

Aprendizaje colaborativo en comunidades de práctica en entornos de exclusión social. Un análisis de las interacciones¹

Collaborative learning in communities of practice in contexts of social exclusion. An analysis of the interactions

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-166

María José Luque Cubero
José Luis Lalueza Sazatornil

Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y la Educación. Barcelona, España.

Resumen

En este artículo se analizan las interacciones educativas que permiten crear un entorno de colaboración. El estudio se realiza en una comunidad de práctica particular, la Quinta Dimensión (5D), un modelo de actividad educativa basado en la cooperación entre universidad y comunidad, donde se promueve el aprendizaje colaborativo mediado por las TIC. Diseñado por el Laboratory of Comparative Human Cognition de la Universidad de California, bajo la dirección de Michael Cole, y fundamentada en la concepción del enfoque histórico cultural del desarrollo humano, se ha adaptado a las culturas locales en diversos países. En España existe una red 5D cuya primera experiencia ha sido la Casa de Shere Rom (CSR), diseñada para desarrollar formas de aprendizaje significativo para poblaciones que presentan altos índices de absentismo, abandono y fracaso escolar. La CSR, objeto de análisis en este artículo, es un espacio comunitario en horario extraescolar que atiende a niños de etnia gitana. Se trata de un proyecto de investigación-acción participativa, al tiempo que un laboratorio para el desarrollo de nuevas formas de aprendizaje colaborativo que posteriormente se han implementado en horario lectivo en diversas escuelas situadas en entornos con riesgo de exclusión social. Con el fin de analizar los procesos de incorporación

⁽¹⁾ Esta investigación se ha llevado a cabo gracias al apoyo del Ministerio de Educación y Ciencia a través del proyecto I+D SEJ2007-67820EDUC.

a la comunidad de prácticas, las formas de colaboración para el aprendizaje y la creación colectiva de una 'ideocultura' de significados compartidos, se examinan aquí las interacciones en parejas de niños y estudiantes universitarios que colaboran para resolver tareas. Mediante un estudio cualitativo, cuyo análisis se ha realizado con el apoyo del programa ATLAS.ti, se pretende responder a las siguientes preguntas: ¿Qué hacen los participantes para que la interacción funcione? ¿Y para colaborar? ¿Qué indica que forman parte de esta comunidad? ¿Y qué indica que tienen un conocimiento compartido del juego o de la tarea concreta?

Palabras clave: comunidades de práctica, aprendizaje colaborativo, interacciones, multiculturalidad, TIC.

Abstract

In this paper, we analyse the educational interactions that promote a collaborative environment. The study is developed in a particular kind of community of practice, the Fifth Dimension (5D), an educational activity model based on cooperation between university and community, where it is promoted ICT supported collaborative learning. Designed by the Laboratory of Comparative Human Cognition of the University of California, under Michael Cole's leadership, it is based on the conception of the cultural-historical approach of human development and has been adapted to the local cultures in several countries. In Spain exists a 5D network, the first experience was the House of Shere Rom (CSR), designed to develop meaningful learning for population that present high indexes of absenteeism, drop-out and school failure. The CSR, object of analysis in this paper, is an after-school community space where attends Roma children. It is a participatory action-research project. Moreover, it is a laboratory for new kinds of collaborative learning development, for later implementation in several schools situated in social exclusion risk environments. We examine here, the interactions of children's and university students couples, who collaborate in tasks resolution, with the purpose to analyse the incorporation's processes to the community of practice, the kinds of collaboration addressed to learn and the collective construction of an 'ideoculture' of shared meanings. By means of a qualitative study, the analysis of which has been realised with the support of the software Atlas.ti, we pretend answer to the following questions: What do the participants do for the working of the interaction? What do they do to collaborate? What do indicate that they are part of this community? What do indicate they have a shared knowledge of the activity or of the concrete task?

Key words: communities of practice, collaborative learning, interactions, multiculturalism, ICT.

Introducción

Hace 12 años el equipo de investigación DEHISI de la Universidad Autónoma de Barcelona puso en marcha la Casa de Shere Rom (CSR), una comunidad de práctica en un espacio no formal con población gitana, que constituye una adaptación del modelo Quinta Dimensión promovido por Michael Cole y el Laboratory of Compared Human Cognition (Cole 1999; Cole y the Fifth Dimension Consortium, 2006; Nilsson y Nocon, 2005). Esta experiencia –una intervención educativa dirigida a una población con dificultades de encaje en la escuela y altos índices de fracaso escolar– es, además, un laboratorio natural para analizar formas de enseñanza-aprendizaje mediadas por las TIC en contextos de exclusión social.

El entorno de la CSR es un barrio² donde predominan familias gitanas e inmigrantes recién llegados con escasos recursos económicos y formación, y que presentan altas tasas de paro. Existe un porcentaje muy alto de analfabetismo³, y más de un tercio de los jóvenes de entre 21 y 25 años no tienen certificación académica, consecuencia de un abandono precoz de la escuela, de un elevado absentismo y del fracaso escolar. Cuando se inició el proyecto en 1998, el discurso predominante en las escuelas del entorno atribuía las dificultades de sus alumnos a las condiciones familiares y rasgos culturales propios de estas comunidades. La práctica se orientaba, pues, a *compensar el déficit de enculturación*. No se consideraba la perspectiva cultural y comunitaria de los alumnos, sino sus deficiencias en la socialización en normas y usos de la cultura hegemónica (Lalueza, Crespo, Pallí y Luque, 2001). En otras palabras, predominaba una concepción socioeducativa netamente asimilacionista (Berry, 2001; Hannoun, 1992).

Por otro lado, en la escolarización los miembros de grupos minoritarios se hallaban concentrados, lo que convertía a las escuelas en espacios segregados de facto, de los que la población más integrada socialmente huía y en los que los rendimientos de los alumnos eran significativamente bajos, como ya se ha informado en diversos estudios en nuestro entorno (Marí-Klose, Marí-Klose, Granados, Gómez-Granell, y Martínez, 2009; Vila, Siqués y Roig, 2006).

En este contexto, el diseño de la CSR se orientó a ensayar una respuesta a la deficiente escolarización de estos colectivos, atendiendo a dos

² Sant Roc, en la ciudad de Badalona, área metropolitana de Barcelona. Su población es de cerca de 12.000 habitantes; algo más de la mitad son gitanos.

³ En 2001, un 9% de la población era analfabeta y un 28% carecía de estudios (DEHISI, 2001).

elementos definitorios de las situaciones de exclusión educativa: el hecho de que para los alumnos la experiencia escolar carece de sentido y las relaciones de poder entre comunidades que llevan a los miembros de algunos colectivos minoritarios a construir su identidad en oposición a la participación escolar (Fernández-Enguita, 1994; Ogbu, 1994).

Para ello, tras un largo proceso de negociación (Crespo, Lalueza y Pallí, 2002) y en el marco de una investigación-acción participativa (Montero, 1994), se diseñó un contexto de actividad de carácter interinstitucional, gestionado conjuntamente con miembros de una asociación gitana, en cuyos locales se llevaría a cabo. Se trataba, pues, de un entorno orientado por la cultura académica, pero también abierto a la cultura comunitaria, cuya finalidad consistía en que los participantes se apropiasen mediante la práctica colaborativa de los diversos artefactos mediadores (desde el uso de ordenadores hasta el lenguaje *apropiado* para resolver tareas formales). No se pretendía, pues, la *adaptación de los alumnos* a un sistema predefinido, sino la creación de un nuevo marco institucional en el que tuviera cabida la construcción de sistemas de significados compartidos por todos los participantes, donde estos no fueran valorados como portadores de *carencias*, sino como contribuyentes en la construcción de esa comunidad a partir de la experiencia que les proporciona su comunidad de origen (Crespo, Lalueza, Portell y Sánchez, 2005).

Comunidad de práctica, 'ideocultura' y colaboración

La propuesta educativa de la CSR se basa en la concepción del enfoque histórico-cultural acerca del desarrollo, entendido como *adquisición de competencia en las prácticas propias del entorno social* (Rogoff, 2003). Ello supone tanto la apropiación de las herramientas adecuadas para participar en esas prácticas, como la adquisición del estatus de miembro de la comunidad. Así, el conocimiento es fruto de la colaboración entre personas que se reconocen mutuamente como interlocutores en una actividad dirigida a metas, lo que supone lo siguiente: los participantes son miembros reconocidos en una *comunidad de prácticas*; se desarrolla una 'ideocultura' común que permite el acceso a significados compartidos; y los participantes *colaboran* en tareas situadas en la zona de desarrollo próximo.

La actividad como comunidad de práctica

Lave y Wenger (1991; Wenger, 2001) definen una comunidad de prácticas a partir de tres dimensiones.

- *Compromiso*. Los participantes se reúnen con unos objetivos comunes y un compromiso mutuo respecto a una actividad conjunta. Cada uno se va definiendo como miembro, al tiempo que construye una identidad como participante.
- *Negociación*. La participación en una comunidad de prácticas no presupone consenso, pero sí el esfuerzo por negociar aspectos instrumentales, personales e interpersonales. Esta negociación depende en gran medida del compromiso con la actividad conjunta.
- *Repertorio conjunto*. Una comunidad de práctica requiere compartir un discurso con el que crear afirmaciones sobre el mundo y estilos con los que las personas puedan expresar su identidad como miembros. Ello supone reglas, estrategias, narraciones, rutinas y un lenguaje particular generado a partir de la práctica compartida. Todo este repertorio se reconstruye constantemente con la llegada de nuevos miembros que aprenden el uso de un discurso propio. De esta manera, el lenguaje se convierte en instrumento cultural que permite al *aprendiz* conocer la experiencia de los que ya forman parte de la comunidad. Y al mismo tiempo, es un instrumento psicológico que permite organizar un discurso o narración que sirve para reconstruir la identidad personal del nuevo miembro.

La actividad como generadora de una 'ideocultura'

El enfoque histórico-cultural de la psicología (Wertsch, 1988) toma como unidad de análisis el contexto de actividad. Desde esta perspectiva, la actividad humana está dirigida a metas que cobran sentido en el marco de cada cultura, en cuyo seno se proveen las herramientas mediante las que el sujeto alcanzará dichos objetivos. Las personas heredan de generación en generación una serie de herramientas, tales como instrumentos físicos y simbólicos, conductas asociadas a esos instrumentos, conocimientos, creencias y formas de organización social. Además, la relación entre el sujeto y los objetivos de la actividad también está mediada por otros elementos decisivos: la comunidad, las reglas y la división del trabajo (Engeström, 1999, 2005).

Cada contexto de actividad supone una forma específica en que los participantes construyen una comunidad, con sus reglas y convenciones. Una institución inclusiva debe facilitar que las prácticas propias del sistema puedan ser *apropiadas* por cualquier nuevo miembro, al margen de la comunidad cultural de la que provenga. Objetivos, herramientas, normas, adscripción comunitaria y división del trabajo no son elementos autónomos, sino que forman parte de sistemas de significado propios de esa cultura local. Esto nos lleva a la noción 'ideocultura':

Sistema de conocimiento, creencias, conductas y costumbres compartidas por los miembros de un grupo en interacción al que los miembros pueden referirse y que sirve de base para nuevas interacciones. (Fine, citado por Cole, 1999).

Los nuevos participantes incorporan mediante la práctica con los demás tanto herramientas físicas como simbólicas y también una serie de creencias, esquemas, guiones y normas.

La actividad como colaboración

El aprendizaje mediante la colaboración puede ser entendido como *descubrimiento conjunto*, pues se confrontan puntos de vista distintos y se produce, por consiguiente, un conflicto sociocognitivo que actúa como motor del cambio. Desde esta perspectiva piagetiana (Perret-Clermont, 1984), la colaboración se da básicamente entre iguales. Pero también se puede entender como el andamiaje que un experto procura a un aprendiz para que este se apropie de las capacidades y habilidades necesarias en una tarea, orientándolo hacia los aspectos relevantes de la tarea (Bruner, 1983; Rogoff, 1993).

La resolución de tareas mediante el trabajo conjunto se realiza poniendo en juego una serie de mecanismos interpsicológicos que Mercer (2001) describe como 'interpensamiento'. Compartir el significado de la tarea es el núcleo de lo que podemos denominar 'colaboración'. La flexibilidad entre los papeles de experto y aprendiz hace que, además, sea posible llevar a cabo formas diferentes de colaboración, más cercanas en ocasiones a la conversación exploratoria (que supone un cierta simetría, al menos en las formas) y, en otras, al andamiaje (que supone una clara asimetría).

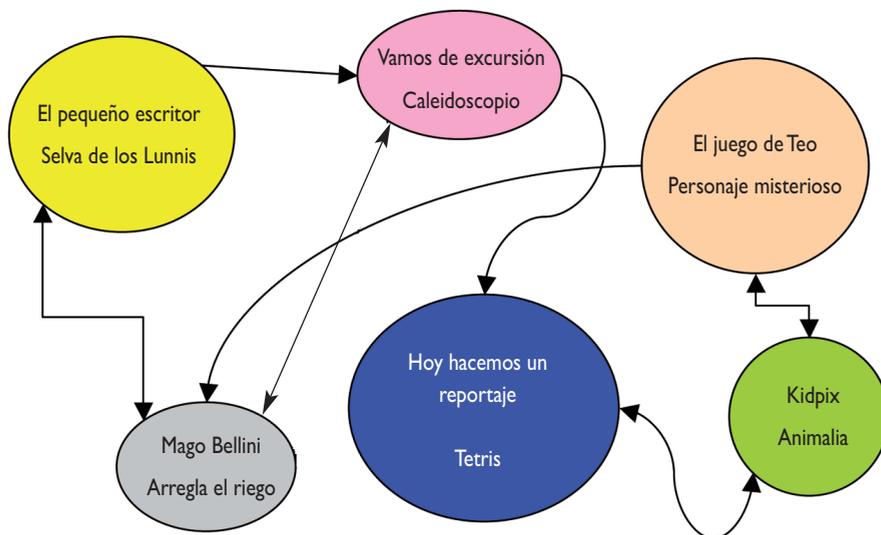
Descripción del modelo Quinta Dimensión

La CSR es la versión local del modelo Quinta Dimensión (5D), desarrollado por una red internacional de universidades en colaboración con instituciones comunitarias. Fundamentada en el marco teórico de la psicología cultural (Cole, 1999), consiste en el diseño de contextos de actividad adaptados a su entorno social e institucional, basados en el aprendizaje colaborativo. En ellos, la utilización creativa de las TIC se orienta al desarrollo de las competencias necesarias para la inclusión educativa de los participantes. Se da dentro y fuera de la escuela, pero en todos los casos se orienta a la creación de una 'ideocultura' en la que los participantes comparten significados, metas y herramientas. La actividad, descrita en pocas palabras, consiste en la colaboración de un grupo de niños con un grupo de estudiantes universitarios para resolver tareas utilizando software diverso y trazando un recorrido de tareas que siguen unas reglas.

¿Cómo funciona una actividad 5D?

El juego comienza con una carta de presentación escrita a un personaje virtual (protagonista de una narración ficticia) y con la respuesta de este aceptando al niño en la comunidad. A partir de aquí, se presentan las reglas de funcionamiento con las que los participantes se comprometen a formar parte de la comunidad, tras lo que se les entrega un 'pasaporte' en el que se anotan las actividades que realizan durante su estancia. Con esto, ya están listos para comenzar, en parejas niño-estudiante universitario, el recorrido por un tablero virtual de juego al que se denomina Laberinto. Este consta de varias 'habitaciones' con actividades (juegos informáticos, actividades centradas en el uso de las TIC, etc.). Una vez dentro de este laberinto, el recorrido está marcado por unas reglas que permiten que sean los propios niños quienes escojan su itinerario.

FIGURA I. Ejemplo de laberinto



Cada actividad consta de una guía de tareas con una estructura básica: título, resumen de la actividad, explicación de cómo acceder a esta desde el ordenador y tres niveles de dificultad (principiante, iniciado y experto), que orienta a la pareja sobre los objetivos que debe alcanzar en cada tarea. El paso de un nivel a otro está determinado por la consecución del nivel anterior y la voluntad del niño de continuar.

ANIMALIA

Prepárate para un apasionante viaje. ¿Dónde? Buscarás información sobre el mundo animal. Puedes buscar animales que te gusten, animales peligrosos, salvajes, extraños... ¿Te animas? La guía te acompañará y te explicará qué has de hacer en cada momento.

Principiante

Piensa un animal que te guste y busca información en Internet o en cualquier libro de la escuela.
<http://www.edu365.com>
<http://www.google.com>
 Recoge toda la información que puedas y guárdala en una carpeta llamada Animalia.
 Escribe al mago y cuéntale lo que has encontrado sobre tu animal preferido.

Iniciado

¿Estás cansado o quieres continuar? Piensa que ahora comienza la parte más divertida de nuestro viaje. Prepara un PowerPoint con todo lo que guardaste en tu carpeta Animalia. Cuando acabes la presentación guárdalo también en tu carpeta.

Experto

Imprime tu animal y muestra tu presentación al resto de la clase. Busca juegos en Internet que estén relacionados con el animal que escogiste. Si encuentras cosas interesantes anótalo. Escribe a Shere Rom y envíale las páginas con juegos de tu animal preferido.

Un papel fundamental lo desempeñan los *compañeros expertos*. En nuestro caso, se trata de estudiantes de Psicología o Educación, que realizan sus prácticas durante todo un semestre. Su función es acompañar al niño en todo este viaje y ejercen un papel de *expertos* en los aspectos académicos, mientras que, en el conocimiento del entorno, los juegos o la actividad misma, se convierten a menudo en los *aprendices* a los que los niños pueden dar indicaciones. Niño y estudiante se convierten en miembros de un mismo equipo con un objetivo común: jugar juntos y superar los diferentes obstáculos hasta resolver la actividad.

Objetivos y método de la investigación

Pretendemos analizar, estudiando las interacciones entre niños y estudiantes universitarios en la práctica cotidiana de la CSR, el modo en que se construyen los tres procesos destacados, a saber: las formas de participación propias de una comunidad de prácticas; el desarrollo de una 'ideocultura' generada por la actividad; y las prácticas de aprendizaje colaborativo.

Para ello, mediante el estudio de las interacciones en la pareja niño-estudiante, pretendemos responder a las siguientes preguntas:

- ¿Qué hacen los participantes para que la interacción funcione?
- ¿Qué hacen para colaborar?
- ¿Qué indica que forman parte de esta comunidad?
- ¿Qué indica que tienen un conocimiento compartido del juego o de la tarea concreta, o que intentan compartirlo?

No se trata de evaluar aprendizajes concretos, sino de explorar las formas de interacción que suceden mientras se realiza una tarea. De acuerdo con la tradición constructivista, nuestro foco se ha centrado en la actividad conjunta entre profesor y alumno en torno a una tarea (Coll, Colomina, Onrubia, y Rochera, 1995; Shuell, 1993; Montero, 1990; Palincsar, 1998; Sánchez y Rosales, 2005). Si nuestro estudio se hubiera centrado en la tarea, habríamos recurrido sin duda a los trabajos de Coll y su equipo (Coll, Colomina, Onrubia, y Rochera, 1992; Coll et ál., 1995).

Sin embargo, en tanto que nuestro interés se centra en el contexto de actividad, en los procesos de creación de una 'ideocultura' propia de una comunidad de prácticas, resulta más apropiado el modelo de Edward y Mercer (1988; Mercer, 2001), ya que nos permite analizar cómo los interlocutores utilizan el lenguaje para construir y compartir el conocimiento. Al igual que ellos, no vamos a centrarnos en las características de la tarea, sino en el discurso del educador y el de los alumnos.

Disponíamos de 47 parejas estables con niños de todos los cursos de Primaria. Nuestra intención era hacer un seguimiento exhaustivo a varias de estas parejas, grabando todas las sesiones (una a la semana) durante un semestre. La necesidad de dos cámaras y dos micrófonos por cada pareja las redujo a cuatro como máximo. Pero en tanto que la actividad corresponde a una intervención educativa *real* y asistencia voluntaria, no todas las parejas ofrecieron la deseada regularidad. Hubo que descartar también algunas sesiones debido a la calidad de la grabación. Finalmente, el análisis parte de 25 grabaciones de unos 50 minutos de duración cada una, de tres parejas distintas. Ya que el grado de experiencia (es decir, novatos que participan en ese semestre por primera vez, y expertos que ya han participado otros semestres) supone competencias y conocimientos distintos sobre el funcionamiento de la actividad, conviene informar que una de las parejas se compone de un niño *experto* (12 años, 6.º de Primaria) y una estudiante *experta*; otra de una niña *experta* (8 años, 3.º de Primaria) y una estudiante *novata*; y una tercera de un niño *novato* (9 años, 4.º de Primaria) y una estudiante *experta*. Los tres niños acuden a una escuela concertada en la que casi todos los alumnos son de etnia gitana, presentan episodios de absentismo y no tienen un nivel de competencias correspondiente al curso al que asisten. La naturalidad con que fue aceptada la presencia de la cámara a partir de la segunda sesión facilitó la tarea y la validez ecológica del estudio.

Tras la transcripción de las sesiones grabadas en vídeo, se realizó un trabajo de categorización *partiendo de los datos*. Es decir, no se usó un sistema preestablecido de categorías, sino que estas se fueron generando a partir del análisis del material recogido y se fueron rehaciendo a medida que avanzaba el proceso.

Debemos aclarar que las categorías son interactivas en la medida que describen lo que ocurre en la relación niño-estudiante. Se entiende que lo que hace uno de los participantes no está al margen de lo que hace el otro.

Una vez obtenidas las categorías, el siguiente paso consistió en una primera valoración a partir de su frecuencia. El peso de unas y otras dio paso a la revisión de las situaciones en las que aparecen estas categorías y la generación de diferentes relaciones entre ellas. El final de este proceso supuso un total de siete redes de categorías cuyo análisis da lugar a los resultados que se explican a continuación (mostrándose explícitamente las tres redes decisivas para dar respuesta a las cuestiones planteadas).

La selección de citas y una primera categorización fueron llevadas a cabo de manera independiente por los autores de este artículo. Tras una negociación se llegó a un sistema definitivo de códigos. Posteriormente, se siguió el mismo procedimiento en la creación de redes y el ulterior análisis. En todo momento se utilizó como herramienta el programa ATLAS.ti (Muñoz, 2005).

Análisis de resultados

Un primer análisis de las videograbaciones llevó a una segmentación en 2.015 citas y a su agrupación en 30 categorías que describen otras tantas formas de interacción.

CUADRO I. Tabla de categorías de primer nivel

| Nombre | Definición |
|------------------------------|--|
| 1. ACLARACIONES-ESPONTÁNEAS | «Uno de los participantes hace una aclaración, suponiendo que el otro no a va a entender o no va a saber algo en concreto. No existe pregunta previa por parte del compañero». |
| 2. BROMAS | «Los participantes hacen bromas sobre algún aspecto durante su interacción». |
| 3. BÚSQUEDA-DE PARTICIPACIÓN | «Uno de los participantes pretende la participación del otro en la tarea. Busca su consentimiento o aceptación en las decisiones». |
| 4. CALMA | «Uno de los participantes intenta que el otro se tranquilice y controle sus impulsos ante la tarea». |
| 5. CENSURAS | «Existe un momento de tensión entre los participantes debido a alguna censura por parte de uno de ellos». |
| 6. CONFUSIONES | «En un momento de la conversación, uno de los participantes no entiende bien lo que quiere decir el otro o no entiende a qué se refiere». |

| | |
|--------------------------------------|---|
| 7. CORRECCIONES | «Uno de los miembros de la pareja corrige al otro en algo que este dice». |
| 8. DESACUERDO | «Argumentaciones de los participantes desde puntos de vistas diferentes». |
| 9. DIVERGENCIAS | «Situaciones en los que cada uno de los participantes tiene objetivos distintos respecto a la tarea». |
| 10. GUÍA-COLABORATIVA | «Situaciones en las que uno de los miembros de la pareja orienta a su compañero en la resolución de la tarea. Le hace pensar o reflexionar y este sigue las preguntas o reflexiones para actuar». |
| 11. GUÍA-DIRECTIVA | «Uno de los participantes orienta de manera directiva al otro, marcando los pasos que hay que dar y sin reflexión. Se siguen únicamente indicaciones». |
| 12. HACER-PROPUESTAS | «En situaciones de exploración o toma de decisiones, uno de los participantes hace una propuesta que puede ser aceptada o no por el otro». |
| 13. INTENTANDO-COLABORAR | «Niño y estudiante intentan trabajar juntos y colaborar, pero no lo consiguen totalmente». |
| 14. MOTIVACIÓN | «Uno de los participantes anima o refuerza al otro para mantener el interés frente a la tarea». |
| 15. PENSANDO-JUNTOS | «Situaciones en las que ambos participantes están trabajando conjuntamente y aportando información o ideas sobre lo que están haciendo. Construyen juntos». |
| 16. PETICIÓN-DE-AYUDA | «Un miembro de la pareja pide de manera explícita o implícita algún tipo de ayuda a su compañero. Este busca soluciones o se compromete a buscarlas». |
| 17. PREGUNTAS INFORMATIVAS | «Uno de los miembros hace una pregunta y su compañero puede responder, proponer o admitir su desconocimiento». |
| 18. PREGUNTAS-REFLEXIVAS | «Uno de los participantes pregunta algo intentando hacer pensar a su compañero al respecto. Este último contesta con la palabra o con la acción sobre el juego». |
| 19. RECAPITULAR | «Un participante recuerda al otro algo que este ya sabe». |
| 20. REFERENCIA-AL CONTEXTO-SOCIAL | «Uso de información referida al marco social o cultural compartido». |
| 21. REFERENCIA-A COMUNIDAD-OBJETIVOS | «Los participantes hablan de los objetivos de la tarea. Se explicitan, se deciden o se discute sobre ellos». |
| 22. REFERENCIA-A COMUNIDAD-OTROS | «Los participantes hablan sobre algún tema que no es ni los objetivos ni las reglas y que tiene que ver con la pertenencia a la comunidad». |
| 23. REFERENCIA COMUNIDAD-REGLAS | «Los participantes se refieren explícita o implícitamente a las reglas de funcionamiento de la actividad». |

| | |
|----------------------------|--|
| 24. REFORMULAR | «Uno de los miembros de la pareja dice, de forma mejor construida o más clara, algo que ha dicho el otro, el juego o él mismo en su explicación». |
| 25. RELACIÓN-DÍADA | «Los participantes recurren a un contexto ya compartido por ellos, ya sea de sesiones anteriores o de la presente sesión. Usan o crean sus historia juntos». |
| 26. RESIS-ARGUM-CESIÓN | «Ante las muestras de resistencia de un participante, el otro intenta vencerlas con diversos argumentos y finalmente cede a cambio de continuar la interacción». |
| 27. RESIS-ARGUM-SIN-CESIÓN | «Ante las muestras de resistencia de uno de los participantes, el otro intenta vencerlas con diversos argumentos y no cede. Continúan lo acordado y estipulado». |
| 28. RESIS-CESIÓN | «Ante las muestras de resistencia de uno de los participantes, el otro cede a cambio de continuar la interacción». |
| 29. ROL-NOVATA | «Se da un intercambio de papeles en la interacción». |
| 30. TEMAS-INTERÉS | «Uno de los participantes comenta algún tema que considera que puede resultar interesante para el otro o que puede compartir con él». |

La función *Networks* del ATLAS.ti permitió establecer relaciones entre categorías, formando redes que llevaron a la definición de las categorías de segundo nivel.

CUADRO II. Tabla de categorías de segundo nivel

| Nombre | Relaciones entre las categorías de primer nivel |
|--|---|
| 31. DIFICULTADES-EN-LA-INTERACCIÓN | 5-6-7-8-9-11-37 |
| 32. ESTRATEGIAS-ENSEÑANZA-APRENDIZAJE | 1-7-10-11-18-19-24-29 |
| 33. POTENCIADORES-DE-LA-INTERACCIÓN | 15-34-36 |
| 34. PROMOVER-COLABORACIÓN | 3-10-12-16-17-25-36 |
| 35. REFERENCIA-A-LA-COMUNIDAD | 21-22-23 |
| 36. SITUACIONES-DE-MANTENIMIENTO-INTERACCIÓN | 2-3-4-12-14-30-37 |
| 37. SITUACIONES-DE-RESISTENCIA | 26-27-28 |

La distinción entre categorías de primer y segundo nivel es de tipo organizativo, de manera que el primer nivel engloba las categorías que surgen directamente de las citas textuales, que reflejan directamente formas de interacción, mientras que el segundo nivel se genera organizando y agrupando las categorías de primer nivel.

Así, el análisis final orientado a la respuesta de las cuatro preguntas planteadas, se realiza en tres niveles: citas, categorías de primer nivel y redes categoriales de segundo nivel.

¿Qué indica que los participantes tienen un conocimiento compartido del juego o de la tarea concreta, o que intentan compartirlo?

Para responder a esta pregunta nos hemos valido de las relaciones establecidas en las redes de categorías expresadas en los códigos de segundo nivel 32 y 37. El análisis nos lleva a dos cuestiones básicas. En primer lugar, la información que tiene cada uno de los participantes frente a la tarea puede ser distinta si es experto o novato. Esta diferencia de conocimiento supone que el experto intentará que su compañero obtenga también esa información para enfrentarse juntos a los objetivos de la tarea. Y en segundo lugar, conviene destacar la relevancia que tiene uno de los artefactos de la actividad, la *guía de tarea*. La función de esta es marcar a ambos participantes el objetivo general y los objetivos específicos del juego. Leer la guía conjuntamente es un punto de partida importante y la resolución de la tarea resulta más fácil si los participantes se han puesto de acuerdo en lo que dice cada nivel, lo que creen que tienen que hacer y cómo hacerlo. El liderazgo en la lectura claramente corresponde al estudiante, mientras que el niño prefiere empezar a actuar de inmediato.

Por lo general, el estudiante pone mucho empeño en que ambos tengan un conocimiento compartido sobre la tarea. Cuando no tienen la misma idea de lo que deben hacer, intentan llegar a un punto en común ya sea argumentando o bien negociando el significado a partir de lo que ambos entienden, de manera que construyen una base común para poder resolver el juego. Usan estrategias como las preguntas reflexivas o las aclaraciones espontáneas.

Recoge los tesoros del laberinto y después busca la salida.

N: ¡Ay, qué bonito!

E: Tenemos que encontrar los tesoros que hay en el mapa, ¿vale? ¿Y cómo se hace esto?

Las preguntas del niño para entender ciertas cuestiones garantizan el acuerdo en los términos de resolución de la tarea.

N: *(Dejando de leer la guía). Señu, ¿tarea qué es?*

E: Tarea es algo que tienes que hacer, ¿sí? En cada juego tienes una tarea, es decir, una cosa distinta.

(N afirma con la cabeza).

E: O sea, tenemos que ponernos en un juego, el del barco o el del tren, y jugar a ocho juegos.

Existe además un conocimiento compartido que los interlocutores poseen previamente. Pertenecen a grupos culturales distintos pero ambos comparten una parte de su historia social. Además, los participantes van creando también una historia compartida dentro de la actividad.

La pareja está jugando a un juego de geografía. Hablan de un continente y el niño lo relaciona con un cantante conocido.

E: América del Sur.

N: *(Con tono emocionado por saber algo de ese lugar),* Ahí está el Chayanne.

E: ¡El Chayanne, sí!

La base de la relación que se va construyendo parte de lo que cada uno espera que puede aportar el otro. En las sesiones estudiadas, se escucha a los niños, se les considera capaces de aportar conocimiento y, en algunos momentos, se les concede el papel de experto sin complejos.

E: Venga, ¿y ahora qué tengo que hacer? ¿Vamos avanzando así?

N: Sí. Un, dos. *(Se refiere a la puntuación que ha obtenido con el dado).*

E: Un, dos.

N: ¡Ahhh! Espera, espera. Que me ha tocado a la cárcel. Sálvame, por favor, de la cárcel, ¿no?

E: Ay, pues no, es verdad.

N: ¡Anda!

E: ¡Ah!, pues sí. ¿Y ahora qué tienes que hacer tú...?

N: Ahora yo... quedarme ahí. *(Se refiere a la cárcel).*

E: Anda, un uno. ¡Ay, Dios mío! Creo que era mejor el tuyo, eh.

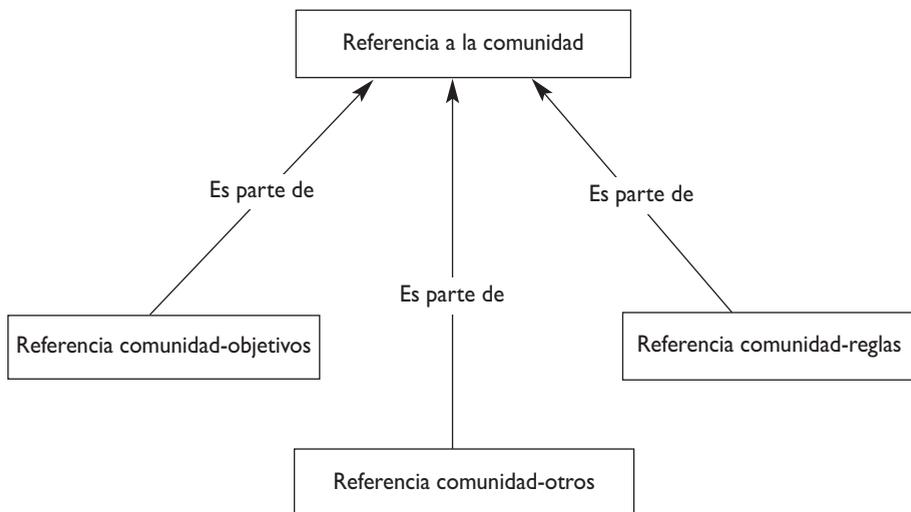
N: ¡Bieeeeeen! ¡Ahora tú a la cárcel!

Tener un conocimiento compartido es algo que los interlocutores ven necesario y ambos procuran que así sea. Este conocimiento y el uso que hacen de su historia juntos permite a la pareja compartir metas. Si además estas interacciones se repiten en el tiempo, como ha ocurrido en algunos casos en la CSR, se acaban creando parejas estables. En este contexto de estabilidad, aumenta la historia conjunta y el conocimiento mutuo, de manera que a los participantes les resulta mucho más fácil entenderse, crear metas conjuntas y negociarlas.

¿Qué indica que forman parte de esta comunidad?

Las redes 33 y 35 de relaciones entre categorías nos muestran un particular uso del lenguaje que remite al sentimiento de pertenencia a la comunidad. Pero la diferencia en el uso que se hace de un lenguaje particular entre expertos y novatos es palpable. Los niños más expertos explican lo que significan y para qué sirven los artefactos a los nuevos miembros. Se sienten orgullosos de ser conocedores de una información que los nuevos no tienen y de mostrar su competencia.

FIGURA II. Relaciones entre las diferentes formas de uso de lenguaje referido a la actividad



Los participantes hacen referencias constantes a la comunidad de la que forman parte. Por un lado, encontramos alusiones a los objetivos de las tareas y a las reglas de la actividad, pero encontramos también menciones a diferentes herramientas o situaciones cotidianas que solo conocen aquellos que participan de manera regular en la CSR. Todo esto conduce a un conocimiento compartido acerca de la actividad en la que participan y un lenguaje común para hablar de determinadas cuestiones.

Como es obvio, existen diferencias en los usos del lenguaje entre niños y estudiantes. Mientras que los primeros tienden a apoyarse en el contexto inmediato haciendo, por ejemplo, referencias exofóricas, los segundos hacen un uso más formal. Pero los interlocutores contribuyen por igual a mantener un conocimiento compartido que evita tener que explicitar demasiado. Se dan cosas por supuestas y el que habla espera que los otros sepan a qué se está refiriendo. En la mayor parte de los diálogos, los participantes saben cómo actuar, qué se espera de ellos y qué pueden esperar de los otros.

Estudiante y niño que no han jugado juntos nunca, inician su relación sin excesivos preámbulos.

E: ¿Dónde estabas?

N: ¿Yo? No me acuerdo.

E: ¿No te acuerdas? ¿Viniste la semana pasada?

N: Sí. Vengo todos los jueves.

E: Muy bien, muy bien. Así me gusta. «Buscaminas iniciado». *(Lo lee del pasaporte).*

N: *(Se refiere al juego que ha nombrado la estudiante).* ¿Me lo he pasado o tengo que hacer la carta?

E: No. El iniciado no tiene carta.

N: Pues entonces vamos a coger otro juego, ¿no?

E: ¿Sí? Vale.

Este cúmulo de información sobre qué hacer y cómo forma parte de algo más amplio y significativo en el funcionamiento de cualquier comunidad de práctica: las reglas. Para que todos sepan qué deben hacer, qué pueden hacer y qué no, es importante conocerlas. En las sesiones analizadas hay referencias continuas por parte de los participantes. Se usan cuando hay resistencias por parte del niño o cuando resulta necesario revisar y negociar los objetivos de la tarea. Quienes más se refieren de

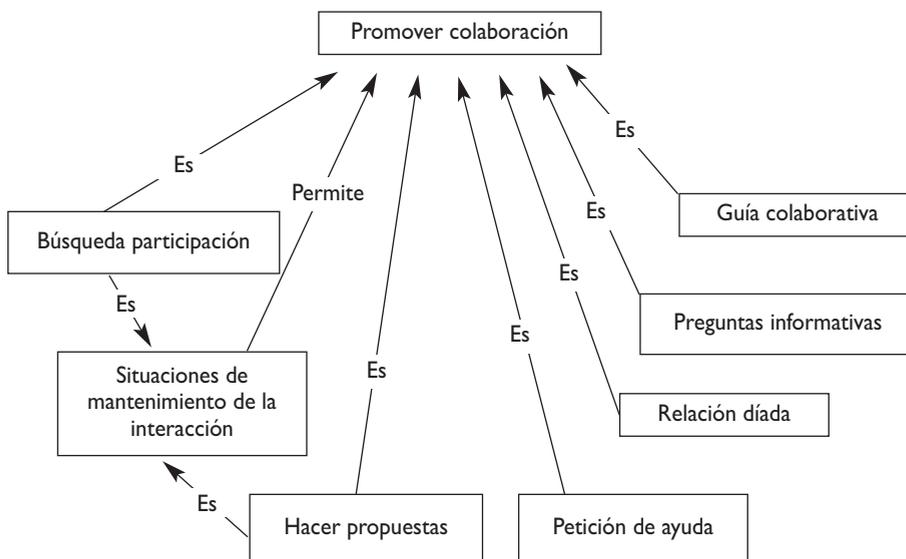
manera explícita a estas reglas son los estudiantes. Los niños las conocen pero no hablan tanto de ellas durante la interacción.

Otra cuestión es la distribución de papeles. Cada nuevo miembro aprende cómo pedir ayuda y a quién puede solicitarla en función de las habilidades de los otros miembros. Cuando una pareja empieza a jugar, parte de la idea de que con lo que sabe cada uno de ellos pueden resolver las diferentes tareas. Cuando se presentan problemas, los más expertos saben a quién solicitar cada tipo de ayuda, ya que conocen las potencialidades y limitaciones del resto de participantes.

¿Qué hacen para colaborar?

Las relaciones que se establecen en el código de segundo orden 34 nos permiten articular una respuesta a esta cuestión. Los participantes utilizan estrategias para mantener la interacción, que son fundamentales para posibilitar el trabajo colaborativo. Una interacción que se mantiene en el tiempo y que supone la implicación de cada miembro sostiene la colaboración, como también lo hacen las estrategias que tratan de evitar las resistencias en la pareja.

FIGURA III. Interacciones orientadas a facilitar y mantener la colaboración



La manera en que la pareja se esfuerza por mantener la interacción permite abrir el camino a la colaboración. Cuando una relación, que en algunos momentos puede resultar difícil, se mantiene en el tiempo, es que existe interés por seguir trabajando juntos. Pero hay otros elementos que muestran el interés por facilitar el trabajo colaborativo: buscar la participación del otro y formular propuestas durante la tarea, contar con el otro y pedirle ayuda si se necesita o preguntar aquello que se desconoce con la idea de que el otro puede aportar cosas. También encontramos que la historia que la pareja comparte supone un potencial para crear entendimiento y buscar la colaboración. Como último elemento, encontramos la guía colaborativa como una alternativa mucho más frecuente que la guía directiva en la resolución de problemas.

La estudiante guía al niño a través de un mapa con el uso de una brújula.

E: ¿[N], dónde estamos del mapa ahora? Mira el mapa un momento, no aprietes. ¿Dónde estamos? ¿Lo ves?

N: *(Señala en la pantalla)*. Aquí.

E: ¿Qué quieres hacer? ¿Vamos a este tesoro?

N: Sí.

E: Pues giramos para abajo. Tenemos que girar al revés, o sea al oeste... o al este... A ver, por el este.

N: No se puede.

E: Cuando salga la flecha es cuando puedes apretar, y luego va adonde tú dices.

(N lo hace).

E: Muy bien, pero no gires tanto.

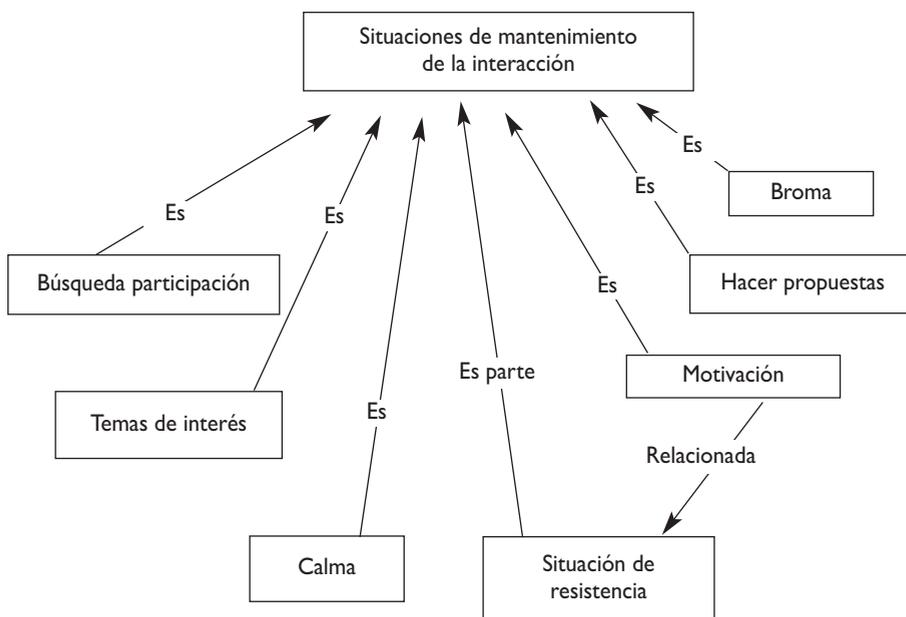
Tanto el niño como el estudiante dan un espacio al otro para que decida, para que opine o simplemente para que comparta ideas, ya sea buscando explícitamente la participación de su compañero o haciéndole propuestas concretas durante la actividad.

Que ambos participantes puedan contribuir a la historia común y que compartan conocimiento a partir de su experiencia facilita este entorno de trabajo colaborativo.

¿Qué hacen los participantes para que la interacción funcione?

Usando la terminología de Watzlawick, Beavin, y Jackson, (1969), detectamos un conjunto de interacciones más orientadas a la relación que al contenido en las que pesan especialmente los elementos motivacionales y afectivos. Esto se evidencia en el análisis de la red de citas integradas en el código 36.

FIGURA IV. Interacciones orientadas al mantenimiento de la relación



Tanto el niño como el adulto se esfuerzan por mantener la interacción de manera natural y espontánea. Se hacen diferentes propuestas a la hora de realizar la tarea, se procura que el compañero participe de las decisiones, se bromea creando situaciones distendidas, se introducen temas que puedan ser de interés para el otro para conseguir una conversación al margen de la tarea propiamente dicha, así como para motivar al otro en diferentes momentos del juego. Del mismo modo, la manera en que el estudiante enfrenta las resistencias de su compañero

ayuda a que la interacción no se deteriore y a que el niño tenga la posibilidad de expresar su descontento o su aburrimiento y (con paciencia) alcanzar algún tipo de pacto para el avance.

La pareja está haciendo un juego en el que deben montar con las diferentes partes del cuerpo un muñeco o muñeca.

N: ¡Ay! Este, este, este *señu*. No, este, que este es muy bonito.

E: ¿A ver? ¡Hala! ¡Ay! Se le cae el moco y todo de la nariz.

N: (*Mirando a la pantalla y sonriendo*). ¡Uuyyyyyy!

Otro de los elementos que permiten el buen funcionamiento es la resolución adecuada de las situaciones de resistencia. En las tres parejas, cuando aparecen resistencias en el niño, su acompañante intenta por todos los medios mantener la interacción. Se dan tres estrategias distintas para resolver esta situación. En la primera de ellas la estudiante argumenta de diversas maneras que deben continuar con lo que están haciendo. En la segunda, hay una argumentación del estudiante para continuar, pero decide ceder en una parte y ser más flexible en cuanto a las reglas del funcionamiento normal, con el objetivo de mantener la interacción que tiene con el niño. Y en tercer lugar, hay situaciones en las que la resistencia se soluciona con un cambio sin intentar siquiera una argumentación. En este caso, la estudiante prefiere sacrificar el cumplimiento de las reglas a cambio de que la interacción no sufra un desgaste y se deteriore o acabe.

El niño que da muestras de aburrimiento pregunta por un juego de disparos. La estudiante, al detectar su cansancio, decide entrar en otro juego que pueda gustarle más o que le resulte más fácil que el anterior:

N: ¿*Señu*, no hay una cosa que dispare?

E: ¿Cogemos otro juego, que este es muy difícil?

(*N coge el de buscar los semejantes*).

La motivación supone otro elemento clave en las interacciones. Aparecen momentos de ánimo y apoyo cuando uno de los miembros de la pareja logra alcanzar una meta en la tarea o se le anima para que tenga confianza en que puede conseguirla. A partir de lo observado, parece que es algo que hace básicamente el estudiante, aunque hay casos en que se da un refuerzo mutuo por lo que han logrado.

Pese a todos los elementos que potencian y fomentan que estas interacciones funcionen y se mantengan, también existen momentos de dificultad. Diferentes situaciones pueden poner en riesgo la continuidad de la colaboración y, según cómo se afronten, pueden permanecer serios obstáculos para la misma. Nos referimos, por ejemplo, a las divergencias, donde los participantes no comparten el mismo objetivo y cada uno centra su atención en aspectos diferentes de las tareas.

La estudiante mira el pasaporte del niño para ver si había jugado al juego anteriormente y ver por dónde debe continuar. El niño en este caso está mucho más interesado por ver qué teclas son las que debe usar para mover las piezas:

N: Pero me parece que no hice nada.

(E busca en el pasaporte).

N: ¿Cómo se movía?

E: *Block out*, a ver, espérate, espérate, espérate que esto ya lo tienes empezado, entonces no tienes que ponerte en el cero, tienes que empezar... ¡Ah! Sí, el cero.

N: ¿El cero? Con más de 1.000 puntos.

E: Tienes que superar el nivel cero y llegar al nivel uno.

Otro elemento que crea dificultades es la censura. En la relación de niño y estudiante surgen momentos en lo que uno de los dos censura al otro por algo que se desaprueba. Evidentemente, dependerá de cómo esté funcionando la relación hasta ese momento o del grado de complicidad que tengan como pareja, para que esta situación pueda ser un riesgo más grave.

Una tercera dificultad para la relación niño-estudiante son las confusiones. Como en el caso de las divergencias, en aquellos momentos en que los participantes no se entienden o no saben a qué se está refiriendo su compañero, se puede crear una ruptura en la comunicación que si no se resuelve podría anular la colaboración.

La pareja se encuentra frente a los dos laberintos que hay colgados en la actividad: uno destinado a los niños de cinco a siete años y otro para los niños mayores de esa edad. La estudiante duda sobre qué laberinto es el que sigue la niña y le pregunta al respecto:

E: ¿Tú cuál tienes de laberinto? *(Delante del laberinto).*

N: (*Mira a la estudiante sorprendida*). ¿Cómo de laberinto?... El otro.
E: Ah, vale, venga.

Otra de las situaciones que puede representar una dificultad en la interacción es el desacuerdo. Existen momentos en los que los participantes no coinciden en alguna cuestión relevante para el funcionamiento del juego o de la actividad en general. Cada uno expone sus puntos de vista y durante parte de la conversación no coinciden en lo que se ha de hacer, o en cómo hacerlo, aunque se mantiene un mismo objetivo: intentar llegar a un acuerdo. La argumentación y exposición de sus posturas lleva a un punto de encuentro y a un acuerdo satisfactorio para ambos.

Niña y estudiante no están de acuerdo en la última tarea realizada el día anterior y su objetivo común es encontrar por dónde deben continuar. Ambas explican y argumentan sus posturas.

E: A ver, ¿te quedaste en algo el último día? (*Mirando el pasaporte*). La vaca Paca. Falta dibujo... ¿y? (*Leyendo*).

N: No, ya la *ají*, sí, la semana..., ayer la *ají*, la carta y too *señu*, sí.

E: ¿Ayer? ¿Tú viniste ayer aquí?

N: El otro viernes.

E: Pues dice que falta el dibujo.

N: ¿Eeeeeeh?

E: Dice que falta el dibujo.

E: ¿Con quién lo hiciste? ¿Con esa chica? Con... ¿dónde está? espera. (*Buscándola*).

N: Con esa del pelo *rizao*.

E: Sí.

N: Con esa.

E: Pero aquí pone que falta el dibujo.

N: Nooo.

E: ¿Vamos a verla un momento?

N: Venga.

E: Ven, vamos a buscar las instrucciones del juego. ¿Qué es? La Vaca Paca, ¿no? (*Se levantan e la silla*).

N: Pero que no, seño, que yo lo *ají*. Mira, *ají* la carta y el dibujo. La *toa*...

E: ¿*Ají*? ¿*Ají*? Hice.

N: Sí, delante de Dios que yo lo *ají*.

Por último, el abuso de guías más directivas por parte de uno de los interlocutores puede producir malestar y dificultades en la interacción. Si a uno le corrigen constantemente o únicamente se le dan instrucciones sin permitir una participación mínima, la relación acaba decayendo.

Conclusiones

La CSR ha mantenido su actividad durante 12 años. El modelo desarrollado se ha trasladado posteriormente a otras dos asociaciones y, en horario lectivo, a siete escuelas de Enseñanza primaria y a un instituto (Lalueza, Crespo y Luque, 2009), involucrando a niños que corren el riesgo de abandonar tempranamente sus estudios y fracasar en su apropiación de conocimientos y habilidades escolares. En la investigación que aquí hemos presentado se han examinado tres procesos que, desde una perspectiva histórico-cultural, consideramos claves para que la experiencia educativa resulte significativa para estos niños y útil para los educadores en la construcción de una escuela multicultural en entornos de riesgo de exclusión social.

En primer lugar, el análisis de las sesiones ha permitido diferenciar formas de interacción que promueven la participación activa en una comunidad de prácticas. El principal rasgo consiste en el establecimiento de un tipo de relación horizontal en la que existe respeto y escucha mutua, que permite que los participantes se sitúen como interlocutores válidos dentro de la relación. Sobre esta base, ambos interlocutores (no solo el experto) aceptan la tarea de establecer un conocimiento compartido y fijar metas comunes.

En segundo lugar, esta comunidad de prácticas genera su propia 'ideocultura'. La participación en esa cultura local supone la apropiación de los diversos instrumentos y el uso de un lenguaje que remite a una adscripción a la comunidad de prácticas. El análisis muestra que, cuando se es reconocido como miembro competente de una comunidad, es posible adquirir los usos del lenguaje que vehiculan la actividad en su seno (incluso cuando incluye formas de formalización y abstracción) en contraste con la aparente incompetencia de los niños para apropiarse del lenguaje de la escuela.

Por último, hay aprendizaje colaborativo en tanto que ambos interlocutores (experto y aprendiz) intervienen no solo para resolver la tarea, sino para implicar al compañero en ella. La flexibilidad de papeles ayuda a que los aprendices se sientan competentes (experiencia poco frecuente en la escuela para estos niños) al ejercer funciones como expertos.

Como la CSR es un laboratorio para la creación de estrategias de innovación educativa, su modelo de actividad ha servido de base para la implantación de actividades de aprendizaje colaborativo mediado por el uso de las TIC en varias escuelas e institutos en entornos de riesgo social. Su apropiación por los profesores ha supuesto importantes modificaciones sobre ese modelo, pero se ha procurado la presencia de estos tres procesos con el objetivo de que la experiencia escolar resulte significativa y contribuya a la inclusión educativa.

Referencias bibliográficas

- Berry, J. W. (2001). A Psychology of Immigration. *Journal of Social Issues*, 57 (3), 615-631.
- Bruner, J. S. (1983). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- Cole, M. y The Fifth Dimension Consortium (2006). *An After School Distributed Literacy Consortium. Program Built on Diversity*. Nueva York: Russell Sage Foundation.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M. J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232.
- (1995) *Actividad conjunta y habla*. En P. Fernández Berrocal y M^a. A. Melero Zabal (Comps.), *La interacción social en contextos educativos* (193-326). Madrid: Siglo XXI.
- Crespo, I., Lalueza, J. L. y Pallí, C. (2002): Moving Communities: a Process of Negotiation with a Gypsy Minority for Empowerment. *Community, Work and Family*, 5 (1), 49-66.
- Crespo, I., Lalueza, J. L., Portell, M. y Sánchez, S. (2005). Microculture Development and Minority Learning. En M. Nilsson y H. Nocon (Eds.),

- School of Tomorrow. Developing Expansive Learning Environments* (27-62). Berna: Peter Lang.
- DEHISI (2001) *Avaluació de necessitats del barri de Sant Roc (Badalona)*. Recuperado de: http://psicologiasocial.uab.es/dehisi/es/webfm_send/467
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Engeström, Y. (1999). *Innovative Learning in Work Teams: Analysing Cycles of Knowledge Creation in Practice*. En Y. Engeström, R. Miettinen y R.-L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on Activity Theory* (377-404). Cambridge (Reino Unido): Cambridge University Press.
- (2005) *Developmental Work Research: Expanding Activity Theory in Practice*. Berlín: Lehmanns Media.
- Fernández-Enguita, M. (1994). *Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano*. Madrid: CIDE.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *Discovery of Grounded Theory*. Chicago (Illinois): Aldine.
- Hannoun, H. (1992). *Els ghetos de l'escola: Per una educació intercultural*. Barcelona: EUMO.
- Lalueza, J. L., Crespo, I., Pallí, C. y Luque, M. J. (2001). Socialización y cambio cultural en una comunidad étnica minoritaria. El nicho evolutivo gitano. *Cultura y Educación*, 13 (1), 115-130.
- Lalueza, J. L., Crespo, I. y Luque, M. J. (2009). El Projecte Shere Rom: espais educatius d'ús de les noves tecnologies per al desenvolupament comunitari. *Barcelona Societat*, 16, 129-136.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge (Reino Unido): Cambridge University Press.
- Marí-Klose, P., Marí-Klose, M., Granados, F. J., Gómez-Granell, C. y Martínez, A (2009). *Informe de la inclusión social en España*. Barcelona: Fundació Caixa de Catalunya.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- Montero, L. (1990). Comportamiento del profesor y resultados del aprendizaje: análisis de algunas relaciones. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la educación* (249-271). Madrid: Alianza.
- Montero, M. (1994). Investigación-acción participante y la unión entre conocimiento popular y conocimiento científico. *Revista de Psicología*, 6, 1, 31-45.

- Muñoz, J. (2005) *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS.ti*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de: http://psicologiasocial.uab.es/juan/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1
- Nilson, M. y Nocon, H. (Eds.) (2005). *School of Tomorrow. Developing Expansive Learning Environments*. Berna: Peter Lang.
- Ogbu, J. U. (1994). From Cultural Differences to Differences in Cultural Frame of Reference. En P. M. Greenfield y R. Cocking (Eds.), *Cross-Cultural Roots of Minority Child Development* (365-391). Hillsdale (Michigan): LEA.
- Palincsar, A. S. (1998). Social Constructivist Perspectives on Teaching and Learning. *Annual Review of Psychology*, 49, 345-375.
- Perret-Clermont, A. (1984). *La construcción social de la inteligencia en la interacción social*. Madrid: Visor.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Nueva York: Oxford University Press.
- Sánchez, E. y Rosales, J. (2005). La práctica educativa. Una revisión a partir del estudio de la interacción profesor-alumnos en el aula. *Cultura y Educación*, 17 (2), 147-174.
- Shuell, T. J. (1993). Toward and Integrated Theory of Teaching and Learning. *Educational Psychologist*, 28, 291-311.
- Vila, I., Siqués, C. y Roig, T. (2006). *Llengua, escola i immigració*. Barcelona: Graó.
- Watzlawick, P., Beavin, J. y Jackson, D. (1969). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. V. (1988): *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

Dirección de contacto: María José Luque Cubero. Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y la Educación. Edificio B, despacho B5b/067. Campus de la UAB; 08193 Bellaterra, Barcelona, España. E-mail: mariajose.luque@uab.cat