

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Análisis de la interacción educativa en aulas con elevado porcentaje de alumnado inmigrante



Jose-María Madariaga Orbea, Ana Arribillaga Iriarte* e Izaskun Bengoechea Peña

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Escuela de Formación del Profesorado, Universidad del País Vasco, Bilbao, España

Recibido el 4 de mayo de 2016; aceptado el 10 de noviembre de 2016

PALABRAS CLAVE

Interacción escolar;
Inclusión;
Educación
intercultural

Resumen El estudio se realizó en 2 aulas de tercer ciclo de primaria con características muy similares, salvo en la metodología de trabajo (libro de texto o proyectos). Ambas son «Eskola txikiak» (agrupación del alumnado por ciclos en un mismo aula) con una proporción significativa de inmigrantes en las aulas. El objetivo era analizar las interacciones del profesorado, así como el grado de participación del alumnado, para valorar si las prácticas educativas desplegadas se aproximan o no a las que se consideran beneficiosas desde la perspectiva de la educación intercultural. Para ello se grabaron 3-4 sesiones de vídeo de entre 45 y 60 min en cada aula, de las que se seleccionaron 2 h de interacción para el análisis detallado respecto a 2 dimensiones (cómo y quién). El análisis se realizó siguiendo el esquema de Sánchez et al. (2006). Los resultados nos permiten reflexionar acerca de las consecuencias didácticas derivadas de las dinámicas de interacción en el aula.

© 2016 Universitat de Barcelona. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Todos los derechos reservados.

KEYWORDS

Educational
interaction;
Inclusion;
Intercultural
education

Analysis of the educational interaction in classrooms with high percentage of immigrant students

Abstract The study was conducted in two classrooms of third cycle of primary with very similar features, except in the work methodology (textbook or projects). Both classrooms are 'Eskola txikiak' (grouping of students by cycles in the same classroom) with a significant proportion of immigrant students. The aim was to analyze the interactions of teachers and the degree of

* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: ana.arribillaga@ehu.eus (A. Arribillaga Iriarte).

participation of students, to assess whether the educational practices approach or not to those considered beneficial in terms of Intercultural Education. For this, 3-4 sessions video between 45 and 60 min in each classroom were recorded, of which 2 h of interaction were selected to make a detailed analysis of the interaction in two dimensions: how and who. The analysis was carried out following the scheme of Sánchez et al. (2006). The results allow us to reflect about the educational consequences of the dynamics of interaction in the classroom.

© 2016 Universitat de Barcelona. Published by Elsevier España, S.L.U. All rights reserved.

Introducción

Durante la primera década del siglo ^{XXI} en el Estado español se ha producido un fuerte crecimiento de la llegada de personas extranjeras, convirtiéndose al final de la década en el segundo país europeo en número de extranjeros (5,6 millones), tan solo superado por Alemania (7,2 millones) (Eurostat, 2010). A partir de entonces se estabilizó en el 12% de la población (INE, 2012), para dar lugar después a un cambio de tendencia que le ha situado en el cuarto país europeo el año 2014 (Eurostat, 2015) con 5.958.308 extranjeros, superado por Alemania (9.817.994), Reino Unido (8.035.554) y Francia (7.661.658), si bien en proporción (12,3%) es el primer país europeo.

En cuanto a la comunidad autónoma del País Vasco, aunque su porcentaje de población extranjera se sitúa por debajo de la media estatal, es una de las que ha experimentado un mayor incremento relativo pasando de 27.438 extranjeros en 2001 a 137.397 en 2015 (INE, 2015), alrededor del 7% de la población.

La escuela no ha sido ajena a estos cambios, de manera que este flujo migratorio ha dado lugar a un notable incremento de escolares inmigrantes en el sistema educativo vasco durante la primera década del siglo, pasando de 23.565 en 2007 a 30.405 en 2010 (Gobierno Vasco, 2012a). También se ha apreciado el cambio de tendencia los últimos años, alcanzando en el curso 2013-14 (último del que hay datos) la cantidad de 29.448 (EUSTAT, 2015). Estas cifras se incrementan notablemente si se tiene en cuenta el alumnado que ha obtenido la nacionalidad, lo cual indica que la inmigración no es un fenómeno transitorio sino estructural (Gobierno Vasco, 2012a).

El crecimiento de la población inmigrante ha obligado al Gobierno Vasco a elaborar planes de inmigración, para dar una respuesta institucional a este fenómeno. El más reciente, el *III Plan de inmigración, ciudadanía y convivencia intercultural 2011-2013*, supone un nuevo planteamiento que va más allá de la recepción y acogida de personas extranjeras, para centrar los esfuerzos en la integración social y la convivencia. Incluye el nombre de «ciudadanía», porque se considera imprescindible reconocer la condición de ciudadano a todas las personas residentes para que la integración resulte efectiva, y así lograr una sociedad verdaderamente inclusiva.

Este cambio de enfoque es visible también en el ámbito educativo, de modo que mientras el primer «Programa para

la atención del alumnado inmigrante» (Gobierno Vasco, 2003) estaba dirigido principalmente al desarrollo de planes de acogida e integración, el posterior «Programa de interculturalidad y de inclusión del alumnado recién llegado» (Gobierno Vasco, 2007) pretendía asegurar la inclusión y la participación de todo el alumnado, incorporar en los centros escolares una perspectiva intercultural y asegurar el aprendizaje de las lenguas oficiales por parte de todos los escolares. Esta propuesta, junto con el «Plan de acción para el desarrollo de una escuela vasca inclusiva. Eliminando barreras al aprendizaje y la participación» (Gobierno Vasco, 2009), han supuesto un cambio sustancial en la forma de abordar la diversidad, puesto que centran la atención en la institución que acoge y en cómo realiza esta función, más que en las carencias del individuo, sin olvidar, por supuesto, sus peculiaridades (Ainscow, Booth y Vaughan, 2002; Booth y Ainscow, 2005; CIDE, 2008; Gobierno Vasco, 2012b).

Sin embargo, este planteamiento no ha logrado impregnar la práctica educativa, puesto que la atención a la diversidad se sigue situando más en torno a acciones compensatorias dirigidas a colectivos específicos, que a todo el alumnado (CIDE, 2005; Gobierno Vasco, 2012b), lo cual por cierto puede dar como resultado un aumento sin límite de colectivos (Nograro, Galende y Etzebarria, 2009). Ello a pesar de que son numerosos los trabajos dirigidos a delimitar prácticas educativas inclusivas para adaptarse a la diversidad de acuerdo con un enfoque intercultural (Aguado, 2004; Booth y Ainscow, 2005; CIDE, 2005; Gobierno Vasco, 2012a; Hernández, 2004; Jaussi, 1998; Meijer, 2003; Pujolàs, 2007; Riera, 2011). Incluso se han elaborado guías prácticas para utilizar en la escuela como herramienta de reflexión para el cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Grupo Inter, 2006).

Diversas investigaciones que han analizado la práctica educativa coinciden en detectar la falta de interconexión entre el estudio de la práctica profesional y las competencias que pueden ser promovidas por esa práctica (García, Pérez y Patiño, 2008; Planas, 2004; Sánchez, Rosales y Suárez, 1999; Sánchez, García, de Sixte, Castellano y Rosales, 2008a). Además, proponen una perspectiva según la cual, para reflexionar sobre las necesidades que acompañan a la intervención educativa y la elaboración de propuestas de mejora que resulten relevantes, es necesario considerar las condiciones en las que se da el proceso de aprendizaje (Ainscow, 2001; García et al., 2008; Hernández, 2004; Parrilla, 2002). Esta perspectiva se ha trabajado desde

el enfoque constructivista basado en los supuestos de la teoría sociocultural que permite analizar la actividad conjunta profesorado-alumnado en actividades relevantes de los procesos de construcción del conocimiento, sin olvidar la influencia educativa derivada de la interacción (Coll, 2001; Cubero, 2005). Se pretende identificar, describir y comprender las actividades conjuntas más relevantes, especialmente las ayudas pedagógicas, mediante las cuales el profesorado ayuda a construir significados y a atribuir sentido a lo que se aprende, «andamiando» la construcción del conocimiento del alumnado mediante procesos de regulación conjunta (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1995).

Algunas de esas prácticas educativas revelan la importancia de la interacción en el aula y recomiendan una enseñanza que potencie el aprendizaje activo basado en interacciones recíprocas (Jauss, 1998) que promuevan el desarrollo de destrezas cognitivas de alto nivel (Baker, 1997). Este tipo de prácticas favorecen el aprendizaje (Riera, 2011) y se convierten en una posibilidad para la construcción de conocimiento, en las que las interacciones sociales juegan un papel clave (Aguado, 2004; Coll y Sánchez, 2008). El profesorado actúa de mediador cultural, suponiendo una ayuda para el alumnado y una regulación de la dirección de su proceso de aprendizaje (Hernández, 2004). Esto implica organizar el aula para favorecer la autonomía y el trabajo colaborativo entre el alumnado, partiendo de los conocimientos previos para dar sentido a la práctica y al trabajo del aula, trabajando con proyectos amplios y flexibles (Gobierno Vasco, 2012b).

El uso de esta interacción recíproca favorece el compromiso de la administración vasca de promover desde los centros educativos la enseñanza de las lenguas oficiales para las personas extranjeras, al ser utilizadas las lenguas integradas en el currículo y las tareas trabajadas con una motivación más intrínseca (Baker, 1997).

Centramos así la atención en las prácticas educativas que se derivan de la interacción entre el alumnado y el profesorado (Coll y Sánchez, 2008). El objetivo que nos proponemos es analizar la interacción en aulas con presencia de alumnado inmigrante para valorar el grado de participación del alumnado en función de su origen (autóctono o inmigrante). La determinación de dicha participación se debe realizar en función de la identificación de las estructuras de participación que se establecen en la práctica educativa y el tipo de ayudas suministradas por el profesorado en función del origen del alumnado.

Método

Para analizar la interacción en el aula este estudio se basa en la propuesta de Sánchez et al. (2006), cuyo sistema de análisis considera 3 dimensiones (Sánchez, García, de Sixte, Castellano y Rosales, 2008b): cómo se hace, qué se hace y quién lo hace. Dichas dimensiones pueden ser desveladas en diferentes unidades de análisis: unidades curriculares, episodios, actividades, ciclos, etc.

La dimensión *cómo* se organiza la interacción, permite identificar los patrones de interacción convencionales que encauzan la actividad conjunta de alumnado y profesorado. Se distinguen los siguientes patrones: monologal (un solo participante aporta toda la información, normalmente

el profesor/a), IRE (indagación-respuesta que puede adoptar los formatos «recitar o recordar»-evaluación «simple» o «correctiva»), IRF (indagación-respuesta que requiere «elaborar»-evaluación y que puede adoptar los formatos «confirmar», «matizar» o «reformular») y finalmente estructuras simétricas en las que el alumnado participa en la posición de I (indagación) y/o en la de F (evaluación). En los casos en los que no se llega a elaborar un contenido compartido por los protagonistas los ciclos son denominados frustrados.

La dimensión *qué* tiene que ver con desvelar el contenido elaborado para poder entender el tipo de ayuda que se proporciona al alumnado. Estas ayudas se agrupan en 3 categorías: externas (orientan el proceso de elaboración de contenido), internas (forman parte del contenido a elaborar) y de feedback (valoran y supervisan el contenido elaborado por el alumnado).

El cómputo de las ayudas nos permite determinar el grado de participación del alumnado en la elaboración de los contenidos en la tercera y última dimensión, *quién*. Las ayudas externas o regulatorias no se computan a la hora de decidir el nivel de participación del alumnado puesto que no aportan contenido público; sin embargo, las ayudas internas y de feedback darán una mayor o menor autonomía al alumnado en la construcción del contenido en función de si son no-invasivas o invasivas, siendo estas últimas las que menor autonomía le confieren.

Hipótesis

Hipótesis 1: el tipo de interacción más frecuente cuando se trabaja con una metodología por proyectos es la relación simétrica, mientras que al hacerlo basándose en el libro de texto, prevalecen las estructuras de participación IRE e IRF.

Hipótesis 2: el tipo de estructura de participación predominante es más participativa en el alumnado autóctono que en el inmigrante.

Hipótesis 3: las ayudas ofrecidas por el profesorado resultan menos invasivas cuando se trabaja con una metodología por proyectos que cuando se basa en el libro de texto.

Hipótesis 4: el alumnado autóctono tiene un grado de autonomía mayor en la participación en el aula que el de origen inmigrante, y mayor aún si se trabaja con una metodología por proyectos.

Participantes

La experiencia se realizó en 2 aulas de tercer ciclo de educación primaria de 2 centros públicos de Bizkaia del modelo D (el euskera es la lengua vehicular para todas las asignaturas salvo para Lengua española) que llamaremos centro A y centro B. La diferencia entre ambos era el tipo de metodología: el centro A desarrollaba una metodología por proyectos, mientras que en el centro B se trabajaba basándose en el libro de texto.

Los criterios para seleccionarlos fueron: a) diversidad en el origen del alumnado; b) enseñanza en el modelo D; c) agrupar el alumnado por ciclos en un mismo aula («Eskola txikiak»), y d) tener concedido el programa de

interculturalidad del Gobierno Vasco debido a la proporción significativa de alumnado extranjero en sus aulas.

En el centro A había 12 escolares (8 chicos y 4 chicas), de los cuales 3 eran de origen extranjero: uno de Rumania y 2 de Bolivia. De los 5 estudiantes de 5.º, uno era de Rumania, (segundo año en el centro) y otro de Bolivia (su cuarto curso). En cuanto a los 7 estudiantes de 6.º, una de ellas, procedente de Bolivia, era su tercer curso en el centro.

En el centro B, de los 14 escolares (6 chicas y 8 chicos), 3 eran de origen extranjero: 2 de Costa Rica (hermanos: chico y chica) y uno de Portugal. Para los de Costa Rica era su tercer curso en el centro y para el de Portugal, el sexto. Sin embargo, los 3 cursaban 5.º ya que ambos chicos repitieron 4.º. De los 11 autóctonos restantes, 7 cursaban 5.º y 4 cursaban 6.º.

Ambos tutores eran especialistas en educación primaria. El del centro A tenía una experiencia laboral de 20 años, 10 de ellos en dicho centro, mientras que la del centro B tenía una experiencia de 7 años, y este era su primer año en el centro.

Procedimiento

Se acordó con el profesorado centrar las observaciones en la actividad conjunta de los contenidos y tareas de aprendizaje del área de Lengua vasca. Se llevaron a cabo 3-4 sesiones de grabación en vídeo, que suponían alrededor de 4 h de interacción en cada aula.

El análisis de las observaciones del discurso en el aula realizado según los criterios propuestos por [Sánchez et al. \(2006\)](#) se redujo a 2 dimensiones de acuerdo con los objetivos del trabajo: cómo se hace (estructuras de participación) y quién lo hace (grado de participación del alumnado). La unidad de análisis fue el ciclo de interacción, entendiendo por tal el conjunto de intercambios que son necesarios para alcanzar un acuerdo entre las partes que intervienen. Y una vez identificados los ciclos se determinaron las estructuras de participación que los caracterizaban: IRE, IRF o estructuras simétricas.

Finalmente, se determinó el nivel de participación del alumnado en la elaboración de los contenidos. Para ello hubo que identificar cada una de las ayudas del profesorado en cada uno de los intercambios de cada ciclo (internas, externas y de retroalimentación), calibrando su aportación y el papel asumido por el alumnado según una escala nominal con 5 valores: A (grado máximo de participación del alumnado), Ap (mayor grado de participación del alumnado), pa (mismo grado de participación de profesorado y alumnado), Pa (mayor grado de participación del profesorado) y P (participación exclusivamente del profesorado).

Resultados

Tipos de ciclos

Los tipos de ciclos identificados en el análisis de las filmaciones en vídeo de las interacciones en el aula fueron:

En función de la metodología de trabajo

Analizadas las estructuras de participación en función de las metodologías utilizadas el resultado fue, como puede

Tabla 1 Estructuras de participación en las interacciones educativas según la metodología de trabajo

	Metodologías	
	Proyectos	Libro de texto
<i>Estructuras de participación (%)</i>		
Monologales	11,71	15,58
IRE	11,71	56,49
IRF	55,60	12,99
Simétricas	12,68	13,64
Ciclos frustrados	8,3	1,3
<i>Total de ciclos</i>	205	154

observarse en la [tabla 1](#), que en ambos casos la interacción está guiada mayoritariamente por estructuras de participación tradicional (IRE e IRF), en las que el profesorado tiene el control del proceso. No obstante, se aprecia una diferencia relevante entre ambas metodologías, en relación con las preguntas y evaluaciones que realiza el profesorado, ya que en el caso de la metodología por proyectos el tipo de participación que prevalece es la estructura IRF. Eso significa que las preguntas que se formulan requieren de algún grado de elaboración en las que cabe esperar diferentes respuestas que son evaluadas confirmando, matizando o reformulando lo dicho por el alumnado. En la metodología basada en el libro de texto, las preguntas requieren una recuperación de lo estudiado, por lo que las respuestas esperadas son muy precisas y las evaluaciones vienen a ser correctivas.

En consecuencia, la hipótesis 1 se cumple en el caso de la metodología basada en el libro de texto, pero no en la metodología por proyectos.

En función del origen del alumnado

Las estructuras de participación según el origen del alumnado quedan recogidas en la [tabla 2](#). Como puede observarse, no hay diferencias según el origen del alumnado dado que en ambos centros predomina el mismo tipo de estructura de participación. En todo caso, destaca el porcentaje de ciclos frustrados que se da con el alumnado inmigrante en el centro A.

En consecuencia, no se cumple la hipótesis 2.

Tipos de ayudas ofrecidas

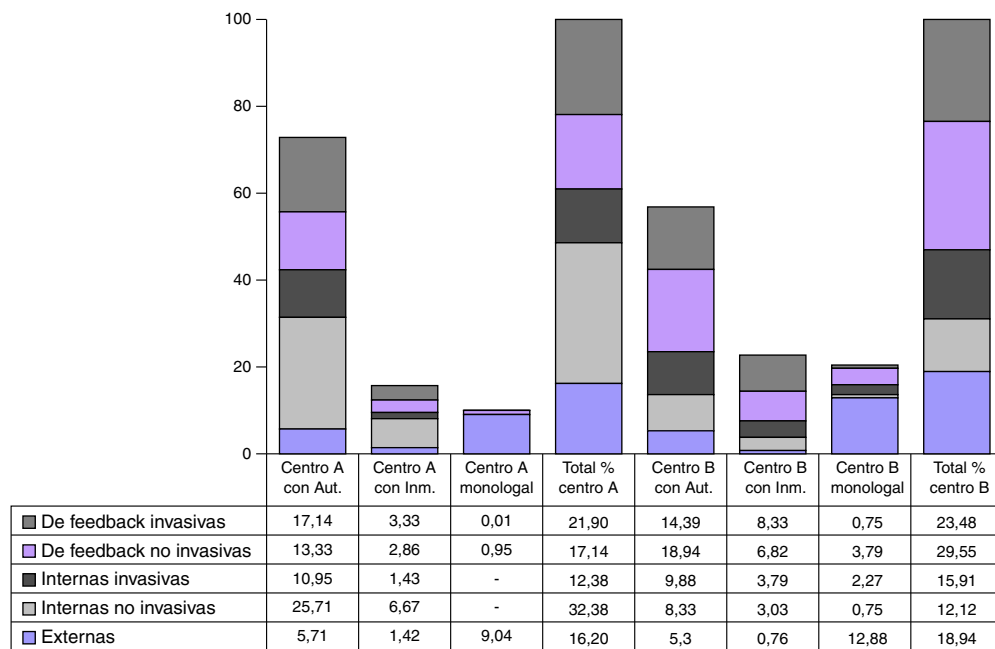
Los tipos de ayudas ofrecidas por el profesorado se muestran en la [figura 1](#). Se observa que cuando se trabaja con una metodología por proyectos, el tipo de ayuda que prevalece tanto con autóctonos como con inmigrantes es la interna no invasiva, que básicamente está dirigida a obtener información.

En el caso del centro B, prevalecen las ayudas de retroalimentación tanto no invasivas (dirigidas a confirmar las respuestas) como invasivas en las que se amplían, se reelaboran o se redirigen las respuestas ofreciendo las correctas.

En consecuencia, se cumple la hipótesis 3.

Tabla 2 Estructuras de participación en las interacciones educativas según el origen del alumnado

	Centro A		Centro B	
	Autóctonos (%)	Inmigrantes (%)	Autóctonos (%)	Inmigrantes (%)
Total	78,45	21,55	77,69	22,31
IRE	14,08	10,26	73,27	44,83
IRF	66,20	51,28	10,89	31,03
Simétricas	14,79	12,82	14,85	20,69
Frustrados	4,93	25,64	0,1	3,45

**Figura 1** Ayudas ofrecidas por el profesorado en función del origen del alumnado en los distintos centros.

Nivel de participación

En cuanto al nivel de participación del alumnado, como puede observarse en la [figura 2](#), en ambos centros el alumnado es quien asume una mayor responsabilidad en la dirección de la interacción (A y Ap). Sin embargo, para interpretar mejor estos datos habría que considerar los resultados obtenidos en la primera hipótesis relativa a las estructuras de participación. Así, debemos recordar que la responsabilidad del alumnado del centro A recae en la elaboración de contenido público, mientras que en el centro B participar significa recordar y acertar con la respuesta.

En cuanto al nivel de participación según el origen del alumnado, las diferencias obtenidas nos hacen pensar que el grado de autonomía en la construcción de ideas es mayor en los autóctonos. En efecto, podemos observar en la [figura 2](#) que la proporción de ciclos frustrados producidos con el alumnado inmigrante en el centro A es mucho mayor que la de los autóctonos. También se observa, en el centro B, que la proporción de participación del alumnado inmigrante en el nivel "Pa" es mayor que la del alumnado autóctono, grupo éste, que participa en mayor proporción en el nivel "pa".

En definitiva, podemos concluir que se cumple la hipótesis 4 en el sentido de que el grado de autonomía en la

participación del alumnado autóctono es mayor que la del alumnado inmigrante. Sin embargo, no se cumple en el sentido de que la autonomía sea mayor cuando se trabaja con metodología de proyectos.

Discusión

Las estructuras de participación analizadas permiten trazar una escala que va desde las estrategias metodológicas centradas en la materia (tradicionales: IRE e IRF) a las centradas en el aprendiz (simétricas) ([Sánchez et al., 2008b](#)).

Los resultados obtenidos para la primera hipótesis nos describen una forma tradicional de organizar la interacción en ambas aulas, algo que era de esperar solo en el centro B. No obstante, se aprecia una diferencia relevante en relación con las preguntas y evaluaciones que realiza el profesorado, ya que en el caso del centro A, con metodología por proyectos, el tipo de participación que prevalece es la estructura IRF; eso significa que las preguntas que se formulan requieren de algún grado de elaboración y las respuestas esperadas son evaluadas confirmando, matizando o reformulando lo dicho por el alumnado. En el centro B, con metodología basada en el libro de texto, las preguntas requieren una recuperación de lo estudiado, por lo que las

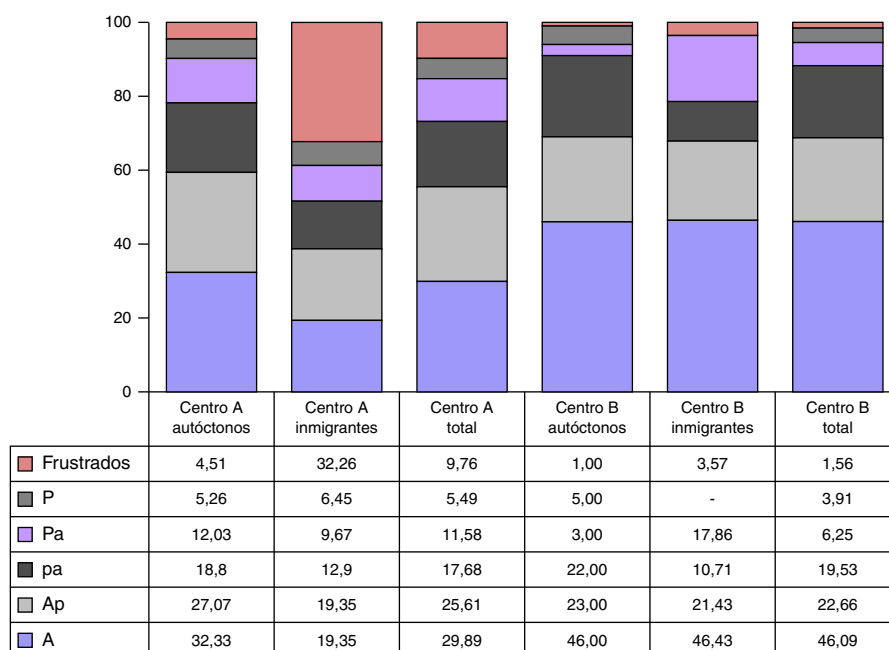


Figura 2 Nivel de participación en función del origen del alumnado en los distintos centros.

respuestas esperadas son muy precisas y las evaluaciones vienen a ser correctivas (Sánchez et al., 2008b).

Sin duda, los resultados del centro A se aproximan más a un modelo de interacción desde el enfoque intercultural, sin embargo, para aproximarse aún más deberían suscitarse estructuras de participación más abiertas, en las que el profesorado cediera al alumnado el control que habitualmente ejerce sobre las actividades (Aguado, 2004).

Por otro lado, el modo en el que el profesorado organiza la interacción parece estar relacionado con su concepción del aprendizaje, estrechamente ligada con la forma de abordar la docencia y, en consecuencia, con los resultados obtenidos en la tercera hipótesis respecto a las ayudas que proporciona.

De acuerdo con las concepciones de enseñanza/aprendizaje de Coll y Martín (1993), para el profesorado del centro B el aprendizaje consistiría en conocer las respuestas correctas a las preguntas formuladas, por lo que dirigen la enseñanza a facilitar al alumnado el refuerzo que precisa para lograr dichas respuestas; de este modo, no es de extrañar la cantidad de ayudas de feedback no invasivas dirigidas a confirmar las respuestas o a sugerir que las supervisen. Sin embargo, también hay una cantidad relevante de ayudas feedback invasivas con las que se amplían las respuestas incompletas del alumnado, se reelaboran para ajustarlas o se redirigen ofreciendo las respuestas correctas; entendemos que como consecuencia, el profesorado toma el control de la actividad cuando el alumnado no da la respuesta deseada considerándole como un receptor pasivo de refuerzos (Esteve, 2007).

El profesorado del centro A parece concebir el aprendizaje como la construcción de conocimiento elaborado por el alumnado, por lo que le presta la ayuda necesaria (Coll y Martín, 1993).

Por ello resulta comprensible la proporción de ayudas internas no invasivas que ofrece orientadas fundamentalmente a obtener una mayor elaboración

en sus respuestas (véase el apartado «Tipos de ayudas ofrecidas»). Desde esta visión, percibe al estudiante como alguien cognitivamente activo que, al intentar controlar los conocimientos nuevos, activa mecanismos mentales gracias a los cuales adquiere conocimiento (Esteve, 2007). Sin embargo, faltan ayudas externas para orientar el proceso de aprendizaje, propias de la función mediadora que era de esperar cuando se trabaja por proyectos (Jaussí, 1998). Esto no significa que se rechace el uso de ayudas invasivas, que en ocasiones resultarán necesarias para alcanzar el éxito cuando las externas o no invasivas no son suficientes (Sánchez et al., 2008b).

En el análisis de los resultados de las estructuras de participación y tipos de ayuda, no se han apreciado diferencias relevantes en función del origen del alumnado, salvo en la cantidad de ciclos frustrados que se producen con el alumnado inmigrante en el centro A. Esto tal vez pueda deberse a la falta de diferencias, puesto que, como señala Aguado (2004), un trato igualitario en un contexto heterogéneo no permite adaptar la enseñanza a las características del alumnado, de manera que las oportunidades educativas se distribuyen de forma muy desigual. Para evitar dichos ciclos frustrados, quizás sería necesario proporcionar ayudas externas que preparen al alumnado para generar lo que enseguida se les va a pedir (Sánchez et al., 2008b). En cualquier caso, se requeriría un estudio más amplio, incluyendo variables como la motivación del alumnado, sus competencias lingüísticas, las expectativas familiares y las docentes.

Los resultados de la cuarta hipótesis sugieren que en ambos centros hay mayor participación del alumnado autóctono en la elaboración del contenido, ya que este grupo resuelve sin ayuda o con ayudas no invasivas algo más de la mitad de los ciclos. Además, el grado de autonomía del alumnado inmigrante no solo es menor en ambos casos, sino que es aún menor en el centro A, debido a la cantidad de ciclos frustrados existente.

Para caracterizar mejor esta participación tomaremos en consideración las estructuras correspondientes. Así, aunque la elaboración depende mucho de lo establecido por el profesorado, que es quien tiene el control del proceso, parece que la interacción generada en el centro A se aproxima más al contexto que daría lugar al desarrollo de destrezas cognitivas de más alto nivel (Baker, 1997; Sánchez et al., 2008b), frente a la elaboración de las ideas en el centro B consistente en completar la propuesta del libro de texto (rellenar huecos). Desde la teoría sociocultural, se considera importante favorecer un tipo de interacción que, basada en una relación simétrica, recoja discursos y saberes compartidos anteriores para despertar la expectación de los estudiantes hacia nuevos saberes. De esta manera, el docente puede ajustar su ayuda pedagógica a través del lenguaje (Esteve, 2007).

En cualquier caso, para comprender mejor las diferencias en participación, reiteramos la necesidad de un estudio que analizara diferentes características (personales, académicas, sociales...) del alumnado, ya que podría haber un pequeño grupo de estudiantes que protagonice casi todas las interacciones y éxitos (Aguado, 2004).

Bibliografía

- Aguado, M. J. (2004). Educación intercultural y cooperación. Una nueva interacción educativa para un mundo que también es diferente. *Educatio siglo XXI*, 22, 59–89.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencia para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Booth, T. y Vaughan. (2002). *Index for inclusion*. Bristol, RU: Center for Studies on Inclusive Education (CSIE) [consultado 22 Mar 2016]. Disponible en: <http://www.csie.org.uk/index.shtml>; <http://www.eenet.org.uk/>
- Baker, C. (1997). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2005). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Vitoria- Gasteiz: Gobierno Vasco.
- CIDE. (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo español. Recorridos y situación actual de las distintas comunidades autónomas*. Madrid: CIDE.
- CIDE. (2008). *Experiencias de acogida e integración educativa de alumnado inmigrante iberoamericano*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración/OEI.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación Vol. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 157–186). Madrid: Alianza.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M. J. (1995). *Actividad conjunta y habla: una aproximación a los mecanismos de influencia educativa*. En P. Fernández Berrocal y M. A. Melero (Eds.), *La interacción social en contextos educativos* (pp. 193–326). Madrid: Siglo XXI.
- Coll, C. y Martín, E. (1993). La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar: una perspectiva constructivista. En: Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. et al. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Ed. Graó. pp. 163–183. De: Niedo, J. y Macedo, B. Un currículo científico para estudiantes de 11 a 14 años. Biblioteca Virtual de la OEI. [consultado 4 Abr 2016]. Disponible en: <http://www.oei.org.co/oeivirt/index.html>
- Coll, C. y Sánchez, E. (2008). Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación*, 346, 15–32.
- Cubero, R. (2005). Elementos básicos para un constructivismo social. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 43–61.
- Esteve, O. (2007). El discurso indagador: ¿cómo co-construir conocimiento? In *La educación superior hacia la convergencia europea: modelos basados en el aprendizaje*. Mondragón: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Mondragón.
- Eurostat (2010). Population of foreign in the EU27 in 2009. [consultado 13 Mar 2010]. Disponible en http://epp.eurostat.cc.europa.eu/cache/ity_public/3-07092010-ap/en/3-07092010-ap-en.pdf
- Eurostat (2015). Eurostat regional yearbook 2015.
- EUSTAT. (2015). Población de la C.A. de Euskadi por ámbitos territoriales según el sexo y los componentes de la variación. [consultado 5 Abr 2016]. Disponible en: <http://es.eustat.eus/elementos/ele0011400/ti.poblacion-de-la-ca-de-euskadi-por-ambitos-territoriales-segun-el-sexo-y-los-componentes-de-la-variacion/tbl0011432.c.html>
- García, I., Pérez, M. y Patiño, A. (2008). La educación intercultural en las aulas multiculturales de la comunidad de Madrid: una brecha entre la teoría y la práctica. *Segundas Lenguas e Inmigración*, 1, 60–71.
- Gobierno Vasco. (2003). *I Plan vasco de inmigración (2003/2005)*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco. (2007). *II Plan vasco de inmigración (2007-2009)*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco. (2009). *Plan de acción para el desarrollo de una escuela vasca inclusiva. Eliminando barreras al aprendizaje y la participación*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco. (2012a). *III Plan vasco de inmigración, ciudadanía y convivencia intercultural 2011-2013*. Disponible en: http://www.gizartelan.ejgv.euskadi.net/r45-continm/es/contenidos/informacion/planes_estrategicos_inmigracio/es_planes/adjuntos/III%20Plan%20Inmigracion%20Ciudadania%20Convivencia%20Intercultural.pdf.
- Gobierno Vasco. (2012). *Plan estratégico de atención a la diversidad en el marco de una escuela inclusiva 2012-2016*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Grupo Inter. (2006). *Guía INTER: una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Madrid: MEC/CIDE.
- Hernández, E. (2004). Dificultades de enseñanza en el aula: reflexiones para desarrollar prácticas inclusivas para todos. 21 Jornadas de Universidades y Educación Especial: Educación y Diversidad: Comunidades Educativas. León: Universidad de León.
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2012). Revisión el Padrón Municipal 2012. [consultado 24 Nov 2012]. Disponible en <http://ine.es/prensa/np710.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística. (2015) INEbase /Demografía y población /Fenómenos demograficos.
- Jaussi, M.L. (coord.) (1998). *Educación intercultural: Orientaciones para la respuesta educativa a la diversidad étnica y cultural de la escuela*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Meijer, J.W. (coord.). (2003). *Inclusive education and effective classroom practices (summary report)*. [consultado 4 Abr 2016]. Disponible en: https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices_iecp-en.pdf
- Nograro, C. CH., Galende, I. y Etxebarria, M. A. (2009). *Plan de acción para el desarrollo de una escuela vasca inclusiva. Eliminando barreras al aprendizaje y la participación*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11–29.

- Planas, N. (2004). Metodología para analizar la interacción entre lo cultural, lo social y lo afectivo en educación matemática. *Enseñanza de las Ciencias*, 22(1), 19–36.
- Pujolàs, P. (2007). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Novedades Educativas*, 202, 21–29.
- Riera, G. (2011). El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(2), 133–149.
- Sánchez, E., García, R., de Sixte, R., Castellano, N., Bustos, A. y Luna, M. (2006). *Análisis del discurso en el aula. Manual de criterios*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Sánchez, E., García, R., de Sixte, R., Castellano, N. y Rosales, J. (2008). El análisis de la práctica educativa y las propuestas instruccionales: integración y enriquecimiento mutuo. *Infancia y Aprendizaje*, 31(2), 233–258.
- Sánchez, E., García, J. R., Rosales, J., de Sixte, R. y Castellano, N. (2008). Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿Qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis? *Revista de Educación*, 346, 105–136.
- Sánchez, E., Rosales, J. y Suárez, S. (1999). Interacción profesor/alumnos y comprensión de textos. Qué se hace y qué se puede hacer. *Cultura y Educación*, 14/15, 71–89.