

ACTUACIONES EDUCATIVAS DE ÉXITO CON GRUPOS VULNERABLES: SU INCIDENCIA EN LA EDUCACIÓN, LA COHESIÓN SOCIAL Y EL BIENESTAR PERSONAL

Regina Gairal Casadó

Per citar o enllaçar aquest document:

Para citar o enlazar este documento:

Use this url to cite or link to this publication:

<http://hdl.handle.net/10803/668186>

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.



TESIS DOCTORAL

Actuaciones Educativas de Éxito con grupos vulnerables: su incidencia en la educación, la cohesión social y el bienestar personal

Regina Gairal Casadó

2019



TESIS DOCTORAL

Actuaciones Educativas de Éxito con grupos vulnerables: su incidencia en la educación, la cohesión social y el bienestar personal

Regina Gairal Casadó

2019

Programa de Doctorado en Educación

**Dirigida y tutorizada por: Dra. Patricia Melgar Alcantud y Dra.
Carme Garcia Yeste**

Memoria presentada para optar al título de Doctora por la Universitat de Girona



La Dra. Patricia Melgar Alcantud de la Universitat de Girona y la Dra. Carme Garcia Yeste de la Universitat Rovira i Virgili,

DECLARAN:

Que el trabajo titulado *Actuaciones Educativas de Éxito con grupos vulnerables: su incidencia en la educación, la cohesión social y el bienestar personal*, que presenta Regina Gairal Casadó para la obtención del título de doctora, ha sido realizado bajo nuestra dirección.

Y para que así conste y tenga los efectos oportunos, firmamos este documento.

Dra. Patricia Melgar Alcantud

Dra. Carme Garcia Yeste

Agradecimientos

A todos los niños, niñas y adolescentes que están tutelados, por su valentía, coraje y lucha diaria por mejor sus vidas. Un especial agradecimiento al grupo de adolescentes que han participado en tertulias literarias dialógicas, por haberme dejado formar parte de unas tertulias literarias dialógicas utópicas.

A todas las familias en situación de desigualdad, que deciden formarse para seguir avanzando, rompiendo con las barreras que les impone la sociedad. En especial, al grupo de mujeres participantes en tertulias literarias dialógicas, por formar un grupo en base a la igualdad, la solidaridad y la amistad.

A los equipos directivos de los centros educativos, su trabajo constante y su compromiso con los colectivos más vulnerables de la sociedad es admirable.

A todos/as mis compañeros/as de CREA por su calidad profesional y personal, gracias por enseñarme a creer en los sueños utópicos e iniciarme en el apasionante mundo de la investigación para la mejora social. En especial a Carme, por transmitirme su ilusión, entusiasmo y sus ganas incansables de hacer un mundo mejor.

Un agradecimiento a mi familia, en especial a mi madre Montserrat y a mi tía Fina por su paciencia, entrega y constancia en mi educación y en la de mis hermanos. A estos, Josep Maria y Ramon por el aprendizaje que hemos hecho juntos.

Al grupo de investigación CfLaT (Research Centre for Learning and Teaching), en especial a Liz Todd por haberme abierto las puertas a su grupo de investigación y a la universidad de Newcastle.

A los amigos, amigas y todas aquellas personas que han confiado en mí, me han dado su soporte y han estado a mi lado.

Resumen

- **Castellano**

La presente tesis doctoral tiene como objetivo general identificar y analizar el impacto en la aplicación de actuaciones educativas de éxito con grupos vulnerables, dando así respuesta a los objetivos sociales marcados por la Organización de las Naciones Unidas (2015) y la Comisión Europea (2014a). Para alcanzar el objetivo general, la tesis doctoral se ha realizado por compendio de artículos. Artículo 1, se centra en investigar el impacto emocional, educativo y personal en los y las adolescentes que residen en un centro residencial de acción educativa y participan de forma voluntaria en tertulias literarias dialógicas. Artículo 2, presenta el análisis realizado con los familiares que han decidido participar en formación de familiares en el centro donde sus hijos e hijas estudian. Se ha estudiado el beneficio que comporta para los/as participantes y el impacto que tiene en sus hijos/as. Artículo 3, está dedicado al estudio de la disminución de la vulnerabilidad y el empoderamiento de las mujeres inmigrantes que participan en tertulias literarias dialógicas. Todos los artículos se basan en la metodología Comunicativa (Gómez, Puigvert & Flecha, 2011), creando así espacios de diálogo igualitario entre la persona investigadora y la persona investigada, sin que ésta se sienta utilizada para la investigación, sino que se vea como voz activa y parte de la misma. Mediante esta metodología se han incluido las voces de todas las personas participantes, aspecto clave para la investigación con grupos vulnerables (Mertens & Hesse Biber, 2013). Los principales resultados muestran que, aplicar actuaciones educativas de éxito con grupos vulnerables impacta de forma positiva en sus vidas a nivel educativo, personal y comunitario.

- **Catalán**

La present tesi doctoral té com objectiu general identificar i analitzar l'impacte d'aplicar d'actuacions educatives d'èxit amb grups vulnerables, donant així resposta als objectius socials marcats per l'Organització de les Nacions Unides (2015) i la Comissió Europea (2014a). Per assolir l'objectiu general, la tesi doctoral s'ha realitzat per compendi d'articles. Article 1, se centre en investigar l'impacte emocional, educatiu i personal dels adolescents que resideixen en un centre residencial d'acció educativa i

participen de forma voluntària en tertúlies literàries dialògiques. Article 2, presenta l'anàlisi realitzat amb els familiars que han decidit participar en formació de familiars al centre on els seus fills i filles estudien. S'ha estudiat el benefici que comporta per als/les participants i l'impacte que té en els seus fills/es. Article 3, està dedicat a l'estudi de la disminució de la vulnerabilitat i l'apoderament de les dones immigrants que participen en tertúlies literàries dialògiques. Tots els articles es basen en la metodologia comunicativa (Gómez, Puigvert & Fletxa, 2011), creant així espais de diàleg igualitari entre la persona investigadora i la persona investigada, sense que aquesta se senti utilitzada per a la investigació, sinó que es vegi com a veu i part de la mateixa. Mitjançant aquesta metodologia s'han integrat les veus de totes les persones participants, aspecte clau per a la investigació amb grups vulnerables (Mertens & Hesse Biber, 2013). Els principals resultats mostren que, aplicar actuacions educatives d'èxit amb grups vulnerables impacta de manera positiva en les seves vides a nivell educatiu, personal i comunitari.

- **Inglés**

This thesis aims to identify and analyse the impact on the implementation of successful educational actions with vulnerable groups, thus responding to the social objectives stipulated by the United Nations Organization (2015) and the European Commission (2014a). To achieve this general objective, the doctoral thesis has been produced through a set of articles. Article 1 focuses on investigating the emotional, educational and personal impact on adolescents who reside in out-of-home care institutions and participate voluntarily in dialogic literary gatherings. Article 2 presents the analysis carried out with the parents who have decided to participate in family education actions in the centre where their children study. In this article, we have studied the benefit that it has for the participants and the impact it has on their children. Article 3 focuses on the study of the reduction of vulnerability and empowerment of immigrant women who participate in dialogic literary gatherings. All the articles are based on the Communicative methodology (Gómez, Puigvert & Flecha, 2011), thus creating spaces of equal dialogue between the researcher and the participants being studied, without making the participants feel that they are being used for research, but rather as an active voice and part of it. Through this methodology, the voices of all the participants

have been included, which is a key aspect for research with vulnerable groups (Mertens & Hesse Biber, 2013). The main results show that implementing successful educational actions with vulnerable groups has a positive impact on their lives at an educational, personal and community level.

Listado de publicaciones que conforman la tesis doctoral

Artículo 1:

García Yeste, C., Gairal Casadó, R., Munté Pascual, A., Plaja Viñas, T. (2018). Dialogic literary gatherings and out-of-home child care: Creation of new meanings through classic literature. *Child & Family Social Work*, 23(1), 62-70. doi: 10.1111/cfs.12384

Base de datos: indexada al Journal Citation Reports de Web of Science y SCOPUS.

Factor de impacto:

- Journal Citation Reports: 1.907 (Q1).
- Scimago Journal & Country Rank (SJR): 0.941 (Q1).

Artículo 2:

García, C., **Gairal, R.**, Gómez, A. (2018). Aprendo para que Tú Aprendas más: Contribuyendo a la Mejora del Sistema Educativo a través de la Formación de Familiares en Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 93(32,3), 47-60. ISSN: 0213-8646. Recuperado de <http://aufop.com/aufop/revistas/arta/impresa/210/2224>

Base de datos: indexada en el Emerging Sources Citation Index (Web of Science), Journal Scholar Metrics, Directory of Open Access Journals, Dialnet, Redalyc, EBSCO-HOST, Psycodoc y Google Académico.

Factor de impacto:

- European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences (ERIH PLUS).
- Latindex catálogo versión 1: 33 características cumplidas.
- Journal Scholar Metrics – Cuartil 1.
- Índice Compuesto de Difusión Secundaria – 10.0.
- Clasificación Integrada de Revistas Científicas – B.
- Dialnet: 0.424 (índice de impacto 2017).
- CARHUS – C.

Artículo 3:

García, C.; **Gairal, R.**, & Ríos, O. (2017). Empoderamiento e Inclusión Social de Mujeres Inmigrantes a través de las Tertulias Literarias Dialógicas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2), 97-111. doi: 10.15366/riejs2017.6.2.006

Base de datos: indexada en el Emerging Sources Citation Index (Web of Science), Google Académico, Directory of Open Access Journals, Dialnet, Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Latindex -Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal y Modelo de Identificación y Evaluación de Revistas

Factor de impacto:

- Lantindex: pendiente de calificación – catálogo versión 2
- Índice Compuesto de Difusión Secundaria – 7.3
- Dialnet: 0.228
- Clasificación Integrada de Revistas Científicas – C

Artículo 4:

García Yeste, C., **Gairal Casadó, R.**, Novo Molinero, M.T., & Salvadó Belart, Z. Out of School Learning Scientific Workshops: Stimulating Institutionalized Adolescents' Educational Aspirations. *Children and Youth Services Review*. (Under review)

Base de datos: indexada al Journal Citation Reports de Web of Science y SCOPUS.

Factor de impacto:

- Journal Citation Reports: 1.383 (Q2).
- Scimago Journal & Country Rank (SJR): 0.813 (Q1).

Artículo 5:

Buslon, N., **Gairal, R.**, León, S., Padrós, M. & Reale, E. The scientific self-literacy of ordinary people: Scientific Dialogic Gatherings. *Qualitative Inquiry*. (Under review)

Base de datos: indexada al Journal Citation Reports de Web of Science y SCOPUS.

Factor de impacto:

-Journal Citation Reports: 1.207 (Q2).

-Scimago Journal & Country Rank (SJR): 0.691 (Q1).

Listado de abreviaturas

AEE – Actuaciones Educativas de Éxito

AMPA – Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos/as

CdA – Comunidad de Aprendizaje

CRAE – Centro Residencial de Acción Educativa

DGAIA – Dirección General de Atención a la Infancia y Adolescencia

DOAJ – Directory of Open Access Journals

ETA – Extensión del Tiempo de Aprendizaje

H2020 – Horizonte 2020

IDESCAT – Institut d'Estadística de Catalunya

JCR – Journal Citation Reports

MEDIS – Metodologia de la Recerca Educativa amb Impacte Social

OCDE – Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

ONU – Organización de las Naciones Unidas

TLD – Tertulia Literaria Dialógica

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Listado de figuras

Figura 1. Objetivos generales de la Estrategia 2020

Figura2: Tasa y umbral de riesgo de pobreza en la población de la Unión Europea

Figura3: Objetivos planteados por la Organización de las Naciones Unidas

Figura 4: Nivel educativo de las personas pertenecientes a la etnia gitana

Figura 5: Figura 1: Utilidad de la formación para la vida cotidiana (familiares)

Listado de tablas

Tabla 1: Organización del trabajo de campo

Tabla 2: TABLE 1 Profiles of participants in the research

Tabla 3: TABLE 2 Codification of data

Tabla 4: Tabla 1: Número de técnicas de recogida de datos aplicadas por perfil

Tabla 5: Tabla 2: Cuadro de análisis comunicativo de datos

Tabla 6: Cuadro 1. Perfiles de la muestra seleccionada

Índice

Agradecimientos.....	i
Resumen	ii
Listado de publicaciones que conforman la tesis doctoral	v
Listado de abreviaturas	viii
Listado de figuras.....	ix
Listado de tablas.....	ix
1. Compendio de artículos de investigación	1
2. Introducción	4
2.1. Actuaciones Educativas de Éxito.....	8
2.1.1. Artículo 1: <i>Dialogic literary gatherings and out-of-home child care: Creation of new meanings through classic literatura</i>	9
2.1.2. Artículo 2: <i>Aprendo para que Tú Aprendas Más: Contribuyendo a la Mejora del Sistema Educativo a través de la Formación de Familiares en Comunidades de Aprendizaje</i>	13
2.1.3. Artículo 3: <i>Empoderamiento e Inclusión Social de Mujeres Inmigrantes a través de las Tertulias Literarias Dialógicas</i>	17
2.2. Artículos en proceso de revisión.....	20
3. Objetivos del conjunto del trabajo	21
4. Metodología.....	23
4.1. Metodología Comunicativa.....	23
4.2. Bases teóricas para la investigación	24
4.3. Aspectos éticos de la investigación	25
4.4. Muestra y técnicas de recogida de datos	27
4.4.1. Muestra	27
4.4.2. Técnicas de recogida de datos	28
4.5. Análisis comunicativo de los datos	28

5. Artículos	30
5.1. Artículo 1:.....	30
5.2. Artículo 2:.....	31
5.3. Artículo 3:.....	32
6. Discusión	33
6.1. El impacto de las Actuaciones Educativas de Éxito con grupos vulnerables.....	33
6.1.1. Infancia tutelada	34
6.1.2. Familiares pertenecientes a grupos vulnerables	36
6.1.3. Mujeres inmigrantes	37
7. Conclusiones	39
8. Bibliografía	42
9. Anexos	50
9.1. Artículo 1.....	50
9.2. Artículo 2.....	60
9.3. Artículo 3.....	75

1. Compendio de artículos de investigación

La presente tesis doctoral, sigue el formato de compendio de publicaciones. Este formato está aceptado por la universidad de Girona, específicamente en el artículo 17: *Tesi doctoral per compendi de publicacions*, publicado en la normativa académica de los estudios de doctorado aprobada en el consejo de gobierno núm. 3/90, de 2 de abril de 2009 (Universitat de Girona, 2009).

Esta decisión fue tomada valorando la reciente demanda de la comunidad científica internacional de contribuir en la evaluación del impacto de la investigación en ciencias sociales y humanas (Reale et al., 2017). Dicha demanda también fue realizada por parte de la Comisión Europea, este organismo anunció que dejaría de financiar proyectos de investigación Horizonte 2020 (a partir de ahora H2020), en caso que no se resolviera la falta de identificación del impacto social que tienen las investigaciones financiadas (Flecha, Soler-Gallart & Sordé, 2015).

Los artículos que conforman el conjunto de la tesis doctoral son:

Garcia Yeste, C., **Gairal Casadó, R.**, Munté Pascual, A., Plaja Viñas, T. (2018). Dialogic literary gatherings and out-of-home child care: Creation of new meanings through classic literature. *Child & Family Social Work*, 23(1), 62-70. doi: 10.1111/cfs.12384

Base de datos: indexada al Journal Citation Reports de Web of Science y SCOPUS.

Factor de impacto:

-Journal Citation Reports: 1.907 (Q1).

-Scimago Journal & Country Rank (SJR): 0.941 (Q1).

Garcia, C., **Gairal, R.**, Gómez, A. (2018). Aprendo para que Tú Aprendas más: Contribuyendo a la Mejora del Sistema Educativo a través de la Formación de Familiares en Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 93(32,3), 47-60. ISSN: 0213-8646. Recuperado de <http://aufop.com/aufop/revistas/arta/impresa/210/2224>

Base de datos: indexada en el Emerging Sources Citation Index (Web of Science), Journal Scholar Metrics, Directory of Open Access Journals, Dialnet, Redalyc, EBSCO-HOST, Psycodoc y Google Académico.

Factor de impacto:

- European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences (ERIH PLUS).
- Latindex catálogo versión 1: 33 características cumplidas.
- Journal Scholar Metrics – Cuartil 1.
- Índice Compuesto de Difusión Secundaria – 10.0.
- Clasificación Integrada de Revistas Científicas – B.
- Dialnet: 0.424 (índice de impacto 2017).
- CARHUS – C.

García, C.; **Gairal, R.**, & Ríos, O. (2017). Empoderamiento e Inclusión Social de Mujeres Inmigrantes a través de las Tertulias Literarias Dialógicas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2), 97-111. doi: 10.15366/riejs2017.6.2.006

Base de datos: indexada en el Emerging Sources Citation Index (Web of Science), Google Académico, Directory of Open Access Journals, Dialnet, Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Latindex -Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal y Modelo de Identificación y Evaluación de Revistas

Factor de impacto:

- Latindex: pendiente de calificación – catálogo versión 2
- Índice Compuesto de Difusión Secundaria – 7.3
- Dialnet: 0.228
- Clasificación Integrada de Revistas Científicas – C

García Yeste, C., **Gairal Casadó, R.**, Novo Molinero, M.T., & Salvadó Belart, Z. Out of School Learning Scientific Workshops: Stimulating Institutionalized Adolescents' Educational Aspirations. *Children and Youth Services Review*. (Under review).

Base de datos: indexada al Journal Citation Reports de Web of Science y SCOPUS.

Factor de impacto:

-Journal Citation Reports: 1.383 (Q2).

-Scimago Journal & Country Rank (SJR): 0.813 (Q1).

Buslon, N., **Gairal, R.**, León, S., Padrós, M. & Reale, E. The scientific self-literacy of ordinary people: Scientific Dialogic Gatherings. Qualitative Inquiry. (Under review)

Base de datos: indexada al Journal Citation Reports de Web of Science y SCOPUS.

Factor de impacto:

-Journal Citation Reports: 1.207 (Q2).

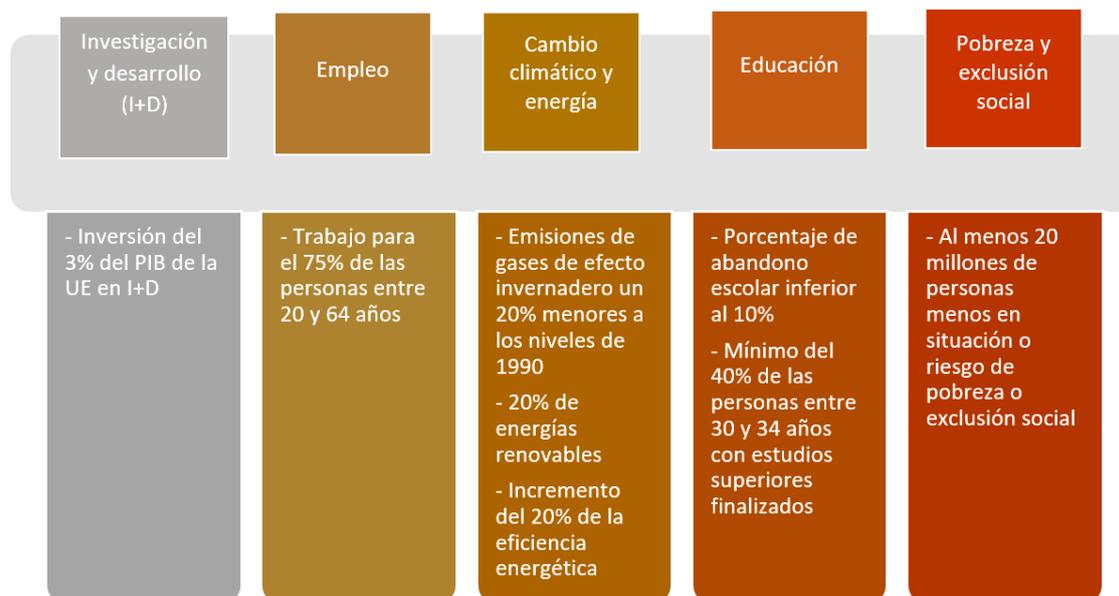
-Scimago Journal & Country Rank (SJR): 0.691 (Q1).

2. Introducción

Los objetivos de la Estrategia 2020 de la Unión Europea van dirigidos a potenciar el crecimiento inteligente, sostenible e integrador como eje para superar las deficiencias estructurales de la economía europea, mejorar su competitividad y productividad y sustentar una economía social de mercado sostenible. Los objetivos planteados en la Estrategia 2020 nos sirven de marco de referencia para todos los países miembros, los cuales han establecido los objetivos nacionales en base a los objetivos generales marcados en dicha estrategia.

Los objetivos generales de la Estrategia 2020 están interconectados entre sí y se organizan en los siguientes aspectos prioritarios:

Figura 1. Objetivos generales de la Estrategia 2020



Fuente: Elaboración propia a partir de Comisión Europea (2014a).

Dentro del objetivo de Educación, se enmarcan los resultados de la presente tesis doctoral que están vinculados a la mejora educativa de los grupos vulnerables. En términos generales, el objetivo general de la Estrategia de la Unión Europea para el año 2020, es reducir el abandono escolar a menos del 10% y que un mínimo del 40% de las personas entre 30 y 34 años obtenga algún título en estudios superiores (Comisión Europea, 2014a).

La base del planteamiento de los objetivos en educación es el aprendizaje permanente, por este motivo la importancia de los resultados desde la primera infancia hasta la formación profesional adulta y la educación superior. También se especifica que debe aplicarse en todos los contextos de aprendizaje, ya sea formal, no formal y/o informal.

El planteamiento del objetivo en educación también plantea cuatro objetivos comunes (Comisión Europea, 2014b):

- Hacer del aprendizaje permanente y de la movilidad una realidad.
- Mejorar la calidad y eficacia de la educación y la formación.
- Fomentar la igualdad, la cohesión social y la ciudadanía activa.
- Incrementar la creatividad y la innovación, incluido el emprendimiento, en todos los niveles de la educación y la formación.

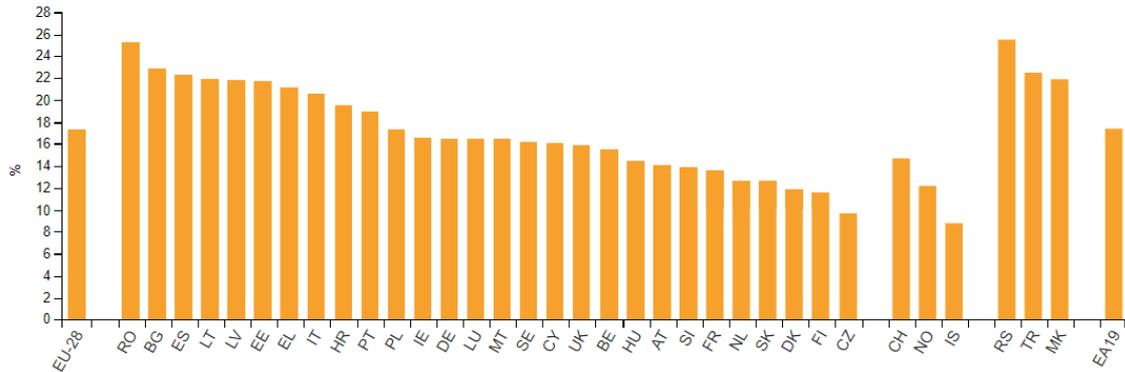
Cabe destacar también los siguientes valores de referencia (Comisión Europea, 2014b):

- Integración de al menos el 95% de los niños en la educación preescolar.
- Reducción a menos del 15% el porcentaje de jóvenes de 15 años con aptitudes insuficientes en lectura, matemáticas y ciencias.
- Reducción por debajo del 10% del porcentaje de abandono de los estudios o la formación entre 18 y 24 años.
- Como mínimo un 40% de la población de entre 30 y 34 años debe haber terminado alguna forma de educación superior.
- Como mínimo un 15% de la población adulta debe participar en actividades de formación.
- Al menos el 20% de los titulados superiores y el 6% de los jóvenes de entre 18 y 34 años con un título de formación profesional inicial debe haber cursado algún periodo de estudios o formación en el extranjero.
- Al menos el 82% de los titulados (personas de entre 20 y 34 años que han terminado al menos el segundo ciclo de enseñanza secundaria) debe tener un empleo en un plazo de no más de tres años después de terminar los estudios.

El reto de la educación debe abordarse teniendo en cuenta también el elevado porcentaje de pobreza y exclusión social que viven millones de personas. Los datos más actuales muestran que la tasa y el umbral de riesgo de pobreza en la población de

la Unión Europea es del 17,3% (Eurostat, 2018). Este porcentaje varía según el país, tal como se puede observar en el siguiente gráfico:

Figura2: Tasa y umbral de riesgo de pobreza en la población de la Unión Europea



Fuente: Eurostat. (2018).

La estrategia H2020 está en consonancia con los Objetivos para el desarrollo sostenible que planteó la Organización de las Naciones Unidas el 25 de septiembre de 2015. Un total de 193 líderes mundiales adoptaron 17 Objetivos para el Desarrollo Sostenible a cumplir para el 2030 (ver figura 3). En líneas generales los objetivos tienen como finalidad mejorar la vida de las futuras generaciones de forma sostenible. A nivel general se quieren promover 11 temas básicos: desigualdades, salud, educación, crecimiento y empleo, sostenibilidad ambiental, seguridad, alimentaria y nutrición, gobernanza, conflicto, violencia y desastres, dinámicas de población, agua y energía. Entrando en la temática de la tesis, nos centramos en los siguientes objetivos: 4. Educación de calidad y 10. Reducción de las desigualdades (United Nations Development Programme, 2016).

Figura3: Objetivos planteados por la Organización de las Naciones Unidas



Fuente: Naciones Unidas. (2015).

Para enmarcar los tres artículos aceptados y los dos artículos pendientes de revisión (por parte de las revistas donde han sido enviados) que conforman el compendio de la tesis doctoral, en el siguiente apartado vamos a presentar las bases científicas y conceptuales que comparten los tres artículos y que forman parte de la unidad temática de cada uno de ellos.

En primer lugar, se introducen las actuaciones educativas de éxito (INCLUD-ED Consortium, 2012) que son aquellas acciones que la comunidad científica internacional ha demostrado que contribuyen a mejorar el aprendizaje de todas aquellas personas que participan de ellas y la mejora de la convivencia de los centros educativos donde se aplican.

En segundo lugar, se presentan los tres artículos aceptados que componen la tesis doctoral, se expone la fundamentación teórica de las actuaciones educativas de éxito llevadas a cabo en cada experiencia, se presenta el contexto donde se ha aplicado cada experiencia y finalmente se hace una breve explicación de la experiencia y los principales impactos recogidos.

Finalmente, se presentan brevemente los artículos vinculados con la temática de la tesis doctoral y que están enviados y pendientes de revisar, y la relación de la tesis doctoral con la línea de investigación y docencia del grupo consolidado del cual formo parte.

2.1. Actuaciones Educativas de Éxito

En la sociedad del conocimiento, la educación es un recurso poderoso para alcanzar los objetivos planteados por las Naciones Unidas y por la estrategia 2020 de la Comisión Europea anteriormente mencionados. Es por ello, que la presente tesis doctoral se basa en el análisis de las Actuaciones Educativas de Éxito (a partir de ahora AEE) aplicadas a aquellos colectivos que sufren en mayor medida unos índices de fracaso y abandono escolar superior a la media, los llamados grupos vulnerables. Según la Organización de las Naciones Unidas (a partir de ahora ONU) (2002), los niños/as, las mujeres embarazadas, las personas mayores, las personas malnutridas y las personas enfermas, son los grupos más vulnerables de la sociedad. Puigdellívol y Krastina (2010) tuvieron en cuenta las prioridades establecidas por la Comisión Europea (2006) para definir cinco colectivos como grupos vulnerables: las mujeres, los jóvenes, las minorías étnicas, los inmigrantes y las personas con discapacidad.

Específicamente, nos hemos centrado en el colectivo de adolescentes (y, concretamente adolescentes tutelados), mujeres inmigrantes, personas adultas sin formación académica y bajo nivel socioeconómico (además de pertenecer a minorías étnicas, concretamente la etnia gitana).

Las AEE fueron definidas en el proyecto integrado del VI Programa Marco de la Comisión Europea INCLUD-ED¹ (Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education). Dicho proyecto, tenía como objetivo analizar las estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades y que fomentan la cohesión social, y las estrategias educativas que generan exclusión social, centrándose especialmente en los grupos vulnerables y marginalizados (INCLUD-ED Consortium, 2012).

El proyecto analizó los sistemas educativos europeos, las teorías que los avalan y los resultados obtenidos, y se contrastaron con el estudio de experiencias de éxito en

¹Includ-ed Consortium (2001). *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*. Recuperat de www.creaub.info/included/

Destacar que INCLUD-ED es el único proyecto de investigación en ciencias sociales que la Comisión Europa publicó en el listado de las 10 investigaciones con mayor éxito del Programa Marco (European Commission, 2011a, b).

Este reconocimiento es justificado por el gran impacto social y por la transferibilidad de su investigación a la población. Para que la investigación fuera transferible y tuviera impacto, la institución coordinadora firmó varios acuerdos con las administraciones locales, los sindicatos y las universidades para que las AEE sean accesibles y se puedan beneficiar el mayor número de personas posibles (Flecha, 2015)

centros educativos europeos. También estudió aquellas acciones que generan y/o aumentan las desigualdades sociales y las acciones que contribuyen a reducir dichas desigualdades y que obtienen resultados exitosos sea cual sea el contexto en el que se apliquen (Flecha, 2015).

INCLUD-ED identificó y definió las Actuaciones Educativas de Éxito como actuaciones que no solo son buenas prácticas, ni son solo las mejores prácticas *sino aquellas acciones de éxito que han demostrado mejorar los resultados académicos en todos los contextos en los que se implementan* (INCLUD-ED Consortium, 2012, p. 3).

Las AEE que definió e identificó el proyecto INCLUD-ED, fueron (Flecha, 2015):

- Grupos interactivos
- Tertulias Literarias Dialógicas
- Formación de familiares
- Extensión del Tiempo de Aprendizaje
- Participación educativa de la comunidad
- Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos
- Formación dialógica del profesorado

La presente tesis doctoral está compuesta por tres artículos publicados y dos en proceso de revisión, todos los artículos están unidos por una unidad temática centrada en la aplicación de las actuaciones educativas de éxito en grupos vulnerables. Cada artículo centrado en un grupo vulnerable diferente pero todos ellos con el objetivo de mostrar el impacto de las actuaciones educativas de éxito.

En los próximos apartados se presentarán los tres artículos publicados que componen el compendio de artículos, las tres actuaciones educativas de éxito y su desarrollo en el contexto y grupo aplicadas.

2.1.1. Artículo 1: *Dialogic literary gatherings and out-of-home child care: Creation of new meanings through classic literatura*

El artículo 1 de la presente tesis doctoral, *Dialogic literary gatherings and out-of-home child care: Creation of new meanings through classic literatura*, muestra el impacto de leer un libro de la literatura clásica universal y posteriormente hacer una tertulia

literaria dialógica. En este apartado se presentará la Tertulia Literaria Dialógica (a partir de ahora TLD) realizada como una actividad que se ofrece en la Extensión del Tiempo de Aprendizaje en un centro residencial de acción educativa (a partir de ahora CRAE). A continuación, plantearemos la situación a nivel internacional en la que se encuentran los niños/as y adolescentes tutelados que residen en estos centros y finalmente, la experiencia analizada en el artículo.

- **Las Tertulias literarias dialógicas**

La Tertulia Literaria Dialógica (a partir de ahora TLD), es una actividad cultural y educativa donde un grupo de personas se reúnen en torno a un libro de la literatura clásica universal para reflexionar, compartir y dialogar sobre el mismo. Esta AEE tiene como finalidad acercar a todas las personas las mejores obras de la cultura universal (Flecha, 1997; Soler, 2001), además, al ser una AEE está avalada como acción transferible a cualquier contexto y su implementación conduce a resultados exitosos, como por ejemplo en el ámbito educativo, personal y social (Flecha, 2015).

La TLD fomenta la discusión entre los/as participantes sobre lo que han leído, lo que entendieron y lo que no, y se comparten diferentes interpretaciones del texto, las cuales promueven la reflexión crítica (Wells, 1989; Soler, 2001, 2003-2005, 2004; Wells & Arauz, 2006)

Además, esta AEE tiene un impacto positivo para las personas participantes en la TLD y también repercute en su contexto social (Aguilar, Alonso, Padrós, & Pulido, 2010; Flecha, García, & Gómez, 2013; Soler, 2001; Valls, Soler, & Flecha, 2008). No únicamente se da la oportunidad de acceder a textos de calidad de la literatura clásica universal a aquellas personas que se les negó por pertenecer a algún grupo vulnerable, sino que, en el caso de las personas inmigrantes que participan en las TLD, mejoran la adquisición de la lengua del país de acogida; de esta manera se fomenta la seguridad de las personas que están aprendiendo la lengua y, por ejemplo, éstas se sienten más capaces para apoyar en las tareas escolares a sus hijos e hijas (de Botton, Girbés, Ruiz & Tellado, 2014).

Por tanto, las TLD parten del acceso igualitario de toda la población a la literatura clásica y a la riqueza lingüística que aportan los libros, rompiendo así con el elitismo cultural que plantean las teorías reproductivistas de Bourdieu (2000), quien

consideraba que los gustos e intereses de las personas están relacionados sólo con su *habitus*, que viene determinado por la clase social en la que has nacido.

- **Extensión del Tiempo de Aprendizaje**

La Extensión del Tiempo de Aprendizaje (a partir de ahora ETA) es una acción inclusiva que ofrece actividades formativas y clases de refuerzo fuera del horario lectivo. Esta acción tiene como finalidad dar un soporte adicional a aquellos niños/as que necesitan un refuerzo o bien que reciben menos soporte en el hogar. Con esta AEE, se pretende dar el refuerzo y/o el soporte necesario para no tener que separarlos del aula ordinaria durante el horario lectivo. Las actividades que se realizan están destinadas a reforzar el contenido académico que se imparte en el aula (Flecha, 2015).

A menudo este espacio se organiza con voluntariado y miembros de la comunidad, dando así la oportunidad de aumentar el número de alumnos/as que se pueden beneficiar de este espacio y aumentando a la vez la diversidad de sus interacciones con dichas personas, llevando así a un mayor aprendizaje (Tellado & Sava, 2010).

La participación de grupos vulnerables en la ETA es especialmente importante, de esta forma se da la oportunidad a aquellos que no pueden recibir soporte externo, que tienen mayor dificultad y/o que viven en una situación de vulnerabilidad superior al resto de población de su misma edad. Con esta AEE, se prolonga la actividad académica y se fomenta el progreso académico (Flecha, 2015).

- **Centros Residenciales de Acción Educativa**

Los Centros Residenciales de Acción Educativa, son espacios que ofrecen al niño, niña y/o adolescente de cero a dieciocho años un recurso alternativo a un medio familiar inexistente, deteriorado o con graves dificultades para cubrir sus necesidades básicas (Generalitat de Catalunya, 2017). En la literatura científica hay publicaciones que hacen referencia a la vulnerabilidad, al riesgo de exclusión social grave y las desigualdades sociales en que se encuentran los niños, niñas y adolescentes que residen en CRAE (Chase, Simon & Jackson, 2007). Los indicadores que de forma general se destacan son: entrar en un círculo donde la pobreza se transmita de generación en generación, menos probabilidades de encontrar un puesto de trabajo y una vivienda digna cuando sean adultos/as, niveles muy inferiores a la media poblacional referente

a salud, mayores opciones derivadas de la alta vulnerabilidad de acceder a redes delictivas y unos niveles de fracaso académico altos (Broad, 2005; Brens & Nelson, 2015, European Commission, 2016, Silvano da Silva, de Lima, Rios, & Rolim, 2016).

En las investigaciones se muestra los bajos niveles educativos de los niños, niñas y adolescentes que residen en CRAE y como posibles causas de este bajo nivel académico, se destaca las bajas expectativas académicas propias y el bajo nivel educativo con el que llegan al centro los niños, niñas y adolescentes, entre otras causas (Silvano da Silva, de Lima, Rios, & Rolim, 2016; Pinheiro, 2006).

Este conjunto de situaciones en el ámbito académico comporta que los chicos y las chicas opten a puestos de trabajo menos cualificados, con una remuneración baja y con una elevada rotación dentro del ámbito laboral (Espluga, 2001).

Está estudiado que el nivel académico alcanzado, tiene una correlación positiva con el estado de salud, relacionándolo con la tipología de trabajo y las oportunidades económicas que se derivan de ésta. Es por este motivo que, un alto nivel en formación académica y un trabajo digno, repercute directamente en un estilo de vida saludable (Kutner, Greenberg, Jin, & Paulse, 2006).

Por tanto, aquellos niños, niñas y/o adolescentes que han sido tutelados/as, están expuestos a una mayor vulnerabilidad que aquellos/as que no han estado bajo tutela.

- **Tertulias Literarias Dialógicas durante la Extensión del Tiempo de Aprendizaje en CRAE**

El artículo presenta evidencias de los efectos positivos de implementar actuaciones educativas de éxito en CRAE. Específicamente se centra en cómo la participación en TLD tiene el potencial de mejorar los resultados académicos y tiene efectos positivos en el bienestar emocional de los/as adolescentes. Esta experiencia se ha llevado a cabo en un CRAE de Cataluña mediante la metodología Comunicativa, se realizó un estudio cualitativo donde se hicieron observaciones comunicativas en todas las TLD y una entrevista semiestructurada al finalizar la experiencia a todos/as los/as participantes.

Los datos recogidos y las reflexiones de los/as adolescentes demostraron que leer libros clásicos, como fue el libro de *Oliver Twist* de Charles Dickens, creó nuevos y emocionantes significados para sus vidas e influyó profundamente en sus sentimientos y autopercepciones.

2.1.2. Artículo 2: *Aprendo para que Tú Aprendas Más: Contribuyendo a la Mejora del Sistema Educativo a través de la Formación de Familiares en Comunidades de Aprendizaje*

El segundo artículo que compone la tesis doctoral, *Aprendo para que Tú Aprendas Más: Contribuyendo a la Mejora del Sistema Educativo a través de la Formación de Familiares en Comunidades de Aprendizaje*, presenta el impacto de la participación de las familias en formación de familiares y como esta participación también tiene un impacto en sus hijos e hijas.

En los siguientes apartados se expone la información que aporta la literatura científica referente, por una parte, el acceso a la educación de las familias gitanas, inmigrantes y con bajo nivel socioeconómica, en segundo lugar, la formación de familiares aplicada como una actuación educativa de éxito y finalmente se presenta el estudio realizado en el artículo expuesto en este apartado.

- **Acceso a la educación de las familias gitanas, inmigrantes y con bajo nivel socioeconómica**

Históricamente, las escuelas han sido estructuradas para dar respuestas educativas a un perfil homogéneo de alumnado (Vargas & Gómez, 2003). En este sentido, las minorías étnicas y las personas inmigrantes heterogeneizan la población y estos colectivos se ven obligados a adaptarse o fracasar en el sistema educativo (Flecha, 1999; Flecha & Soler, 2013).

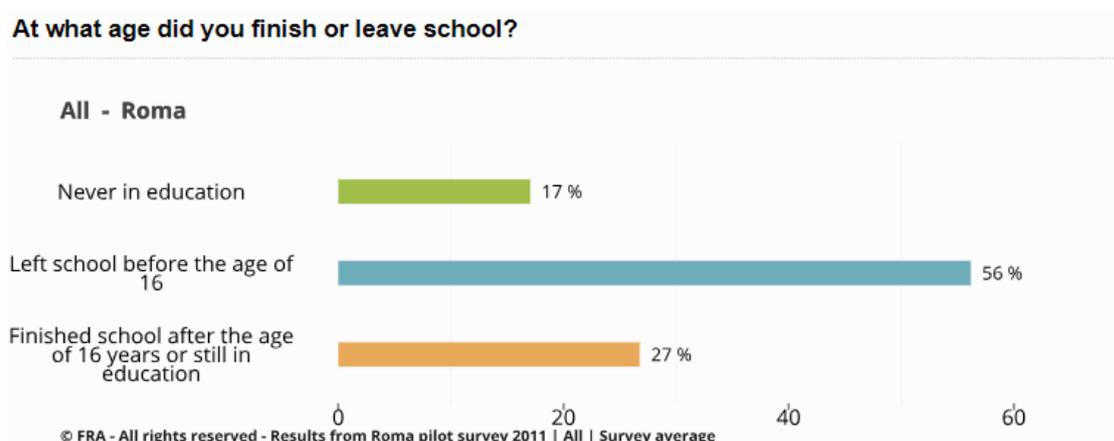
Autores pertenecientes a corrientes reproduccionistas que afirman que las escuelas son espacios que no contribuyen a superar las desigualdades sociales, al contrario, sirven para reproducir la estratificación social y, por tanto, aquellos niños/as de clases sociales más bajas están determinados a obtener peores resultados académicos y mayor posibilidad de fracaso escolar (Baudelot & Establet, 1976; Bowles & Gintis, 1985; Bourdieu & Passeron, 1996).

Por tanto, esta descripción determinista de la sociedad y esta percepción de los centros educativos como espacios homogéneos, ha llevado al bajo nivel académico y al fracaso escolar de personas inmigrantes, de minorías étnicas y con un nivel socioeconómico bajo. Este hecho comporta que actualmente nos encontremos con

familias no-académicas, familias en las que tanto el padre como la madre no han completado la educación secundaria (Council of European Union, 2011).

El siguiente gráfico (mirar figura 4) muestra la situación de vulnerabilidad en el ámbito educativo que se encuentran las personas pertenecientes a la etnia gitana:

Figura 4: Nivel educativo de las personas pertenecientes a la etnia gitana



Fuente: European Union Agency for Fundamental Rights. (2011).

A pesar de los estudios presentados y los bajos resultados en el ámbito académico expuestos, la literatura científica ha evidenciado que los centros educativos pueden promover críticamente el cambio social, transformando el capital cultural (Willis, 1981).

Una de las acciones que se identifican para poder conseguir esta transformación es la participación de las familias en la educación. A continuación, se presentará una actuación educativa de éxito que da respuesta a la necesidad de fomentar el nivel académico de aquellas personas adultas que se les privo o excluyo del ámbito académico.

- **Formación de familiares**

Los estudios internacionales se han centrado en analizar y mejorar la formación del profesorado, partiendo de la idea que éste era el agente principal para el cambio social y para el impacto en los niños/as, sin tener en cuenta la formación para los y las familiares. Si se quiere aumentar las interacciones educativas, académicas y culturales del alumnado se tiene que integrar en la formación a todos los agentes sociales.

Tradicionalmente, la formación de familiares ha sido implementada por parte de las escuelas mediante las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos/as (AMPA), centrándose en charlas y talleres puntuales, en muchas ocasiones la asistencia a estas formaciones ha tenido poca participación por no responder a las necesidades de las familias. Un hecho habitual en estas formaciones, es que no están orientadas a grupos vulnerables, sino que se orientan a familias que ya poseen una formación previa y que no les aporta un gran beneficio o un conocimiento nuevo para ellos/as.

Teniendo en cuenta el giro dialógico de las sociedades en el que nos encontramos en la actualidad, donde mediante el diálogo igualitario da cada vez más importancia a la participación de aquellas personas históricamente más alejadas de los ambientes académicos, es necesario que los centros educativos se adapten a los cambios y nuevas realidades (Díez-Palomar & Flecha, 2010).

Ante las afirmaciones que el rendimiento académico de los niños/as está directamente relacionado con el nivel académico de sus familias (Bourdieu y Passeron, 1996), diferentes investigaciones (Purcell-Gates, 1995; Soler, 2004) mostraron que la implicación de las familias en actividades formativas, fomenta nuevas interacciones con sus hijos/as impactando de forma directa en la mejora educativa de estos. Christou y Puigvert (2011) y Jasis y Ordoñez-Jasis (2012), destacaban que, para potenciar dichas interacciones, es importante que los/as familiares se impliquen y participen, más allá de actividades lúdicas, en espacios de aprendizaje que les permita formarse y aumentar su confianza en el ámbito escolar.

Es importante destacar que el rendimiento del alumnado mejora cuando el nivel educativo de todos los agentes educativos aumenta, sin que el nivel económico, la procedencia de las personas adultas o el nivel educativo sea relevante (CREA, 2006-2011; Henderson & Mapp, 2002). Flecha (2015), destacaba como la adquisición de nuevo aprendizaje por parte de los niños/as está fuertemente relacionado con el factor que mientras ellos y ellas están escolarizados/as, sus familiares estén realizando alguna formación y/o participado en algunos de los espacios escolares.

Hay iniciativas, como son los centros que se han transformado en Comunidades de Aprendizaje², donde se muestra cómo a partir de realizar formaciones para las familias, se superan desigualdades sociales y se transforma el entorno familiar

² Véase <http://utopiadream.info/ca/>

(INCLUD-ED Consortium, 2012). En estos centros, las familias participan en cursos que están basados en las necesidades que los/as propios participantes han expresado, por ejemplo, participan en TLD o en formaciones que les capacitan para obtener un certificado profesional (Flecha & Soler, 2013).

Para asegurar el éxito de la formación de familiares en estos centros educativos, se parte de las necesidades que las propias familias verbalizan. Los centros facilitan espacios de dialogo para recoger las propuestas, como por ejemplo las asambleas de familiares. Al ser las personas las propias protagonistas de su aprendizaje, aumenta su motivación y compromiso hacia las formaciones (INCLUD-ED Consortium, 2012).

- **La participación en formación de familiares por parte de los grupos históricamente más excluidos del ámbito educativo**

La investigación aporta evidencias que, cuando las personas adultas pertenecientes a grupos vulnerables participan en formación de familiares, hay una transformación en ellos/as mismos y en sus hijos e hijas. El artículo se centra en ocho centros educativos que llevaban como mínimo 2 años realizando formación de familiares. En el trabajo de campo participó el profesorado del centro implicado en las formaciones de familiares, los voluntarios/as que imparten formación de familiares y los hijos e hijas de los familiares participantes. A todos ellos/as se les aplicó un cuestionario, se les hizo una entrevista semiestructurada, se realizó un grupo de discusión con cada grupo y se seleccionó a una persona participante en formación de familiares para hacer un relato de vida durante tres cursos académicos. Mediante este trabajo de campo y específicamente, respondiendo al objetivo que plantea el artículo, se observa que las familias se forman para que sus hijos e hijas aprendan más. Se recogió que las personas participantes en formación de familiares mejoran su aprendizaje y a la vez se favorece el rendimiento académico y la predisposición hacia la formación de sus hijos e hijas.

2.1.3. Artículo 3: *Empoderamiento e Inclusión Social de Mujeres Inmigrantes a través de las Tertulias Literarias Dialógicas*

El tercer artículo que compone la tesis doctoral *Empoderamiento e Inclusión Social de Mujeres Inmigrantes a través de las Tertulias Literarias Dialógicas*, se centra en el estudio de un grupo de mujeres inmigrantes que participan y comparten opiniones, reflexiones y comentarios al leer un libro de la literatura clásica universal, y como este hecho, permite su empoderamiento, disminuyendo así su situación de vulnerabilidad y la discriminación que sufren.

En este apartado se presenta el proyecto Comunidades de Aprendizaje, que son centros educativos que han decidido hacer una transformación y aplicar AEE, específicamente en este artículo nos centraremos en las tertulias literarias dialógicas (véase 6.1.1) como una de las acciones que se aplican en la formación de familiares (véase 6.1.2). Este artículo se centra en la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran las mujeres inmigrantes, por tanto, se hará mención en este apartado sobre este colectivo.

- **Comunidades de Aprendizaje**

Una Comunidad de Aprendizaje (a partir de ahora CdA) es:

Un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, para conseguir una sociedad de la información para todas las personas basada en el aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios incluida el aula (Valls, 2000, p. 8).

El proyecto de Comunidades de Aprendizaje está fundamentado en la pedagogía crítica y tiene como finalidad contribuir a la superación del fracaso escolar y a los problemas de convivencia y cohesión social. Tal como se ha especificado anteriormente, el proyecto CdA, se basa en la aplicación del conjunto de Actuaciones Educativas de Éxito identificadas en el proyecto INCLUD-ED (CREA, 2011).

El nacimiento del proyecto Comunidades de Aprendizaje surgió en 1978 en La Escuela de Personas Adultas del barrio de la Verneda-Sant Martí, a raíz de la lucha vecinal para conseguir una escuela de calidad que contribuyera a mejorar el nivel

educativo y social de la gente del barrio de la Verneda (Aubert, Villarejo, Cabré & Santos, 2015). Durante varios años CREA (Community of Research on Excellence for All)³, mediante el proyecto INCLUD-ED (2006-2011) investigó a nivel internacional aquellos proyectos y prácticas que estaban obteniendo mejores resultados en todos los niveles educativos, desde la educación infantil, primaria, secundaria, centros de educación especial y escuelas de personas adultas elaborando así el modelo de Comunidades de Aprendizaje.

Debido al gran éxito que ha tenido y están teniendo los centros educativos que son CdA, en el mundo hay más de 1000 Comunidades de Aprendizaje (Step4seas, 2018). La tipología de estos centros es diversa: jardines de infancia, centros de educación infantil y primaria, centros de educación secundaria, centro de educación especial y escuelas de personas adultas.

- **Mujeres inmigrantes implicadas en la educación**

Uno de los principales retos que marca las Naciones Unidas y la Comisión Europea (Comisión Europea, 2015; ONU, 2015), es la superación de las desigualdades por razón de género, planteando así llegar a una mayor justicia social.

En la literatura científica se exponen los principios donde se cuestionaban algunas de las reivindicaciones que había liderado el feminismo de la igualdad (Beck-Gernsheim, Butler & Puigvert, 2003), esta corriente buscaba la equidad respecto a los hombres, sin tener en cuenta la diversidad de las propias mujeres. En este aspecto concreto, referente al derecho de ser diferentes como punto central de la reivindicación feminista, se encuentra el feminismo de la diferencia (Irigaray, 1998).

Ambos movimientos, el feminismo de la igualdad y el feminismo de la diferencia, descuidaban de incluir a las otras mujeres en sus reivindicaciones feministas. Las otras mujeres son las mujeres inmigrantes, mujeres pertenecientes a minorías étnicas y mujeres sin ningún nivel de estudios, que a menudo, se encuentran en situación de exclusión social (García, Larena & Miró, 2012). Las reivindicaciones y logros de las otras mujeres, han sido catalogadas por la literatura científica como la corriente del feminismo dialógico. Una de las mayores inquietudes de las otras mujeres, es su

³ Véase <http://crea.ub.edu/index/?lang=es>

implicación y su esfuerzo en el ámbito educativo para mejorar así su situación (Oliver et al., 2016).

Cabe destacar la realidad actual en España (contexto donde se centra el artículo), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2017) apunta que el 30% de mujeres no autóctonas en España están en situación de desempleo, directamente relacionado con esta situación de desigualdad, nos encontramos con que el analfabetismo es superior en el caso de las mujeres que de los hombres (UNESCO, 2017).

Sin embargo, el interés hacia la educación que han mostrado las otras mujeres, va más allá de su propio aprendizaje y formación, el feminismo dialógico implica a las mujeres en la toma de decisiones educativas en los centros escolares que tengan que ver con sus hijos/as y/o sus nietos/as. Este hecho es muy importante teniendo en cuenta lo aportado por Amartya Sen (2000), que destacaba el hecho de que saber leer y escribir repercute en que las mujeres estén más informadas y cualificadas, teniendo a la vez un fuerte impacto en sus propias vidas y en las de sus familias. Sen (2000) subrayaba la importancia de la alfabetización de las mujeres para observar impacto directo en sus familias, su estudio muestra que el hecho que los hombres sepan leer y escribir, no tiene la misma repercusión que sepan leer y escribir las mujeres. Sen (2000), destaca de forma clara que la alfabetización y formación de las mujeres reduce las tasas de mortalidad infantil, reduce las tasas de fecundidad, influye en la reducción de la discriminación sexual y en general el autor destaca el aumento en el bienestar familiar.

Con estos argumentos, cabe destacar la importancia de la reivindicación de las otras mujeres, ya que parten de la educación como herramienta de transformación tanto para ellas, como para sus familias (Beck-Gernsheim, Butler & Puigvert, 2003; Christou & Puigvert, 2011; Oliver, Soler & Flecha, 2009).

- **Tertulias Literarias Dialógicas con mujeres inmigrantes en una Comunidad de Aprendizaje**

El artículo muestra el impacto de la participación de mujeres inmigrantes en las tertulias literarias dialógicas, acción que se lleva a cabo dentro de la oferta formativa para los/as familiares que ofrece la Comunidad de Aprendizaje del Institut Escola

Mediterrani. Mediante la metodología Comunicativa, se ha realizado una investigación cualitativa, realizando observaciones comunicativas durante todas las sesiones de las TLD, un grupo de discusión y una entrevista a todas las participantes. Los resultados de esta investigación muestran que participar en tertulias literarias dialógicas contribuye a mejorar el aprendizaje del idioma, dota de seguridad a las mujeres, fortalece su autoestima y refuerza sus relaciones familiares y de amistad.

2.2. Artículos en proceso de revisión

Actualmente dos artículos en los que he participado como coautora, están pendientes de revisión por parte de las revistas donde han sido enviados. Estos también están centrados en actuaciones educativas de éxito y grupos vulnerables. Concretamente uno de ellos trata del impacto de las tertulias científicas dialógicas en una escuela de adultos, este ha sido enviado a una revista del Journal Citation Reports (a partir de ahora JCR) de segundo cuartil (Qualitative Inquiry). El segundo artículo se centra en aplicar talleres científicos para potenciar las vocaciones científicas durante la extensión del tiempo de aprendizaje en CRAE, este artículo ha sido enviado a una revista JCR de segundo cuartil (Children and Youth Services Review).

Tal como se puede ver en la presente introducción, todos los artículos guardan coherencia entre sí, en todas las investigaciones se aplican actuaciones educativas de éxito con grupos vulnerables, esta temática está en línea con la propia investigación y docencia del grupo consolidado del cual formo parte, Metodologia de la Recerca Educativa amb Impacte Social (a partir de ahora MEDIS)⁴ del Departamento de Pedagogía de la URV. Todos los/as investigadores/as que formamos parte de MEDIS, pretendemos contribuir a potenciar las investigaciones que están consiguiendo transformaciones sociales reales que mejoran las vidas de las personas y también pretendemos profundizar en la metodología utilizada en la investigación educativa para obtener un mayor impacto social.

⁴ Véase <http://medis-dpedago.urv.cat/>

3. Objetivos del conjunto del trabajo

El objetivo de esta tesis nace de la necesidad de buscar alternativas basadas en evidencias científicas que contribuyan a la mejora de la calidad de vida de la población más vulnerable de la sociedad.

Para poder responder a esta necesidad planteada, se marca el siguiente objetivo principal de la tesis doctoral:

Analizar e identificar el impacto de aplicar actuaciones educativas de éxito con grupos vulnerables.

Daremos respuesta a este objetivo mediante los objetivos de estudio que se plantearon para cada uno de los artículos que componen la tesis doctoral.

Artículo 1: Dialogic literary gatherings and out-of-home child care: Creation of new meanings through classic literature. *Child & Family Social Work*.

- **Objetivo de estudio, artículo 1:**

Investigar el impacto a nivel emocional, educativo y de bienestar personal de los/as adolescentes que residen en un centro residencial de acción educativa y que de forma voluntaria deciden participar en tertulias literarias dialógicas.

Artículo 2: Aprendo para que Tú Aprendas más: Contribuyendo a la Mejora del Sistema Educativo a través de la Formación de Familiares en Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.

- **Objetivo de estudio, artículo 2:**

Analizar como la formación de familiares incrementa los resultados educativos de los/as familiares que participan en dichas formaciones y a su vez, también incrementan los resultados educativos de sus hijos e hijas.

Artículo 3: Empoderamiento e Inclusión Social de Mujeres Inmigrantes a través de las Tertulias Literarias Dialógicas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*.

- **Objetivo de estudio, artículo 3:**

Estudiar la repercusión en cuanto a la disminución de la situación de vulnerabilidad y del empoderamiento personal, de mujeres inmigrantes que participan en tertulias literarias dialógicas.

4. Metodología

En este capítulo se presenta en primer lugar la metodología utilizada en todos los artículos que componen la tesis, la metodología comunicativa. En segundo lugar, se exponen las bases teóricas utilizadas para el desarrollo de los marcos teóricos de los artículos y de la introducción de la tesis doctoral. En tercer lugar, se presentan los principios éticos que se han seguido para el desarrollo de los artículos y de la propia tesis doctoral. En cuarto lugar, se justifica la muestra y las técnicas de investigación llevadas a cabo en los diferentes artículos que recoge la tesis. Finalmente se muestra el análisis que se ha llevado a cabo de los datos recogidos en los tres artículos de la tesis.

4.1. Metodología Comunicativa

La metodología utilizada para la realización de todos los artículos incluidos en la tesis doctoral ha sido la metodología comunicativa (Gómez, Puigvert & Flecha, 2011). Esta metodología tiene una orientación específica de la investigación cualitativa y está fundamentada en la perspectiva dialógica. Esta perspectiva parte de la idea de que el dialogo es la herramienta para dar respuesta a los retos de la sociedad actual. El diálogo entre el investigador/a y la persona investigada se caracteriza por ser igualitario y horizontal, este hecho rompe con la idea de "investigar a" para pasar a la idea de "investigar para y con" tal como destacan autores de gran relevancia como Freire (1970), Habermas (1987) y Beck (1998). Con esta orientación metodológica se crean espacios de diálogo entre la persona investigadora y la persona investigada sin que esta se sienta utilizada para la investigación, sino que se vea con voz y parte de esta. Un aspecto clave en la implementación de esta metodología en la presente tesis doctoral, es el hecho que se caracteriza por integrar las voces de todas las personas participantes, aspecto clave para la investigación con grupos vulnerables (Mertens & Hesse Biber, 2013).

Con la metodología comunicativa el participante puede extraer nuevas reflexiones de lo expuesto por parte del investigador/a, estableciéndose así una estrecha relación entre el conocimiento científico y el conocimiento adquirido mediante la experiencia.

La implicación de los colectivos participantes y la interacción dialógica con los investigadores/as proporciona un mayor impacto científico y social, es por esto que la

metodología comunicativa adquiere un valor añadido a las investigaciones, otorgando así la capacidad de transformar la realidad (Puigvert, Christou y Holdford, 2012).

Destacar también la relevancia de esta metodología al haber sido empleado con éxito en diferentes proyectos vinculados al Programa Marco de Investigación de la Comisión Europea, tales como Workaló The creation of new Occupational paternos for cultura minorities: The gypsy case (2001-2004), FP5, European Commission RTD. O también en el proyecto INCLUD-ED: Strategies for Inclusion and social Cohesion in Europe from education (2006-2011) 6th Framework Programme, Integrated Project, European Commission. Esta metodología también ha sido utilizada en convocatorias de investigación, como es el caso del Plan Nacional I+D+i y publicaciones en revistas de alto nivel científico, como es el caso del Journal Citation Reports.

4.2. Bases teóricas para la investigación

La presente tesis doctoral compuesta por tres artículos publicados y dos pendientes de publicar, quiere dar respuesta a la pregunta de partida. Para que esta respuesta sea lo más rigurosa posible, se ha revisado toda la literatura científica de más alto nivel publicada en el ámbito de estudio. Para hacerlo, se ha accedido a diversas fuentes de información, las cuales son:

- Journal Citation Reports (Social Science Citation Index) en ISI Web of Science, esta plataforma forma parte de Thomson Scientific y se pueden encontrar más de 10.853 revistas listadas en 232 categorías y 83 países. Esta plataforma evalúa el impacto y la relevancia de las principales revistas científicas del campo de las ciencias aplicadas y sociales.
- Scopus, es una base de datos propiedad de la empresa Elsevier, contiene resúmenes y citas para artículos de revistas académicas. Cubre casi 22.000 títulos de más de 5.000 editores, de los que 20.000 son revisadas por expertos las revistas científicas, técnicas, médicas y ciencias sociales.
- Directory of Open Access Journals (DOAJ), plataforma de acceso libre a las revistas científicas y académicas, que cumplen con estándares de alta calidad. Esta plataforma tiene como objetivo incrementar la visibilidad y facilitar el uso

de revistas científicas y académicas de acceso libre, por lo que se promueve el mayor impacto.

- Plataformas asociadas a organizaciones internacionales, las cuales contienen informes relevantes y actualizados sobre la temática de la tesis doctoral.

4.3. Aspectos éticos de la investigación

La tesis doctoral planteada recoge tres artículos publicados y dos pendientes de revisión, todos los artículos tienen un carácter social y educativo, la muestra de los artículos engloba a personas en situación de riesgo de exclusión social, por una parte, niños, niñas y adolescentes tutelados y por otra parte mujeres en situación de vulnerabilidad. Es por el perfil de la muestra, por ética en todas las investigaciones que desempeñamos y por aportar mayor rigor en la investigación, que este apartado adquiere un valor especial.

Respecto a los permisos y consentimientos, se diferencian los trámites realizados para el trabajo de campo con infancia y adolescencia tutelada, de los consentimientos y permisos llevados a cabo con mujeres participantes en formación de familiares en centros educativos.

Referente al ámbito de la infancia y adolescencia tutelada, para obtener el consentimiento y validar el proyecto y la investigación realizada, nos reunimos con la responsable del Área de Coordinación, Participación y Derecho de la Dirección General de Atención a la Infancia y Adolescencia (a partir de ahora DGAIA) y con la responsable del Servicio de Atención a la Infancia y Adolescencia de Tarragona, ambas mostraron gran interés en el proyecto planteado y la posterior investigación. Mediante el registro de un informe donde se exponía el trabajo de campo a realizar y la finalidad del mismo, entre otros aspectos de la investigación, la directora general de atención a la infancia y adolescencia emitió un certificado donde exponía el interés por parte de la DGAIA en la investigación planteada, marcaba la intención de que la investigación realizada repercutiera en mejorar la vida de la infancia y adolescencia tutelada y, por consiguiente, autorizó la realización de la investigación.

Con el consentimiento por parte de la directora de la DGAIA, planteamos el proyecto y la investigación al equipo directivo del CRAE, el cual también nos firmó un

consentimiento donde se especificaba la finalidad de la investigación y que el tratamiento de los datos garantizaría el anonimato de los/as participantes.

Teniendo el consentimiento de la DGAIA y del equipo directivo, de forma verbal también se pidió el consentimiento de los niños/as y adolescentes y se les informó que su participación era voluntaria y que en cualquier momento podían decidir no seguir participando.

Para el trabajo de campo realizado con las mujeres participantes en la investigación, primero se pidió permiso a los equipos directivos de los centros educativos y posteriormente, se expuso la investigación y la implicación que comportaba el trabajo de campo a todas las mujeres participantes. Todas las mujeres firmaron un consentimiento donde se exponía los objetivos de la investigación, la voluntariedad de decidir en cualquier momento no seguir con la investigación y un aspecto clave, el anonimato de todas ellas.

En ambos casos se ha respetado la información y la profundidad de las respuestas de todos/as los/as participantes, sin presionar en ningún momento para obtener alguna posible respuesta esperada. En todo momento se ha garantizado el anonimato de los/as participantes mediante la utilización de pseudónimos y se ha respondido a todas aquellas preguntas que les surgían referente a la información y al tratamiento de los datos.

Destacar que todos los resultados extraídos han sido revisados y validados por todos/as los/as participantes y que siempre se ha hecho la devolución de la investigación realizada a los/as participantes y a los centros, aportando así mayor rigor científico y credibilidad en la investigación.

Responder a estos criterios éticos, es una responsabilidad intrínseca en el ámbito de la investigación, y ha tenido un peso importante en la presente tesis doctoral, no únicamente para responder a las exigencias del desarrollo de una tesis doctoral en este ámbito, sino también con el propósito que sea una investigación que aporte evidencias científicas para seguir avanzando y transformando la realidad social en la que nos encontramos.

4.4. Muestra y técnicas de recogida de datos

En este apartado se recoge, por una parte, la muestra de los participantes en los tres artículos y, por otra parte, las técnicas realizadas en cada uno de los artículos.

4.4.1. Muestra

Esta tesis doctoral ha tenido como objeto de estudio a los participantes en las tres investigaciones realizadas, estos comparten un denominador común, todos ellos/as forman parte de un grupo vulnerable.

En el caso del primer artículo presentado (*Dialogic literary gatherings and out-of-home child care: Creation of new meanings through classic literatura*), la muestra está compuesta por catorce adolescentes, siete chicos y siete chicas, todos ellos/as de edades comprendidas entre los 13 y los 17 años, están tutelados y viven en el mismo CRAE. Destacar que tienen diferentes procedencias y diferentes etnias, todos ellos/as están escolarizados/as, pero en la mayoría de los casos, en niveles académicos inferiores a los y las adolescentes de su misma edad.

En el caso del segundo artículo (*Aprendo para que Tú Aprendas Más: Contribuyendo a la Mejora del Sistema Educativo a través de la Formación de Familiares en Comunidades de Aprendizaje*), el perfil de la muestra es diverso. Han participado un total de 8 centros educativos que tienen como pautas homogéneas que llevan como mínimo dos años implementando formación de familiares y que las familias que componen los centros pertenecen a grupos vulnerables (población gitana, población con bajo nivel socioeconómico, población inmigrante, etc.).

El último artículo que compone la tesis doctoral (*Empoderamiento e Inclusión Social de Mujeres Inmigrantes a través de las Tertulias Literarias Dialógicas*), la muestra ha sido el total de mujeres participantes en las tertulias literarias dialógicas, ocho mujeres. Todas las mujeres tienen unas pautas homogéneas: son mujeres, son musulmanas, están casadas, han nacido en Marruecos, son amas de casa y residen en un barrio de Tarragona. La pauta heterogénea que se destaca sería el nivel académico de cada una de ellas, mientras que algunas de las participantes únicamente han realizado algunos cursos de primaria, otras han accedido a la universidad, aunque

ninguna de ellas ha finalizado dichos estudios. La edad y los años que llevan residiendo en España también han sido un ítem diferenciador.

4.4.2. Técnicas de recogida de datos

El siguiente cuadro recoge todas las técnicas utilizadas, en los diferentes artículos según los/as participantes. Destacar que el primer artículo y el tercero que se presentan, se han llevado a cabo observaciones comunicativas en todas las sesiones de tertulias literarias dialógicas:

Tabla 1: Organización del trabajo de campo

Artículos que componen la tesis	Muestra	Técnicas de investigación			
		Entrevista semiestructurada	Grupo de discusión	Relato de vida	Cuestionario
Artículo 1	Adolescentes	14	0	0	0
Artículo 2	Familiares	48	19	13	84
	Profesorado	12	5	0	2
	Voluntariado	13	5	0	15
	Alumnado	22	7	0	60
Artículo 3	Mujeres	8	1	0	0
Total		117	37	13	161

Fuente: Elaboración propia

4.5. Análisis comunicativo de los datos

Para las técnicas de investigación llevadas a cabo en los tres artículos se puede diferenciar la metodología cualitativa de la metodología cuantitativa.

Referente a la metodología cuantitativa, se han llevado a cabo un total de 161 cuestionarios, los datos han sido tratados mediante el programa de análisis estadístico

SPSS. Para el análisis de la información cualitativa, se ha tenido en cuenta la orientación comunicativa seguida en los tres estudios.

La metodología comunicativa, al estar orientada hacia la transformación social, diferencia siempre dos dimensiones en sus análisis, la dimensión exclusora y la dimensión transformadora. La primera de ellas engloba aquellas barreras que impiden o dificultan a las personas o colectivos poder disfrutar de una determinada práctica o beneficio social. La dimensión transformadora se centra en los componentes que ayudan a superar las barreras que se encuentran las personas y que les impiden disfrutar de una determinada práctica o beneficio social (Pulido, Elboj, Campdepadrós & Cabré, 2014; Gómez, Latorre, Sánchez & Flecha, 2006). Estas dimensiones se cruzan con las categorías de análisis, diferentes según el objetivo de cada estudio. Las categorías de análisis recogen las temáticas que se quieren extraer del trabajo de campo cualitativo llevado a cabo. Todas las técnicas han sido transcritas textualmente y las citas se han organizado en un cuadro de análisis según la dimensión exclusora/transformadora y según las categorías de análisis.

5. Artículos

5.1. Artículo 1:

Garcia Yeste, C., Gairal Casadó, R., Munté Pascual, A., Plaja Viñas, T. (2018). Dialogic literary gatherings and out-of-home child care: Creation of new meanings through classic literature. *Child & Family Social Work*, 23(1), 62-70. doi: 10.1111/cfs.12384

Base de datos: indexada al Journal Citation Reports de Web of Science y SCOPUS.

Factor de impacto:

-Journal Citation Reports: 1.907 (Q1).

-Scimago Journal & Country Rank (SJR): 0.941 (Q1).

**CHILD & FAMILY
SOCIAL WORK**

ORIGINAL ARTICLE

Dialogic literary gatherings and out-of-home child care: Creation of new meanings through classic literature

Carme Garcia Yeste ✉, Regina Gairal Casadó, Ariadna Munté Pascual, Teresa Plaja Viñas

First published: 23 June 2017 | <https://doi.org/10.1111/cfs.12384> | Cited by: 1

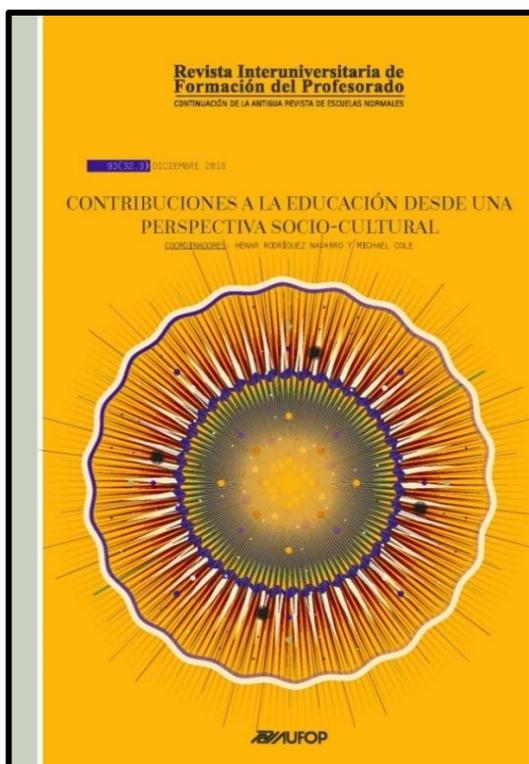
5.2. Artículo 2:

García, C., Gairal, R., Gómez, A. (2018). Aprendo para que Tú Aprendas más: Contribuyendo a la Mejora del Sistema Educativo a través de la Formación de Familiares en Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 93(32,3), 47-60. ISSN: 0213-8646. Recuperado de <http://aufop.com/aufop/revistas/arta/impresa/210/2224>

Base de datos: indexada en el Emerging Sources Citation Index (Web of Science), Journal Scholar Metrics, Directory of Open Access Journals, Dialnet, Redalyc, EBSCO-HOST, Psycodoc y Google Académico.

Factor de impacto:

- European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences (ERIH PLUS).
- Latindex catálogo versión 1: 33 características cumplidas.
- Journal Scholar Metrics – Cuartil 1.
- Índice Compuesto de Difusión Secundaria – 10.0.
- Clasificación Integrada de Revistas Científicas – B.
- Dialnet: 0.424 (índice de impacto 2017).
- CARHUS – C.



**Aprendo para que Tú Aprendas Más:
Contribuyendo a la Mejora del Sistema Educativo
a través de la Formación de Familiares
en Comunidades de Aprendizaje**

Carne GARCÍA YESTE
Regina GAIRAL CASADÓ
Aitor GÓMEZ GONZÁLEZ

5.3. Artículo 3:

Garcia, C.; Gairal, R., & Rios, O. (2017). Empoderamiento e Inclusión Social de Mujeres Inmigrantes a través de las Tertulias Literarias Dialógicas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2), 97-111. doi: 10.15366/riejs2017.6.2.006

Base de datos: indexada en el Emerging Sources Citation Index (Web of Science), Google Académico, Directory of Open Access Journals, Dialnet, Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Latindex -Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal y Modelo de Identificación y Evaluación de Revistas

Factor de impacto:

- Lantindex: pendiente de calificación – catálogo versión 2
- Índice Compuesto de Difusión Secundaria – 7.3
- Dialnet: 0.228
- Clasificación Integrada de Revistas Científicas – C

Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), 2017, 6(2), 97-111.
<https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.006>



Empoderamiento e Inclusión Social de Mujeres Inmigrantes a través de las Tertulias Literarias Dialógicas

Empowerment and Social Inclusion of Migrant Women through Dialogic Literary Gatherings

Carme García-Yeste *
Regina Gairal
Oriol Ríos
Universitat Rovira i Virgili

6. Discusión

En el presente apartado se contrastan los resultados recogidos de la literatura científica previa que ha constituido el marco teórico de esta tesis doctoral. Dichos resultados han constatado que la aplicación de AEE con tres colectivos: infancia tutelada que reside en CRAE, familiares pertenecientes a grupos vulnerables y mujeres inmigrantes, tiene un impacto social positivo sobre dichos colectivos vulnerables.

El primer punto recoge de manera general el vínculo de todos los artículos referente a la superación de las situaciones de vulnerabilidad, principalmente se recoge el impacto en la mejora académica, personal y de inclusión social mediante la aplicación y participación en AEE con grupos vulnerables. En este primer punto se muestra la coherencia de los artículos con el objetivo general del estudio.

En los siguientes apartados se pasa a discutir y profundizar los resultados extraídos de aplicar AEE con los tres colectivos antes citados. En primer lugar, se discuten los resultados obtenidos del estudio con infancia tutelada que reside en CRAE, en segundo lugar, se presenta la discusión referida a familiares pertenecientes a grupos vulnerables y finalmente, se presenta la discusión extraída de la investigación con mujeres inmigrantes. Estos tres grupos, parten de la misma situación de desigualdad (formar parte de un grupo vulnerable) y se muestran mejoras a nivel social y educativo, gracias a la intervención a través de actuaciones educativas de éxito.

6.1. El impacto de las Actuaciones Educativas de Éxito con grupos vulnerables

En la presente discusión mostramos el impacto de la aplicación de AEE con grupos vulnerables. A partir de este punto de partida común y articulado entre los tres artículos que componen la tesis doctoral, se observa como la aplicación de AEE en tres grupos vulnerables diferentes, está teniendo un impacto en la mejora de sus vidas, resaltando el impacto en el ámbito académica y en la inclusión social.

Partiendo de la definición de grupos vulnerables establecida por la Comisión Europea (2006) y la ONU (2002) entre los diferentes grupos se encuentran: las personas pertenecientes a minorías étnicas, la infancia, las mujeres y las personas inmigrantes. Los grupos nombrados se encuentran en una situación de desigualdad y

exclusión social y cabe destacar que son los representados en las investigaciones que compone el compendio de artículos de la presente tesis doctoral.

Tal y como recoge el proyecto INCLUD-ED (2012) y como marcan los objetivos planteados por las Naciones Unidas (2015) y la Comisión Europea (2014), fomentar la educación, el aprendizaje permanente, la formación de personas adultas y la educación superior, mediante una educación de calidad, es la mejor herramienta para superar las desigualdades de cualquiera de los grupos vulnerables que forman parte de la muestra de los artículos presentados en la tesis doctoral y que se encuentran definidos por la Comisión Europea (2006) y la ONU (2002). Este hecho se contrasta con los resultados obtenidos de los tres artículos que compone la tesis doctoral, ya que muestra como participar en las diferentes actuaciones educativa de éxito fomenta la superación de las desigualdades de aquellas personas que participan en ellas.

6.1.1. Infancia tutelada

La literatura científica muestra que es muy difícil para los menores de edad que están tutelados y residen en CRAE tener una vida digna, especialmente cuando pasan a ser adultos (Silvano da Silva et al., 2016) y se hacen latentes las consecuencias vividas durante su infancia y adolescencia.

Autores como Chase, Simon y Jackson (2007) en sus investigaciones hicieron referencia a la vulnerabilidad, al riesgo de exclusión social grave y a las desigualdades sociales que se encontraban los niños/as y adolescentes que residen en CRAE. Uno de los principales motivos de la alta vulnerabilidad en la que se encuentran los niños/as y adolescentes que residen en CRAE, es el bajo nivel académico y los graves problemas para terminar la educación secundaria obligatoria, acceder a estudios superiores y poder llegar a obtener un título universitario (Fangen et al., 2011; Hojer & Johansson, 2013; Montserrat et al., 2015). El principal aspecto que se plantea referente a la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran niños/as y adolescentes que residen en CRAE, se puede relacionar y extrapolar al resto de grupos vulnerables que componen esta tesis doctoral.

Estos bajos niveles educativos revierten en que los/as jóvenes ex-tutelados opten a puestos de trabajo poco cualificados, con una remuneración baja y con una elevada

rotación dentro del ámbito laboral (Espluga, 2001). En esta misma situación se encuentran las mujeres inmigrantes (expuesto en el punto 6.1.3) y las personas adultas pertenecientes a grupos vulnerables, como es el caso de las personas gitanas e inmigrantes que se presenta en el punto siguiente debido también a su bajo nivel de cualificación académica.

Lo que muestran los resultados de investigaciones anteriores es que, al implementar TLD en CRAE durante la extensión del tiempo de aprendizaje, se hace frente a los bajos resultados académicos que muestra la literatura científica, ya que se promueve la lectura, se potencia la adquisición de nuevo vocabulario y se fomenta la expresión oral. Con las TLD se promueve el interés hacia el aprendizaje de los y las adolescentes que obtienen los resultados académicos más bajos. Estos resultados han sido contrastados en la presente tesis doctoral, especialmente en el caso de mujeres inmigrantes. Dichos resultados evidencian la promoción de la lectura, la adquisición de nuevo vocabulario y el fomento de la expresión oral, entre otros resultados expuestos en el punto 6.1.3.

La literatura científica muestra que, un alto nivel en formación académica, influencia en tener un trabajo digno y esto repercute directamente en un estilo de vida saludable (Kutner, Greenberg, Jin, & Paulse, 2006). Por tanto, aumentar el interés hacia el aprendizaje, las expectativas respecto a sus futuras trayectorias académicas y las herramientas con las que hacerle frente, tiene un impacto directo en el bienestar personal relacionado con el estado de salud, la tipología de trabajo y las oportunidades económicas.

Los resultados de las investigaciones que hemos llevado en el marco de esta tesis doctoral ponen de relieve el papel clave que juegan estos factores. Los tres colectivos estudiados mejoran así su situación personal y, a la vez, se desvinculan de la situación de riesgo en la que se encuentra.

En el caso concreto de infancia tutelada, participar en una actuación educativa de éxito, concretamente TLD, en la cual han leído el libro de *Oliver Twist* de Charles Dickens, brinda la posibilidad a los y las adolescentes que residen en CRAE a crear nuevos e inspiradores significados en la vida. Este espacio también fomenta el bienestar personal y emocional de los/as adolescentes. En primer lugar, las relaciones entre los/as adolescentes y los/as profesionales están libres de violencia y, en segundo

lugar, las TLD son espacios donde los y las adolescentes se sienten seguros y con la confianza suficiente para compartir preocupaciones y sueños, sabiendo que no los juzgarán y que se sentirán apoyados.

6.1.2. Familiares pertenecientes a grupos vulnerables

Históricamente, y aun en la actualidad, persisten los centros educativos que no contribuyen a superar las desigualdades sociales, dando respuestas educativas a perfiles homogéneos de alumnado. De este modo, los centros educativos llevan a las personas más vulnerables: inmigrantes, pertenecientes a minorías étnicas y con un nivel socioeconómico bajo, a obtener los peores resultados académicos y mayor posibilidad de fracaso escolar (Baudelot & Establet, 1976; Bowles & Gintis, 1985; Bourdieu & Passeron, 1996; Vargas & Gómez, 2003). Por tanto, los resultados de estos centros educativos conllevan que actualmente nos encontremos con familias no-académicas pertenecientes a grupos vulnerables (Council of European Union, 2011).

Las iniciativas de los centros que han decidido transformarse en Comunidades de Aprendizaje (contexto en el cual se ha llevado acabo el artículo 2 y 3), parten de la participación de las familias implicándolas en los procesos educativos de sus hijos/as y en la toma de decisiones en los propios centros. Muchos de los centros que han decidido transformarse en comunidad de aprendizaje, son conscientes que el rendimiento académico de los niños/as está directamente relacionado con el nivel académico de sus familias (Bourdieu y Passeron, 1996).

Los artículos 2 y 3 muestra como las familias pertenecientes a grupos vulnerables participan de la formación que les proporciona el centro, ya que esta formación responde a las necesidades que ellos/as plantearon que les gustaría poder trabajar. Esta implicación en la formación por parte de las familias contribuye a generar un cambio en las relaciones familiares y en las relaciones con el centro. En ocasiones la gran implicación y transformación de las familias, hace que éstas lleguen a convertirse en líderes y referentes en su propia comunidad (Redondo-Sama, 2016).

Es importante destacar que las ganas y la implicación de las familias en formarse ha repercutido en las interacciones que tienen con sus hijos/as, impactando directamente en la mejora educativa de estos, tal como se muestra en los resultados de los artículos

2 y 3. Estas interacciones son posibles gracias a la implicación y participación de las familias más allá de actividades lúdicas que organizan los centros. Los/as familiares se implican y participan activamente en espacios de aprendizaje que les permiten adquirir nuevos conocimientos, aumentado así su autopercepción y su confianza en el ámbito escolar (Christou & Puigvert, 2011; Jasis & Ordoñez-Jasis, 2012).

Precisamente, nuestra investigación evidencia que el éxito de la formación de familiares radica en el potencial transformador que posee esta formación, ya que se observa, por un lado, el impacto en las relaciones dentro del centro educativo disminuyendo los conflictos y creando un clima de confianza mayor entre los docentes y las familias y, por otro lado, se recoge la transformación en las interacciones que se producen en el entorno familiar y comunitario de aquellas familias que participan en formación de familiares.

Las interacciones recogidas que se generan al participar en AEE, muestran que están basadas en relaciones de igualdad y solidaridad, aspectos que son clave en los procesos de transformación personal que se producen, generando así que, tanto el capital cultural y social de las personas participantes (como es el caso de infancia tutelada, familiares pertenecientes a grupos vulnerables y/o mujeres inmigrantes), como los resultados educativos de los hijos/as de las personas implicadas en AEE se incrementen. Estos procesos de transformación basados en la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje (Vygotsky 1996), generan una mejora en las vidas de muchos y muchas familiares.

6.1.3. Mujeres inmigrantes

En el punto anterior se evidencia como la implicación de las familias en los centros educativos y concretamente su participación en formación de familiares, tiene un impacto directo en el nivel académico de las propias familias participantes y de sus hijos e hijas. En este apartado se analiza el impacto de una actuación educativa de éxito concreta, la tertulia literaria dialógica, realizada en el espacio de formación de familiares de una comunidad de aprendizaje con mujeres musulmanas.

Se ha podido ver en el apartado anterior que la formación de familiares tiene una repercusión directa para los hijos e hijas de los/as familiares implicados en los centros

educativos y en sus formaciones. Sen (2000) enfatizaba la importancia de la alfabetización de las mujeres para observar un impacto directo en sus familias. Su estudio muestra que el hecho que los hombres sepan leer y escribir, no tiene la misma repercusión que sepan leer y escribir las mujeres. El autor a partir de sus estudios destaca que la alfabetización y formación de las mujeres reduce las tasas de mortalidad infantil, reduce las tasas de fecundidad, influye en la reducción de la discriminación sexual y en general el autor destaca el aumento en el bienestar familiar.

Los resultados de investigaciones previas muestran que la participación de las otras mujeres (García, Larena & Miró, 2012; Christou & Puigvert, 2011) en tertulias literarias dialógicas conlleva la mejora del aprendizaje del idioma del país de acogida, consiguiendo así reforzar la autoestima y la seguridad de las mujeres para hacer frente a las barreras que se encuentran. Por lo tanto, mediante el feminismo dialógico se ha conseguido que mujeres inmigrantes que participan en actuaciones educativas de éxito reduzcan, como mínimo, la doble discriminación que sufren (Puigvert, 2001; García- Yeste, 2014).

Es por tanto que, la aplicación de tertulias literarias dialógicas responde a los retos que marca las Naciones Unidas y la Comisión Europea (Comisión Europea, 2015; ONU, 2015), ya que mediante las TLD se reduce la discriminación y la vulnerabilidad que sufren los/as participantes, y se fomenta el empoderamiento de las mujeres inmigrantes, la seguridad ante los estudios, se forjan lazos de solidaridad y amistad entre los/as participantes y se fomenta la lectura. Además, los diálogos igualitarios y las interacciones que se crean en las TLD, contribuyen también a generar nuevas relaciones de amistad entre los/as participantes y un interés por la cultura del país de acogida.

7. Conclusiones

En esta tesis doctoral hemos analizado el impacto de aplicar actuaciones educativas de éxito con grupos vulnerables, específicamente con infancia tutelada que reside en CRAE, familiares pertenecientes a grupos vulnerables y mujeres inmigrantes. Los resultados han constatado que la aplicación de dichas AEE tienen un impacto social en dichos colectivos. El impacto social se ha materializado de diferentes maneras en función del colectivo y de la actuación educativa de éxito en la cual participaran. A su vez, estos resultados también aportan conocimiento sobre acciones que contribuyena superar las situaciones de riesgo y exclusión social.

Una vez analizado e identificado el impacto de aplicar actuaciones educativas de éxito con grupos vulnerables, podemos afirmar que los más vulnerables de la sociedad están interesados en formarse y que esta formación esté basada en evidencias científicas que respondan a sus necesidades.

Los resultados obtenidos en esta tesis doctoral, expuestos a través de tres artículos científicos, avalan que participar en AEE, tanto en el caso de los/as familiares que participan en los centros educativos donde asisten los hijos/as, como en el caso de los/as adolescentes tutelados/as que participan fuera del horario lectivo, se promueve el interés hacia el aprendizaje y se mejora el nivel académico de las personas que forman parte de los colectivos más vulnerables de la sociedad y que obtienen peores resultados académicos tal y como muestran las investigaciones realizadas al respecto (Baudelot & Establet, 1976; Bowles & Gintis, 1985; Bourdieu & Passeron, 1996; European Union Agency for Fundamental Rights, 2011; Silvano da Silva, de Lima, Rios, & Rolim, 2016; Pinheiro, 2006). En la literatura científica se muestra que, mejorando el nivel académico, se promueven mayores opciones de estabilidad laboral y social que repercute directamente en un estilo de vida más saludable para los colectivos más vulnerables recogidos en la tesis doctoral (Flecha, 2015; Kutner, Greenberg, Jin, & Paulse, 2006; Oliver et al., 2016).

En esta investigación se demuestra cómo las personas inmigrantes que participan en actuaciones educativas de éxito, ya sean familiares que participan en AEE en los centros escolares de sus hijos/as (artículo 2 y 3) o el caso de los/as adolescentes que están tutelados y residen en CRAE (artículo 1) reducen la discriminación que sufren,

mejorando el aprendizaje del idioma del país de acogida (de Botton, Girbés, Ruiz & Tellado, 2014; Puigvert, 2001; García-Yeste, 2014).

Gracias a la lectura de libros de la literatura clásica universal (actuación educativa de éxito que se recoge en el artículo 1 con infancia tutelada y 3 con mujeres inmigrantes), se promueve la lectura, se potencia la adquisición de nuevo vocabulario y se fomenta la expresión oral de los/as participantes en tertulias literarias dialógicas, tal como muestra el artículo 1 y 3 de la presente tesis doctoral.

Este interés en la formación y la adquisición de nuevo conocimiento por parte de las familias en situación de riesgo y/o de exclusión social, repercute en las interacciones que tienen con sus hijos/as, este hecho comporta un impacto directo en la mejora educativa de los hijos/as (Purcell-Gates, 1995; Soler, 2004). En algunos casos, este impacto va más allá de sus familias, ya que las personas pertenecientes a grupos vulnerables que deciden formarse, pasan a ser referentes y líderes en su comunidad, tal y como muestran también investigaciones previas al respecto en las que la gran implicación y transformación de los/as participantes, les convierte en líderes y referentes en su propia comunidad (Redondo-Sama, 2016).

Por lo tanto, participar en AEE contribuye a una transformación en las relaciones familiares, las relaciones con el centro, las relaciones con los/as profesionales, las relaciones con la comunidad y también en las relaciones de amistad. Las AEE se basan en el dialogo igualitario y fomentan un clima de solidaridad entre los/as participantes que contribuye a generar nuevas relaciones de amistad.

La implicación y las ganas de participar activamente en los espacios de aprendizaje, ha permitido a las personas adultas pertenecientes a grupos vulnerables y a los adolescentes tutelados que residen en CRAE, que adquieran nuevo conocimiento, aumenten su autopercepción y refuercen su autoestima y su seguridad. En el caso específico de los/as adolescentes, ha repercutido en aumentar su confianza en el ámbito académico y en el caso de las familias, a hacer frente a las barreras sociales y académicas que se encuentran día a día.

Tal como muestran los tres artículos que componen la tesis doctoral, la participación en AEE, ha generado espacios donde los/as participantes se sienten seguros/as y con la confianza suficiente para compartir sus preocupaciones,

reflexiones y sueños, sabiendo que no se sentirán juzgados/as, ya que es un espacio libre de violencia.

Este ambiente favorece el rendimiento académico, la cohesión social y el bienestar personal y emocional, creando así nuevos significados en la vida de las personas. Con la aplicación de AEE con grupos vulnerables se fomenta el empoderamiento, se promueve el capital cultural y social, de esta forma, se mejora las vidas de los/as participantes.

Teniendo en cuenta los objetivos de la Estrategia 2020 de la Unión Europea (2014) y los objetivos de las Naciones Unidas (2016) dirigidos al ámbito educativo y presentados en la introducción, los resultados de la presente tesis doctoral nos acercan a los objetivos marcados por ambas instituciones, ya que esta tesis doctoral aporta evidencias de las mejoras en el ámbito educativo, en la cohesión social y en el bienestar personal de los tres colectivos implicados (infancia tutelada que reside en CRAE, familiares pertenecientes a grupos vulnerables y mujeres inmigrantes). El hecho que estos resultados también concreten aquellas actuaciones que nos acercan a alcanzar dichos objetivos, hace de esta tesis doctoral una herramienta de conocimiento útil para la mejora tanto de los centros educativos como de los CRAE.

8. Bibliografía

- Aguilar, C., Alonso, J., Padrós, M., & Pulido, M. (2010). Lectura dialógica y transformación en las comunidades de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 67(24,1), 31–44. Extraído de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1268696867.pdf
- Aubert, A., Villarejo, B., Cabé, J., & Santos, T. (2016). La Verneda-Sant Martí Adult School: A Reference for Neighborhood Popular Education. *Teachers College Record*, 118(4). ISSN: 0161-4681
- Baudelot, C. & Establet, R. (1976). *La educación capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI
- Beck-Gernsheim, E., Butler, J. & Puigvert, L. (2003). *Women & social transformation*. Nueva York, NY: Peter Lang
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós
- Bourdieu, P. (2000). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1996) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México D.F.: Distribuciones Fontamara
- Bowles, S. & Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI
- Brens, A. E., & Nelson, C.A. (2015). The science of early adversity: Is there a role for large institutions in the care of vulnerable children?. *The Lancet*, 14, 61131–61134. doi: 10.1016/S0140-6736(14)61131-4
- Broad, B. (2005). *Improving the health and well-being of young people leaving care*. Dorset: Russell House Publishing
- Chase, E., Simon, A., & Jackson, S. (2007). In Care and After: A Positive Perspective. *The British Journal of Social Work*, 37(1), 175–177. doi: <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcl390>
- Christou, M., & Puigvert, L. (2011). The role of other women in current educational transformations. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 77–90. doi: <https://doi.org/10.1080/09620214.2011.543855>

- Comisión Europea. (2006). *Joint Report on Social Protection and Social Inclusion*.
 Extraído de: <https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=5503&langId=en>
- Comisión Europea. (2014a). *Estrategia Europa 2020*. Extraído de:
https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/economic-and-fiscal-policy-coordination/eu-economic-governance-monitoring-prevention-correction/european-semester/framework/europe-2020-strategy_es
- Comisión Europea. (2014b). *Política europea de cooperación (marco ET 2020)*. Extraído de:
https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_es
- Comisión Europea. (2015). *Strategic engagement for Gender Equality 2016-2019*.
 Luxemburgo: European Commission. Extraído de
http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/document/files/strategic_engagement_en.pdf
- Council of European Union. (2011). Council Recommendation on policies to reduce early school leaving. 2011/C 191/01). Brussels
- CREA. (2006-2011). INCLUD-ED. Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education, 6th Framework Programme. Citizens and Governance in a Knowledge-based Society. CIT4-CT-2006-028603. Directorate-General for Research, European Commission
- Díez-Palomar, J., & Flecha, R. (Ed.). (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24,1), 19–30. ISSN: 0213-8646
- European Commission (2010). *Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Brussels: European Commission. Extraído de: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF>
- European Commission (2011a). *Added value of research, innovation and science*. Brussels: European Commission. Extraído de: http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-11-520_en.htm
- European Union Agency for Fundamental Rights. (2011). *Survey on discrimination and social exclusion of Roma in EU*. Extraído de:
<https://fra.europa.eu/en/publications-and-resources/data-and-maps/survey-discrimination-and-social-exclusion-roma-eu-2011>

- Espluga, J. (2001). Atur juvenil, salut i exclusió social. *Revista Catalana de Sociologia*, 15(2001), 41–67. ISSN: 1136-8527
- European Commission (2016). *Report on the progress made in the fight against trafficking in human beings*. Brussels: European Commission. Extraído de: https://ec.europa.eu/anti-trafficking/sites/antitrafficking/files/report_on_the_progress_made_in_the_fight_against_trafficking_in_human_beings_2016.pdf
- Eurostat. (2018). *Estadísticas sobre pobreza de ingresos*. Extraído de: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Income_poverty_statistics/es&oldid=413297
- Fangen, K., Johansson, T., & Hammarén, N. (Eds) (2011). *Young migrants: Exclusion and belonging in Europe*. New York: Springer
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós
- Flecha, R. (1999). Modern and postmodern racism in Europe: Dialogic approach and anti-racist pedagogies. *Harvard Educational Review*, 69(2), 150–172
- Flecha, R. (2011). The dialogic sociology of education. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 7–20. doi: 10.1080/09620214.2011.543849
- Flecha, R. (Ed.) (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Cham: Springer International Publishing. doi: 10.1007/978-3-319-11176-6
- Flecha, R., García, R., & Gómez, A. (2013). Transferencia de tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias. *Revista de Educación*, 360, 140–161. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-360-224
- Flecha, R., & Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: Engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451–465. doi:10.1080/0305764X.2013.819068
- Flecha, R., Soler-Gallart, M., & Sordé, T. (2015). Social impact: Europe must fund social sciences. *Nature*, 528, 193. doi: 10.1038/528193d
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI

- Garcia-Yeste, C. (2014). Overcoming stereotypes through the other women's communicative daily life stories. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 923–927. doi: <https://doi.org/10.1177/1077800414537218>
- Garcia, C., Larena, R. & Miró, I. (2012). Overcoming gender stereotypes & improving learning through the participation of the “other women” in schools. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 2(1), 37–55. doi: <http://dx.doi.org/10.4471/remie.2012.02>
- Generalitat de Catalunya. (2017). *Centres de protecció per a infants i adolescents*.
 Extraído de: http://treballiaferssocials.gencat.cat/ca/ambits_tematics/infancia_i_adolescencia/proteccio_a_la_infancia_i_ladolescencia/menors_desemparats/centres_de_proteccio/
- Gómez, A., Puigvert, L., & Flecha, R. (2011). Critical Communicative Methodology: Informing Real Social Transformation Through Research. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235–245. doi: 10.1177/1077800410397802
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., & Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure Ciencia
- Habermas, J. (2001). *La teoría de la acción comunicativa (Vol. I y II)*. Madrid: Taurus
- Henderson, A., & Mapp, K.L. (2002). *A new wave of evidence. The impact of school, family, and community on student achievement. Annual synthesis*. Washington, DC: National Centre for Family & Community Connections with Schools. Institute of Education Sciences
- Hojer, I., & Johansson, E. (2013). School as an opportunity and resilience factor for young people placed in care. *European Journal of Social Work*, 15(4), 581–595. doi: <https://doi.org/10.1080/13691457.2012.722984>
- INCLUD-ED Consortium. (2012). *Final INCLUD-ED Report. Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education*. Extraído de: http://creaub.info/included/wp-content/uploads/2010/12/D25.2_Final-Report_final.pdf
- Irigaray, L. (1998). *Ser dos*. Barcelona: Paidós

- Jasis, P.M., Ordoñez, & Jasis, R. (2012). Latino parent involvement: Examining commitment and empowerment in schools. *Urban Education*, 47(1), 65–89. doi: 10.1177/0042085911416013
- Mertens, D.M., & Hesse Biber, S. (2013). (Eds.) *Mixed methods and credibility of evidence in evaluation. New Directions in Evaluation*, 138. San Francisco, CA: Jossey Bass
- Montserrat, C., Casas, F., & Baena, M. (2015). *La educación de niños, niñas y adolescentes en el sistema de protección. ¿Un problema o una oportunidad?*. Girona: Documenta Universitaria
- Naciones Unidas. (2015). *Objetivos y metas de desarrollo sostenible*. Extraído de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2017). *Share of international or foreign students enrolled by field of education*. París: OCDE
- Oliver, E., Soler, M., & Flecha, R. (2009). Opening schools to all (women): Efforts to overcome gender violence in Spain. *British Journal of Sociology of Education*, 30(2), 207–218. doi: <https://doi.org/10.1080/01425690802700313>
- Oliver, E., Tellado, I., Yuste, M., & Larena, R. (2016). The history of the democratic adult education movement in Spain. *Teachers College Record*, 118(4), 1–31. ISSN: ISSN-0161-4681
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Sustainable development goals*. Ginebra: UNDP
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Salud ambiental en emergencias: grupos vulnerables*. Extraído de: https://www.who.int/environmental_health_emergencies/vulnerable_groups/en/
- Pinheiro, P.S. (2006). *World report on violence against children*. Geneva: United Nations. Secretary-General's Study on Violence against Children
- Puigdemívol, I., & Krastina, L. (2010). Inclusió i segregació a l'escola: pràctiques inclusives i excloents amb l'alumnat vulnerable. *Temps d'Educació*, 38, 95–113
- Puigvert, L. (2001). *Las otras mujeres*. Barcelona: El Roure

- Puigvert, L., Christou, M., & Holford, J. (2012). Critical Communicative Methodology: including vulnerable voices in research through dialogue. *Cambridge Journal of Education*, 42(4), 513–526. doi: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.733341>
- Pulido, C., Elboj, C., Campdepadrós, R., & Cabré, J. (2014). Exclusionary and Transformative Dimensions Communicative Analysis Enhancing Solidarity Among Women to Overcome Gender Violence. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 889–894. doi: <https://doi.org/10.1177/1077800414537212>
- Purcell-Gates, V. (1995). *Other peoples' words: The cycle of low literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Kutner, M., Greenberg, E., Jin, Y., & Paulsen, C. (2006). The Health Literacy of America's Adults: Results From the 2003 National Assessment of Adult Literacy (NCES 2006–483). U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics
- Reale, E., Avramov, D., Canhial, K., Donovan, C., Flecha, R., Holm, P., Larkin, C., Lepori, B., Mosoni-Fried, J., Oliver, E., Primeri, E., Puigvert, L., Scharnhorst, A., Schubert, A., Soler, M., Soès, S., Sordé, T., Travis, C., & Van Horik, R. (2017). A review of literature on evaluating the scientific, social and political impact of social sciences and humanities research. *Research Evaluation*, 27(4), 298–308. doi: <https://doi.org/10.1093/reseval/rvx025>
- Redondo-Sama, G. (2016). Leadership y Community Participation: A Literature Review. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 5(1), 71–92. doi: [10.17583/rimcis.2016.1998](https://doi.org/10.17583/rimcis.2016.1998)
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Madrid: Planeta
- Silvano da Silva, M., de Lima, J.A., Rios, I., & Rolim, M.L. (2016). Dignifying Hidden Lives: The Institutionalization of Any Impact Child Development. *Current Pediatric Research*, 10(1&2), 55–56. Extraído de: <http://www.bettercarenetwork.org/sites/default/files/Dignifying%20Hidden%20Lives.pdf>
- Soler, M. (2001). *Dialogic Reading: A New Understanding of the Reading Event (Doctoral Dissertation)*. Boston: Harvard University

- Soler, M. (2003-2005). *Lectura dialógica e igualdad de género en las interacciones en el aula*. [Dialogic learning and gender equality in classroom interactions]. RTD National Plan. Spanish Ministry of Employment and Social Affairs. Women's Institute
- Soler, M. (2004). Reading to share: Accounting for others in dialogic literary gatherings. In Bertau, M. (Ed.), *Aspects of the Dialogic Self International Cultural-Historical Human Sciences* (pp. 157-183). Berlin: Lchmanns Media
- Step4seas. (2018). *Learning Communities*. Extraído de: <https://www.step4seas.org/learning-communities>
- Tellado, I., & Sava, S. (2010). The role of non-expert adult guidance in the dialògic construction of knowledge. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 163–176. ISSN: 1136-1034
- United Nations Development Programme. (2016). *UNDP Support to the implementation of sustainable development*. Nueva York: United Nations Development Programme. Extraído de: <https://www.undp.org/content/undp/es/home/librarypage/poverty-reduction/undp-support-to-the-implementation-of-the-2030-agenda.html>
- UNESCO. (2017). *Reading the past, writing the future. Fifty years of promoting literacy*. París: UNESCO
- Universitat de Girona (2009). *Normativa acadèmica dels estudis de doctorat: Aprovada en el Consell de Govern núm. 3/09, de 2 d'abril de 2009*. Extraído de: <https://www.udg.edu/ca/estudia/Tramits-normatives-i-preus/Normatives/Normativa-academica-dels-estudis-de-doctorat>
- Valls, R. (2000). *Comunidades de aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información (Tesis doctoral)*. Barcelona: Universitat de Barcelona
- Valls, R., Soler, M., & Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71–87. Extraído de: <http://www.rieoei.org/rie46a04.htm>
- Vargas, J., & Gómez, J. (2003). Why Romà Do Not Like Mainstream Schools: Voices of a People without Territory. *Harvard Educational Review*, 73(4), 559–590. doi: doi.org/10.17763/haer.73.4.k6807432592612j3

- Vygotsky, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica
- Wells, G., & Arauz, R. M. (2006). Dialogue in the classroom. *Journal of the Learning sciences*, 15(3), 379–428. doi: https://doi.org/10.1207/s15327809jls1503_3
- Welk, G. (1989). Language in the classroom: Literacy and collaborative talk. *Language and Education*, 3(4), 251–273. doi: <https://doi.org/10.1080/09500788909541266>
- Willis, P. (1981). Cultural production is different from cultural reproduction is different from social reproduction is different from reproduction. *Interchange*, 12(2-3), 48–67. doi: <https://doi.org/10.1007/BF01192107>
- Workaló. The Creation of New Occupational Patterns for Cultural Minorities: The Gypsy Case. (2001-2004). Fifty Framework Programme European Commission

9. Anexos

9.1. Artículo 1

Garcia Yeste, C., Gairal Casadó, R., Munté Pascual, A., Plaja Viñas, T. (2018). Dialogic literary gatherings and out-of-home child care: Creation of new meanings through classic literature. *Child & Family Social Work*, 23(1), 62-70. doi: 10.1111/cfs.12384

Base de datos: indexada al Journal Citation Reports de Web of Science y SCOPUS.

Factor de impacto:

-Journal Citation Reports: 1.907 (Q1).

-Scimago Journal & Country Rank (SJR): 0.941 (Q1).

CHILD & FAMILY SOCIAL WORK

ORIGINAL ARTICLE

Dialogic literary gatherings and out-of-home child care: Creation of new meanings through classic literature

Carme Garcia Yeste ✉, Regina Gairal Casadó, Ariadna Munté Pascual, Teresa Plaja Viñas

First published: 23 June 2017 | <https://doi.org/10.1111/cfs.12384> | Cited by: 1

Carme Garcia Yeste, Regina Gairal Casadó, Ariadna Munté Pascual, Teresa Plaja Viñas.
“Dialogic literary gatherings and out-of-home child care: Creation of new meanings through classic literatura”. *Child & family social work*. 23(1), 62-70

First published: 23 June 2017

© 2017 John Wiley & Sons Ltd

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/cfs.12384>

<https://doi.org/10.1111/cfs.12384>

Abstract

Research on out-of-home child care has revealed that foster care programmes focused on educational attainment and reading have the potential to improve the academic outcomes of children in care. However, no studies have examined which elements of these programmes positively benefit children's emotional well-being. This article presents evidence of the positive effects of implementing a successful educational action, dialogic literary gatherings, in a children's residential care institution. A qualitative study using a communicative-oriented methodology was conducted and involved five participant observations and eight daily life stories with children in out-of-home care in Catalonia (Spain). The children's reflections demonstrated that reading classic books, such as Dickens' *Oliver Twist*, deeply influenced their feelings and self-conceptions and created new and exciting meaning in their lives.

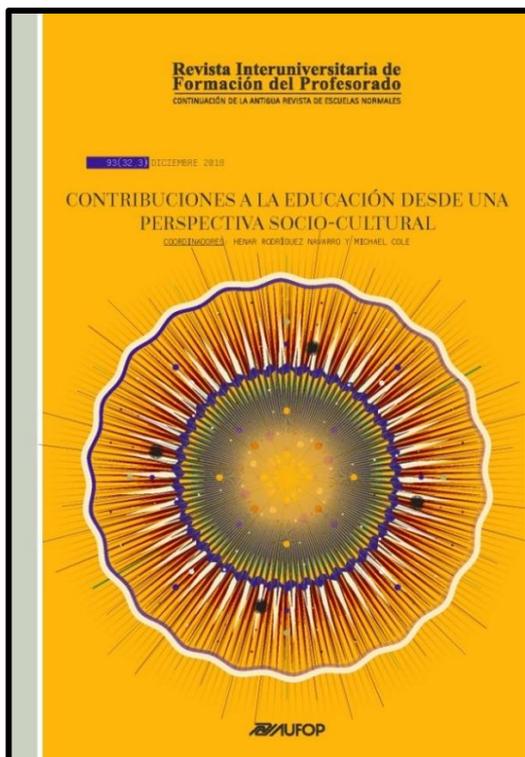
9.2. Artículo 2

García, C., Gairal, R., Gómez, A. (2018). Aprendo para que Tú Aprendas más: Contribuyendo a la Mejora del Sistema Educativo a través de la Formación de Familiares en Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 93(32,3), 47-60. ISSN: 0213-8646. Recuperado de <http://aufop.com/aufop/revistas/arta/impresa/210/2224>

Base de datos: indexada en el Emerging Sources Citation Index (Web of Science), Journal Scholar Metrics, Directory of Open Access Journals, Dialnet, Redalyc, EBSCO-HOST, Psycodoc y Google Académico.

Factor de impacto:

- European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences (ERIH PLUS).
- Latindex catálogo versión 1: 33 características cumplidas.
- Journal Scholar Metrics – Cuartil 1.
- Índice Compuesto de Difusión Secundaria – 10.0.
- Clasificación Integrada de Revistas Científicas – B.
- Dialnet: 0.424 (índice de impacto 2017).
- CARHUS – C.



**Aprendo para que Tú Aprendas Más:
Contribuyendo a la Mejora del Sistema Educativo
a través de la Formación de Familiares
en Comunidades de Aprendizaje**

Carne GARCÍA YESTE
Regina GAIRAL CASADÓ
Aitor GÓMEZ GONZÁLEZ

Aprendo para que Tú Aprendas Más: Contribuyendo a la Mejora del Sistema Educativo a través de la Formación de Familiares en Comunidades de Aprendizaje

Carme GARCÍA YESTE
Regina GAIRAL CASADÓ
Aitor GÓMEZ GONZÁLEZ

Datos de contacto:

Carme García Yeste
Universitat Rovira i Virgili.
Facultad de Ciencias de la
Educación. Departamento de
Pedagogía. Carretera de Valls, s/n,
Campus Sescelades.
Edificio Ventura y Gasol, 1º planta,
despacho 7. E-43007 Tarragona.
Correo electrónico:
carme.garciay@urv.cat

Regina Gairal Casadó
Universitat Rovira i Virgili.
Facultad de Ciencias de la
Educación. Departamento de
Pedagogía. Carretera de Valls, s/n,
Campus Sescelades.
E-43007 Tarragona.
Correo electrónico:
regina.gairal@urv.cat

Aitor Gómez González
Universitat Rovira i Virgili.
Facultad de Ciencias de la
Educación. Departamento de
Pedagogía. Carretera de Valls, s/n,
Campus Sescelades.
E-43007 Tarragona.
Correo electrónico:
aitor.gomez@urv.cat

Recibido: 28/02/2018
Aceptado: 12/07/2018

RESUMEN

El presente artículo analiza cómo la participación de padres y madres en formación de familiares aplicada como actuación educativa de éxito en comunidades de aprendizaje está fomentando que mejore su aprendizaje y se favorezca el rendimiento académico de sus hijos e hijas y su predisposición hacia la formación. Los y las familiares aprenden para que sus hijos e hijas aprendan más. Los datos aportados se han recogido y analizado a partir del trabajo de campo realizado en el marco del proyecto I+D+i EDUFAM: mejora del sistema educativo a través de la formación de familiares de grupos vulnerables.

PALABRAS CLAVE: Formación de familiares, Actuaciones educativas de éxito, Comunidades de aprendizaje

I Learn so You Can Learn More: Helping to Improve the Educational System through Family Education in Learning Communities

ABSTRACT

The present article analyses how parents' participation in family education, applied as a successful educational action in learning communities, encourages them to improve their own learning and foster their children's academic performance and their willingness to learn. Family members learn so that their children's learning can improve. The data provided have been collected and analysed from fieldwork within the framework of the EDUFAM R&D&I project: improving the education system by educating family members in vulnerable groups.

KEYWORDS: Family education, Successful educational actions, Learning communities.

Introducción

El proyecto comunidades de aprendizaje surgió en 1978 en la Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí. Este centro tenía y tiene como objetivo conseguir un centro de calidad y comprometido con la mejora del nivel educativo y social (Aubert, Villarejo, Cabré, y Santos, 2016). En 1995 el proyecto de comunidades de aprendizaje se inicia en tres escuelas de Euskadi y posteriormente empieza a desarrollarse en otras comunidades autónomas y desde hace cuatro años vienen implementándose en América Latina (Morlà, 2015).

Comunidades de aprendizaje es un proyecto de transformación a través de cual los centros educativos abren sus puertas a que toda la comunidad pueda participar dentro del centro. Partiendo de los sueños de todos y todas y la planificación de los mismos se inicia el proceso de transformación. En todas las comunidades de aprendizaje se implementan actuaciones educativas de éxito, entre las cuales se sitúa la formación de familiares, gracias a las cuales los resultados educativos del alumnado se ven incrementados.

Las actuaciones educativas de éxito fueron conceptualizadas mediante el Proyecto Integrado *INCLUD-ED: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*, del sexto Programa Marco de la Comisión Europea. La aplicación de estas actuaciones ha generado una mejora de la convivencia y del aprendizaje del alumnado de las comunidades de aprendizaje donde se han puesto en funcionamiento.

A través de INCLUD-ED se identificaron tres formas de participación de los y las familiares en los centros escolares que se relacionaban directamente con la mejora de la convivencia y resultados educativos en los centros: la participación decisiva, evaluativa y educativa. La formación de familiares se ubica en este último tipo de participación, demostrándose como la adquisición del aprendizaje por parte de los niños y las niñas está fuertemente relacionado con el factor que mientras ellos y ellas están escolarizados, sus padres, madres y familiares estén realizando alguna formación y participando en diversidad de espacios del centro escolar (Flecha, 2015). En este trabajo profundizamos en el impacto que está teniendo la formación de familiares entendida como actuación educativa de éxito en los propios familiares de grupos vulnerables que participen de esta actuación y como este hecho se relaciona de manera directa con la mejora de los resultados escolares de sus hijos e hijas.

Dentro del giro dialógico de las sociedades en el que nos hallamos, donde cada vez se otorga más importancia a la participación de personas tradicionalmente no participantes a través de un diálogo igualitario, es básico que las escuelas también cambien y se adecúen a esa nueva realidad (Díez-Palomar y Flecha, 2010). Los centros se convierten así en lugares donde las familias pueden compartir preocupaciones, resolver posibles dudas y encontrar soluciones conjuntas a problemáticas diversas. La formación de familiares se transforma en una importante herramienta para potenciar la participación de familiares, no sólo en las actividades de formación que vayan dirigidas para ellos y ellas, sino también a que participen en otros ámbitos del centro (García y Ríos, 2014).

Tradicionalmente, la formación de familiares ha sido implementada en las escuelas mediante las Asociaciones de Madres y de Padres (AMPAs), concretándose en actividades puntuales, como charlas y talleres, que se orientan hacia los posibles intereses de los y las familiares. En muchas ocasiones, la participación es reducida debido a que esas actividades no se relacionan directamente con los intereses y/o necesidades de las familias. Esa formación de familiares también muy habitualmente se ha orientado hacia grupos no vulnerables de población, hacia personas que poseen ya una formación previa y a la que en ocasiones tampoco le reporta un gran beneficio esa oferta formativa.

La formación de familiares dirigida a grupos vulnerables en centros educativos es escasa, y más si pensamos en una oferta formativa que se dirija a las necesidades e intereses de estos colectivos. Flecha, Padrós y Puigdemívol (2003) expresan que en los centros que han decidido transformarse en Comunidad de Aprendizaje e implementan actuaciones educativas de éxito como formación de familiares, se registra un aumento de participación activa por parte de éstos y se genera una mejora de los resultados educativos de sus descendientes. Tal y como destaca Moriarty (2006) las familias de grupos vulnerables que reciben un apoyo en su

propio aprendizaje, activan tanto su propio capital social como el de sus hijos e hijas, fomentándose de esta forma la aceleración y mejora de los aprendizajes.

Las interacciones en el ámbito académico de madres y padres hacia sus hijos/as comporta que éstas se impliquen en la educación de todo el alumnado (You y Nguyen, 2011). Para potenciar estas interacciones es básico que madres y padres participen, más allá de actividades lúdicas, en espacios de aprendizaje para formarse y aumentar su confianza en el ámbito escolar (Christou y Puigvert, 2011; Jasis y Ordoñez-Jasis, 2012).

Para asegurar el éxito en los programas de formación de familiares, estos programas tienen que dar respuesta a sus necesidades. Al ser las personas las protagonistas de su propio aprendizaje, aumenta su motivación académica y este hecho repercute positivamente en la mejora del rendimiento educativo del alumnado (Flecha, 2012). Si las familias se socializan académicamente se incrementa su seguridad y se convierten en un soporte fundamental en la educación de sus hijos/as, proporcionándoles así herramientas fundamentales para su éxito académico y autonomía (Benner, Boyle, y Sadler, 2016).

De la misma forma que se potencia una formación dirigida a las familias y se abre el centro a que participen de manera educativa en todos los espacios, resulta fundamental que se transformen las expectativas existentes, tanto dentro del centro como en el entorno. Diversos estudios destacan la importancia de las altas expectativas parentales en la consecución del éxito académico de los hijos/as, ya que éstas son interiorizadas y como consecuencia impacta en las actitudes y el comportamiento ante el aprendizaje, encaminándose así hacia el éxito educativo (You y Nguyen, 2011; Fan, 2001 citado en You y Nguyen, 2011; Keith et al. 1998 citado en You y Nguyen 2011; Castro, Expósito, Lizasoniac, Navarro, y Gaviria, 2015).

De esta forma, las escuelas se abren a la participación educativa de los y las familiares, produciéndose un proceso de transformación que va más allá del propio centro educativo, ya que se transforma el entorno debido al incremento de las expectativas de familiares, profesorado y alumnado. En este sentido, Mead (1973) y Vygotsky (1996) destacaron que el desarrollo tenía lugar primero a nivel social y posteriormente a nivel interno. Este hecho provoca que en comunidades de aprendizaje se le otorgue mucha importancia a las interacciones y que éstas sean lo más diversas posibles, para así fomentar un mejor desarrollo intrapersonal.

Vygotsky destacaba la importancia del contexto, de la parte más social, en los procesos de aprendizaje. Según en el contexto en el que se halle una persona adquirirá una determinada lengua y una cultura específica. De esta forma, pensar y tratar de entender al individuo de manera individual sería un error, ya que no todo lo que está directamente ligado a la persona tiene lugar en la propia persona (Vygotsky, 1995).

Desde la perspectiva sociocultural (Vygotsky, 1995) se destaca la relación directa entre el desarrollo cognitivo, la cultura y la sociedad en la que interactúan todas las personas. Este hecho manifiesta la importancia de vincular los procesos de enseñanza y aprendizaje con el contexto sociocultural donde interaccionan las personas (Bruner, 1988; Rogoff, 1993; Vygotsky, 1996).

De esta forma, Vygotsky destaca que mediante la interacción y el lenguaje se va formando la inteligencia y ésta se va desarrollando según se van teniendo más interacciones con personas diversas, adultas o con compañeros y compañeras más capaces (Aubert, Molina, Schubert, y Vidu, 2017; Aubert, Flecha, García, Flecha, y Racionero, 2008). Se contribuye así a potenciar el aprendizaje de los/as niños/as, alcanzar niveles más altos e ir más allá de lo que puedan hacer de forma independiente. “El aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante” (Vygotsky, 1996, p. 138).

Las aportaciones de Vygotsky se alejan de las teorías del desarrollo planteadas por Piaget, donde cada etapa evolutiva se desarrolla en un orden fijo e inalterable. En este sentido, Vygotsky remarca la no necesidad de llegar a las diferentes etapas evolutivas para alcanzar y poder desempeñar una actividad, defendiendo que es a partir del aprendizaje que se van pudiendo desarrollar las funciones psicológicas (Vygotsky, 1996).

Wegerif (2007) destacó que desde una perspectiva dialógica, la educación no se tiene que entender cómo un modelo tradicional, sino que se tiene que entender desde la perspectiva de abrir espacios de diálogo igualitario donde las personas puedan cuestionar, reflexionar y discutir para poder llegar al fin. Por tanto, no podemos concebir la cognición social de una persona sin partir del contexto sociocultural donde interactúa y el cual puede transformar (Vygotsky, 1996).

Método

Se ha utilizado metodología comunicativa como enfoque metodológico para abordar el análisis de cómo la formación de familiares en comunidades de aprendizaje está incrementando los resultados educativos de los/as hijos/as de los y las familiares que en ellas participan (Soler, 2015; Puigvert, Christou, y Holford, 2012). Esta metodología parte de la premisa que las personas son agentes sociales capaces de lenguaje y acción (Habermas, 2001), por lo tanto de contribuir a la creación de conocimiento, integrando así la voz de las personas participantes, punto clave en la investigación con grupos vulnerables (Mertens y Biber, 2013).

La orientación comunicativa rompe con la idea jerárquica interpretativa del investigador/a, desmonopolizando el conocimiento experto (Beck, Giddens, y

Lash, 1997), pasándose a construir un dialogo igualitario e intersubjetivo a partir de la integración de las contribuciones de participantes e investigadores/as (Habermas, 2001). De esta forma, se rompe con la idea de “investigar a” para pasar a la idea de “investigar para y con” (Flecha y Gomez, 2004).

Participantes

Se seleccionaron un total de 8 centros educativos del Estado Español que cumplieran con los siguientes requisitos:

- Centros que trabajaran con grupos vulnerables, incluyendo: población gitana, población con bajo nivel socioeconómico, población inmigrante,...
- Llevar como mínimo dos años implementando formación de familiares.
- Diversidad en el contenido de la formación de familiares que se lleve a cabo: alfabetización, lenguas, alfabetización digital,...
- Que hubiera un balance territorial entre Comunidades Autónomas.

Los equipos directivos de los ocho centros seleccionados fueron los que hicieron un listado de las personas que podrían participar en la investigación. Se seleccionaron familiares que llevaban dos años como mínimo asistiendo a formación de familiares y luego se seleccionaron los/as hijos/as de éstos participantes. La muestra fue completada con profesorado representativo de las 8 escuelas que participan de la formación de familiares.

Técnicas de recogida de datos

Las técnicas de recogida de datos aplicadas fueron el relato de vida comunicativo, el grupo de discusión comunicativo (Aubert, Melgar, y Valls, 2011), la entrevista semiestructurada con orientación comunicativa, y el cuestionario. La aplicación de las mismas se realizó en paralelo, las técnicas no dependían unas de otras, siendo los resultados interpretados de manera convergente, a partir de una triangulación de datos.

Todas las técnicas fueron validadas por el consejo asesor conformado al inicio del proyecto. Este consejo asesor estaba conformado por el investigador principal del proyecto, representantes del equipo oficial de investigación, dos familiares gitanos, tres alumnos/as gitanos y dos voluntarias. Dicho consejo analizó todas las técnicas e hizo las modificaciones oportunas para asegurar su adecuación.

Análisis comunicativo de datos

El análisis de los datos extraídos del trabajo de campo se ha llevado a cabo de manera comunicativa. La metodología comunicativa, al estar orientada hacia la

Entrevistas	Familiares	48
	Profesorado	12
	Otros/as (voluntariado)	13
	Alumnado	22
	Total	95
Grupos discusión	Familiares	19
	Profesorado	5
	Otros/as (voluntariado)	5
	Alumnado	7
	Total	36
Cuestionarios	Familiares	84
	Profesorado	2
	Otros/as (voluntariado)	15
	Alumnado	60
	Total	161
Relato de vida	Familiares	13
	Profesorado	0
	Otros/as (voluntariado)	0
	Alumnado	0
	Total	13

Nota: Elaboración propia

TABLA 1: Número de técnicas de recogida de datos aplicadas por perfil

transformación social, diferencia siempre dos dimensiones en sus análisis, la dimensión excluyente y la dimensión transformadora. La primera de ellas engloba aquellas barreras que impiden o dificultan a las personas o colectivos poder disfrutar de una determinada práctica o beneficio social. La dimensión transformadora se centra en los componentes que ayudan a superar las barreras que se encuentran las personas y que les impiden disfrutar de una determinada práctica o beneficio social (Pulido, Elboj, Campdepadrós, y Cabré, 2014; Gómez, Latorre, Sánchez, y Flecha, 2006).

A través del siguiente cuadro se presentan las categorías utilizadas para desarrollar el análisis. Todas las categorías se cruzan con las dos anteriores dimensiones, diferenciándose entre información excluyente y transformadora. En el apartado de resultados se plasman sólo citas relativas a la dimensión transformadora, incidiéndose así en todas las potencialidades de la formación de familiares.

Formación de familiares					Otras informaciones			
Dimensiones	Características clave	Repercusión participantes y familiares	Participación, motivación y adquisición conocimiento	Cambios roles familiares	Impacto convivencia	Impacto en los niños y niñas	Características y elementos del entorno	Importancia de participar en comunidades de aprendizaje
Exclusora Transformadora								

Nota: Elaboración propia

TABLA 2: Cuadro de análisis comunicativo de datos

La primera categoría, “características claves”, contiene información relativa a los aspectos claves de la formación de familiares. La segunda, “repercusión en los propios participantes y en sus familias”, incluye todas aquellas citas que tienen relación con los cambios experimentados por los y las participantes y sus familias. La tercera categoría, “participación, motivación y adquisición del conocimiento”, hace referencia a como la formación de familiares incide directamente en la participación y motivación por el aprendizaje de las y los familiares. La cuarta, “cambios en los roles familiares”, recoge información relativa a los cambios de roles de las familias participantes. La quinta categoría, “impacto en la convivencia”, recoge los cambios en la convivencia escolar producidos en el centro gracias a la formación de familiares. La sexta, “impacto en los niños y las niñas”, agrupa toda información relativa a cómo impacta la formación de familiares en los hijos e hijas de las y los familiares participantes. La categoría “características y elementos del entorno” recopila todas aquellas citas que destacan los cambios producidos en el entorno mediato donde se ubican los centros que llevan a cabo la formación de familiares. La última categoría, “importancia de participar en Comunidades de Aprendizaje” recoge información que destaca la importancia de participar y/o trabajar en un centro que aplica actuaciones educativas de éxito.

Resultados

El análisis de la información procedente del trabajo de campo desarrollado en el proyecto Edufam ha sido muy rico. En este apartado aportamos los datos relativos más directamente a cómo la participación de madres y padres en formación de familiares ha incidido muy positivamente en la adquisición de nuevos conocimientos por parte de los familiares y como este hecho ha generado el incremento de los resultados educativos de sus hijos/as.

El ambiente en las aulas donde se desarrollan las formaciones es muy bueno, se fomentan las interacciones entre participantes, el trato entre el voluntariado y las personas participantes es igualitario, no se hacen distinciones. Todas las personas tienen el mismo objetivo: aprender. Este buen clima se constata a través de las siguientes palabras de una de las participantes “hay buen compañerismo, nos llevamos bien, lo compartimos todo, nos ayudamos las unas a las otras” (Madre). Este hecho es destacado también por otra de las participantes, ligándolo de manera directa al incremento del aprendizaje de todas las personas participantes “Me gusta el compañerismo que hay, ya que se aprende mucho” (Madre).

El buen clima que hay en las aulas, basado en un trato igualitario entre todas las personas participantes, incrementa unas interacciones muy positivas entre todas ellas, generando procesos de adquisición de nuevos aprendizajes y una transformación de las interacciones entre personas adultas y el alumnado. Esas interacciones no solo se generan dentro del aula o de la escuela, sino que se producen en los hogares de las familias participantes y en otros espacios del barrio. Un participante lo relata de forma clara y concisa “por la noche, nos juntamos todos un rato, se pone mi mujer a leer y lo comentamos” (Padre).

Los y las familiares van cogiendo más confianza fruto de las nuevas interacciones y los procesos de aprendizaje que se generan y los vierten en ayudar a sus hijos/as. Se trata de un doble proceso que se retroalimenta, las personas adultas participantes en la formación de familiares se van formando, adquiriendo una mayor seguridad en sí mismas y este hecho incide en las interacciones que se generan en sus hogares, que se ven enriquecidas y los aprendizajes de sus hijas/os salen reforzados. Dos madres participantes en formación de familiares así lo ejemplifican “cada vez que llego le digo, Dani, ¿te ayudo hacer los deberes? Y nos ponemos los dos hacer deberes” (Madre).

Mis chavales antes traían deberes de la escuela y me decían “mama, ¿Me ayudas?” y yo les respondía “no te ayudo porque yo no sé, porque sé menos que tu hijo”. Ahora sin embargo sacan mis niños las tareas del colegio y los ayudo porque yo ya sé, les doy una manita para que aprendan más de lo que saben (Madre).

Los y las familiares son totalmente conscientes que se convierten en referentes para sus hijos e hijas y que todo lo que hagan fuera de la escuela va a repercutir en la actitud que ellos y ellas tomen delante de los estudios. Por ello, participar formándose en la propia escuela donde acuden sus hijos e hijas y potenciar que todas las actividades formativas del centro tengan una continuidad en el domicilio fomenta interacciones potenciadoras de buenos resultados académicos.

(...) Si ellas tienen un rato libre y me ven a mi sentada viendo la televisión, ¿qué van a hacer ellas?, —Mamá me siento contigo a ver la

tele—. Pero si te ven leyendo a lo mejor, —oye mama ¿Qué libro me puedo leer ahora?—[...] y sí que es verdad, que te vean ellas con la Tertulia a ellas les hace que tengan más interés (Madre).

Pero no sólo los familiares plasman como aprendiendo ellos/as más provocan que sus hijos e hijas aprendan más, sino que son sus propios hijos e hijos los que conocedores de que sus padres y madres les pueden ayudar, buscar potenciar interacciones con ellos y ellas que les ayuden en todas sus tareas escolares, porque saben que van a aprender más. Martina lo ejemplifica así a través de sus palabras: “Me gusta muchísimo que me ayuda, porque así termino antes los deberes y todo lo que yo no sepa y lo que allá ya aprendido me lo dice y así aprendo más” (Alumna).

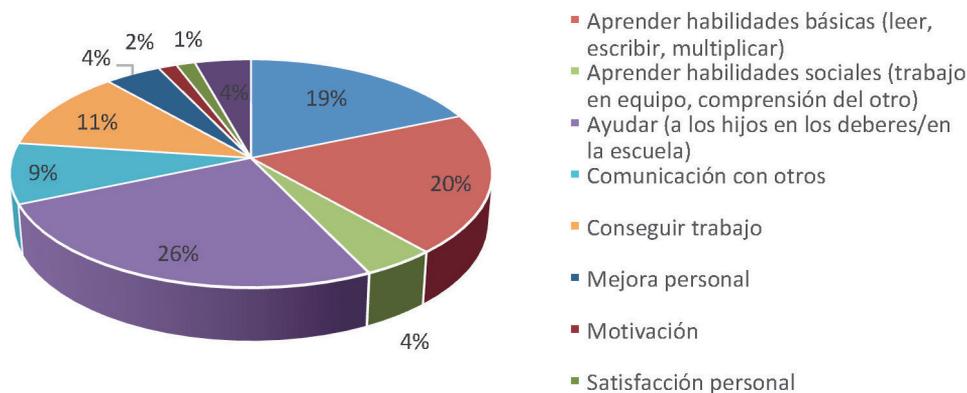
De la misma forma, los equipos directivos de las escuelas donde se implementan formaciones dirigidas a las familias, también han podido observar las transformaciones que han vivenciado las personas adultas asistentes a las formaciones y como éstas inciden muy positivamente en sus hijas/os.

Lucía vino porque servicios sociales le habían dicho que tenía que venir y demás y para ella poco a poco dejó de ser una obligación para pasar a ser un gusto tener que venir aquí y ella siempre la primera de la fila junto a su cuñada. (...) Belén hace dos años ella venía con zapatillas, pijama y demás, higiene poca (...) no había manera, hasta que se apuntó en la formación de familiares, entonces (...) empezamos a ver un cambio iba más arreglada, pero sobretodo, sobretodo, lo que notamos fue una mirada diferente, como le mira el hijo, pero además de cómo le mira ella. La mirada que tenía, los ojos, la manera como le brillaban, la mirada que tenía ella, esto nos ha llamado mucho la atención, se transformó (Profesora).

El profesorado entrevistado corrobora como la formación de familiares ha incidido muy positivamente en la formación del alumnado, y no precisamente de aquellos y aquellas que ya van bien, sino de aquellos a los que les puede costar más. La mejora en la conducta y rendimiento es clara e incide positivamente en la aceleración de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Se observa que son niños que van mejor porque se toman más interés simplemente, porque “mi madre viene al cole” y como mi madre viene [...]. Todos los niños de las familias que vienen no son de los mejores de las clases, en muchos casos no son niños brillantes, pero mejoran en cuanto a la actitud y su rendimiento (Profesor) (...) El crecimiento académico se ha notado también, por el esfuerzo que hacen los familiares en el centro. Ahora hacen los deberes con sus hijos. (Profesora).

A través de la siguiente gráfica queda constancia como los y las familiares le otorgan gran importancia a ayudar a sus hijos e hijas a hacer los deberes, siendo el principal utilidad que le ven a la formación que llevan a cabo en la escuela con un 26%. La motivación de los y las familiares se reparte entre ayudar a sus hijas/os con las tareas de la escuela y en la adquisición de habilidades básicas, siendo la combinación de ambas clave en la mejorar de los resultados educativos de sus hijos/as.



Nota: Elaboración propia

FIGURA 1: Utilidad de la formación para la vida cotidiana (familiares)

La formación de familiares incide en que el alumnado mejore sus resultados, y no sólo eso, sino que también incide en un cambio fundamental de las expectativas. En escuelas donde se registran elevados índices de dependencia de servicios sociales de las familias y las expectativas en relación a los estudios y la inserción laboral son muy reducidas, es vital que las expectativas niños/as cambien. Los cuestionarios administrados a alumnado muestran una enorme transformación de esas expectativas. El 94% del alumnado afirma que quiere proseguir con los estudios secundarios y un 92% de ellos quieren llevar a cabo estudios universitarios.

Conclusiones

La formación de familiares dirigida a grupos vulnerables ha resultado ser básica en el incremento de los resultados educativos del alumnado. Vygotsky (1996) destacaba como las interacciones son claves en la consecución de nuevos aprendizajes, así como la necesidad de cambiar tanto el centro escolar como su contexto sociocultural. Precisamente el éxito de la formación de familiares radica en el

potencial transformador que posee, tanto de las relaciones generadas dentro del centro escolar como las que se producen en el entorno.

Vygotsky (1996, 1995) destacaba el lenguaje, el contexto sociocultural y las interacciones como tres aspectos clave y necesarios para la transformación personal. La formación de familiares transforma las dificultades en posibilidades (Freire, 1997), las personas participantes no se adaptan, sino que se transforman mediante interacciones basadas en un diálogo igualitario. Se produce un proceso de empoderamiento que genera un cambio en las relaciones dentro y fuera del centro, las familias se convierten en líderes y referentes dentro de su propia comunidad (Redondo-Sama, 2016).

Las familias de grupos vulnerables que participan en formación de familiares activan tanto su capital social como el de sus hijas/os (Moriarty, 2006). Este fomento del capital social se produce por las interacciones en el ámbito académico entre los padres y las madres y sus hijos/as (You y Nguyen, 2011). Cuando la formación de familiares dirigida a grupos vulnerables se lleva a cabo como una actuación educativa de éxito, son las propias familias las que destacan los procesos formativos y participativos como determinantes y los fomentan tanto dentro como fuera del centro (Christou y Puigvert, 2011; Benner et al., 2016).

Las interacciones que se generan entonces, basadas en relaciones de igualdad y solidaridad son claves en los procesos de transformación personal que se producen, generando que tanto el capital cultural y social de las familias como los resultados educativos de sus hijos/as se incrementen. Estos procesos de transformación basados en la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje (Vygotsky 1996) generan una mejora en las vidas de muchos y muchas familiares.

Referencias bibliográficas

- Aubert, A., Molina, S., Shubert, T., y Vidu, A. (2017). Learning and inclusivity via Interactive Groups in early childhood education and care in the Hope school, Spain. *Learning, Culture and Social Interaction*, 13, 90-103.
- Aubert, A., Villarejo, B., Cabré, J., y Santos, T. (2016). La Verneda Sant Martí adult school: a reference of popular education in the neighborhoods. *Teachers College Record*, 118(4), 1-32.
- Aubert, A., Melgar, P., y Valls, R. (2011). Communicative Daily Life Stories and Focus Groups: Proposals for Overcoming Gender Violence Among Teenagers. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 295-303.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., y Racionero, S. (2008). *El aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Beck, U., Giddens, A., y Lash, S. (1997). *La modernización reflexiva: política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza editorial.

- Benner, A. D., Boyle, A. E., y Sadler, S. (2016). Parental involvement and adolescents' educational success: The roles of prior achievement and socioeconomic status. *Journal of Youth and Adolescence*, 45, 1053-1064.
- Bruner, J. S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata
- Castro, M., Expósito, E., Lizasoniac, L., Navarro, E., y Gaviria, J. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46.
- Christou, M., y Puigvert, L. (2011). The role of 'Other Women' in current educational transformations. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 77-90.
- Díez-Palomar, J., y Flecha, R. (Ed.). (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24, 1), 19-30.
- Flecha, A. (2012). Family Education Improve Student's Academic Performance: Contributions from European Research. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(2), 301-321. doi: 10.4471/remie.2012.16
- Flecha, R. (Ed.), INCLUD-ED Consortium. (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. New York: Springer.
- Flecha, R., y Gómez, J. (2004). Participatory Paradigms: Researching "with" rather than "on". In B. Crossan, J. Gallacher, y M. Osborne (Eds.), *Researching Widening Access: Issues and approaches in an international context* (pp. 129-140). London: Routledge.
- Flecha, R., Padrós, M., y Puigdemívol, I. (2003). Comunidades de aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y Gestión Educativa*, 11(5), 4-8.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: Hipatia editorial.
- García, L., y Ríos, O. (2014). Participation and family education in school: Successful educational actions. *Studies in the Education of Adults*, 46(2), 177-191.
- Redondo-Sama, G. (2016). Leadership y Community Participation: A Literature Review. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 5(1), 71-92.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., y Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure Ciencia
- Habermas, J. (2001). *La teoría de la acción comunicativa (Vol.II)*. Madrid: Taurus.
- Jasis, P.M., Ordoñez, y Jasis, R. (2012). Latino parent involvement: Examining commitment and empowerment in schools. *Urban Education*: 47(1), 65-89.
- Mead, G. H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad: Desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós
- Mertens, D.M., y Hesse Biber, S. (2013). (Eds.) *Mixed methods and credibility of evidence in evaluation*. *New Directions in Evaluation*, 138. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Moriarty, V. (2006). Family Learning Programmes: an investigation of parental perceptions, social capital and social inclusion. *Educate. The Journal of Doctoral Research in Education*, 1(1), 85-103.

- Morlà, T. (2015). Comunidades de Aprendizaje, un Sueño que hace más de 35 años que Transforma Realidades. *Social and Education History*, 4(2), 137-162.
- Puigvert, L., Christou, M., y Holford, J. (2012). Critical Communicative Methodology: including vulnerable voices in research through dialogue. *Cambridge Journal of Education*, 42(4), 513-526.
- Pulido, C., Elboj, C., Campdepadrós, R., y Cabré, J. (2014). Exclusionary and Transformative Dimensions Communicative Analysis Enhancing Solidarity Among Women to Overcome Gender Violence. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 889-894.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. Desarrollo cognitivo en el contexto social*. España: Paidós.
- Soler, M. (2015). Biographies of "Invisible" People Who Transform Their Lives and Enhance Social Transformations Through Dialogic Gatherings. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 839-842.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Vygotsky, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wegerif, R. (2007). *Dialogic, Educational and Technology: Resourcing the Space of Learning*. New York: SpringerVerlag.
- You, S. y. Nguyen J.T. (2011) "Parents' involvement in adolescents' schooling: a multidimensional conceptualization and mediational model", *Educational Psychology*, 31(5), 547-558.

9.3. Artículo 3

Garcia, C.; Gairal, R., & Rios, O. (2017). Empoderamiento e Inclusión Social de Mujeres Inmigrantes a través de las Tertulias Literarias Dialógicas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2), 97-111. doi: 10.15366/riejs2017.6.2.006

Base de datos: indexada en el Emerging Sources Citation Index (Web of Science), Google Académico, Directory of Open Access Journals, Dialnet, Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Latindex -Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal y Modelo de Identificación y Evaluación de Revistas

Factor de impacto:

- Lantindex: pendiente de calificación – catálogo versión 2
- Índice Compuesto de Difusión Secundaria – 7.3
- Dialnet: 0.228
- Clasificación Integrada de Revistas Científicas – C

Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), 2017, 6(2), 97-111.
<https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.006>



Empoderamiento e Inclusión Social de Mujeres Inmigrantes a través de las Tertulias Literarias Dialógicas

Empowerment and Social Inclusion of Migrant Women through Dialogic Literary Gatherings

Carme García-Yeste *
Regina Gairal
Oriol Ríos
Universitat Rovira i Virgili

Empoderamiento e Inclusión Social de Mujeres Inmigrantes a través de las Tertulias Literarias Dialógicas

Empowerment and Social Inclusion of Migrant Women through Dialogic Literary Gatherings

Carme García-Yeste *
Regina Gairal
Oriol Ríos

Universitat Rovira i Virgili

La superación de las desigualdades de género es uno de los principales retos de organismos internacionales como la Comisión Europea. En el marco de los objetivos globales de las Naciones Unidas para superar la pobreza y conseguir la prosperidad para todos los colectivos se plantean una serie de directrices dirigidas a avanzar en la mejora de la situación de la mujer. Si bien dichas estrategias visibilizan la preocupación de los principales organismos internacionales y gobiernos alrededor de las injusticias de género, persisten aún problemáticas sobre las que profundizar. El presente artículo analiza cómo las tertulias literarias dialógicas están permitiendo empoderar a las mujeres inmigrantes y disminuir su situación de vulnerabilidad. Se ha desarrollado a partir de un estudio cualitativo con orientación comunicativa, en concreto se han realizado ocho entrevistas semiestructuradas, un grupo de discusión y observaciones comunicativas articuladas en sesiones semanales durante dos cursos escolares (2014-2015 y 2015-2016). Los resultados muestran que esta actuación educativa de éxito está contribuyendo a mejorar el aprendizaje del idioma, dotando de seguridad a las mujeres, fortaleciendo su auto-estima y reforzando sus relaciones familiares y de amistad.

Descriptor: Mujer, Grupo étnico, Comunicación, Lengua, Inmigrante.

Overcoming gender inequalities is one of the main challenges of international organizations such as the European Commission. Within the framework of the United Nations' overall objectives for overcoming poverty and achieving prosperity for all groups, a series of guidelines are proposed to advance the improvement of the situation of women. Although these strategies raise the concern of the main international organizations and governments around gender injustices, there are still problems to be studied. This article analyzes how literary dialogues are enabling immigrant women to be empowered and to reduce their vulnerability. It has been developed from a qualitative study with a communicative orientation, in particular eight semi-structured interviews, a discussion group and communicative observations articulated in weekly sessions during two school years (2014-2015 and 2015-2016). The results show that this successful educational action is contributing to improve language learning, providing women of self-confidence, strengthening their self-esteem and their family and friendship relationships.

Keywords: Women, Ethnic groups, Communication, Languages, Immigrants.

*Contacto: carme.garciay@urv.cat

Introducción

La superación de las desigualdades por razón de género es uno de los principales retos que las Naciones Unidas y la Comisión Europea plantea para los próximos años de cara a conseguir mayor justicia e equidad social (Comisión Europea, 2015; ONU, 2015). En este sentido, en el marco de los objetivos globales de las Naciones Unidas para superar la pobreza y conseguir la prosperidad para todos los colectivos (Naciones Unidas, 2015), se plantean una serie de directrices dirigidas a avanzar en la mejora de la situación de la mujer. Por ejemplo, cabe destacar aquellas acciones diseñadas a empoderar a las mujeres y a eliminar las desigualdades de género en educación, sobre todo en el acceso de las mujeres y las niñas a todos los niveles educativos. En esta misma línea, la Comisión Europea publicaba en el año 2015 una estrategia integral para la igualdad de género para el periodo 2016-2019 con la que también proponía como acción central trabajar para la igualdad en el ámbito educativo, sobre todo en la elección de las carreras universitarias.

Si bien dichas estrategias visibilizan la preocupación de los principales organismos internacionales y gobiernos alrededor de las injusticias de género, persisten aún problemáticas sobre las que profundizar. Por ejemplo, la situación de las mujeres inmigrantes, refugiadas o sin titulación académica en algunos países de Europa resulta preocupante. Según datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, en el año 2015 el rendimiento escolar de la población inmigrante en la mayoría de países de la OCDE es inferior al de la población nativa. Además, dichos datos correlacionan directamente con la inserción laboral de esta población, que en el caso de las mujeres inmigrantes presenta evidencias de una importante exclusión social. De hecho, en la mayoría de países la tasa de desempleo de las mujeres inmigrantes es superior a la de las mujeres nativas. Cabe subrayar que resulta alarmante la situación en determinados países como España y Grecia donde el desempleo de las mujeres no nativas supera el 30% (OCDE, 2017). Paralelamente, otra problemática ligada directamente a esta situación de desigualdad hace referencia a los índices de alfabetización de las mujeres. A pesar de los esfuerzos y de los avances conseguidos en este ámbito, según el informe más reciente de UNESCO que analiza dicho fenómeno, se observan unos índices superiores de analfabetismo en el caso de la mujer (UNESCO, 2017).

La investigación centrada en analizar las desigualdades de género hace décadas que ha acuñado el concepto interseccionalidad como forma de expresar la incidencia que tienen las diferentes variables para agravar la situación de vulnerabilidad de las mujeres (Anthias 2013; García-Yeste, 2014; Veenstra, 2013; Yousaf y Purkayastha, 2015). De esta forma este enfoque ha sido de utilidad para profundizar en los efectos que tienen variables como la clase social o el origen étnico en la situación de exclusión de las mujeres. Otro enfoque teórico que ha proporcionado elementos de análisis muy importantes en este ámbito es el feminismo dialógico (De Botton, Puigvert y Sánchez, 2005; Puigvert, 2001). El feminismo dialógico enfatiza la necesidad de dar voz a aquellas mujeres que tradicionalmente han sido silenciadas de las luchas feministas a favor de la igualdad. Voces de otras mujeres, trabajadoras domésticas, amas de casa, inmigrantes, gitanas que están liderando cambios en sus vidas personales y en las de su comunidad para terminar con las injusticias sociales.

De este modo, en el presente artículo partiremos de ambos enfoques para describir las transformaciones que un grupo de mujeres inmigrantes de la localidad de Tarragona están desarrollando gracias a su participación en una actuación educativa de éxito, concretamente las tertulias literarias dialógicas (TLD) (Flecha, 2015ab). Con este objetivo el artículo concreta cuatro partes diferentes. En la primera se desarrolla una fundamentación teórica donde se abordan algunas de las principales aportaciones alrededor de la interseccionalidad y el feminismo dialógico, en la segunda se describe el método de investigación y la perspectiva metodológica de la que se parte. En el tercer apartado se definen los principales resultados alcanzados a través de la investigación desarrollada y por último se presenta la discusión donde se sintetizan las principales conclusiones del artículo.

1. Fundamentación teórica

La desigualdad de género es una problemática ampliamente estudiada desde hace décadas por la investigación social. En este apartado vamos a profundizar sobre ello considerando enfoques teóricos diversos tales como la interseccionalidad, el feminismo dialógico y el análisis postcolonial. Además, vamos a presentar algunas de las características que definen las actuaciones educativas de éxito, una aproximación que profundiza en el impacto que tienen determinadas prácticas para mejorar la vida de los colectivos más favorecidos, entre los que están las mujeres inmigrantes.

La interseccionalidad es un término que fue desarrollado por Crenshaw (1991) con el objetivo de ofrecer explicaciones multidimensionales al fenómeno de la desigualdad y la injusticia social. Para la autora resultaba crucial analizar la definición de las identidades sociales considerando la interrelación entre los diferentes elementos de opresión, dominación y discriminación que dificultan su desarrollo. Precisamente, Crenshaw argumenta que existen determinados factores culturales y biológicos que unidamente pueden explicar la reproducción de los mecanismos que llevan a los sujetos a la exclusión social, como son el género, la etnia, la clase social, la orientación sexual, la edad, la nacionalidad, etc.

Los análisis recientes que han utilizado esta aproximación teórica para dotar de explicaciones rigurosas al porqué de las injusticias sociales, ofrecen diferentes argumentos a tener en cuenta. Por ejemplo, algunos estudios señalan que el racismo y el sexismo están estrechamente ligados ya que las dimensiones de género y etnia son claves para configurar la personalidad de los sujetos. Ambas variables ayudan a categorizar a las personas y establecer prácticas de discriminación que refuerzan los estereotipos racistas y sexistas (Gianettoni y Roux, 2010). Estos análisis tienen su punto de partida en los estudios culturales y en la *race critical theory* en los que se pone de manifiesto que la intersección de la variable género, clase social y etnia es determinante para comprender las injusticias que sufren colectivos como las mujeres afro-americanas (James, 2012). Estos análisis ofrecen un cuerpo argumentativo importante para profundizar alrededor de las desigualdades de género, pero no proporcionan qué estrategias y prácticas han permitido superarlas. En las siguientes líneas se van a describir brevemente algunas de estas estrategias y planteamientos aportados por el feminismo dialógico.

La segunda ola del feminismo nació en el marco de una modernidad que empezaba a cuestionar algunas reivindicaciones que había liderado el feminismo de la igualdad

(Beck-Gernsheim, Butler y Puigvert, 2003). Éste último planteaba como objetivo principal conseguir la equidad respecto al hombre, aunque para conseguirlo se construyera un movimiento social basado en la homogeneidad. En otras palabras, el feminismo de la igualdad no cuidó que la diversidad de identidades femeninas se incluyera en sus luchas, de modo que el feminismo de la diferencia más tarde cogió por bandera el derecho a ser diferente como eje central de sus reivindicaciones (Irigaray, 1998). Así entre sus posturas destacaba la importancia de la diferenciación-oposición con el hombre como elemento que definía la construcción de la mujer: “Nacer mujer, antes de significar ser una generadora de la humanidad, comporta el sentido de encarnar el ser mujer con el otro-hombre, con el ser hombre” (p. 45).

Una de las carencias presentes en las posturas anteriormente presentadas se vincula a la invisibilidad de las otras mujeres en las reivindicaciones feministas. Las otras mujeres son aquellas mujeres que tradicionalmente no han participado en el movimiento feminista, que también han sido excluidas de los organismos públicos y lugares de responsabilidad de la sociedad. Se trata de mujeres inmigrantes, de minorías culturales, mujeres sin titulación académica que con frecuencia se encuentran en situación de exclusión social (García, Larena y Miró, 2012). La literatura científica ha nombrado las reivindicaciones y conquistas de estas mujeres como feminismo dialógico (Christou y Puigvert, 2011). Una de las reivindicaciones en las que han trabajado con mayor esfuerzo las otras mujeres es en la transformación de la educación. En este sentido, cabe subrayar que para conseguir esta transformación las otras mujeres empiezan a participar en oportunidades formativas que mejoren su situación. Así, muchas de ellas inician procesos de alfabetización o cursan cursos para obtener el grado de educación secundaria o acceder a la universidad en centros de educación de personas adultas o formación permanente (Oliver et al., 2016).

Sin embargo, el interés en el mundo educativo va más allá de la propia formación de las mujeres, de hecho, una de las realidades en las que están haciendo mayor hincapié el feminismo dialógico es en la participación de las familias y la comunidad en la escuela para apoyar la educación de sus hijos, hijas, nietos y nietas (Christou y Puigvert, 2011; Beck-Gernsheim, Butler y Puigvert, 2003). De este modo las mujeres reivindican implicarse en actuaciones que tengan un efecto en la vida de los menores, es decir que mejoren su aprendizaje y la convivencia en los centros escolares (Oliver, Soler y Flecha, 2009). En este sentido, ponen especial énfasis en poder tomar parte en las decisiones relevantes de los centros educativos, en actuaciones que aceleren el rendimiento académico del alumnado y que prevengan la violencia en las aulas (Redondo-Sama, 2016). Asimismo, se constata a través de estos análisis que la educación se visualiza como la herramienta de transformación que las otras mujeres consideran central para transformar su vida y la de sus familias.

En este marco de modernidad reflexiva y cambios en los movimientos sociales globales como por ejemplo el feminismo, Beck, Giddens y Lash (1994) destacan las consecuencias que conllevan estas transformaciones en la vida de las mujeres, como por ejemplo su mayor visibilidad en los espacios de decisión pública. En el marco de estos discursos ligados a la modernidad se articulan otros posicionamientos que hacen referencia al pensamiento feminista postcolonial, dando especial importancia a las corrientes y los planteamientos de la descolonización. En este sentido, desde el punto de partida de las ideas proporcionadas por el postcolonialismo, Marchand (2009) también destaca que es

necesario dar voz y espacios de participación a las mujeres silenciadas, sobre todo las pertenecientes a colectivos vulnerables como las minorías étnicas o religiosas.

Esta participación, sobretodo la ligada al ámbito educativo, es uno de los aspectos que abordan las tertulias literarias dialógicas, actuación en la que intervienen las mujeres protagonistas de esta investigación (Álvarez et al., 2016). Las tertulias literarias dialógicas se caracterizan por la lectura compartida de clásicos de la literatura universal. Concretamente son una actuación que se define a través del diálogo igualitario que se establece entre un grupo de personas que leen y reflexionan alrededor de un libro con el objetivo final de fomentar la creación conjunta de conocimiento (Soler, 2015a). Los libros y los textos que se escogen para la lectura son consensuados entre las participantes y la coordinadora de la tertulia, la cual se encarga de estructurar y dirigir la discusión a través de turnos de palabra. Dicha actuación está consiguiendo un importante impacto (Flecha, Soler y Sordé, 2015), sobre todo por lo que respecta a la mejora de las competencias lectoras y a la educación en sentimientos (Llopis et al., 2016). El proyecto integrado INCLUD-ED. *Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe* (2006-2011), financiado por el sexto Programa Marco de la Comisión Europea, analizó dicha experiencia a la que consideró una actuación educativa de éxito porque independientemente donde se aplique consigue los mejores resultados (Flecha y Soler, 2014).

Como veremos en el apartado de resultados, las mujeres inmigrantes y de minorías étnicas que están formando parte de las tertulias literarias dialógicas están dando grandes pasos para conseguir una mayor justicia social. Están en la línea del objetivo que la Comisión Europea se plantea para mejorar la educación en la Unión Europea: por un lado, favorecer la igualdad desde las políticas educativas, y por el otro, conseguir la efectividad de los sistemas educativos de forma que los máximos aprendizajes sean una finalidad central. Los últimos avances en el campo de la superación de la pobreza ya indican que es necesario aplicar este tipo de estrategias de éxito, basadas en evidencias, para conseguir unas políticas y prácticas sociales y educativas que tengan un impacto social relevante (Ruiz-Eugenio, 2016). Así pues, como evidenciaremos a continuación, las tertulias literarias dialógicas son un buen ejemplo de todo ello, porque permiten plantear, como señalaría Freire (1993), en una pedagogía de la esperanza para un mundo mejor.

2. Método

Partiendo del paradigma comunicativo la investigación que sustenta este artículo es la metodología comunicativa (Gómez, Puigvert y Flecha, 2011). Esta metodología ha sido reconocida por la Comisión Europea como la mejor herramienta para el análisis de la situación de los grupos vulnerables, como las mujeres inmigrantes (Comisión Europea, 2010). Además, diferentes investigaciones del Programa Marco Europeo han utilizado dicho enfoque para analizar diferentes realidades como la inclusión de la comunidad gitana en el mercado laboral, las actuaciones educativas que consiguen mayor cohesión social y éxito educativo, y las formas de solidaridad que mejoran la realidad social (Flecha, 2006; Flecha, 2001; Soler, 2015b).

Una de las características más importantes que definen la metodología comunicativa es la ruptura de la jerarquía interpretativa. Esta premisa significa que las personas investigadoras e investigadas construyen el conocimiento conjuntamente a través de sus

aportaciones. De este modo, el objetivo es llegar a un entendimiento y por eso el diálogo igualitario es el eje vertebral de las técnicas comunicativas en las que la persona investigadora aporta su bagaje científico y la persona investigada contribuye con sus experiencias ligadas al mundo de la vida (Gómez et al., 2006). Otra de las características importantes de la metodología comunicativa es la voluntad de transformación social, es decir que el conocimiento que se genera a través de la intersubjetividad tiene como principal propósito contribuir a superar las desigualdades e injusticias sociales.

2.1. Muestra y técnicas de recogida de información

El estudio que se expone en el presente artículo es de carácter cualitativo con orientación comunicativa. En concreto se han aplicado tres técnicas de recogida de la información diferentes: entrevistas semiestructuradas, observaciones comunicativas y grupos de discusión. Así se han realizado 8 entrevistas semiestructuradas a las mujeres inmigrantes participantes en las tertulias literarias dialógicas, un grupo de discusión también con dichas mujeres y observaciones comunicativas articuladas en sesiones semanales durante dos cursos escolares (2014-2015; 2015-2016) en las mencionadas tertulias literarias dialógicas. Concretamente, este proceso de recogida de datos pretendía responder al siguiente objetivo: identificar los elementos de empoderamiento, ligados al aprendizaje y a la inclusión social, que tienen las tertulias literarias dialógicas para las mujeres inmigrantes que participan en ellas.

En el cuadro 1 se detalla el desglose de los perfiles de la muestra seleccionada (N=8). Todas las participantes cumplen seis pautas homogéneas: son mujeres, son musulmanas, están casadas, han nacido en Marruecos, son amas de casa y residen en un barrio de Tarragona. La pauta heterogénea que se destaca sería el nivel académico de cada una de ellas. Mientras que algunas de las participantes únicamente han realizado algunos cursos de primaria, otras han accedido a la universidad, aunque ninguna de ellas ha finalizado dichos estudios. La edad también ha sido un ítem diferenciador, gracias a éste durante las tertulias se han desarrollado debates intergeneracionales. Finalmente destacar que la diferencia de años que llevan residiendo en España se ha destacado ya que en los resultados se ha evidenciado en su fluidez con el idioma.

Cuadro 1. Perfiles de la muestra seleccionada

NOMBRE	EDAD	NIVEL EDUCATIVO	AÑOS EN ESPAÑA
Haris	33	Primer curso de secundaria	11 años
Marwa	36	Universidad	10 años
Farida	38	Segundo curso de universidad	13 años
Fátima	26	Secundaria	7 años
Hasna	34	Primaria	4 años
Ghaliya	27	Bachillerato	9 años
Asmae	45	Primaria	13 años
Maroa	38	Primaria	11 años

Nota: Los nombres asignados a los perfiles de la muestra son pseudónimos. En los resultados se ha valorado incluir una cita de una niña que estaba presente mientras se realizaba la entrevista a su madre, esta cita da respuesta al objetivo de investigación del presente artículo. Para poder incluir la cita se ha solicitado el permiso correspondiente a la madre.

Fuente: Elaboración propia.

Subrayar que todas las mujeres participantes en la investigación son madres de un centro de educación primaria de Tarragona, en Cataluña. La escuela es de una línea, cuenta con un total de 74 familias y 127 alumnos/as distribuidos en el segundo ciclo de educación infantil, ciclo inicial, ciclo medio y ciclo superior de primaria. Dicho centro

está situado en el barrio de Camp-Clar, un barrio que nació entre los años 50 y 60 debido al incremento de población inmigrada de España que acudía a Tarragona en aquel periodo. En la actualidad tiene como principales habitantes familias gitanas y familias inmigrantes, principalmente de Marruecos. La situación socio-económica del barrio es de una importante degradación y un porcentaje importante de su población se encuentra en riesgo de exclusión social (Ajuntament de Tarragona, s. f). Las mujeres participantes en las tertulias literarias dialógicas se encuentran una vez por semana en el centro escolar mencionado para leer un libro de literatura clásica universal. Estos encuentros están gestionados por una voluntaria que ejerce de coordinadora y moderadora de la tertulia.

2.2. Análisis de los datos

Para el análisis de la información cualitativa obtenida a través de los instrumentos de recogida de datos se ha tenido en cuenta la orientación comunicativa seguida en el estudio. Todas las técnicas han sido transcritas de modo que los argumentos textuales planteados por las personas entrevistadas han sido clasificados considerando dos dimensiones diferentes: dimensión excluyente y dimensión transformadora. La primera dimensión hace referencia a aquellas barreras que las mujeres inmigrantes encuentran en sus vidas para poder superar las desigualdades sociales y educativas; la segunda dimensión tiene en cuenta qué contribuciones están haciendo las tertulias literarias dialógicas para superar dichas barreras y fortalecer el empoderamiento de las mujeres inmigrantes.

3. Resultados

En este apartado vamos a presentar algunas citas de las personas que han participado en el trabajo de campo con el objetivo de mostrar diferentes evidencias que responden al objetivo principal de la investigación, el cual se ha presentado en el anterior apartado. Esto significa que para la estructuración de este apartado se ha tenido en consideración exclusivamente aquellos elementos transformadores que están haciendo posible el empoderamiento de las mujeres inmigrantes, en particular a través de su participación en las tertulias literarias dialógicas. De este modo se han diferenciado tres secciones diferentes, 1) Aprendizaje del idioma: el impacto de la participación de las TLD en la adquisición de habilidades comunicativas en español; 2) Empoderamiento y seguridad: la mejora de la autoestima para enfrentarse a situaciones cotidianas que ayudan a una mayor inclusión social; y 3) Amistad y Familia: fortalecimiento de los lazos de amistad y las relaciones familiares, uno de los efectos más importantes derivados de la participación de las mujeres inmigrantes en las TLD.

3.1. Aprendizaje del idioma

La tertulia literaria dialógica no se centra exclusivamente en leer un libro y comentarlo, implica muchas más cosas. De modo que para la mayoría de las madres participantes en este espacio ha significado poder profundizar en el vocabulario y en la lengua española. La lectura del texto ha comportado analizar y discutir alrededor del significado de las palabras que se están leyendo y ello se ha traducido en un aprendizaje mucho más completo de la lengua. En la siguiente cita una de las mujeres entrevistadas así nos lo señala:

Si hay solo una palabra que no entendemos, nosotras hablamos mucho acerca de esta palabra, damos vueltas y esto es muy importante. He estado un año, pero como si hubiera estado 5 años. (Haris, 33)

Los efectos que tiene asistir y leer libros clásicos en las mujeres, como por ejemplo La casa de Bernarda Alba, van más allá del propio centro educativo o de las relaciones entre miembros de su comunidad. Gracias a la complejidad que estas obras tienen, el aprendizaje de la lengua española es suficientemente fuerte como para poder utilizarlo en otros contextos importantes de la vida de las mujeres inmigrantes. En la siguiente cita una de las mujeres nos describe como ha superado una barrera cuando acude a los servicios de salud. Previamente a su asistencia a las tertulias se encontraba con muchas dificultades para relacionarse con los profesionales, ahora esta situación ha cambiado y puede explicar muy bien qué le sucede a ella y a sus hijos.

Me apunté para aprender el idioma, para mejorar mi vocabulario. Mi intención cuando me apunté era poder hablar perfectamente, porque cuando iba al hospital tenía muchos problemas para explicarle al doctor lo que me pasaba a mí o a mis hijos. Y ahora ya puedo explicarlo mucho mejor. (Farida, 38)

Las TLD también han despertado nuevos intereses en sus participantes, intereses ligados a la formación. Si bien a menudo se suelen realizar afirmaciones poco fundamentadas sobre los intereses y las prácticas de las mujeres inmigrantes, con frecuencia sustentadas por planteamientos racistas postmodernos (Mircea y Sordé, 2011), las entrevistas realizadas a las mujeres participantes en las TLD nos demuestran que existe una motivación para adquirir más conocimiento. De hecho, en la siguiente cita se observa que este conocimiento está ligado a elementos que promueven la inclusión de estas mujeres en su país de acogida:

Gracias a Tertulias tenemos muchas ganas de aprender más idiomas, castellano, pero también catalán e inglés. (Haris, 33)

Este aprendizaje no representa una pérdida de las tradiciones y costumbres culturales de estas mujeres, todo lo contrario, ellas continúan manteniéndolas gracias a adquirir nuevas competencias lingüísticas en español. En las entrevistas ellas manifestaban que gracias a conocer mejor el idioma a través de las TLD ahora pueden leer textos del Corán que están traducidos. De alguna forma, dichos argumentos constatan que la inclusión en el país de acogida no tiene por qué ir reñida con el respeto y fomento de la cultura del país de origen.

Ahora leo unos libros del Corán que están escritos en español, antes no los leía porque no los entendía, pero ahora me siento más segura. (Hasna, 34)

El hecho de aprender el idioma del país en el cual residen, tal como se ve en las citas presentadas, ha comportado que las mujeres participantes puedan tener mayores interacciones en su contexto que antes no podían tener. Por ejemplo, ellas perciben que ahora sí pueden hablar con los familiares de los compañeros y compañeras de clase de sus hijos e hijas mientras los esperan a la salida del colegio. También argumentan que les resulta mucho más fácil poder hablar con los maestros y maestras de sus hijos e hijas.

3.2. Empoderamiento y seguridad

Uno de los aspectos que señalan la gran mayoría de las mujeres participantes en la TLD es que han ganado en seguridad. Como se ha indicado previamente, las mujeres inmigrantes deben enfrentarse a una serie de dificultades cotidianas estrechamente ligadas a su inclusión dentro del país de acogida. Sin embargo, uno de los impactos que consigue esta actuación de éxito es empoderar a las mujeres para que tengan la

seguridad de hacer frente a todas estas situaciones. De esta forma, su identidad y personalidad se ven reforzadas por aspectos positivos que se van aprendiendo en la TLD, sobre todo por el control de la lengua española tanto a nivel oral como escrito. En las dos siguientes citas se pueden constatar dichos efectos:

Las TLD me han ayudado mucho, me dan mucha seguridad para mí misma, antes estaba un poco tímida, pero las TLD me han ayudado mucho para mi personalidad, ahora estoy más abierta para hablar. Mi problema es que si una frase no está bien no puedo hablar y si está bien sí, pero ahora con TLD hablo mucho, he mejorado mi vocabulario y eso me da seguridad en mí misma. (Haris, 33)

Las Tertulias Literarias me sirven para que yo esté más segura, me sirven también para hablar y escribir mejor, me ha ayudado para muchísimas cosas. (Hasna, 34)

Este empoderamiento y seguridad que van consiguiendo las mujeres participantes en las TLD también se concreta en su autoimagen y en la que proyectan a la sociedad. En la siguiente cita podemos observar como una de las mujeres entrevistadas señala la capacidad que pueden tener las mujeres para compaginar su vida personal y familiar con la profesional o laboral. De alguna manera los debates que se tienen a través de las lecturas de obras clásicas abren la puerta a hacer reflexiones sobre el papel de la mujer y ello repercute en la concepción que las participantes en la TLD tienen alrededor de los roles de género y la igualdad (García-Yeste, 2014; Flecha, 2015ba).

[...]Las mujeres podemos hacer muchas cosas, trabajar, llevar las cosas de la casa, cuidar de los niños... (Marwa, 36)

Además, otra de las realidades que constatamos en las entrevistas es que este empoderamiento y seguridad hace visible el posicionamiento de las mujeres inmigrantes alrededor de su vida y su identidad. Como veremos en las siguientes citas, ellas consiguen desmitificar algunos de los planteamientos que existen alrededor de la situación de la mujer árabe. Por ejemplo, rompen con la idea que son mujeres dependientes que no quieren estudiar o trabajar:

[...]Tenemos que estudiar para no depender de nuestros maridos. (Fátima, 26)

También cuestionan que algunas de sus opciones de vida ligadas a la forma de vestir y actuar vengan derivadas al inmovilismo. Por ejemplo, una de las mujeres afirmaba rotundamente que la decisión de llevar *hiyab* no significa que tengan menos capacidad de reflexión, decisión y emancipación:

[...]Nos tapamos nuestro cuerpo, pero no nuestra mente. (Ghaliya, 27)

Estas citas evidencian como las mujeres al participar en las TLD rompen estereotipos dejando atrás la visión que algunos grupos de personas tienen acerca de la mujer musulmana, como por ejemplo que son mujeres pasivas e incultas. Al participar en las TLD y con las interacciones que se promueven en esta actuación educativa de éxito, se muestra que son mujeres con ganas de aprender el idioma para poder interactuar con su entorno y formarse. Gracias a participar de estos espacios interculturales y leer obras de la literatura española las mujeres protagonistas de este artículo están demostrando que la formación de calidad es una herramienta de transformación personal y social muy importante.

3.3. Amistad y familia

Otros de los aspectos transformadores que las TLD han comportado en la vida de las mujeres están vinculados a la amistad y la familia. En este sentido, gracias a los análisis a los que se llega a través de la lectura de libros de la literatura clásica universal donde se

aborda la amistad femenina o las relaciones sentimentales, como La casa de Bernarda Alba o Bodas de Sangre, se van articulando unas dinámicas que promueven mejoras significativas. Por ejemplo, las TLD han generado lazos de amistad más allá del momento específico en el que las mujeres se encuentran en el centro escolar (Duque y Teixido, 2016). De hecho, ha generado nuevos momentos y espacios de amistad con el que compartir la vida generando así nuevos incentivos para tener una vida social saludable y enriquecedora. Por ejemplo, al finalizar el curso académico y antes de las vacaciones de verano, las propias participantes organizan una fiesta de final de curso donde se reúnen todas. Al compartir experiencias personales durante el transcurso de las TLD hace que empaticen mucho con la situación de soledad con la que se encuentran en España al tener la familia lejos. Los testimonios de las mujeres recogidos en este apartado evidencian estos hechos.

Con Farida hablamos muchas veces, salimos al parque juntas con los niños. Ahora me he comprado un coche y como ella también tiene uno salimos juntas al parque de Tarragona o a la playa... Antes no nos conocíamos, pero cuando yo me apunte a TLD ahora conozco a muchas mujeres. (Maroa, 38)

Por lo que respecta a la familia, las TLD han fortalecido algunas prácticas y dinámicas que las mujeres mantenían en el seno de sus hogares con sus hijos, hijas y maridos. En este sentido, estos últimos observan como sus madres y parejas desde que participan en las TLD han mejorado su expresión oral y han adquirido nuevos conocimientos y la escuela les dota de un mayor protagonismo y valoración por todo ello. En la siguiente cita, efectuada por la hija de una de las participantes en el trabajo de campo, se da cuenta de ello:

Yo le apoyo, yo quiero que aprenda, de esta manera será más inteligente. Ahora ya es inteligente, pero si sabe un idioma más, lo será aún más.

De forma parecida a los cambios en las interacciones con los hijos e hijas, también con los compañeros y maridos existen transformaciones en las interacciones gracias a la participación en las TLD. Al tratarse de un espacio en el que se comparten sentimientos, una de las mujeres manifestaba en una de las entrevistas que ahora tiene conversaciones con su marido en la que profundizan mucho más, en las que ella se siente más cómoda para expresarle emociones que están muy ligadas a las lecturas de los libros. En la siguiente cita podemos constatar este cambio.

Es verdad, hablaré con mi marido y le explicaré que a mí no me da vergüenza que él lllore o que me explique cómo está, sino que me gustaría que lo hiciera. (Asmae, 45)

Los testimonios de las mujeres en el presente estudio nos enseñan la existencia de mecanismos empoderadores de las TLD. Mecanismos que están ayudando a que mujeres con limitaciones y barreras en su vida cotidiana encuentren vías de superación. Sus palabras muestran que esta mejora ha ido de la mano de articular espacios e interacciones donde la formación y la reflexión han sido dos elementos centrales.

4. Discusión y conclusiones

Las desigualdades de género muy a menudo se agudizan cuando otras variables interseccionan con ellas, como por ejemplo la nacionalidad, la etnia o la clase social. En este artículo hemos podido ahondar en aquella literatura que analiza en profundidad dicho fenómeno (Brah y Phoenix, 2013; Crenshaw 1991; García-Yeste, 2014; Gianettoni

y Roux, 2010; James, 2012; McCall, 2005). En este sentido, hemos constatado que la estereotipación de género se duplica cuando la variable etnia también está presente, es decir, los factores de riesgo para encontrarse en una situación de exclusión social se incrementan.

Una parte importante de los estudios feministas se dedican a analizar qué mecanismos permiten superar estas injusticias desde una perspectiva igualitaria, pero a la vez respetando la diversidad cultural (De Botton, Puigvert y Sánchez, 2005; Oliver, Soler y Flecha, 2009). Es de esta forma como el feminismo dialógico señala prácticas efectivas para no reproducir las discriminaciones de género que sufren mujeres de diferentes orígenes étnicos o inmigrantes, partiendo del principio de la igualdad de diferencias (Puigvert, 2001). En este sentido ponen especial hincapié en la necesidad de articular actuaciones educativas de éxito que consigan erradicar la discriminación que sufre la mujer por el hecho de ser mujer e inmigrante, gitana o de cualquier otra etnia (García-Yeste, 2014). Entre estas actuaciones se encuentran las tertulias literarias dialógicas que han conseguido, como hemos podido corroborar en los resultados de la investigación presentados, empoderar a mujeres inmigrantes y facilitarles la inclusión social en la sociedad de acogida además de romper con determinados estereotipos de género que normalmente giran a su alrededor. Además, los diálogos y las distintas interacciones que han tenido las mujeres participantes en las TLD han contribuido también a generar nuevas relaciones de amistad entre las participantes y un interés por la cultura del país de acogida.

Las contribuciones sobre formación docente a colectivos minoritarios, como los efectuados por Ball (2006), señalan la importancia de educar desde el fomento de la ciudadanía crítica potenciando al mismo tiempo la implementación de prácticas escolares que vayan destinadas al cambio social. Estos planteamientos en el ámbito de la educación, en la línea de los descritos a lo largo del artículo, son cruciales para construir una mayor justicia social y compensar a aquellos grupos vulnerables que históricamente han sido silenciados o excluidos. Ladson-Billing y Tate (1995) ponen también el acento en este aspecto e insisten en la importancia de incluir las voces de estos colectivos para conseguir unos sistemas educativos más justos e igualitarios:

Sostenemos que la voz de las personas de color es necesaria para un análisis completo de los sistemas educativos [...] una de las tragedias de la educación es la forma en que el diálogo con las personas de color ha sido silenciado. (p. 58, traducción propia)

Las TLD se configuran con este objetivo y como hemos podido comprobar obtienen importantes resultados. Por un lado, consiguen mejorar los aprendizajes del idioma en el país de acogida, por el otro lado, y ligado a este último aspecto, las TLD refuerzan la autoestima y la seguridad de las mujeres para hacer frente las barreras cotidianas. Por último, las TLD también mejoran aspectos muy relevantes en los mundos de la vida (Habermas, 1999) de sus participantes, como por ejemplo sus relaciones familiares y los lazos de solidaridad con sus amistades.

Referencias

Álvarez, P., García-Carrión, R., Puigvert, L., Pulido, C. y Schubert, T. (2016). Beyond the walls. The social reintegration of prisoners through the dialogic reading of classic universal

- literature in prison. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 60(14), 1-19
- Anthias, F. (2013). Moving beyond the janus face of integration and diversity discourses: Towards an intersectional framing. *The Sociological Review*, 61, 323-343. <https://doi.org/10.1111/1467-954X.12001>
- Ajuntament de Tarragona. (s.f). *Pla integral de camp clar*. Recuperado de <https://www.tarragona.cat/la-ciutat/plans-integrals/pla-integral-de-campclar>
- Ball, A. F. (2006). *Multicultural strategies for education and social change: Carriers of the torch in the United States and South Africa*. Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Beck, U., Giddens, A. y Lash, S. (1994). *Reflexive modernization. Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. San Francisco, CA: Stanford University Press
- Beck-Gernsheim, E., Butler, J. y Puigvert, L. (2003). *Women & social transformation*. Nueva York, NY: Peter Lang.
- Brah, A. y Phoenix, A. (2013). Ain't IA woman? Revisiting intersectionality. *Journal of International Women's Studies*, 5(3), 75-86.
- Christou, M. y Puigvert, L. (2011). The role of other women in current educational transformations. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 77-90. <https://doi.org/10.1080/09620214.2011.543855>
- Comisión Europea. (2010). *Conclusions science against poverty*. Segovia: MICINN. Recuperado de http://www.idi.mineco.gob.es/stfls/MICINN/Presidencia%20Europea/Ficheros/Confere ncia_Ciencia_contra_la_pobreza.pdf
- Comisión Europea. (2015). *Strategic engagement for Gender Equality 2016-2019*. Luxemburgo: European Commission. Recuperado de http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/document/files/strategic_engagement_en.pdf
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- De Botton, L., Puigvert, L. y Sánchez, M. (2005). *The inclusion of other women: Breaking the silence through dialogic learning*. Nueva York, NY: Springer Science & Business Media. <https://doi.org/10.1007/1-4020-3681-7>
- Duque, E. y Teixido, J. (2016). Bullying y género. Prevención desde la organización escolar. *REMIE. Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 6(2), 176-204. <https://doi.org/10.17583/remie.2016.2108>
- Flecha, R. (2001). *WORKALÓ. The creation of new occupational patterns for cultural minorities. The gypsy case*. Bruselas: European Commission.
- Flecha, R. (2006). *INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe*. Bruselas: European Commission.
- Flecha, R. (2015a). *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Nueva York, NY: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-11176-6>
- Flecha, A. (2015b). Isabel, from adult learner to community activist. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 865-871. <https://doi.org/10.1177/1077800415611693>
- Flecha, R. y Soler, M. (2014). Communicative methodology: Successful actions and dialogic democracy. *Current Sociology*, 62(2), 232-242. <https://doi.org/10.1177/0011392113515141>

- Flecha, R., Soler, M. y Sordé, T. (2015). Social impact: Europe must fund social sciences. *Nature*, 528(7581), 193. <https://doi.org/10.1038/528193d>
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- García, C., Larena, R. y Miró, I. (2012). Overcoming gender stereotypes & improving learning through the participation of the “other women” in schools. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 2(1), 37-55.
- García-Yeste, C. (2014). Overcoming stereotypes through the other women’s communicative daily life stories. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 923-927. <https://doi.org/10.1177/1077800414537218>
- Gianettoni, L. y Roux, P. (2010). Interconnecting race and gender relations: Racism, sexism and the attribution of sexism to the racialized other. *Sex Roles*, 62, 374-386. <https://doi.org/10.1007/s11199-010-9755-9>
- Gómez, A., Puigvert, L. y Flecha, R. (2011). Critical communicative methodology: Informing real social transformation through research. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235-245. <https://doi.org/10.1177/1077800410397802>
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. y Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- Irigaray, L. (1998). *Ser dos*. Barcelona: Paidós.
- James, C. E. (2012). Students “at risk”: Stereotypes and the schooling of black boys. *Urban Education*, 47, 464-494. <https://doi.org/10.1177/0042085911429084>
- Ladson-Billing, G. y Tate, W. E. (1995). Toward a critical race theory of education. *Teachers College Record*, 97(1), 47-68.
- Llopis, A., Villarejo, B., Soler, M. y Álvarez, P. (2016). (Im)politeness and interactions in dialogic literary gatherings. *Journal of Pragmatics*, 94, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2016.01.004>
- Marchand, M. H. (2009). The future of gender and development after 9/11: Insights from postcolonial feminism and transnationalism. *Third World Quarterly*, 30(5), 921-935. <https://doi.org/10.1080/01436590902959149>
- McCall, L. (2005). The complexity of intersectionality. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 30(3), 1771-1800. <https://doi.org/10.1086/426800>
- Mircea, T. y Sordé, T. (2011). How to turn difficulties into opportunities: Drawing from diversity to promote social cohesion. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 49-62. <https://doi.org/10.1080/09620214.2011.543852>
- Oliver, E., Soler, M. y Flecha, R. (2009). Opening schools to all (women): Efforts to overcome gender violence in Spain. *British Journal of Sociology of Education*, 30(2), 207-218. <https://doi.org/10.1080/01425690802700313>
- Oliver, E., Tellado, I., Yuste, M. y Larena, R. (2016). The history of the democratic adult education movement in Spain. *Teachers College Record*, 118(4), 1-31.
- OCDE. (2017). *Share of international or foreign students enrolled by field of education*. París: OCDE.
- Puigvert, L. (2001). *Las otras mujeres*. Barcelona: El Roure.

- Redondo-Sama, G. (2016). Leadership & community participation: A literature review. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 5(1), 71-92. <https://doi.org/10.17583/rimcis.2016.1998>
- Ruiz-Eugenio, L. (2016). Actuaciones integradas para la superación de la pobreza en escocia: madres adolescentes, familias monoparentales y mujeres musulmanas. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 6(3), 208-230. <https://doi.org/10.17583/remie.2016.2165>
- Soler, M. (2015a). Biographies of “invisible” people who transform their lives and enhance social transformations through dialogic gatherings. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 839-842. <https://doi.org/10.1177/1077800415614032>
- Soler, M. (2015b). *SOLIDUS: Solidarity in European societies: empowerment, social justice and citizenship*. Horizon 2020. Bruselas: European Commission.
- UNESCO. (2017). *Reading the past, writing the future. Fifty years of promoting literacy*. París: UNESCO.
- ONU. (2015). *Sustainable development goals*. Ginebra: UNDP.
- Veenstra, G. (2013). The gendered nature of discriminatory experiences by race, class, and sexuality: A comparison of intersectionality theory and the subordinate male target hypothesis. *Sex Roles*, 68, 646-659. <https://doi.org/10.1007/s11199-012-0243-2>
- Yousaf, F. N. y Purkayastha, B. (2015). I am only half alive: Organ trafficking in Pakistan amid interlocking oppressions. *International Sociology*, 30(6), 637-653. <https://doi.org/10.1177/0268580915605648>

Breve CV de las autoras

Carmen García-Yeste

Profesora agregada de la Universidad Rovira i Virgili. Sus líneas de investigación están relacionadas con las Comunidades de Aprendizaje y el estudio de la superación de pobreza desde el ámbito escolar, sobretodo de los grupos más vulnerables como las minorías étnicas y las personas inmigrantes. Ha sido investigadora principal de proyectos del programa *Lifelong Learning*, del Plan Nacional I+D+i y de FECYT. Ha publicado en diferentes revistas indexadas, destacando diferentes artículos en revistas incluidas en Q1 de JCR como *Violence Against Women* o *Qualitative Inquiry*. ORCID ID: 0000-0001-9717-8021. Email: carme.garciay@urv.cat

Regina Gairal

Educadora social y pedagoga y desde el año 2015 trabaja en el centro residencial de acción educativa Codina que desarrolla su labor asistencial y pedagógica con niños y jóvenes tutelados. Actualmente también es profesora asociada en el departamento de pedagogía de la Universidad Rovira i Virgili. Por otra parte, también destacar su trayectoria investigadora, ya que ha colaborado como técnica en el Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa desde el año 2016 hasta la actualidad y como técnica del proyecto: Elaboración de materiales para la prevención y apoyar a las víctimas de violencia escolar financiado por el Plan estratégico de convivencia escolar, Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa. Ha sido coordinadora de Tertulias Literarias Dialógicas con mujeres inmigrantes y gitanas. ORCID ID: 0000-0003-0093-7912. Email: regina.gairal@urv.cat

Oriol Ríos

Profesor en la Universidad Rovira i Virgili (Tarragona) en calidad de Investigador Juan de la Cierva dentro del grupo de investigación MEDIS- Metodología de la Investigación Educativa con Impacto Social. Su trayectoria investigadora destaca por el trabajo realizado en torno a las nuevas masculinidades, la coeducación y las desigualdades educativas. Ha participado en varios proyectos europeos y de ámbito nacional en estos ámbitos, a destacar su participación en *SALEACOM. Overcoming Inequalities in Schools and Learning Communities: Innovative Education for a New Century* (Marie Skłodowska-Curie (RISE) (2015 hasta 2017) - H2020 y en el proyecto I + D + i Impacto de los Actos comunicativas en la construcción de Nuevas Masculinidades (2010-2012). ORCID ID: 0000-0003-3675-9919. Email: joseoriol.rios@urv.cat