

# impacto social impact



## Briefings No. 3 (2018)

doi: [http://dx.doi.org/10.18543/dsib-3\(2018\).pdf](http://dx.doi.org/10.18543/dsib-3(2018).pdf)

### Introducción / *Introduction*



**Cómo situar al público en el centro de tu gestión.**

**Guía para implantar un enfoque de desarrollo de audiencias en las organizaciones culturales**

*Becoming an audience-centred organisation. Guidelines for developing an audience approach at cultural organisations*

Macarena Cuenca-Amigo, Amaia Makua



**Juntos mejoramos y aprendemos más: cómo organizar las aulas para el éxito académico y social de todo el alumnado**

*We learn more and improve together: how to organise classrooms for the academic and social success of all pupils*

Rocío García-Carrión, Lourdes Villardón-Gallego







impacto  
social  
impact



En el marco de la labor llevada a cabo por la Universidad de Deusto (<http://www.deusto.es/>) en el tema del impacto social de la investigación, anualmente se seleccionan una serie de **proyectos** de investigación con **alto potencial de impacto social** y, a partir de ellos, se elaboran y publican los denominados Deusto Social Impact Briefings (DSIB). Son unas monografías breves dirigidas a instituciones sociales, usuarios, policy makers, o empresas que, en lenguaje no académico, responden al objetivo de poner de manifiesto la **acción transformadora de la investigación de Deusto**, posibilitando que los resultados de la investigación de Deusto sean inteligibles para los agentes sociales y puedan ayudarles a responder a los retos de transformación social a los que se enfrentan, ofreciéndoles buenas prácticas, guías o recomendaciones en la labor que desempeñan.

### **Frecuencia de publicación y formato**

Deusto Social Impact Briefings se publica electrónicamente y en versión impresa una vez al año. Su segundo número se publicó en marzo de 2018 como resultado de una convocatoria lanzada a toda la comunidad investigadora en 2017. Este número corresponde a la convocatoria 2018 y se publicará en 2019.

### **Suscripciones**

Actualmente, no se aplican cargos por la presentación, publicación acceso en línea y descarga. Pocas copias impresas se ponen a disposición de los colaboradores y socios clave.

### **Derechos de autor**

Deusto Social Impact Briefings es una publicación de Acceso Abierto de la Universidad de Deusto (España).

Su contenido es gratuito para su acceso total e inmediato, lectura, búsqueda, descarga, distribución y reutilización en cualquier medio o formato sólo para fines no comerciales y en cumplimiento con cualquier legislación de derechos de autor aplicable, sin la previa autorización del editor o el autor; siempre que la obra original sea debidamente citada y cualquier cambio en el original esté claramente indicado. Cualquier otro uso de su contenido en cualquier medio o formato, ahora conocido o desarrollado en el futuro, requiere el permiso previo por escrito del titular de los derechos de autor.

© Universidad de Deusto  
P.O. box 1 - 48080 Bilbao, España  
Publicaciones  
Tel.: +34-944139162  
E-mail: [publicaciones@deusto.es](mailto:publicaciones@deusto.es)  
URL: [www.deusto-publicaciones.es](http://www.deusto-publicaciones.es)

ISSN 2530-4798 (version impresa / printed version)  
ISBN 978-84-1325-067-0  
Deposito Legal / Legal Deposit: BI-108-2017

Impreso y encuadernado en España / Printed and bound in Spain

Within the framework of the work carried out by the University of Deusto (<http://www.deusto.es/>) on the social impact of research, a series of research projects with high potential for social impact are selected annually, and from these, the so-called Deusto Social Impact Briefings (DSIB) are prepared and published as short monographs. They are aimed at social organisations, users, policy-makers and businesses. They seek to ensure that research outcomes are intelligible to all these different social actors. They also seek to provide guidelines, best practices and recommendations to support the tasks of meeting the challenges of social transformation that must be faced.

### **Publication frequency and format**

Deusto Social Impact Briefings is published electronically and in print version once a year. Its second issue appears in March 2018 as result of a call launched in 2017. This issue corresponds to a call launched in 2018 and will be published in 2019.

### **Subscriptions**

Currently, no charges for submission, publication, online access, and download are applicable. Few print copies are freely made available for key collaborators and partners.

### **Copyrights**

Deusto Social Impact Briefings is an Open Access publication of the University of Deusto (Spain).

Copyright for this publication is retained by the Publisher. Any part of its content can be reused in any medium or format only for non-commercial purposes and in compliance with any applicable copyright legislation, without prior permission from the Publisher or the author(s). In any case, proper acknowledgement of the original publication source must be made and any changes to the original work must be clearly indicated. Any other use of its content in any medium or format, now known or developed in the future, requires prior written permission of the copyright holder.

## DEUSTO Social Impact Briefings No. 3 (2018)

doi: [http://dx.doi.org/10.18543/dsib-3\(2018\).pdf](http://dx.doi.org/10.18543/dsib-3(2018).pdf)

### Dirección y Coordinación Editorial

**Rosa María Santibañez Gruber**, Universidad de Deusto, España

**Antonia Caro González**, Universidad de Deusto, España

### Editors

**Rosa María Santibañez Gruber**, University of Deusto, Spain

**Antonia Caro González**, University of Deusto, Spain

### Comité Científico:

**Javier Arellano Yanguas**, Director del Centro de Ética Aplicada e investigador principal del equipo «Ética Aplicada a la Realidad Social» (EARS), Universidad de Deusto.

**Antonia Caro González**, Directora de la Oficina de Proyectos Internacionales de Investigación y experta en temas europeos, innovación en gestión de la investigación e impacto social, Universidad de Deusto, España.

**Laura Teresa Gómez Urquijo**, investigadora y Profesora en la Facultad de Derecho e investigadora del equipo Desarrollo Social, Economía e Innovación para las Personas (EDISPe), Universidad de Deusto, España.

**Mikel Larreina Díaz**, Profesor en Deusto Business School, Vicedecano de Relaciones Internacionales e investigador del equipo Finanzas, Universidad de Deusto, España.

**Amaia Méndez Zorrilla**, Profesora en la Facultad de Ingeniería e investigadora del equipo e-VIDA, Universidad de Deusto, España.

**José Javier Pardo Izal**, Profesor del departamento de Teología e investigador en Teología Bíblica y su influencia cultural, Universidad de Deusto, España.

### Scientific Committee:

**Javier Arellano Yanguas**, Head of the Centre for Applied Ethics and Main Researcher in the Ethics Applied to Social Reality research team at the University of Deusto, Spain.

**Antonia Caro González**, Head of the International Research Projects Office and expert in European issues, social impact and innovation in research management at the University of Deusto, Spain.

**Laura Teresa Gómez Urquijo**, lecturer at the Faculty of Law and researcher in the Economics, Social Development and Innovation for People (EDISPe) team at the University of Deusto, Spain.

**Mikel Larreina Díaz**, lecturer at Deusto Business School, Associate Dean for International Relations and researcher in Finances team at the Universidad de Deusto, Spain.

**Amaia Méndez Zorrilla**, lecturer at the Faculty of Engineering and researcher in the e-LIFE team at the University of Deusto, Spain.

**José Javier Pardo Izal**, lecturer at the Department of Theology and researcher working on biblical theology and its cultural influence at the University of Deusto, Spain.

### Comité Asesor Externo:

**José Luis Rivero Plasencia**, Director artístico, Auditorio de Tenerife, España.

### External Advisory Board:

**José Luis Rivero Plasencia**, Artistic Director, Auditorio de Tenerife, Spain.

### Oficina Editorial / Editorial Office:

DEUSTO Social Impact Briefings

International Research Projects Office (IRPO)

Universidad de Deusto

Avda. Universidades 24

48007 Bilbao

Tel: +34 944 13 90 00 (ext 2136)

Email: Ms. Barbara Rossi <[barbara.rossi@deusto.es](mailto:barbara.rossi@deusto.es)>

Web: <http://www.deusto.es/>







DEUSTO Social Impact Briefings No. 3 (2018)  
doi: [http://dx.doi.org/10.18543/dsib-3\(2018\).pdf](http://dx.doi.org/10.18543/dsib-3(2018).pdf)

## Índice / Contents

Introducción / Introduction . . . . .	9
<b>Cómo situar al público en el centro de tu gestión. Guía para implantar un enfoque de desarrollo de audiencias en las organizaciones culturales. . . . .</b>	<b>13</b>
<b>Becoming an audience-centred organisation. Guidelines for developing an audience approach at cultural organisa- tions . . . . .</b>	<b>45</b>
<i>Macarena Cuenca-Amigo, Amaia Makua</i>	
<b>Juntos mejoramos y aprendemos más: cómo organizar las aulas para el éxito académico y social de todo el alumnado. . . . .</b>	<b>75</b>
<b>We learn more and improve together: how to organise classrooms for the academic and social success of all pupils . . . . .</b>	<b>103</b>
<i>Rocío García-Carrión, Lourdes Villardón-Gallego</i>	



## Introducción

En esta tercera edición de los '*Deusto Social Impact Briefings*' (DSIB) la investigación de Deusto (<http://www.deusto.es/>) persigue trasladar el impacto de sus resultados más allá del mundo académico e incidir, de acuerdo con la misión de la Universidad, en la transformación de la sociedad actual. La Universidad entiende como investigación con impacto social aquella que contribuye a procesos de transformación hacia sociedades más justas y diversas, en las que prime el desarrollo y bienestar social inclusivos y realizada en diálogo con agentes sociales, entidades y/o empresas.

Los DSIB son monografías breves que permiten mostrar las capacidades de investigación instaladas en Deusto a través de proyectos de investigación desarrollados por personal investigador de nuestra universidad en las áreas de conocimiento de alta relevancia social. Se publicarán en papel y *online* (en castellano e inglés) con una periodicidad anual y podrán encontrarse también en la página web de *Deusto Research*.

Están dirigidas a entidades sociales, usuarios, *policy makers* y/o empresas, posibilitando que los resultados de la investigación sean útiles para estos diferentes agentes sociales y pretenden, mediante la oferta de buenas prácticas, guías o recomendaciones, apoyarles en la labor que desempeñan para responder a los retos de transformación social a los que se enfrentan.

En el marco del Plan Director de Impacto Social, englobado en el proyecto estratégico Deusto 2018, la Universidad lanzó en 2018 una convocatoria a toda la comunidad investigadora para la selección de proyectos de investigación desarrollados con alto potencial de impacto social que pudieran ser publicados en esta serie.

Los proyectos fueron seleccionados en función de los siguientes criterios:

1. Impacto Social del proyecto o iniciativa de investigación presentada en relación a tres dimensiones:
  - a. Contribuciones del proyecto desde su propia temática o área, a la transformación, desarrollo, bienestar y justicia social.
  - b. Colaboración en el desarrollo del proyecto de investigación con agentes no académicos externos a la Universidad.
  - c. Capacidad del proyecto para aportar respuestas desde el mundo académico a retos sociales y en línea con un avance sustancial en el área de conocimiento.
2. Interés y relevancia del colectivo y de la propuesta presentada.
3. Inclusión de la perspectiva interdisciplinar y vinculación con las temáticas relacionadas con los retos sociales que abordan las cinco plataformas interdisciplinares aprobadas en el Plan Deusto 2018.

Este tercer número de los DSIB persigue acercar los resultados relevantes de la investigación realizada en dos proyectos con un amplio recorrido y trabajo colectivo entre personal investigador y agentes implicados en temas de alta

relevancia social como son: el desarrollo de audiencias en las organizaciones culturales y los Grupos Interactivos y Tertulias Literarias Dialógicas para el éxito académico y social de todo el alumnado.

Este número lo componen los siguientes dos briefings:

1. El briefing *Cómo situar al público en el centro de tu gestión. Guía para implantar un enfoque de desarrollo de audiencias en las organizaciones culturales* ofrece una hoja de ruta para aquellos profesionales del sector cultural interesados en situar al público en el centro de su gestión e implantar un enfoque de desarrollo de audiencias en su organización, aportando luz sobre el propio concepto de desarrollo de audiencias y las implicaciones organizacionales que tiene que adoptar este enfoque.
2. En el briefing *Juntos mejoramos y aprendemos más: cómo organizar las aulas para el éxito académico y social de todo el alumnado* los autores aportan elementos clave para transformar los centros educativos en espacios de alto nivel de aprendizaje, emocionalmente seguros e inclusivos. Se ofrecen estrategias concretas y principios básicos para una implementación satisfactoria de las propuestas con el fin de facilitar a las instituciones educativas su puesta en marcha, fomentando la implicación de las familias y la participación activa del alumnado.

Queremos agradecer el esfuerzo conjunto del personal investigador y de los agentes sociales en la compleja tarea de repensar los resultados de las investigaciones realizadas en un formato más accesible, esperamos que útil, y que cumpla el potencial impacto social que perseguimos mediante su uso y aplicación por profesionales, ciudadanos, agentes públicos y sociales que trabajáis en los temas.

Agradeciendo de antemano el interés por esta iniciativa quedamos a la espera de nuevas propuestas, sugerencias y comentarios que nos ayuden a mejorar de cara a ediciones sucesivas.

*Rosa María Santibañez Gruber  
Antonia Caro González*

DIRECCIÓN DSIB,  
Marzo 2019

## Introduction

In this third edition of the *Deusto Social Impact Briefings* (DSIB), researchers at Deusto (<http://www.deusto.es/>) seek to disseminate their findings beyond the confines of the academic world and help to fulfil the University's declared mission to transform today's society. For the University, "research with social impact" means research that helps to bring about fairer, more diverse societies in which inclusive social welfare and development take pride of place, based on dialogue with social actors, organisations and/or businesses.

The DSIB are short, monographic presentations that seek to highlight the research capabilities at Deusto through projects carried out by research teams from the University in knowledge areas with high social relevance. They are published in print and online (in Spanish and English) once a year, and can also be found on the [Deusto Research](#) website.

They are aimed at social organisations, individual users, policy-makers and/or businesses, and seek to provide research outcomes that are useful for them and help them in their efforts to meet the challenges of social transformation they are facing by providing them with guides, recommendations and good practices.

Under the Master Plan for Social Impact drawn up as part of the Deusto 2018 strategic project, the University launched a call to the research community as a whole in 2018 with a view to selecting research projects with great potential for social impact which would be suitable for publication in this series.

The selection criteria for projects were as follows:

1. Social impact of the project or research initiative put forward in three areas:
  - a. Contribution of the project in its own topic or area to social transformation, development, welfare and justice.
  - b. Cooperation with non-academic actors outside the University on the development of the research project.
  - c. Ability of the project to provide responses from the academic world to social challenges, in line with substantial advances in the relevant knowledge area.
2. Interest and relevance of the group and the proposal presented.
3. Inclusion of an interdisciplinary perspective, with monographic publications linked to topics associated with the social challenges undertaken by the five interdisciplinary platforms approved in the Deusto 2018 plan.

This third edition of the DSIB presents the main results of research conducted under two broad-based projects conducted jointly by research staff and actors involved in topics of great social relevance such as audience development at cultural organisations and Interactive Groups and Dialogic Literary Gatherings to foster academic and societal success for all students.

This issue comprises the following two briefings:

1. *Becoming an audience-centred organisation. Guidelines for developing an audience approach at cultural organisations* provides a roadmap for specialists in the cultural industry who are interested in putting audiences at the centre of their work and developing an audience approach in their organisations. It sheds light on the concept of audience development itself and on the organisational implications of adopting such an approach.
2. In *We learn more and improve together: how to organise classrooms for the academic and social success of all pupils* the authors provide key elements for turning schools into high-level, emotionally safe, inclusive places of learning. Specific strategies and basic principles are given for implementing the proposals satisfactorily with a view to helping educational organisations at all levels to introduce them and encouraging the involvement of families and the active engagement of pupils.

We would like to thank all the researchers and social actors involved for their joint efforts in the complex task of re-shaping the outcomes of their research into a more accessible format. We hope this will be useful and that it will fulfil the potential for social impact we seek becoming a valuable tool for specialists, individual citizens, public-sector and social actors working in the relevant fields.

We would also like to say thank you in advance for any new proposals, suggestions and comments that readers interested in this initiative may wish to make with a view to improving it in future editions.

*Rosa María Santibañez Gruber  
Antonia Caro González*

DSIB MANAGEMENT,  
March 2019

# Cómo situar al público en el centro de tu gestión.

## Guía para implantar un enfoque de desarrollo de audiencias en las organizaciones culturales

Macarena Cuenca-Amigo, Amaia Makua

1. Introducción . . . . .	17
2. Justificación y contexto . . . . .	18
2.1. <i>¿Cómo se entiende hoy en día el desarrollo de audiencias culturales en Europa?</i> . . . . .	19
2.2. <i>¿Qué implicaciones tiene para las organizaciones culturales orientarse hacia los públicos?</i> . . . . .	21
2.3. <i>¿Cómo es la oferta formativa en desarrollo de audiencias existente en Europa?</i> . . . . .	22
3. <i>¿Cómo puede mi organización adoptar un enfoque de desarrollo de audiencias?</i> . . . . .	24
3.1. <i>Decisiones estratégicas</i> . . . . .	25
3.2. <i>Decisiones organizativas</i> . . . . .	28
3.3. <i>Decisiones operativas</i> . . . . .	31
4. Conclusiones. . . . .	39
5. Referencias. . . . .	42
6. Notas biográficas . . . . .	43





# Cómo situar al público en el centro de tu gestión.

## Guía para implantar un enfoque de desarrollo de audiencias en las organizaciones culturales

Macarena Cuenca-Amigo, Amaia Makua

doi: [http://dx.doi.org/10.18543/dsib-3\(2018\)-pp13-43.pdf](http://dx.doi.org/10.18543/dsib-3(2018)-pp13-43.pdf)

---

### Resumen

Promover la participación activa de los públicos y la accesibilidad a la cultura constituye hoy un reto primordial para el sector cultural, que supone reinterpretar la relación entre las entidades culturales y la ciudadanía. En este contexto, el desarrollo de públicos -o audiencias- se convierte en uno de los enfoques de mayor peso, avalado por el apoyo recibido de la Comisión Europea.

Este *briefing* va dirigido a todos aquellos profesionales del sector cultural interesados en situar al público en el centro de su gestión e implantar un enfoque de desarrollo de audiencias en su organización. Por un lado, resultará de interés para quienes no tengan muy claro lo que significa esta cuestión, ya que el texto aportará luz sobre el propio concepto de desarrollo de audiencias y las implicaciones organizacionales que tiene adoptar este enfoque. Por otro lado, será también de utilidad para todos quienes hayan superado la etapa anterior y estén pensando en pasar a la acción. Así, el documento ofrece una hoja de ruta, que aborda diferentes tipos de decisiones estratégicas, organizativas y operativas.

Para cada uno de estos niveles de decisión, se recogen una serie de recomendaciones orientadas a capacitar a las organizaciones para crear y mantener relaciones con su público actual, potencial y futuro.

### Palabras clave:

Desarrollo de audiencias, creación de capacidad, competencias, profesionales culturales.

---

### Abstract

Fostering active audience engagement and access to culture is currently a major challenge for the cultural sector, and one which entails reinterpreting the relationship between cultural organisations and the public. In this context, audience development is becoming one of the approaches that carry most weight, as evidenced by support for it from the European Commission.

This briefing is aimed at practitioners working in the cultural industry who are interested in putting audiences at the centre of their work and implementing an audience development approach at their organisations. On the one hand it should be useful to anyone who is not clear as to what this means, given that the briefing sheds light on the concept of audience development itself and the organisational implications of adopting such an approach. On the other hand, it should also be useful to anyone who has gone beyond that stage and is now thinking of taking practical action. The document thus provides a roadmap that covers various types of strategic, organisational and operational decisions. At each level of decision-making, a number of recommendations are given to help organisations create and maintain links with current, potential and future audiences.

### **Key words:**

Audience development, capacity building, skills, cultural practitioners.

## 1. Introducción

Promover la participación de los públicos y la accesibilidad a la cultura constituye hoy un reto primordial para el sector cultural, que supone reinterpretar la relación entre las entidades culturales y la ciudadanía. En este contexto, el desarrollo de públicos –o audiencias– se convierte en uno de los enfoques de mayor peso. Sin embargo, asumir este gran objetivo requiere una percepción clara del fenómeno y pautas para su abordaje sostenible.

En concreto, nos hacemos las siguientes preguntas:



Por un lado, resultará de interés para quienes no tengan muy claro lo significa esta cuestión, ya que el texto aportará luz sobre el propio concepto de desarrollo

**Este *briefing* va dirigido a todos aquellos profesionales del sector cultural interesados en situar al público en el centro de su gestión e implantar un enfoque de desarrollo de audiencias en su organización**

de audiencias y las implicaciones organizacionales que tiene adoptar este enfoque. En este sentido, un estudio de buenas prácticas europeas (Bollo et al., 2017), identifica **ocho áreas estratégicas de intervención en desarrollo de audiencias** que consideraremos: la programación; la participación y co-creación del público; la digitalización; el uso de datos; los espacios; las alianzas y colaboraciones; la gestión del cambio organizacional y la creación de capacidad.

Por otro lado, será también de utilidad para todos quienes hayan superado la etapa anterior y estén pensando en pasar a la acción. Así, el documento ofrece una hoja de ruta, que aborda diferentes tipos de decisiones estratégicas, organizativas y operativas. Para cada uno de estos niveles de decisión, se recogen una serie de recomendaciones orientadas a capacitar a las organizaciones para crear y mantener relaciones con su público actual, potencial y futuro.

## 2. Justificación y contexto

El desarrollo de audiencias culturales es, desde hace ya algunos años, una preocupación manifiesta a nivel europeo y desde el plano político se ha incentivado esta línea de trabajo a través de la financiación de proyectos. A continuación, recogemos los proyectos en los que hemos y estamos participando desde la Universidad de Deusto y gracias a los cuales hemos podido generar redes y conocimiento en este ámbito.

### GRÁFICO 1. Proyectos competitivos sobre desarrollo de audiencias en la Universidad de Deusto

#### Proyectos competitivos financiados por la Comisión Europea



##### *Creative Blended Mentoring for Cultural Managers*

- **Duración:** 2011 – 2013. **Programa:** LLP-Leonardo Da Vinci
- **Objetivo:** diseñar e implementar un programa de mentoría para fomentar la creatividad y las habilidades emprendedoras en los gestores culturales



##### *Audience Developer, Skills and Training in Europe*

- **Duración:** 2013 – 2016. **Programa:** LLP-Leonardo Da Vinci. **Web:** <http://www.adesteproject.eu/>
- **Objetivo:** diseñar e implementar una formación piloto dirigida a profesionales en activo que quieran desarrollar audiencias en sus organizaciones culturales.



##### *Engage Audiences*

- **Duración:** 2016. **Programa:** Creative Europe. **Web:** <http://engageaudiences.eu/>
- **Objetivo:** realizar un estudio de buenas prácticas sobre desarrollo de audiencias en Europa.



##### *Connecting Audiences*

- **Duración:** 2017 – 2019. **Programa:** Erasmus +. **Web:** <http://connectingaudiences.eu/>
- **Objetivo:** consolidar un doble programa formativo en desarrollo de audiencias culturales dirigido tanto a profesionales culturales con experiencia, como a jóvenes que comienzan su carrera en el sector.



##### *Audience Development Strategies for cultural Organisations in Europe*

- **Duración:** 2018 – 2022. **Programa:** Creative Europe. **Web:** <https://www.adestepius.eu/>
- **Objetivo:** desarrollar una metodología de cambio organizacional dirigida a aquellas entidades culturales que quieran orientarse hacia sus públicos.

## Proyectos competitivos financiados por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad



### Públicos en transformación. Nuevas formas de la experiencia del espectador y sus interacciones con la gestión museística

• **Duración:** 2018 – 2021. **Programa:** Convocatoria de Proyectos I+D 2017.

**Web:** <https://publicum.deusto.es/>

• **Objetivo:** proyecto de investigación básica que pretende reflexionar sobre la transformación de públicos de museos.

*Fuente: Elaboración propia.*

En concreto, este briefing se alimenta especialmente de las investigaciones llevadas a cabo en los proyectos ADESTE y CONNECT en los cinco países involucrados en el diseño e implantación de programas formativos específicos en el ámbito de las organizaciones europeas: Reino Unido, Dinamarca, Polonia, Italia y España. En el proyecto ADESTE se contó con las aportaciones de 50 expertos internacionales que participaron en entrevistas en profundidad y grupos de discusión (en 2014), y en CONNECT se aplicó un cuestionario que contestaron 450 profesionales culturales de los cinco países mencionados (en 2017).

### 2.1. ¿Cómo se entiende hoy en día el desarrollo de audiencias culturales en Europa?

La situación del sector cultural en cada uno de los países analizados en ADESTE (Reino Unido, Dinamarca, Italia y España<sup>1</sup>), el enfoque y su trayectoria en el desarrollo de audiencias marcan diferencias significativas tanto en la comprensión del concepto como en su implementación.

Así, por ejemplo, mientras **en Reino Unido el marketing cultural** goza de un largo recorrido y estuvo muy vinculado en un principio a su visión del desarrollo de audiencias (cuentan con avanzados sistemas de segmentación de públicos y constituyen un ejemplo en lo que al uso de datos se refiere), en Italia o España se ha puesto tradicionalmente un mayor énfasis en la mediación, relacionada con un **enfoque más social**, de fomento del acceso a la cultura.

La **recepción de la experiencia artística** constituye otra corriente que influye en el concepto de desarrollo de audiencias (Carnwath y Brown, 2014), cuya preocupación consiste en maximizar el impacto que la experiencia artística tiene en el espectador, visitante, etc. Sin embargo, en la práctica, aunque existen muchas iniciativas relacionadas con lo que en inglés se denomina *audience engagement*, su implantación resulta aún incipiente debido a las dificultades de medición<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Polonia se incorporó al proyecto ADESTE en 2015, al comienzo de la fase de implementación y, por tanto, no participó en la fase de entrevistas y grupos de discusión.

<sup>2</sup> Medir la experiencia del público implica medir un proceso que tiene lugar antes, durante y después del hecho cultural. En EE.UU., en el ámbito de las artes escénicas, Brown y Novak (2007) han desarrollado

que plantea y no constituye un enfoque predominante en ninguno de los cuatro países analizados.

## GRÁFICO 2: Enfoques teóricos que influyen en el concepto de desarrollo de audiencias



Fuente: *Elaboración propia.*

A pesar de las diferencias que pueda marcar cada contexto específico, existe consenso en cuanto a que:

El desarrollo de audiencias debe ser una **estrategia** organizacional dirigida a **crear y mantener relaciones a largo plazo** con **públicos** actuales y potenciales.



## Implicaciones



**1.**

Debe considerarse en un horizonte de largo plazo

**2.**

Debe trascender el ámbito de una función específica (por ej. marketing) para centrarse en la organización en su conjunto

**3.**

Deben alinearse los recursos (humanos, físicos, financieros, etc.) de la organización para tratar de conseguir los objetivos estratégicos, lo cual implica la necesidad de gestionar el cambio organizacional

un marco conceptual, así como una herramienta de medición de impacto intrínseco que se ha implantado en varias organizaciones. En España, en el ámbito de los museos, el Laboratorio Permanente de Público de Museos (2013) también ha trabajado en esta línea. Sin embargo, a pesar de que se están dando pasos en esta dirección, todavía queda mucho camino por recorrer.

En el proyecto CONNECT hemos profundizado en la percepción que el sector cultural tiene sobre el concepto de desarrollo de audiencias gracias a la aplicación del cuestionario mencionado anteriormente. En este sentido, hay un ítem que merece la pena destacar; se trata de la afirmación “El desarrollo de audiencias está principalmente relacionado con el marketing”. Si consideramos el marketing cultural como el punto de partida del desarrollo de audiencias, podríamos entender que mientras Reino Unido y Dinamarca parecen haber superado esa fase inicial, Italia, España y Polonia se encuentran todavía unos pasos por detrás.



### Pregunta para la reflexión



Si la responsabilidad de desarrollar audiencias únicamente correspondiera a marketing, ¿qué papel desempeñarían los departamentos de programación o artísticos, que son el núcleo de las organizaciones culturales?.

## 2.2. *¿Qué implicaciones tiene para las organizaciones culturales orientarse hacia los públicos?*

La apuesta por colocar al público en el centro de la gestión y trabajar desde un enfoque de desarrollo de audiencias no es algo baladí, sino que tiene implicaciones de las cuales los profesionales de la cultura deben ser conscientes. Para ocuparnos de este aspecto, nos apoyaremos en un estudio llevado a cabo por el proyecto EngageAudiences, en el que la Universidad de Deusto participó dentro de la categoría de expertos externos.

Dicho estudio recoge **treinta casos de buenas prácticas en desarrollo de audiencias** de distintas organizaciones europeas y realiza asimismo una reflexión global, extrayendo conclusiones, identificando tanto claves de intervención a nivel organizacional como recomendaciones en un plano de política cultural. Centrándonos en la primera parte, la de las organizaciones, cabe destacar que el **estudio identifica ocho áreas estratégicas** de intervención en desarrollo de audiencias.

Adoptar un enfoque de desarrollo de audiencias implica, por tanto, apostar en el largo plazo por estas áreas estratégicas de intervención. **Es necesaria una transformación organizacional** con implicaciones técnicas (como las derivadas de los procesos de digitalización o de la implantación de sistemas para la toma de decisiones basadas en datos), pero sobre todo humanas. Se imponen **nuevas formas de trabajar interdisciplinariamente, en equipos en los que se mezclen perfiles artísticos, técnicos y de gestión**, en redes intra e interorganizacionales en las que se promueva un **continuo cambio orgánico**. Y, sobre todo, las organizaciones que

decidan avanzar por la senda del desarrollo de audiencias, deben tener en cuenta la **necesidad de crear capacidad**.

### GRÁFICO 3: Áreas estratégicas de intervención en desarrollo de audiencias



Fuente: Elaboración propia a partir de Bollo et al.(2017)

La creación de capacidad está relacionada con el acopio de recursos y competencias para poder avanzar en pro de los objetivos estratégicos. Parece evidente que, si una de las áreas estratégicas es el uso de datos, esto implicará irremediablemente una inversión de recursos en los sistemas de información que se estimen oportunos (un sistema de *ticketing*, un sistema de *business intelligence*, etc.). Sin embargo, contar con un sistema de información de última tecnología no servirá de nada si en la organización no contamos con las competencias precisas para poder sacarle el máximo partido. Así, **la formación y el desarrollo competencial de las personas se convierte en una piedra angular para aquellas organizaciones culturales que deseen apostar “de verdad” por un enfoque de desarrollo de audiencias.**

Es necesaria una transformación organizacional con implicaciones técnicas, pero sobre todo humanas. Se imponen nuevas formas de trabajar interdisciplinadamente, en las que se promueva un continuo cambio orgánico.

### 2.3. ¿Cómo es la oferta formativa en desarrollo de audiencias existente en Europa?

Tanto en el proyecto ADESTE como en el proyecto CONNECT realizamos un análisis de la oferta formativa en desarrollo de audiencias existente en Europa. El estudio realizado en ADESTE puso de manifiesto una **alta fragmentación en la oferta, sin itinerarios formativos claros**, independientemente de que hablásemos de educación formal, no formal o informal. Además, **se carecía de sistemas que validasen los**



**aprendizajes adquiridos**, ya que, salvo excepciones, las universidades no estaban involucradas en este tipo de formación. El **desarrollo de audiencias apenas se conectaba con las artes o con la programación cultural**, y las **TICs se incorporaban de una manera residual**. Como cabría esperar, el **enfoque de la formación carecía de una visión compartida** sobre el mismo concepto de desarrollo de audiencias, dejando sin respuesta a las necesidades reales del sector. Desde el punto de vista metodológico estos cursos aplicaban **métodos poco prácticos e innovadores**.

Centrándonos esta vez en **España**, la oferta varía por subsectores, por ejemplo, abunda más en el campo de la gestión del patrimonio que en otros, como las artes escénicas. La materia suele incluirse

en los programas de másteres de gestión cultural, casi siempre ligada a asignaturas de marketing cultural y

comunicación. También hemos identificado un grupo de cursos sobre gestión de patrimonio y, más en concreto, sobre educación y museos, en los que el desarrollo de públicos generalmente se vincula a la educación, la interpretación, la mediación. El alcance es, una vez más, insuficiente. No sólo en España, también en el resto de países, *el enfoque de la formación es limitado, muy centrado en el marketing, echándose en falta una aproximación más estratégica*.

Es obvio que hay camino que recorrer en el ámbito de la formación, y los profesionales opinan sobre cómo debiera ser esta formación. Aquí resumimos sus demandas:

De los **25** cursos registrados en España, en **9** el desarrollo de públicos se trabajaba de manera implícita. Sólo **5** de los cursos se centraban exclusivamente en la temática para profesionales, si bien eran de corta duración.



### **La formación sobre desarrollo de públicos debiera:**

- Desarrollar equilibradamente tres niveles de competencias: interpersonales, estratégicas y técnicas.
- Introducir metodologías prácticas y ocasionalmente también informales, como el aprendizaje entre iguales, la investigación acción, el mentoring o el coaching.
- Contar con una acreditación formal resulta de interés, especialmente para los profesionales más jóvenes.

Al preguntar por las principales barreras para trabajar con las audiencias, los profesionales señalan la falta de interés/conciencia de la dirección y la gestión (32%), la carencia de conocimientos y competencias para desarrollar audiencias (25%) y la escasez de recursos financieros (21%). ¿Qué quieren expresar los profesionales al señalar estas barreras? Parece que el colectivo es consciente del nuevo orden que cada vez más se impone en el sector cultural: complejo, interconectado, sometido a veloces cambios que afectan a la misma esencia de la cultura (procesos, contenidos), a las instituciones del ecosistema cultural y, cómo no, a las capacidades que hay que poner en juego para dar respuesta a lo que está llegando. Esta conciencia les lleva a reclamar **nuevos planteamientos educativos más integrales y amplios**, que les permitan encontrar los caminos para incorporar a los públicos en su trabajo diario.

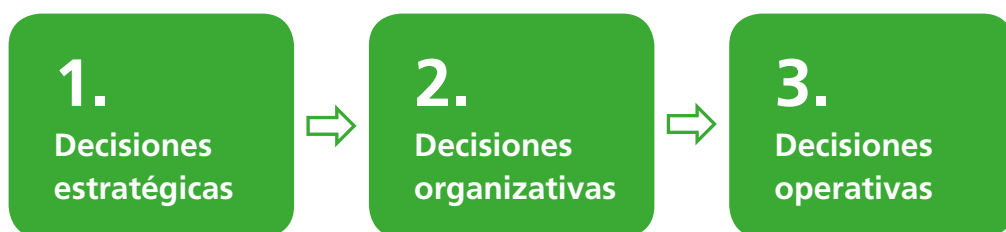
### 3. ¿Cómo puede mi organización adoptar un enfoque de desarrollo de audiencias?

Tras las reflexiones anteriores, hemos llegado al punto de pasar a la acción.

Si queremos adoptar un enfoque de desarrollo de audiencias, orientado a crear y mantener relaciones a largo plazo con los públicos actuales y potenciales, **¿por dónde empezamos?**

A partir de nuestras investigaciones, proponemos una hoja de ruta que pueda servir de apoyo a todos aquellos gestores culturales que deseen transformar sus organizaciones para poner al público en el centro de su gestión.

**El planteamiento que proponemos se estructura en tres niveles distintos de decisión: estratégico, organizativo y operativo.**



Los tres niveles de decisión se encuentran entrelazados y son absolutamente necesarios en la gestión de cualquier tipo de organización. Aunque la perspectiva racional nos dice que la secuencia lógica comienza con un planteamiento de largo plazo (decisiones estratégicas), del que se despliega la necesidad de recursos

(decisiones organizativas) y que finalmente se materializa en las actividades del día a día (decisiones operativas), lo cierto es que lo habitual es que se produzcan idas y venidas entre unos niveles y otros.

Para cada uno de los niveles de decisión, iremos repasando los diferentes elementos que se deberían tener en cuenta para implantar un enfoque de desarrollo de audiencias en una organización cultural. En concreto, para llegar a las conclusiones que aquí presentamos, hemos procedido de la siguiente forma. En el cuestionario CONNECT les pedimos a los profesionales que, teniendo en cuenta la percepción que ellos tenían de su organización, se posicionasen respecto de las siguientes cuatro afirmaciones<sup>3</sup>:



- (1) Las **ideas** del desarrollo de audiencias son **completamente nuevas** para nosotros
- (2) Hemos oído hablar del desarrollo de audiencias, pero **no tenemos muy claro lo que implica**
- (3) Conocemos el concepto de desarrollo de audiencias y estamos llevando las ideas a la práctica a través de **proyectos puntuales**
- (4) Conocemos el concepto de desarrollo de audiencias y estamos llevando las ideas a la práctica a través de **estrategias de largo plazo**

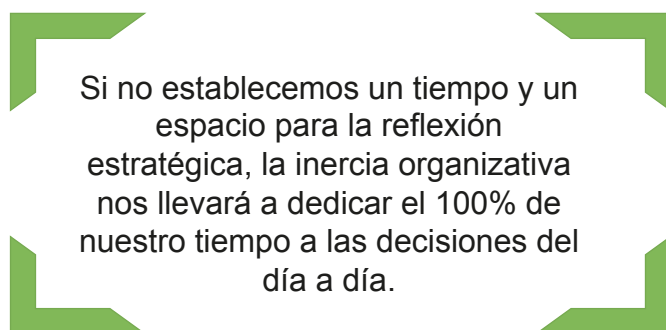
A continuación, analizamos las actividades llevadas a cabo por cada uno de los diferentes tipos de organizaciones, con la idea de proponer un recorrido que sirva de inspiración tanto a aquellos que se proponen comenzar esta aventura, como a aquellos que ya han recorrido parte del camino.

### 3.1. Decisiones estratégicas

El planteamiento estratégico es uno de los elementos clave para implementar un enfoque de desarrollo de audiencias exitoso. Sin embargo, aún son pocas las

<sup>3</sup> El 33% de la muestra se identificaba con la afirmación (1); el 42% lo hacía con la afirmación (2); el 19% se veía reflejado en la afirmación (3) y únicamente el 6% de la muestra coincidía con la afirmación (4). Lógicamente, estos datos no reflejan la realidad europea en cifras, ya que es de suponer que quienes contestaron a la encuesta tenían un interés de partida en el tema. Por tanto, los porcentajes hay que tomarlos con cautela y entender que evidencian únicamente la composición de la muestra en cuestión. Aun así, el análisis resulta de utilidad, ya que nuestro objetivo no consiste en presentar de manera exhaustiva el grado de avance de las organizaciones culturales europeas en cuanto a desarrollo de audiencias se refiere, sino que se trata de un cometido mucho más práctico: analizar el tipo de actividades acometidas por unos y otros.

organizaciones que optan por adoptar esta visión de largo plazo (en el caso del cuestionario CONNECT, únicamente el 6%). **Este primer paso**, resulta, por tanto, **un reto no exento de barreras**. Habitualmente, las decisiones del día a día absorben de tal forma las energías de los gestores, que las decisiones estratégicas, a pesar de su importancia, acaban siendo relegadas a un segundo plano, por no resultar tan urgentes. Por ello, **resulta fundamental** ser conscientes de la importancia de este tema y de la necesidad de priorizarlo, asignando un **tiempo y un espacio para la reflexión estratégica**.



Si no establecemos un tiempo y un espacio para la reflexión estratégica, la inercia organizativa nos llevará a dedicar el 100% de nuestro tiempo a las decisiones del día a día.

En un planteamiento estratégico se suceden iterativamente las fases de análisis y definición de la dirección estratégica. En primer lugar, **es necesario partir de un análisis de la situación actual y a continuación decidir hacia dónde queremos ir, analizando las distintas opciones y definiendo el escenario futuro deseado**. Será necesario poner el énfasis en los públicos actuales (personas que han participado al menos una vez en alguna actividad ofrecida por la organización), mientras que, en la fase de definición de la situación futura, será necesario incluir, habitualmente, un análisis más complejo que está relacionado con los públicos potenciales (personas que todavía no han tenido contacto con la organización).

A pesar de que la **recogida y análisis de datos sobre los públicos actuales** es una actividad cada vez más habitual en las organizaciones culturales, aún son muchas las que encuentran dificultades en este proceso.

Los *sistemas de información*, cada vez más avanzados y asequibles, permiten a las organizaciones examinar, con relativa facilidad, los datos de venta de entradas y cruzarlos con diferentes variables (por ej. lugar y momento de compra, etc.) para entender los comportamientos de los distintos segmentos de público. Por supuesto, también cabe la recogida de datos primarios a través de encuestas, grupos de discusión, entrevistas o técnicas de observación, pero **los sistemas de venta de entradas constituyen una gran fuente de información**, sin necesidad de esfuerzos adicionales.



## Preguntas para la reflexión



Considera la información disponible en el proceso de venta de entradas. Da igual que tu sistema sea muy sofisticado o una hoja Excel. ¡Tienes datos!

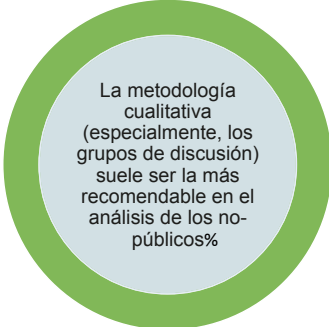
Empieza por analizar aquellos datos que te ayuden a tomar decisiones. Piensa siempre, ¿qué voy a hacer a partir de esta información? ¿qué voy a cambiar?

Una vez realizado el primer diagnóstico inicial, es necesario **fixar los objetivos y establecer una dirección estratégica**. En este sentido, la literatura clásica en desarrollo de audiencias reconoce que las organizaciones pueden marcarse tres posibles objetivos (McCarthy y Jinnett, 2001):

- (1) **diversificación** –atrayendo a personas pertenecientes a segmentos de la población que no participan habitualmente en las artes.
- (2) **ampliación** –orientándose a personas que no forman parte del público de la organización, pero que atienden al perfil habitual de aquellos que participan en las artes.
- (3) **profundización** –conquistando a su propio público, haciendo que participe más, descubra nuevas experiencias, etc.

Si uno de los objetivos seleccionados está relacionado con la diversificación del público, en ese caso entraría en juego un nuevo tipo de análisis, esta vez relacionado con el **estudio de los públicos potenciales** que hayamos seleccionado como prioritarios. Esto puede resultar complicado, ya que las personas que queremos analizar no se encuentran registradas en nuestra base de datos. Para ello, son necesarias técnicas de investigación cualitativa y cuantitativa que requieren conocimientos específicos para llevarlas a la práctica, así como un mayor horizonte temporal para la obtención de resultados y la posterior toma de decisiones.

Los números nos dicen también que es mucho más habitual realizar investigación sobre los públicos actuales que sobre los potenciales. En el caso de la investigación realizada en CONNECT, el 64% de las organizaciones que adoptan el desarrollo de audiencias como un enfoque a largo plazo afirman realizar análisis sobre sus públicos potenciales, mientras que en el resto de organizaciones el porcentaje no supera el 30%. Esto tiene sentido, ya que el trabajo con los no-públicos es mucho más complicado y caro. Esta tarea marca la diferencia entre las organizaciones más avanzadas y las demás.



La metodología cualitativa (especialmente, los grupos de discusión) suele ser la más recomendable en el análisis de los no-públicos%

### 3.2. Decisiones organizativas

Una vez clarificado el planteamiento estratégico, es necesario pensar en términos organizativos para determinar con qué recursos vamos a poner en marcha la estrategia. Esto implicará realizar un **análisis de las capacidades instaladas, así como de las capacidades necesarias**. Las diferencias resultantes entre unas y otras, pondrán de manifiesto las necesidades formativas de la organización y/o la necesidad de contratar o subcontratar nuevos perfiles. Este cambio organizativo requerirá, además un **cambio en la actitud de los profesionales** que la componen. Esto no resultará ni fácil ni cómodo, ya que supondrá alterar valores, situación ante la cual algunos profesionales tratarán de mantener el *estatus quo* amparándose en sus arraigadas prácticas y aprendizajes. Además de este cambio de chip –que debe ser liderado por quienes ostentan las mayores responsabilidades dentro de los organigramas institucionales- habrá que hacer frente a otras cuestiones materiales, relacionadas con la dotación de recursos que hagan viable la efectiva implantación de enfoques orientados a poner a los públicos en el centro.



Es necesario **identificar** las **necesidades formativas** de la organización.

El estudio cualitativo realizado en ADESTE, puso de manifiesto que **las organizaciones deberían tener en cuenta cinco aspectos**.

El primero de ellos está relacionado con la necesidad de contar con roles del enlace (ej. responsable de proyecto), capaz de reunir y conectar recursos para asociar y ayudar a reconfigurar organizaciones, centrándose en sus impactos más que en sus actividades.

**1.**

Rol de enlace: conecta recursos y orientado a impactos

**2.**

Todas las personas de la organización ponen en juego competencias interpersonales así como atributos y actitudes personales

Segundo, las organizaciones deben aprender a **trabajar de manera interdisciplinaria y adaptativa**, ya que no hay que olvidar que trabajar por crear y mantener relaciones duraderas con los públicos exige la implicación de toda la plantilla. Todas y cada una de las personas que la componen deberán de aportar su granito de arena para optimizar las relaciones de la entidad con sus visitantes, para mantener su satisfacción y para ofrecerles los servicios adecuados. *Es de imaginar que las competencias interpersonales, así como otros atributos y actitudes, resultan claves para lograr la implicación de toda la organización en*

*el día a día en esta misión. Fomentar capacidades y atributos personales transversales*, como la curiosidad, la empatía o la pasión resultará de gran ayuda. Paradójicamente, este tipo de capacidades y formas de ser emergentes aún parecen escasear en el sector, a pesar de ser necesarios. Por consiguiente, sería aconsejable promoverlas y una posible manera sería a través de metodologías informales como el *coaching*, el *mentoring*, la co-creación...

Tercero, sería recomendable que las personas más involucradas en el trabajo con los públicos mantuvieran **una relación estrecha con la dirección general** de sus instituciones, con el fin de poder influir en la configuración de políticas de desarrollo de audiencias de su entidad.

4.

Liderazgo para la gestión del empoderamiento

Cuarto, conseguir una mayor participación e influencia del personal conecta directamente con cómo se gestiona el empoderamiento en las organizaciones culturales. Compartir el poder supone revisar la idea del liderazgo. El **“nuevo líder”** se abre al mundo, es creativo, visionario, innovador y capaz de revisar sus métodos, permite que la función de gestión evolucione, fomenta estructuras más horizontales, intercambios profesionales y trabajo en red. Es sensible a otras personas y consciente de sus limitaciones, muestra un espíritu adaptativo y busca personas diferentes, capaces de poner en tela de juicio sus propias presunciones. Impulsa el *trabajo basado en proyectos* –aspecto esencial en el desarrollo de públicos– y en la *colaboración*, a través del *fomento de redes*, la conectividad, la interdependencia a todos los niveles (Gainon-Courte y Vuillaume, 2016; White, 2016). Obviamente, ésta es una visión de liderazgo ideal, que probablemente contraste con la realidad de muchas organizaciones del ámbito cultural. Transformar una organización puede requerir desaprender hábitos adquiridos a lo largo de años, especialmente entre personas situadas en lo más alto de la gestión.

**La asunción del reto de desarrollar audiencias debe ser piramidal**; debe ser la cúspide de la institución la que asuma en primer lugar este enfoque, crea en él y lo despliegue al resto de personas, facilitando los recursos y la formación necesarios para capacitar a la organización de manera íntegra y efectiva. Éste es el punto de partida idóneo para emprender este largo viaje.

3.

Estrecha relación entre la Dirección General y quienes trabajan prioritariamente con los públicos

5.

Reto del desarrollo de públicos es piramidal, comienza en los líderes y se extiende a la organización

*En definitiva, situar al público en el centro de las organizaciones culturales supone un conjunto de capacidades que variará dependiendo de cada contexto geográfico, de cada organización cultural, del punto de partida en el que se sitúe o de la fase de trabajo con los públicos en la que se encuentre.*

Como complemento a lo anterior, presentamos a continuación la investigación cuantitativa realizada en el proyecto CONNECT, donde a partir de un listado de competencias identificadas como necesarias para trabajar con los públicos, se pidió a los encuestados que señalaran la importancia de cada una de ellas. Los profesionales señalaron prácticamente todas ellas como muy importantes, tendencia que se repitió en los cinco países. Para una lectura más estratégica y de utilidad hemos **agrupado estas competencias e identificado áreas de capacitación más amplias**<sup>4</sup>. Así, las competencias se agrupan en cuatro áreas en las que se combinan competencias de tipo *estratégico, técnico, interpersonal y cultural*.

**GRÁFICO 4: Áreas de capacitación para el desarrollo de audiencias**

	Estratégicas	Técnicas	Interpersonales	Culturales
1		Liderazgo y pensamiento estratégico (incluida planificación)		
		Espíritu emprendedor (asunción de riesgos, orientación a resultados y pensamiento práctico)		
		Comunicación interpersonal y trabajo en equipo		
		Desarrollar y gestionar colaboraciones		
		Gestionar proyectos		
2		Diseñar, implementar y evaluar estrategias de desarrollo de audiencias		
		Recoger y analizar datos		
		Comprender cómo funcionan las herramientas de marketing en distintos escenarios		
		Habilidades para escuchar e interpretar (dar sentido a investigaciones sobre DA)		
3		Comprender el proceso creativo y el contenido de la oferta cultural		
		Comprender los fundamentos y prácticas de la mediación cultural (educación, difusión de contenidos, etc)		
		Trabajar con artistas y gente creativa para ayudarles a conectar con audiencias		
		Producir soluciones alternativas y creativas, experimentando con enfoques multidisciplinares, activando contenidos creativos y personas del contexto local		
4		Habilidades comunicativas		
		Gestionar redes sociales y herramientas digitales		

Fuente: *Elaboración propia*.

La *primera de las áreas* de capacitación tiene que ver con la **visión, el liderazgo, la planificación**. El liderazgo, siguiendo lo anteriormente dicho, deberá entenderse de un modo participativo para fomentar el empoderamiento de las personas de la organización.

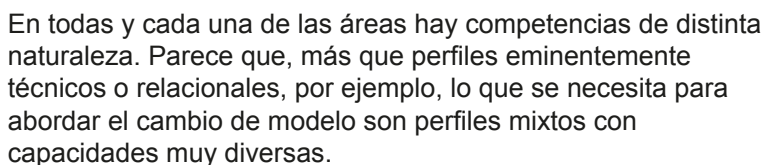
<sup>4</sup> A través de un análisis factorial.



La *segunda área* agrupa el mayor número de **competencias específicas** (lo que en inglés se denomina las *hard skills*) orientadas a diseñar, implementar, alimentar y mantener estrategias orientadas a los públicos.

En una *tercera* se concentran las **competencias relacionadas con la generación de procesos y de contenidos culturales** y el trabajo con artistas y comunidades locales.

Y en una *última* se sitúan las **capacidades comunicativas**, tanto las relacionadas con habilidades de comunicación como las técnicas ligadas al entorno digital.



En todas y cada una de las áreas hay competencias de distinta naturaleza. Parece que, más que perfiles eminentemente técnicos o relacionales, por ejemplo, lo que se necesita para abordar el cambio de modelo son perfiles mixtos con capacidades muy diversas.

### 3.3. Decisiones operativas

Finalmente, tras realizar el planteamiento estratégico y asignar los recursos necesarios, llega el momento de centrarse en las decisiones operativas, que están relacionadas con las **acciones concretas que se llevarán a cabo**.

En este sentido, dentro del cuestionario utilizado en el proyecto CONNECT, incluimos una pregunta que contenía una batería de 16 herramientas de desarrollo de audiencias, para cada una de las cuales los encuestados debían contestar si creían que en su organización la utilizaban “nunca”, “a veces”, “a menudo” o “siempre”. **Es posible agrupar esas 16 herramientas en cinco categorías<sup>5</sup>, que nos simplifican el análisis.**

Posteriormente, nos hemos preguntado: *¿Existe alguna relación entre el modo en que las organizaciones culturales de Europa utilizan estas herramientas y cómo se posicionan como organizaciones avanzadas en el desarrollo de audiencias?*

Parece que sí, que esta relación se da, y cuanto más avanzadas se declaran las organizaciones, estas utilizan un mayor número de herramientas. Este dato nos permite **organizar las herramientas en cuatro fases**, según la organización posea un enfoque menos o más evolucionado respecto a sus públicos.

<sup>5</sup> Basándonos en la técnica estadística de análisis factorial.

## GRÁFICO 5: Herramientas de desarrollo de audiencias agrupadas en 5 categorías

### 1. Innovación con impacto artístico

- Involucración del público en procesos de programación
- Innovación en formatos de programación
- Fomento de la interacción entre artistas y públicos
- Desarrollo de proyectos con comunidades locales
- Presentaciones/charlas a grupos de comunidades locales

### 2. Precio y acceso

- Facilitación del proceso de compra
- Oferta de descuentos/abonos, etc.
- Mejora de accesibilidad física al edificio / evento

### 3. Oferta enriquecida y colateral

- Mejora de la oferta colateral (cafetería, parking, etc.)
- Utilización de las instalaciones para otros usos
- Generación de materiales para mejorar la experiencia artística (en idioma local/otros idiomas)
- Formación del personal en contacto con el público

### 4. Vocación educativa

- Desarrollo de programas educativos para colegios
- Desarrollo de programas educativos para otros colectivos

### 5. Comunicación

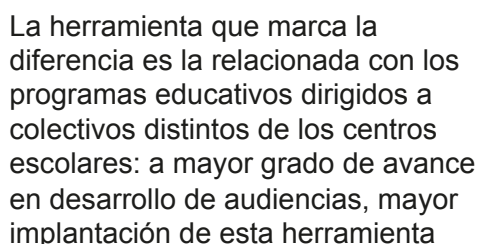
- Utilización de herramientas de comunicación digitales
- Utilización de herramientas de comunicación tradicionales

Fuente: *Elaboración propia a partir del análisis de datos del cuestionario CONNECT.*

## Fase 1: Herramientas educativas y de comunicación

Tanto las herramientas educativas como las herramientas de comunicación son herramientas muy utilizadas por las organizaciones culturales y constituyen un buen punto de partida.

En el caso de la categoría "Vocación educativa" se distinguen dos tipos de actividades: los programas



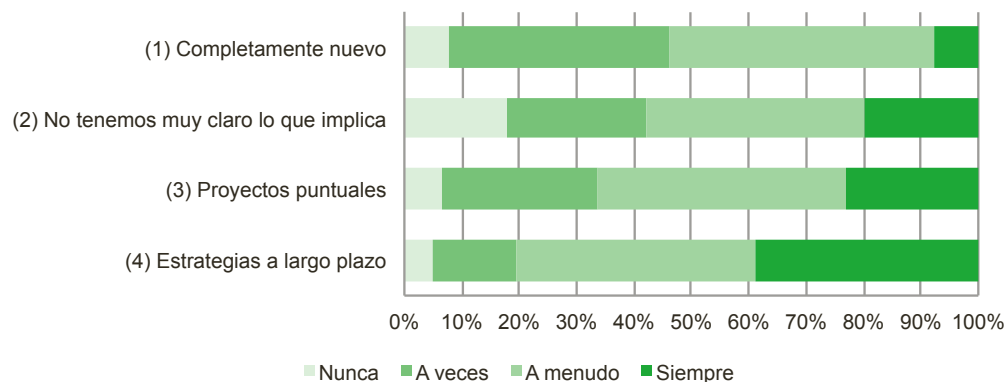
La herramienta que marca la diferencia es la relacionada con los programas educativos dirigidos a colectivos distintos de los centros escolares: a mayor grado de avance en desarrollo de audiencias, mayor implantación de esta herramienta

educativos orientados a colegios y los orientados a otros colectivos. En el primer caso, todas las organizaciones, independientemente del enfoque, llevan a cabo programas educativos para colegios. En cambio, cuando se trata de programas educativos orientados a otro tipo de colectivos, entonces se pone de manifiesto que un mayor grado de avance en desarrollo de audiencias, implica también una mayor implantación de este tipo de programas.

**El gráfico 6** (y todos los que vienen a continuación para cada una de las categorías de herramientas) **cruza la percepción sobre el grado de avance en desarrollo de audiencias con la frecuencia de uso del grupo de herramientas en cuestión.**

Resulta interesante analizar la barra correspondiente a la frecuencia de utilización "Siempre" y ver cómo ésta aumenta con el grado de avance. En este caso, ese incremento viene dado fundamentalmente por los programas educativos dirigidos a colectivos distintos de los escolares.

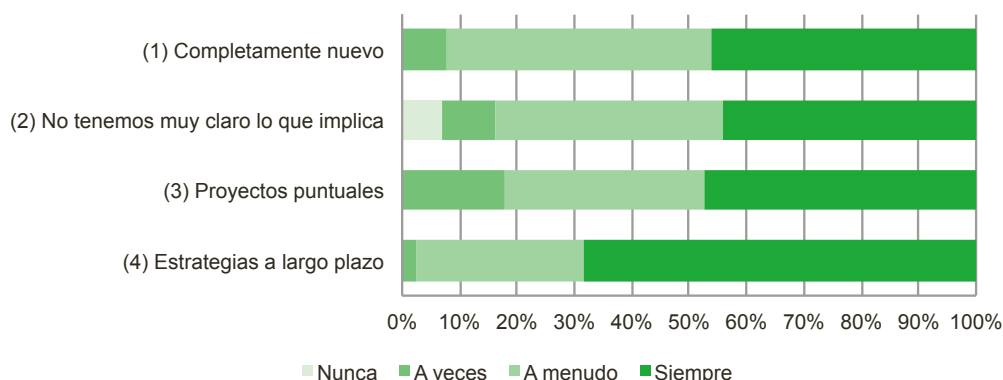
**GRÁFICO 6: Relación entre la percepción del grado de avance en desarrollo de audiencias y la categoría de herramientas "Vocación educativa"**



Fuente: *Elaboración propia a partir del análisis de datos del cuestionario CONNECT.*

Dentro de la categoría "Comunicación", a mayor grado de avance en desarrollo de audiencias, mayor implantación de herramientas de comunicación, tanto digitales como tradicionales.

## GRÁFICO 7: Relación entre la percepción del grado de avance en desarrollo de audiencias y la categoría de herramientas “Comunicación”



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de datos del cuestionario CONNECT.

Las herramientas educativas y de comunicación se encuentran bastante extendidas y pueden constituir un buen punto de partida para comenzar a implantar un enfoque de desarrollo de audiencias de forma consciente. **Comenzar construyendo a partir de algo que ya tenemos en la organización puede ser una buena opción**, ya que nos permitiría avanzar con seguridad en un terreno conocido.

Por ejemplo, si nos hemos marcado como objetivo llegar a un segmento de público nuevo, podría ser interesante *pensar en alguna acción específica, adaptada a este nuevo colectivo, pero que parta de herramientas educativas o de comunicación que ya tengamos*. La implantación puede resultar sencilla en el sentido de que las responsabilidades se localizan en departamentos muy concretos y parten de una capacidad ya instalada.

### Fase 2: Herramientas relacionados con el precio y el acceso

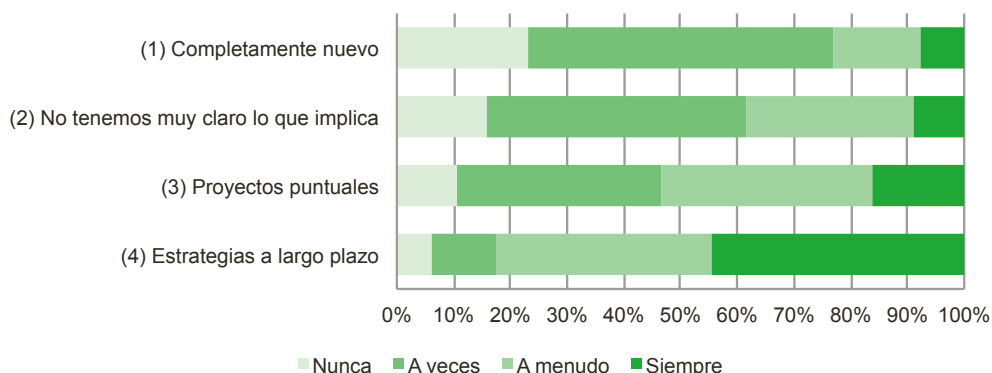
Dentro de esta categoría, encontramos las siguientes herramientas:

- Facilitación del proceso de compra.
- Oferta de descuentos/abonos, etc.
- Mejora de accesibilidad física al edificio / evento.

En este caso, empezamos a notar más diferencias entre las organizaciones más y menos avanzadas. Como comentábamos anteriormente, los gráficos reflejan el conjunto de la categoría. Sin embargo, si buceamos en el detalle de los datos de

cada una de las tres herramientas que componen el grupo, podemos observar que **la principal diferencia tendría que ver con la oferta de abonos y descuentos** (opción muy utilizada por el 81% de las organizaciones avanzadas, frente al 15% de las menos familiarizadas con el desarrollo de públicos).

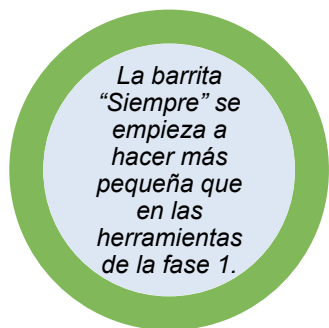
**GRÁFICO 8: Relación entre la percepción del grado de avance en desarrollo de audiencias y la categoría de herramientas "Precio y acceso"**



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de datos del cuestionario CONNECT.

Si reflexionamos sobre el conjunto de herramientas que se agrupan en esta categoría, comprobamos que se trata de elementos sobre los que puede ser relativamente fácil intervenir, por tratarse de aspectos objetivos relacionados con la accesibilidad y el proceso de compra de entradas.

A mayor grado de avance en desarrollo de audiencias, mayor implantación de herramientas de precio y acceso.



Lógicamente, contar con precios diferentes para los distintos tipos de público, supone una dificultad añadida, que será más fácil de superar si la organización cuenta con los sistemas de información adecuados. De nuevo, en este caso, las responsabilidades se encuentran bastante localizadas en departamentos concretos, relacionados con la atención al cliente u otros departamentos administrativos. Por ello, pensamos que esta categoría es una buena candidata a situarse en una segunda etapa.

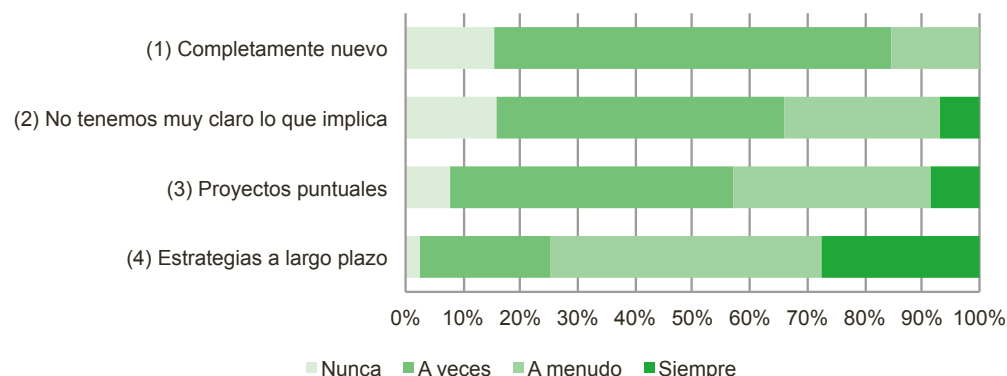
### Fase 3: Herramientas relacionadas con la oferta enriquecida y colateral

Esta categoría agrupa las herramientas:

- Mejora de la oferta colateral (cafetería, parking, etc.)
- Utilización de las instalaciones para otros usos
- Generación de materiales para mejorar la experiencia artística (en idioma local/otros idiomas)
- Formación del personal en contacto con el público

Las diferencias continúan creciendo en relación con las dos fases anteriores. En esta fase empezamos a notar diferencias entre las organizaciones de tipo (3) y las de tipo (4).

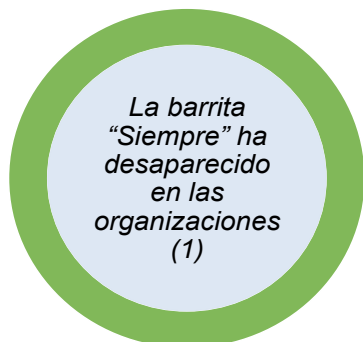
**GRÁFICO 9: Relación entre la percepción del grado de avance en desarrollo de audiencias y la categoría de herramientas "Oferta enriquecida y colateral"**



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de datos del cuestionario CONNECT.

Tal y como podemos comprobar en el gráfico 9, la utilización de las herramientas relacionadas con la oferta enriquecida y colateral, es mucho menos frecuente que las categorías anteriores. En este caso, las organizaciones para quienes el desarrollo de audiencias es algo completamente nuevo, utilizan este grupo de herramientas a veces, pero no hay ninguna que lo utilice siempre. Resulta especialmente interesante

A mayor grado de avance en desarrollo de audiencias, mayor implantación de herramientas de relacionadas con la oferta enriquecida y colateral.



analizar las herramientas “**Formación del personal en contacto con el público**” y “**Generación de materiales para mejorar la experiencia artística**”, que es donde se presentan las **mayores diferencias**.

Es relevante resaltar que la *formación interna constituye un elemento que diferencia a las organizaciones más avanzadas* en desarrollo de audiencias de las demás.

La formación interna constituye un elemento que marca la diferencia.

También existen grandes diferencias cuando se trata de **generar materiales para mejorar la experiencia artística**. Estamos entrando ya en un terreno en el que se precisa el trabajo conjunto y acompañado de diferentes departamentos. En este caso, pensemos que para generar materiales que mejoren la experiencia artística puede ser necesario que trabajen *en un mismo equipo personas del departamento artístico, del educativo o del de comunicación*, por ejemplo. Este **trabajo interdepartamental**, constituye, sin duda, una barrera que es necesario superar. Para ello, es **necesaria una voluntad de la dirección que fomente la colaboración a distintos niveles** y, también puede ayudar en este sentido, **la creación de roles de enlace** dentro de la organización que promuevan, precisamente, las conexiones entre los diferentes departamentos.

#### Fase 4: Innovación con impacto artístico

Esta categoría agrupa las herramientas:

- Involucración del público en procesos de programación.
- Innovación en formatos de programación.
- Fomento de la interacción entre artistas y públicos.
- Desarrollo de proyectos con comunidades locales.
- Presentaciones/charlas a grupos de comunidades locales.

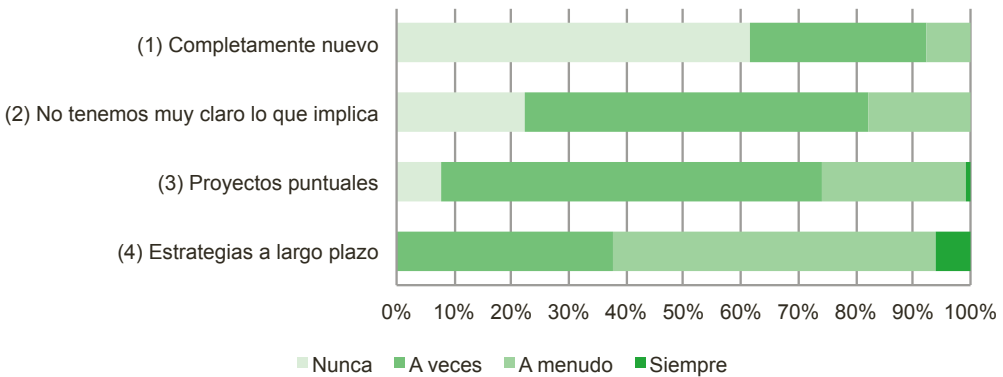
En primer lugar, cabe señalar que la **involucración del público en procesos de programación es todavía una actividad incipiente**. Únicamente un 26% de las organizaciones de tipo (4) encuestadas manifiestan abordar esta actividad “a menudo” o “siempre”. Los datos no sorprenden, ya que el impacto en la organización de los

procesos participativos suele ser muy fuerte y, por otro lado, no todos los segmentos de público están dispuestos a involucrarse tan intensamente. En cualquier caso, las diferencias entre las organizaciones de tipo (4) y tipo (1) en el desarrollo de este tipo de actividad son evidentes, ya que ninguna organización de tipo (1) involucra al público en sus procesos de programación “a menudo” o “siempre”.

En segundo lugar, merece la pena comentar tres herramientas en las que, si comparamos las organizaciones de tipo (4) y tipo (1), encontramos diferencias superiores al 50% y si comparamos las organizaciones de tipo (4) y de tipo (3) las diferencias superan el 30%. Se trata, por tanto, de actividades que llevan especialmente a cabo las organizaciones más avanzadas en este ámbito. Dichas herramientas son:

- Innovación en formatos de programación
- Desarrollo de proyectos con comunidades locales
- Fomento de la interacción entre artistas y públicos

**GRÁFICO 10: Relación entre la percepción del grado de avance en desarrollo de audiencias y la categoría de herramientas “Innovación con impacto artístico”**



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de datos del cuestionario CONNECT.

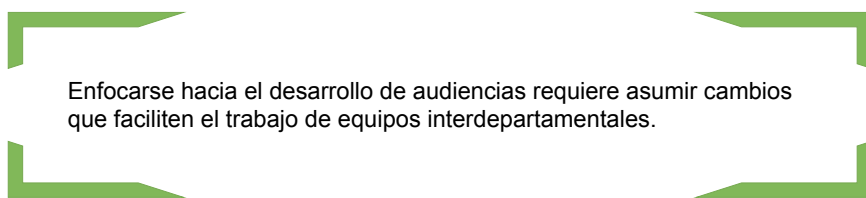
Las herramientas que entran dentro de la categoría de “Innovación con impacto artístico” son las que más diferencias presentan entre las organizaciones más avanzadas y el resto.

La barra “Siempre” ha desaparecido en las organizaciones (1) y (2) y es prácticamente imperceptible en las organizaciones de tipo (3).



Al ir explicando las cuatro etapas de aplicación de herramientas operativas, **hemos visto cómo la dificultad aumentaba al tiempo que también lo hacían las exigencias de orquestar un trabajo conjunto y de involucrar en mayor medida a la parte artística de la organización**, es decir, la responsable de nuestra principal actividad, la programación.

Nuestra experiencia nos dice que cuando la semilla del enfoque hacia el desarrollo de audiencias crece en la parte artística de la organización, la fase 4 resulta sencilla, pero cuando lo hace en la parte de gestión, que suele ser lo habitual, entonces ya no lo es tanto.



#### 4. Conclusiones

Tras todas las reflexiones compartidas, llegados a este punto, estamos en disposición de dar respuesta a la pregunta que subyace a esta publicación:

**¿Cómo pueden las organizaciones culturales orientar su gestión para situar al público en el centro de sus actuaciones?**

Ya hemos comprobado que se trata de una gran empresa, que habrá que acometer paulatinamente, y que supondrá la transformación de la organización<sup>6</sup>. El camino estará jalonado de dificultades de diversa índole a las que se deberá dar respuesta. Desde el escaso entusiasmo que este cambio pueda suponer en una parte de la plantilla –incluso en quienes ocupan la alta gestión–, hasta la escasez de recursos para desaprender las rutinas y enderezar un nuevo rumbo. Sería ingenuo pensar que no harán falta recursos adicionales, como conocimientos e ideas, tiempo, dinero...

A modo de conclusión, resumimos a continuación los pasos que deben cubrirse de una manera lógica y que ya hemos ido desgranando en detalle en las páginas anteriores.

Pero antes, volvemos a recalcar el **papel protagonista** que la **alta dirección** debe asumir para arrancar y mantener vivo este proceso. Se trata de *un proceso que se inicia piramidalmente y se contagia a todos los rincones de la institución*. Sin este paraguas el efecto de lo que se lleve a cabo no sólo puede resultar

<sup>6</sup> En la actualidad, en el proyecto ADESTE+ estamos trabajando en el reto del cambio organizativo necesario ligado a la implantación de enfoques de desarrollo de audiencias. Según avance el proyecto, esperamos poder aportar conclusiones en esta dirección.

insuficiente, sino además contraproducente por generar frustración entre quienes trabajan en la organización.

Con el apoyo constante de quienes lideran la organización, sería bueno, en primer lugar, **un ejercicio de introspección** basado en un primer análisis y diagnóstico de la situación actual y, posteriormente, una **definición de la estrategia y del plan de acción** para acercar a los públicos la organización:

## 1. Análisis y diagnóstico



¿Qué entendemos por desarrollo de audiencias? (Ver apartado 2.1.)

¿Qué reflejo tiene el desarrollo de audiencias en nuestra misión, visión y estrategia? (Ver apartado 3.1)

¿Qué actividades de la organización contribuyen a desarrollar audiencias? (Ver apartado 3.3)

## 2. Estrategia y despliegue



¿Qué objetivo de desarrollo de audiencias nos planteamos? (Ver apartado 3.1)

¿Qué vamos a hacer para conocer mejor a nuestros públicos actuales y potenciales? (Ver apartado 3.1)

¿Qué necesidades formativas se generan y cómo les vamos a dar respuesta? (Ver apartado 3.2.)

¿Qué herramientas de desarrollo de audiencias vamos a implantar? (Ver apartado 3.3)

Fuente: *Elaboración propia.*

En la fase de análisis y diagnóstico, cabría hacerse preguntas de este tipo:



### Preguntas para la reflexión



¿Cuál es el concepto de desarrollo de audiencias que estamos manejando en la organización cultural?

- ¿Es una noción compartida, o varía en función del área o del grado de responsabilidad?
- ¿Su alcance es suficiente y realista conforme a nuestras posibilidades como entidad?
- ¿Debemos revisar este concepto de acuerdo con lo que queremos ser como organización?

Si se detecta la necesidad de redefinir este concepto, habría que hacerlo en línea con la visión, misión y estrategia organizacional, que incluso pueden verse transformadas por este nuevo elemento. Hay que prever los mecanismos para incorporar dicha aspiración en el corazón de la entidad. Naturalmente, la definición de estrategias y su despliegue en programas o acciones más concretos también tienen que reflejar esta nueva orientación hacia el público.



### Preguntas para la reflexión



¿Qué estamos haciendo para trabajar con nuestros públicos?

- ¿Cómo lo estamos llevando a cabo?
- ¿Qué respuesta estamos teniendo?
- ¿Qué carencias y limitaciones tenemos como organización y como profesionales para afrontar el cambio?
- ¿En qué o quiénes nos podemos apoyar?

Esta primera fotografía serviría para conocer la distancia entre la foto deseada y la existente y para comenzar a trabajar en esas lagunas:



### Preguntas para la reflexión



- ¿Qué conocimientos, competencias y destrezas debemos potenciar?
- ¿Qué atributos y actitudes debemos fomentar y cuáles erradicar?
- ¿Qué recursos humanos, financieros, materiales necesitamos?

Llegados a este punto, tocaría plantearse los planes de acción que respalden las respuestas dadas en la fase anterior. De cara a realizar propuestas asumibles y viables, **resulta recomendable planificar las acciones por fases** (tal y como hemos planteado en el apartado 3.3. de este briefing).

**Diagnosticar cuál es nuestro grado de avance** en desarrollo de audiencias y entender qué fases ya hemos cubierto y cuáles nos quedan por cubrir, nos puede ayudar a caminar de forma natural hacia un enfoque estratégico en este ámbito. Se trata de un trabajo gradual y constante a lo largo del tiempo, durante el cual las prácticas se irán asentando en la organización y permitirán el desarrollo progresivo de las capacidades necesarias.



Si quieres acceder a la información completa sobre la formación de postgrado en desarrollo de audiencias organizada por la Universidad Deusto en el marco de CONNECT, consulta este enlace: [Experto en Estrategia de Públicos publicos.deusto.es](https://publicos.deusto.es)

No debemos olvidar que, además de la práctica, la **formación**, entendida en un sentido amplio, es la compañera de viaje en esta aventura y que las áreas de capacitación no se circunscriben únicamente a necesidades formativas de tipo técnico, sino que deben contemplar **competen-**

**cias estratégicas, interpersonales y culturales.** Intuimos que estas últimas adquirirán mayor relevancia a medida que se avance en las fases de implantación del enfoque estratégico propuesto.

Así, para poder llegar a una fase 4, en la que la **innovación con impacto artístico se convierta en habitual**, la organización debe ser capaz de trabajar el desarrollo de audiencias de forma orquestada, desde todos los departamentos. Se tratará de conseguir una armonía conjunta que permita a la organización afrontar en equipo el cambio continuo y dar respuesta a las demandas de una ciudadanía cada vez más proactiva y exigente.

He aquí el reto. ¡Se puede!

## 5. Referencias

- Bollo, Alessandro, Da Milano, Cristina, Gariboldi, Alessandra y Torch, Chris. 2017. *Final Report - Study on Audience Development - How to place audiences at the centre of cultural organisations*. Brussels: European Commission. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture.
- Brown, Alan y Novak, Jennifer L. 2007. *Assessing the intrinsic impacts of a live performance*, WolfBrown, disponible en: <http://wolfbrown.com/component/content/article/48-mup-value-impact-study/406-impact-study> (acceso: 13 de febrero de 2019).
- Carnwath, John D. y Brown, Alan. 2014. *Understanding the value and impacts of cultural experiences. A literature review*. Manchester: Arts Council England.
- Cuenca-Amigo, Macarena y Makua, Amaia. 2017. Audience Development: A cross-national comparison. *Academia Revista Latinoamericana de Administración*, 30, nº2: 156-172. doi:<https://doi.org/10.1108/ARLA-06-2015-0155>
- Gainon Court, Marie-Agnès y Vuillaume, David. 2016. Can Museums Keep Up With a Changing World? Skills Management as a Practical Response. *Museum International*, 68, nº 1-2: 81-96.
- Laboratorio Permanente de Público de Museos. 2013. *La experiencia de la visita al museo*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Publicaciones, Información y Documentación.

- McCarthy, Kevin F. and Jinnett, Kimberly. 2001. *A New Framework for Building Participation in the Arts*. Santa Monica: RAND.
- Walmsley, Ben. 2013. Co-creating Theatre: Authentic Engagement or Inter-legitimation? *Cultural Trends*, 22, nº2: 108-118. doi: 10.1080/09548963.2013.783176
- White, Helen. 2016. The Goal Posts Have Moved: The Implications of New Paradigms for Professional Skills in Museums. *Museum*, 68: 71-80. doi:10.1111/muse.12092

## 6. Notas biográficas



*Macarena Cuenca-Amigo*  
[macarena.cuenca@deusto.es](mailto:macarena.cuenca@deusto.es)

Doctora en Ocio y Desarrollo Humano. Profesora en Deusto Business School y miembro del Equipo de Investigación del Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto. Su principal línea de investigación es el desarrollo de audiencias culturales, tema sobre el cual desarrolló su tesis doctoral, imparte docencia de postgrado en diversas universidades y participa en varios proyectos competitivos europeos y nacionales. En la actualidad asume el rol de Investigadora Principal del proyecto Erasmus+ (Alianzas del Conocimiento) CONNECT. Ha publicado artículos científicos en revistas, tales como: *Academia Revista Latinoamericana de Administración*, *Annals of Leisure Research*, *Arbor*, *Cuadernos de Gestión*, *International Review of Social Research*, *Pedagogía Social*. *Revista Interuniversitaria*.

*Amaia Makua Biurrun*  
[amaia.makua@deusto.es](mailto:amaia.makua@deusto.es)

Doctora en Ciencias Sociales y Humanas. Es investigadora asociada en el Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto, donde trabaja en la línea de investigación Ocio y Desarrollo Humano, habiéndose especializado en los últimos años en el perfil competencial de los profesionales de la cultura y en el desarrollo de audiencias. Desde 2014 ha participado en diversos proyectos europeos y estatales competitivos sobre estas temáticas. Ha publicado artículos en revistas científicas como *ARLA*, *Rotur*, *Turismo & Desenvolvimento*, *Psicología del Deporte* o *LSA Publications*.





# Becoming an audience-centred organisation.

## Guidelines for developing an audience approach at cultural organisations

Macarena Cuenca-Amigo, Amaia Makua

1. Introduction . . . . .	49
2. Underlying reasons and context. . . . .	50
2.1. <i>Current understanding of cultural audience development in Europe.</i> . . . .	51
2.2. <i>What are the implications of becoming an audience-centred organisation?</i> . . . . .	53
2.3. <i>Training in audience development available in Europe</i> . . . . .	54
3. How can an organisation adopt an audience development approach? . . . . .	65
3.1. <i>Strategic decisions</i> . . . . .	57
3.2. <i>Organisational decisions</i> . . . . .	59
3.3. <i>Operational decisions.</i> . . . .	62
4. Conclusions. . . . .	70
5. References . . . . .	73
6. Biographical notes. . . . .	74





# Becoming an audience-centred organisation.

## Guidelines for developing an audience approach at cultural organisations

Macarena Cuenca-Amigo, Amaia Makua Biurrún

doi: [http://dx.doi.org/10.18543/dsib-3\(2018\)-pp45-74.pdf](http://dx.doi.org/10.18543/dsib-3(2018)-pp45-74.pdf)

---

### Abstract

Fostering active audience engagement and access to culture is currently a major challenge for the cultural sector, and one which entails reinterpreting the relationship between cultural organisations and the public. In this context, *audience development is becoming one of the approaches that carry most weight*, as evidenced by support for it from the European Commission.

This *briefing* is aimed at practitioners working in the cultural industry who are interested in putting audiences at the centre of their work and implementing an audience development approach at their organisations. On the one hand it should be useful to anyone who is not clear as to what this means, given that the briefing sheds light on the concept of audience development itself and the organisational implications of adopting such an approach. On the other hand, it should also be useful to anyone who has gone beyond that stage and is now thinking of taking practical action. The document thus provides a roadmap that covers various types of strategic, organisational and operational decisions. At each level of decision-making, a number of recommendations are given to help organisations create and maintain links with current, potential and future audiences.

### Key words:

Audience development, capacity building, skills, cultural practitioners.

---

### Resumen

Promover la participación activa de los públicos y la accesibilidad a la cultura constituye hoy un reto primordial para el sector cultural, que supone reinterpretar la relación entre las entidades culturales y la ciudadanía. En este contexto, el desarrollo de públicos -o audiencias- se convierte en uno de los enfoques de mayor peso, avalado por el apoyo recibido de la Comisión Europea.

Este *briefing* va dirigido a todos aquellos profesionales del sector cultural interesados en situar al público en el centro de su gestión e implantar un enfoque de desarrollo de audiencias en su organización. Por un lado, resultará de interés para quienes no tengan muy claro lo significa esta cuestión, ya que el texto aportará luz sobre el propio concepto de desarrollo de audiencias y las implicaciones organizacionales que tiene adoptar este enfoque. Por otro lado, será también de utilidad para todos quienes hayan superado la etapa anterior y estén pensando en pasar a la acción. Así, el documento ofrece una hoja de ruta, que aborda diferentes tipos de decisiones estratégicas, organizativas y operativas. Para cada uno de estos niveles de decisión, se recogen una serie de recomendaciones orientadas a capacitar a las organizaciones para crear y mantener relaciones con su público actual, potencial y futuro.

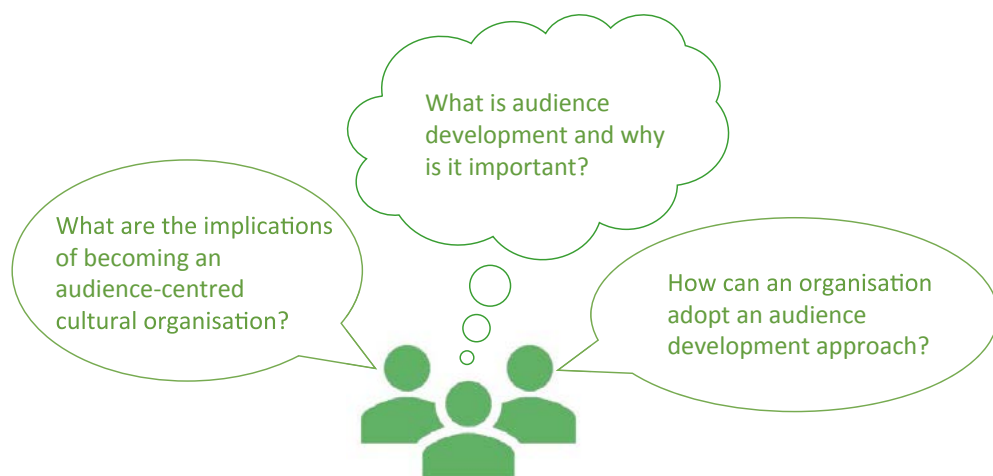
### **Palabras clave:**

Desarrollo de audiencias, creación de capacidad, competencias, profesionales culturales.

## 1. Introduction

Fostering active audience engagement and access to culture is currently a major challenge for the cultural sector, and one which entails reinterpreting the relationship between cultural organisations and the public. In this context audience development is becoming one of the approaches that carry most weight. However, pursuing this major objective requires a clear perception of the phenomenon itself and guidelines for tackling it sustainably.

Specifically, the following questions arise:



On the one hand it should be useful to anyone who is not clear as to what this means, given that the briefing sheds light on the concept of audience development itself and the organisational implications of adopting such an approach.

**This briefing is aimed at practitioners working in the cultural sector who are interested in putting the audience at the heart of their organisations and implementing an audience development approach**


Along these lines, a study of best practices in Europe (Bollo et al., 2017) has identified **eight strategic areas for intervention in audience development**, which are considered here: programming; active audience participation and co-creation; digital; use of data; place; collaboration and partnership; organisational change and capacity building.

On the other hand, it should also be useful to anyone who has gone beyond that stage and is now thinking of taking practical action. The document thus provides a roadmap that covers various types of strategic, organisational and operational decisions. At each level of decision-making, a number of recommendations are given to help organisations create and maintain links with current, potential and future audiences.

## 2. Underlying reasons and context

Audience development for culture has for some years been a clear concern at European level, and efforts are being made from a political perspective to incentivise this line of work through the funding of projects. The projects in which we at the University of Deusto have taken part to date, and through which we have been able to generate networks and knowledge in this field, are listed below.

### CHART 1. Competitive projects for audience development at the University of Deusto

Competitive projects funded by the European Commission	
	<p><b><i>Creative Blended Mentoring for Cultural Managers</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Duration:</b> 2011 – 2013. <b>Programme:</b> LLP-Leonardo Da Vinci</li><li>• <b>Goal:</b> to design &amp; implement a mentoring programme to foster creativity and entrepreneurial skills among cultural managers</li></ul>
	<p><b><i>Audience Developer, Skills and Training in Europe</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Duration:</b> 2013 – 2016. <b>Programme:</b> LLP-Leonardo Da Vinci. <b>Website:</b> <a href="http://www.adesteproject.eu/">http://www.adesteproject.eu/</a></li><li>• <b>Goal:</b> to design and implement a pilot training for practitioners currently working who wish to develop audiences at their cultural organisations</li></ul>
	<p><b><i>Engage Audiences</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Duration:</b> 2016. <b>Programme:</b> Creative Europe. <b>Website:</b> <a href="http://engageaudiences.eu/">http://engageaudiences.eu/</a></li><li>• <b>Goal:</b> to conduct an analysis of best practices for audience development in Europe</li></ul>
	<p><b><i>Connecting Audiences</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Duration:</b> 2017 – 2019. <b>Programme:</b> Erasmus +. <b>Website:</b> <a href="http://connectingaudiences.eu/">http://connectingaudiences.eu/</a></li><li>• <b>Goal:</b> to consolidate a two-fold training programme in audience development aimed at experienced cultural practitioners and young people beginning their careers in the field</li></ul>
	<p><b><i>Audience DEvelopment STRategies for cultural Organisations in Europe</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Duration:</b> 2018 – 2022. <b>Programme:</b> Creative Europe. <b>Website:</b> <a href="https://www.adesteplus.eu/">https://www.adesteplus.eu/</a></li><li>• <b>Goal:</b> to develop a methodology for organisational change aimed at cultural organisations who wish to become audience-centered</li></ul>

### Competitive projects funded by the Spanish Ministry of the Economy, Industry & Competitiveness



#### Audiences undergoing transformation. New forms of the audience experience and its interactions with museum management

• **Duration:** 2018 – 2021. **Programme:** Convocatoria de Proyectos I+D 2017.

• **Website:** <https://publicum.deusto.es/>

• **Goal:** a basic research project intended to foster reflection on changes in museum audiences

Source: Own elaboration.

This *briefing* is informed in particular by the research conducted on the ADESTE and CONNECT projects in all five countries involved in designing and implementing specific training programmes within the scope of European organisations: the UK, Denmark, Poland, Italy and Spain. The ADESTE project featured contributions from 50 international experts who took part in in-depth interviews and focus groups (in 2014), while for CONNECT a questionnaire was answered by 450 cultural specialists from the five countries indicated (in 2017).

## 2.1. Current understanding of cultural audience development in Europe

The situation of the cultural sector in each country analysed in ADESTE (the UK, Denmark, Italy and Spain<sup>1</sup>), the approaches used and their past history in audience development show significant differences both in how the concept is understood and in its implementation.

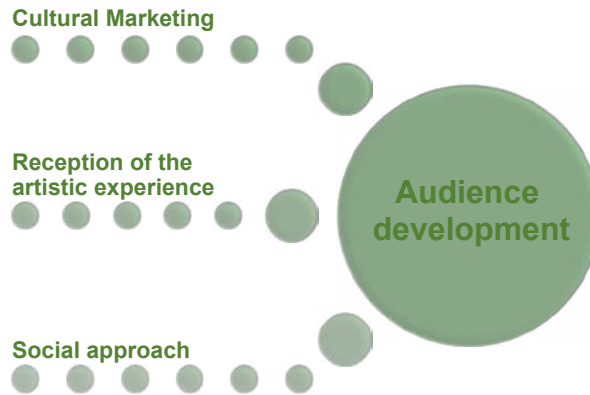
For example, **in the UK cultural marketing** enjoys a long history and was initially closely linked to the vision of audience development there (there are advanced audience segmentation systems which are exemplary in terms of the use of data), while in Italy and Spain there has traditionally been more emphasis on mediation, associated with a more **social approach** towards fostering access to culture.

**Reception of artistic experiences** is another school of thought that influences the concept of audience development (Carnwath & Brown, 2014). Its main concern is to maximise the impact of an artistic experience on spectators, visitors, etc. In practice, however, even though there are many *audience engagement initiatives*, their implementation is as yet in its very early stages due to the difficulties in measuring<sup>2</sup> that they pose. Indeed, this approach is not predominant in any of the four countries analysed.

<sup>1</sup> Poland joined the ADESTE project in 2015, at the beginning of the implementation phase and, therefore, did not participate in the phase of interviews and discussion groups.

<sup>2</sup> Measuring the audience experience means measuring a process that takes place before, during and after the cultural event. In the context of the performing arts in the USA, Brown & Novak (2007) have developed a conceptual framework and the tool for measuring intrinsic impact which has been

## CHART 2: Theoretical approaches influencing the concept of audience development



Source: Own elaboration.

In spite of the differences that may arise in each specific context, there is consensus on the following:

Audience development must be an organisational **strategy** aimed at **creating and maintaining long-term relationships** with current and potential **audiences**

### Implications

**1.**

A long-term horizon must be considered.

**2.**

Efforts must go beyond any one specific function (e.g. marketing) and focus on the organisation as a whole.

**3.**

The resources of the organisation must be aligned to attempt to attain strategic goals. This means that organisational change needs to be managed.

The CONNECT project has looked in depth at how the cultural sector perceives the concept of audience development. It has done so via the questionnaire mentioned above, one specific item on which is particularly worth highlighting: it

implemented at various organisations. In museums in Spain, work along similar lines has been done by Laboratorio Permanente de Público de Museos [“Permanent Laboratory for Museum Audiences”] (2013). However, although steps are being taken in this direction there is still a long way to go.

contains the statement “Audience development is concerned primarily with marketing”. If cultural marketing is taken as the starting point for audience development, it can be asserted that the UK and Denmark have gone beyond that initial stage, while Italy, Spain and Poland are still some way behind.



### Question for reflection



If the responsibility for audience development lay solely with marketing, what role would be played by programming or artistic departments, which are at the heart of cultural organisations?

## 2.2. What are the implications of becoming an audience-centred organisation?

Moves to place audiences at the heart of cultural organisations applying an audience development approach are no trivial matter: they have implications of which practitioners in the field of culture need to be aware. In this regard, supporting arguments can be found in a study conducted by the [EngageAudiences](#) project in which the University of Deusto took part as an external expert.

The study in question looks at **thirty case studies of best practices in audience development** from different European organisations, setting out an overall reflection, drawing conclusions, identifying key points for intervention at organisational level and recommendations at cultural policy level. Focusing on the organisational part, **the study identifies eight strategic areas of intervention in audience development:**

CHART 3: Strategic areas of intervention in audience development



Source: Own elaboration based on Bollo et al. (2017).

Taking an audience development approach therefore means opting in the long term for these strategic areas of intervention. There is a need for organisational change with technical implications (such as those resulting from digitisation processes and the implementation of data-based decision-making systems) but above all human implications. **New ways of interdisciplinary working are called, in teams mixing artistic, technical and management profiles**, in intra and interorganizational networks in which a **continual organic change is promoted**. In particular, organisations that decide to follow an audience development path must take into account the **need to build capacity**.

Capacity building is linked to the building-up of resources and skills to enable progress to be made towards strategic goals. It seems clear that if one of those strategic areas is use of data then there will inevitably need to be investment in information system resources as deemed appropriate (a *ticketing system*, a *business intelligence system*, etc.). However, having

a state-of-the-art information system will be of no use if the organisation does not have the skills needed to make the most of it. Thus, **training and development of skills among people is a cornerstone for those cultural organisations that wish to opt seriously for an audience development approach**.



### 2.3. Training in audience development available in Europe

The ADESTE and CONNECT projects both analysed the training in audience development available in Europe. The study conducted under ADESTE revealed that the **training on offer was highly fragmented, with no clear itinerary**. This applied regardless of whether it was provided in the context of formal, non-formal or informal education. Moreover, **a lack of systems for validating the learning acquired** was found: with a few exceptions, universities were not involved in such training. There was **hardly any connection between audience development and the arts or cultural programming**, and ICTs were **incorporated only tangentially**. As might be expected, **the training approach used lacked any shared vision** on the very concept of audience development, and failed to meet the real needs of the sector. The **methods used** in courses were **low on practicality and innovation**.

Focusing on **Spain**, the availability of training varies from one subsector to another. For instance it is more widespread in heritage management than in areas such as the performing arts. It tends to be included as a subject on master's courses in cultural management, where it is almost always linked to the subjects of cultural marketing and communication. There is also a group of courses on heritage



management, and more specifically on education and museums, in which audiences are generally linked to education, interpretation and mediation. Once again, the scope is insufficient. In Spain, and indeed elsewhere, *the focus of training is narrow and centred largely on marketing. A more strategic approach is lacking.*

On **9** of the **25** courses registered in Spain audience development was worked on only implicitly. Only **5** courses focused solely on this topic for practitioners, and they were short-duration courses.

There is obviously a long way to go in the field of training. The demands of professionals concerning how training should be set up are outlined below:



#### Training on audience development should:

- Ensure balanced development of competences on three levels: interpersonal, strategic and technical.
- Introduce practical and occasionally informal methods such as peer learning, action research, mentoring and coaching.
- Lead to a formal qualification, particularly for younger practitioners.

On being asked what the main barriers to working with audiences were, 32% of practitioners pointed to a lack of interest/awareness on the part of top and day-to-day management, 25% to a lack of expertise and skills in audience development and 21% to a lack of financial resources. What are these professionals trying to say when they point out these barriers? They seem to be aware as a group of the new order that is coming increasingly to predominate in the field of culture: it is complex, interconnected, prone to rapid changes that affect the very essence of culture (processes, contents), the institutions of the cultural ecosystem and, of course, the capacities required to respond to what is coming. That awareness leads them to call for **new, broader, more all-round approaches to education** that can help them to incorporate audiences into their day-to-day work.

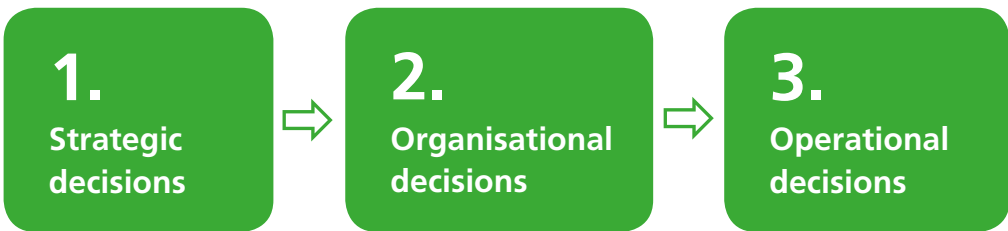
### 3. How can an organisation adopt an audience development approach?

After the reflections above, it is now time to go into action.

**Where should one start** if the goal is to adopt an audience development approach oriented towards creating and maintaining long-term relationships with current and future audiences?

Based on our research, we propose a roadmap that can help all cultural managers who wish to change their organisations to place audiences at the centre.

**The proposed approach is structured on three decision levels: strategic, organisational and operational.**



The three decision levels are interlinked and are all absolutely essential in managing organisations of all kinds. Reason tells us that the sequence should logically begin with a long-term approach (strategic decisions), from which the needs for resources (organisational decisions) are then deployed, leading finally to day-to-day activities (operational decisions), but the truth is that there is a great deal of overlapping between the levels.

For each decision level, we set out the elements that need to be taken into account to implement an audience development approach at a cultural organisation. Specifically, the conclusions presented here were reached by proceeding as follows: in the CONNECT questionnaire practitioners were asked, given how they saw their organisations, to indicate which of the following statements they felt applied to them<sup>3</sup>:

<sup>3</sup> 33% of respondents identified with statement (1), 42% with statement (2), 19% with statement (3) and just 6% with statement (4). Clearly, these data do not reflect the overall situation in Europe as regards figures, because those who answered the questionnaire can be assumed to have an initial interest in the matter. These percentages should therefore be treated with caution, on the understanding that they reflect only the make-up of the sample used here. Even so, the analysis is useful, as our goal is not to make an exhaustive presentation of the stage of progress of cultural organisations in Europe in regard to audience development but, more practically, to analyse the types of activity undertaken by them.



- (1) The **ideas** of audience development are **completely new** to us
- (2) We have heard of audience development but **we are not sure what it means**
- (3) We are familiar with the concept of audience development and are putting the ideas into practice via **one-off projects**
- (4) We are familiar with the concept of audience development and are putting the ideas into practice via **long-term strategies**

We then analysed the activities of each different type of organisation with a view to suggesting itineraries that could serve as an inspiration for both those who were just starting the journey and those who were already partway down the road.

### 3.1. Strategic decisions

The strategic direction taken is one of the key elements in implementing a successful audience development approach. However, few organisations choose to adopt such a long-term vision (only 6% in the case of the CONNECT questionnaire). **This first step is therefore not without its barriers.** Managers spend so much energy on day-to-day decisions that strategic decisions are relegated to a secondary level in spite of their importance, simply because they are less urgent. **It is therefore essential** to be aware of the importance of this issue and of the need to prioritise it and **allocate time and space for strategic reflection.**

If we do not set a time  
and a space  
for strategic reflection,  
organisational inertia will lead us  
to devote all our time  
to day-to-day decisions

In a strategic approach the stages of analysis and determination of the strategic direction follow one from the other. First of **all it is necessary to draw up**

**an analysis of the current situation and then decide where one wishes to go, analyse the various options and determine the desired future scenario.** Emphasis must be placed on current audiences (people who have taken part at least once in an activity offered by the organisation), but at the stage of determining the desired future situation a more complex analysis related to potential audiences (people who have not yet had any contact with the organisation) is generally required.

**Data collection and analysis** in regard to **current audiences** is increasingly common at cultural organisations, but many still encounter difficulties in the process.

*Information systems* are becoming more advanced and more affordable. They enable organisations to examine data on ticket sales relatively easily and cross-check them against different variables (e.g. the place and time of purchase) to gain an understanding of how different segments of their audience behave. Of course, primary data can also be collected via surveys, focus groups, interviews and observation, but **ticketing systems are a major source of information** that requires no additional efforts.



### Questions for reflection



Consider the information available in the process of selling tickets. It does not matter whether you use a sophisticated system or just an Excel spreadsheet: you have data! Start by analysing those data that can help you make decisions. Always stop and think: what are you going to do with this information? what you are going to change?

Once the initial diagnosis has been made, **goals must be set** and a **strategic direction must be established**. In this regard the classic literature on audience development acknowledges that organisations may set three possible goals (McCarthy & Jinnett, 2001):

- (1) **diversification** –attracting people from population segments that do not generally participate in the arts.
- (2) **broadening** –aiming at people who are not part of the audience of the organisation but fall within the usual profile of those who participate in the arts.
- (3) **deepening** –conquering their own audiences, getting them to participate more, discover new experiences, etc.

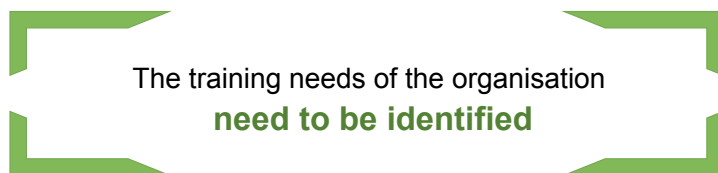
If one of the goals selected is audience diversification then another type of analysis comes into play, this time associated with **studying potential audiences selected** as priority targets. This can be complicated, as the people to be analysed are not registered in the organisation's database. Qualitative and quantitative research techniques are called for whose implementation requires specific knowledge and a broader time-frame for obtaining results and then making decisions.

The numbers indicate that research is conducted much more frequently into current audiences than into potential audiences. The study of the CONNECT project has found that 64% of the organisations that adopt audience development as a long-term approach state that they conduct analyses into potential audiences, compared to no more than 30% among all other organisations. This makes sense, since working with non-audiences is much more complicated and expensive. This is a task that marks a distinction between the most advanced organisations and the rest.



### 3.2. Organisational decisions

Once the strategic approach has been determined, it is time to think in organisational terms to determine what resources are to be used to implement that strategy. This entails **analysing the capacities already in place and those needed**. The difference between the two indicates the training needs of the organisation and/or whether there is a need to hire or subcontract new profiles. This organisational change also calls for a **change in attitude among the staff at the organisation**, which may not prove easy or comfortable, since it entails changing values. In such circumstances some professionals will seek to maintain the *status quo* by falling back on ingrained practices and learning. Along with this change of mindset – which needs to be led by the most senior personnel at the organisation – material changes are needed in regard to the provision of resources to enable audience-centred approaches to be implemented.



The qualitative study conducted in ADESTE has revealed that **organisations need to take five points into account.**

First, there is a need for linking roles (e.g. a project head) with personnel capable of bringing together and connecting resources to act in association and help reconfigure organisations, focusing more on their impacts than on their activities.

**1.**

Linking role: connecting resources, impact-oriented

**2.**

Everyone at the organisation brings their interpersonal skills and personal attributes and attitudes into play

Second, organisations must learn to **work in an adaptive, interdisciplinary fashion**, keeping in mind that working to create and maintain lasting relationships with audiences requires the involvement of the whole work-force. Each and every member must play their part in optimising the links between the organisation and its visitors,

to maintain the satisfaction levels of the latter and offer them suitable services. *Interpersonal skills can be assumed to be among the key attributes and attitudes for getting the whole organisation to engage with the day-to-day reality of this task. Fostering cross-sectoral capabilities and personal attributes* such as curiosity, empathy and enthusiasm is a great help.

Paradoxically, given how necessary they are, emerging skills and attitudes of this kind are not yet widespread in the sector. They therefore need to be encouraged, and one possible way of doing this is to use informal methods such as *coaching, mentoring, co-creation, etc.*

Third, the individuals most closely involved in working with audiences should maintain **close links with the top management** of the organisation, so that they can influence the shape of its audience development policies.

**3.**

Close links between the general management and those who work first and foremost with audiences

**4.**

Leadership for empowerment management

Fourth, increasing the engagement and influence of staff is directly connected to the way in which empowerment is managed at cultural organisations. Sharing power means reviewing the idea of leadership. **“New leaders”** are open to the world; they are *creative, visionary, innovative* and capable of examining their

own methods; they facilitate the evolution of the management function, encourage more horizontal structures, sharing between specialists and networking. They are *sensitive to others and aware of their limitations; they show an adaptive spirit and seek out people who are different*; they are able to question their own presumptions. They promote *work based on projects* – an essential point in audience development – and on *cooperation*, and do so by fostering *networking, connectivity* and interdependence at all levels. (Gainon-Courte & Vuillaume, 2016; White, 2016). This is clearly an idealised vision of leadership which is probably not reflected in the

reality of many organisations in the field of culture. *Transforming an organisation may entail shedding habits acquired over the years, especially on the part of top management staff.*

The **challenge of developing audiences must be seen as a pyramid**: the first ones to take it up must be those at the top, who must believe in it and deploy it down to everyone else, providing the resources and training required to equip the organisation with the necessary capacities in an all-round, effective manner. This is the ideal point of departure for the long journey involved.

## 5.

The challenge of audience development is a pyramid, *l*iderstarting with leaders and extending down to the whole organisations

*In short, placing the audience at the centre of cultural organisations calls for a set of skills that varies from one geographical area and from one cultural organisation to another, and depends also on where each organisation starts and what stage of working with audiences it has reached.*














Further to the foregoing, the quantitative research conducted under the CONNECT project is presented below. Survey respondents were asked to indicate the importance of a number of skills identified as necessary for working with audiences. In all five countries, they identified almost all of them as highly important.

To obtain a more useful, strategic reading we have **grouped these skills together and identified broader skill areas**<sup>4</sup>. Four areas are drawn up that combine *strategic, technical, interpersonal and cultural skills*.

There are skills of different types in all these areas. Rather than predominantly technical or relational profiles, it seems likely that it is profiles with a mixed bag of highly diverse skills that are needed to bring about a change of model.

<sup>4</sup> Via factor analysis.

## CHART 4: Skill areas for audience development

	Strategic 	Technical 	Interpersonal 	Cultural 
1		Leadership and strategic thinking (including planning)		
		Entrepreneurial spirit (risk-taking, orientation towards results & practical thinking)		
		Interpersonal communication and teamwork		
		Developing and managing collaboration arrangements		
		Managing projects		
2		Designing, implementing and assessing audience development strategies		
		Collecting and analysing data		
		Understanding how marketing tools work in different scenarios		
		Listening and interpretation skills (giving meaning to audience development research)		
3		Understanding the creative process and the content of cultural activities offered		
		Understanding the basics and practical elements of cultural mediation (education, dissemination of content, et		
		Trabajar con artistas y gente creativa para ayudarles a conectar con audiencias		
		Producing creative, alternative solutions by experimenting with multidisciplinary approaches, activating creative content and individuals in a local context		
4		Communication skills		
		Managing social networks and digital tools		

Source: Own elaboration based on the data analysis of the CONNECT questionnaire responses.

The *first skill* area is concerned with **vision, leadership and planning**. As mentioned above, leadership should be understood in participatory terms, helping to empower individuals within the organisation.

The *second area* brings together the **main hard skills**, aimed at designing, implementing, informing and maintaining audience-oriented strategies.

The *third area* comprises skills concerned with **generating cultural processes and content** and working with artists, performers and local communities.

The *fourth and final area* is concerned with **communication skills**, in terms of both communication per se and the techniques required in a digital environment.

### 3.3. Operational decisions

Finally, once a strategic approach has been drawn up and the necessary resources have been allocated, the time comes to focus on operational decisions concerned with the **specific actions to be carried out**.



In this regard, the questionnaire used in the CONNECT project included a question dealing with a raft of 16 audience development tools. Respondents were asked to indicate whether their organisation used these tools “never”, “sometimes”, “often” or “always”. The **16 tools can be grouped into five categories**<sup>5</sup>, which simplifies their analysis.

As researchers, we have asked ourselves *“is there any link between the way in which cultural organisations in Europe use these tools and their positions as advanced organisations in terms of audience development?”*

The answer seems to be yes: the more advanced an organisation is considered to be, the more of these tools it uses. This finding makes it possible to **organise the tools in question into four stages**, according to whether organisations are more or less advanced in their approach to audiences.

---

## CHART 5: Audience development tools grouped into 5 categories

### 1. Innovation with artistic impact

- Audience involvement in programming processes
- Innovation in programming formats
- Fostering of interaction between artists/performers and audiences
- Developing of projects with local communities
- Presentations/talks for local community groups

### 2. Pricing and access

- Facilitating the purchasing process
- Offering discounts/season tickets, etc.
- Improving the physical accessibility of buildings/events

### 3. Enriched and collateral offer

- Enhancing the collateral offer (cafeteria, parking facilities, etc.)
- Opening the facility up to other uses
- Producing materials to enhance the artistic experience (in the local language/other languages)
- Training staff in contact with audiences

### 4. Education

- Developing educational programmes for schools
- Developing educational programs for other target groups

### 5. Communication

- Using digital communication tools
- Using conventional communication tools

---

Source: Own elaboration based on the data analysis of the CONNECT questionnaire responses.

<sup>5</sup> Based on the statistical technique of factor analysis.

## Stage 1: Education and communication

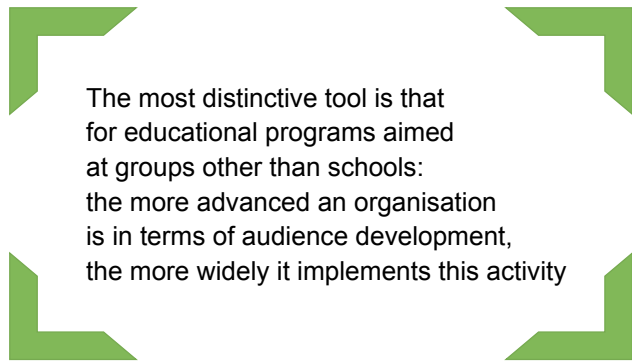
Educational and communication tools are both widely used by cultural organisations, so they make a good departure point.

In the category “Education”, two types of educational programmes can be distinguished: those aimed at schools and those aimed at other target groups. All organisations, whatever

their approach, arrange educational programmes for schools. However, it emerges that the more advanced an organisation is in terms of audience development the more likely it is to implement educational programmes for other target groups.

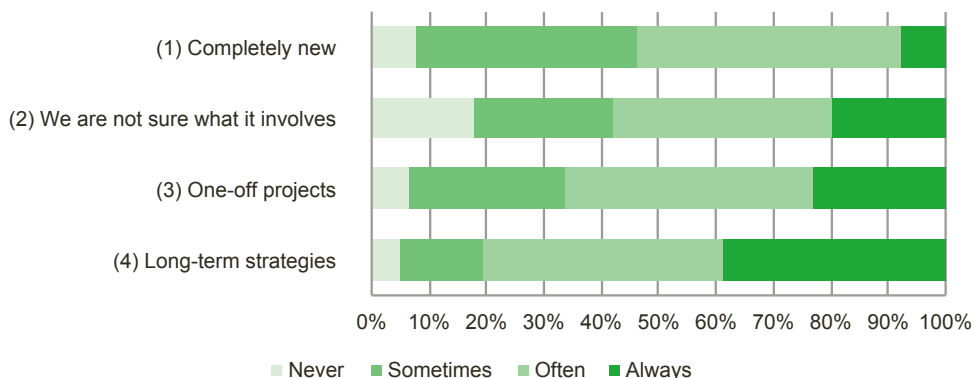
**Chart 6** (and all the subsequent charts for the different categories of tools) **cross references how advanced organisations are in audience development with how frequently they use the tools in question.**

It is interesting to note how the “Always” bar on the graph grows larger as organisations become more advanced. In this case the increase is based essentially on educational programmes aimed at groups other than schools.



The most distinctive tool is that for educational programs aimed at groups other than schools: the more advanced an organisation is in terms of audience development, the more widely it implements this activity

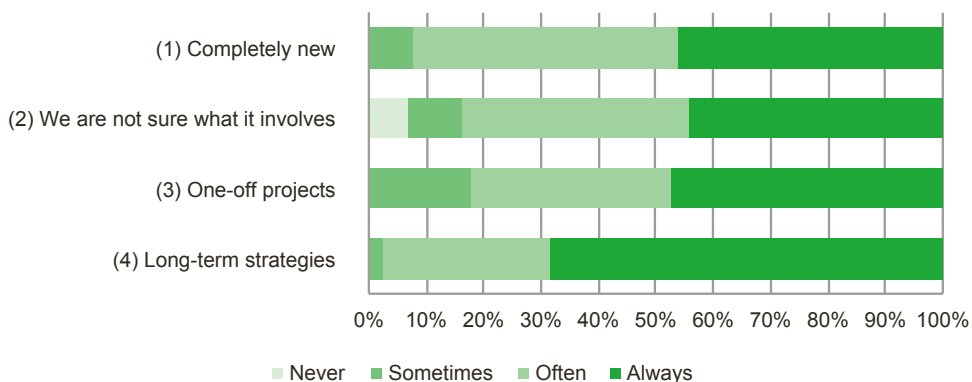
**CHART 6: Relationship between how advanced organisations are perceived to be in terms of audience development and their use of tools in the “Education” category**



Source: Own elaboration based on the data analysis of the CONNECT questionnaire responses.

In the “Communication” category, the more advanced an organisation is in audience development the more it implements both digital and conventional communication tools.

**CHART 7: Relationship between how advanced organisations are perceived to be in terms of audience development and their use of tools in the “Communication” category**



Source: Own elaboration based on the data analysis of the CONNECT questionnaire responses.

Educational and communication tools are fairly widely used and may provide a good point of departure for consciously beginning to implement an audience development approach. **Beginning by building on the basis of something already in place at the organisation may be a good choice**, as it enables progress to be made confidently on known ground.

For instance, if an organisation sets the target of reaching out to a new audience segment it may be useful to *draw up specific actions tailored to the new target group but based on educational or communication tools already in place*. This may make them easier to implement given that responsibilities are allocated to specific departments on the basis of skills already held.

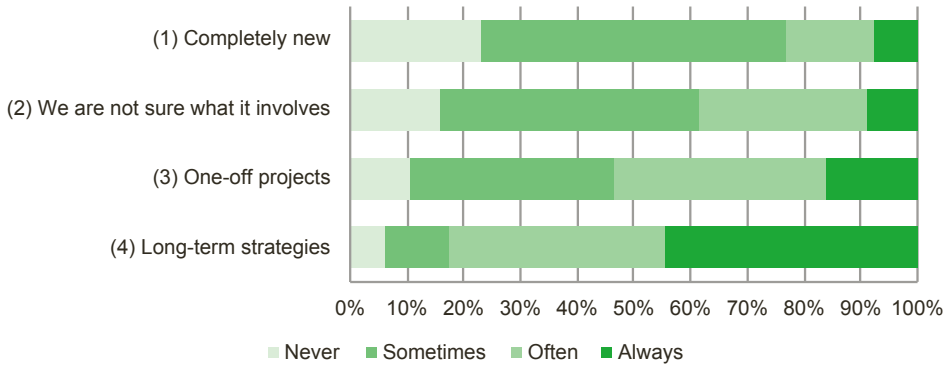
## Stage 2: Pricing and access

This category includes the following tools:

- Facilitating the purchase process.
- Offering discounts/season tickets, etc.
- Improving the physical accessibility of buildings/events.

Here, greater differences can be seen between more and less advanced organisations. As mentioned above, the graphs show the overall picture for each category. However, a more detailed look at the data for each tool in the group reveals that **the main difference lies in the offering of discounts and season tickets** (a method widely used by 81% of advanced organisations compared to just 15% of those less familiar with audience development).

**CHART 8: Relationship between how advanced organisations are perceived to be in terms of audience development and their use of tools in the “Pricing and access” category**



Source: Own elaboration based on the data analysis of the CONNECT questionnaire responses.

A look at the full set of tools in this category reveals that they are relatively easy to implement, given that they affect objective issues concerned with accessibility and the process of ticket purchasing.

Evidently, **having different prices for different types of audience is an added difficulty, but it is one that organisations will find easier to deal with if they have suitable information systems.** Once again, the relevant responsibilities are quite clearly allocated to specific departments concerned with customer care and with other administrative departments. This category could therefore be considered as a good candidate for moving on to stage 2.

The more advanced an organisation is in audience development, the more it uses pricing and access tools

The “Always” segment begins to be smaller than in the tools for Stage 1

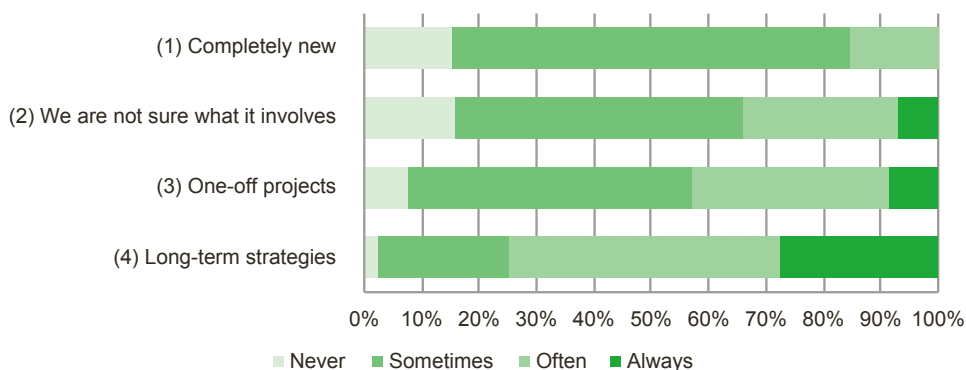
### Stage 3: Enriched and collateral offer

The tools in this category are the following:

- Enhancing the collateral offer (cafeteria, parking facilities, etc.)
- Opening the facility up to other uses
- Producing materials to enhance the artistic experience (in the local language/other languages)
- Training staff in contact with audiences

Once again, the differences are greater than in the previous stage. Here, differences begin to appear between type (3) and type (4) organisations.

**CHART 9: Relationship between how advanced organisations are perceived to be in terms of audience development and their use of tools in the “Enriched and collateral offer” category**

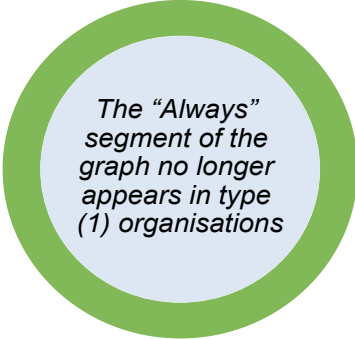


Source: Own elaboration based on the data analysis of the CONNECT questionnaire responses.

As can be seen in Chart 9, tools related to an enriched and collateral offer are used much less frequently than those in the previous categories. In this case, organisations for which audience development is a completely new idea use the tools in

The more advanced an organisation in audience development, the more it implements tools related to an enriched and collateral offer.

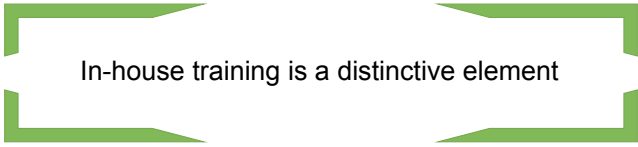
this group “sometimes”, but none of them does so “always”. The analysis of the tools of “**Training staff in contact with audiences**” and “**Producing materials to enhance the artistic experience**” is particularly interesting, as this is where the **biggest differences** lie.



The “Always”  
segment of the  
graph no longer  
appears in type  
(1) organisations

It is worth highlighting that *in-house training is a feature that distinguishes the most advanced organisations* in terms of audience development from the rest.

There are also major differences in terms of **producing materials to enhance the artistic experience**. This is an area where coordinated joint efforts by different departments begin to be required. In this case it can be considered that to produce materials to enhance the artistic experience *staff from the artistic department, the education department and the communication department*, for example, may need to *work as a team*. **Working interdepartmentally** is without doubt an obstacle that needs to be overcome. This requires a **willingness on the part of the management to encourage collaboration at different levels**. It may also be helpful to **create linking roles** within the organisation precisely to foster connections between different departments.



In-house training is a distinctive element

#### Stage 4: Innovation with artistic impact

The tools in this category are the following:

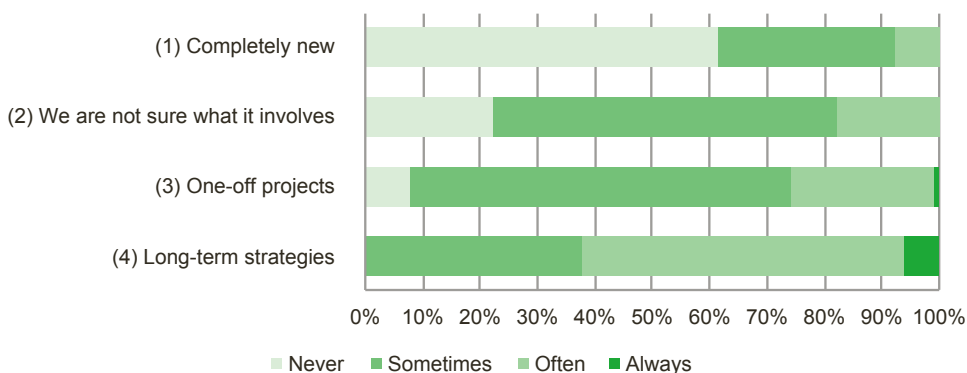
- Audience involvement in programming processes.
- Innovation in programming formats.
- Fostering of interaction between artists/performers and audiences.
- Developing projects with local communities.
- Presentations/talks for local community groups.

First of all, it must be said that **audience involvement in programming processes is still in its infancy**. Only 26% of type (4) organisations surveyed state that they use this activity “often” or “always”. This comes as no surprise, since participatory processes tend to have a great impact on organisations and furthermore not all audience segments are willing to engage so strongly. In any event, the differences between type (4) and type (1) organisations in conducting activities of this kind are evident: not a single type (1) organisation involves audiences in its programming processes “often” or “always”.

Secondly, it is worth looking at the following three tools, for which comparisons show differences of more than 50% between type (4) and type (1) organisations and more than 30% between type (4) and type (3). This means that these activities are conducted particularly by the most advanced organisations in this field.

- Innovation in programming formats
- Developing projects with local communities
- Fostering interaction between artists/performers and audiences

**CHART 10: Relationship between how advanced organisations are perceived to be in terms of audience development and their use of tools in the “Innovation with artistic impact” category**



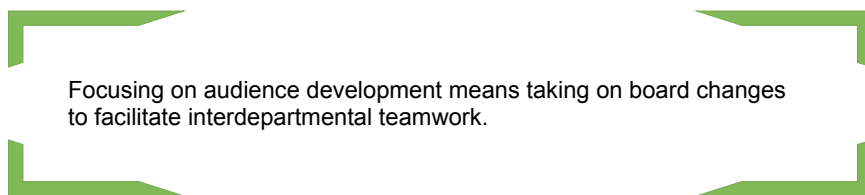
Source: Own elaboration based on the data analysis of the CONNECT questionnaire responses.

The tools listed under “Innovation with artistic impact” are those in which the gap between the most advanced organisations and the rest is widest.

The “Always” segment of the graph no longer appears in type (1) or (2) organisations and is practically imperceptible in those of type (3).

This explanation of the four stages of application of operational tools has shown how the level of difficulty increases as the requirements for joint efforts and greater involvement of the artistic side of the organisation (i.e. those responsible for programming, the core activity) become more relevant.

Our experience indicates that when the seed of the idea of an audience development oriented approach is planted in the artistic side of an organisation stage 4 is simple, but when it is planted in the management side, as is usually the case, it is not so straightforward.



#### 4. Conclusions

After this process of reflection, it is now possible to answer the underlying question posed in this document:

**How can cultural organisations orient their management work in such a way as to place audiences at the heart of their actions?**

As shown above, this is a major undertaking, and one that must be handled gradually given that it entails transforming the whole organisation<sup>6</sup>. There are various obstacles along the way that need to be overcome. These may range from reluctance to make changes on the part of some of the staff (including top management) to a lack of resources to enable organisations to break from their routines and set a new course. It would be naive to think that this does not call for additional resources such as expertise, ideas, time, funding, etc.

This briefing concludes with a summary of the steps that must be taken in a logical fashion, as detailed above.

But first we wish to stress the **core role that must be played by top management** in starting up and carrying on this process. It is a *pyramid-type process that must start at the top and be extended down to every corner of the organisation*. Otherwise the actions taken may not have sufficient effect and may even be counter-productive if they give rise to frustration among employees at the organisation.

With constant support from the leaders, a good start would be to conduct a **self-examination** based on the initial analysis and diagnosis of the current situation and then go on to **draw up a strategy and a plan of action** for engaging audiences with the organisation:

<sup>6</sup> At present, in the ADESTE + project we are working on the challenge of the necessary organisational change linked to the implementation of audience development approaches. As the project progresses, we hope to contribute with conclusions in this direction.



## 1. Analysis & diagnosis



- What is meant by “audience development”? (See point 2.1)
- How does audience development reflect on the mission, vision & strategy of the organisation? (See point 3.1)
- What activities by the organisation help to develop audiences? (See point 3.3)



## 2. Strategy & deployment



- What audience development goal is set? (See point 3.1)
- What can be done to get to know current & potential audiences better? (See point 3.1)
- What training needs arise & how can they be met? (See point 3.2)
- What audience development tools can be implemented? (See point 3.3)

Source: Own elaboration.

In the analysis & diagnosis stage organisations need to ask themselves questions such as the following:

 **Questions for reflection** 

What concept of audience development is being considered at the cultural organisation?

- Is it a shared idea or does it vary from one area or level of responsibility to another?
- Is its scope sufficiently broad and realistic in accordance with the possibilities of the organisation?
- Should the concept be revised in line with what the organisation wants to be?

If a need to redefine the concept is detected, this must be done in line with the mission, vision and strategy of the organisation, which may themselves be changed by this new element. Mechanisms must be provided for incorporating this aspiration into the heart of the organisation. Naturally, the definition of strategies and their deployment in the form of more specific actions and programmes will also need to reflect the new audience orientation.



## Questions for reflection



What is the organisation doing to work with its audiences?

- How is it doing it?
- What response is it getting?
- What shortcomings and limitations are there at the level of individuals and of the organisation in terms of undertaking this change?
- Where and to whom can it turn for support?

This initial snapshot serves to show the gap between the current picture and the desired one, and provides a starting point for work to close that gap:



## Questions for reflection



- What areas of expertise, skills and abilities need to be enhanced?
- What attributes and attitudes need to be encouraged or eradicated?
- What human, financial and material resources are needed?

Once this point is reached, the next step is to draw up plans of action in support of the moves made in the previous stage. In order to set up feasible, viable proposals it is **advisable to plan actions in stages** (as done in point 3.3 of this briefing).

**Determining how advanced an organisation is** in terms of audience development and understanding what stages it has already completed and which ones still lie before it can help it to advance naturally towards a strategic approach in this field. It is a question of gradual, continual efforts over time, with practices gradually taking root at the organisation so as to permit the progressive development of the necessary skills.

It must not be forgotten that not only practice but also **training** in the broadest sense are essential on this path, and that skill-building should not be limited to merely to technical training requirements but should extend also to **strategic, interpersonal and cultural skills**. These last skills are likely to become increasingly significant as the process of implementing the strategic approach proposed moves forward.



For full information on the postgraduate training on audience development organised by the University of Deusto under the CONNECT project follow this link:  
[Expert in Audience Strategy publicos.deusto.es](http://publicos.deusto.es)



To reach stage 4, in which **innovation with artistic impact becomes a habitual feature**, an organisation must be able to work on audience development in an orchestrated fashion, involving all departments. The goal is to attain a level of overall har-

mony that enables the organisation to deal with continual change as a team, and respond to the requirements of increasingly demanding, proactive citizens.

That is the challenge, and it can be met!

## 5. References

- Bollo, Alessandro, Da Milano, Cristina, Gariboldi, Alessandra y Torch, Chris. 2017. *Final Report - Study on Audience Development - How to place audiences at the centre of cultural organisations*. Brussels: European Commission. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture.
- Brown, Alan y Novak, Jennifer L. 2007. *Assessing the intrinsic impacts of a live performance*, WolfBrown, disponible en: <http://wolfbrown.com/component/content/article/48-mup-value-impact-study/406-impact-study> (acceso: 13 de febrero de 2019).
- Carnwath, John D. y Brown, Alan. 2014. *Understanding the value and impacts of cultural experiences. A literature review*. Manchester: Arts Council England.
- Cuenca-Amigo, Macarena y Makua, Amaia. 2017. Audience Development: A cross-national comparison. *Academia Revista Latinoamericana de Administración*, 30, n°2: 156-172. doi:<https://doi.org/10.1108/ARLA-06-2015-0155>
- Gainon Court, Marie-Agnès y Vuillaume, David. 2016. Can Museums Keep Up With a Changing World? Skills Management as a Practical Response. *Museum International*, 68, n° 1-2: 81-96.
- Laboratorio Permanente de Público de Museos. 2013. *La experiencia de la visita al museo*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Publicaciones, Información y Documentación.
- McCarthy, Kevin F. and Jinnett, Kimberly. 2001. *A New Framework for Building Participation in the Arts*. Santa Monica: RAND.
- Walmsley, Ben. 2013. Co-creating Theatre: Authentic Engagement or Inter-legitimation? *Cultural Trends*, 22, n°2: 108-118. doi: 10.1080/09548963.2013.783176
- White, Helen. 2016. The Goal Posts Have Moved: The Implications of New Paradigms for Professional Skills in Museums. *Museum*, 68: 71-80. doi:10.1111/muse.12092

## 6. Biographical notes



*Macarena Cuenca-Amigo*

[macarena.cuenca@deusto.es](mailto:macarena.cuenca@deusto.es)

She holds a PhD in Leisure & Human Development. She lectures at Deusto Business School and is a member of the research team at the University of Deusto Leisure Studies Institute.

Her main line of research is cultural audience development, the topic on which she prepared her doctoral thesis. She teaches at postgraduate level at various universities and is taking part in several competitive European and domestic research projects. She is currently the Lead Researcher on the Erasmus+ (Knowledge Alliances) CONNECT project. She has published papers in such scientific journals as *Academia Revista Latinoamericana de Administración*, *Annals of Leisure Research*, *Arbor*, *Cuadernos de Gestión*, *International Review of Social Research*, *Pedagogía Social* and *Revista Interuniversitaria*.

*Amaia Makua Biurrun*

[amaia.makua@deusto.es](mailto:amaia.makua@deusto.es)

She holds a PhD in Social & Human Science. She is an associate researcher at the University of Deusto Leisure Studies Institute, where she works on the Leisure and Human Development research line. In recent years she has specialised in the skills profile of cultural practitioners and in audience development. Since 2014 she has taken part in several competitive European and domestic projects on these topics. She has published papers in scientific journals such as *ARLA*, *Rotur*, *Turismo & Desenvolvimento*, *Psicología del Deporte* and *LSA Publications*.



# Juntos mejoramos y aprendemos más: cómo organizar las aulas para el éxito académico y social de todo el alumnado

Rocío García-Carrión, Lourdes Villardón-Gallego

1. Introducción . . . . .	79
2. Justificación y contexto . . . . .	79
3. Implementación de los entornos interactivos de aprendizaje . . . . .	82
3.1. <i>¿Cómo puedo implementar Grupos Interactivos en mi aula?</i> <i>Fases del proceso . . . . .</i>	83
3.2. <i>¿En qué consisten las Tertulias Literarias Dialógicas? ¿cómo las         pongo en marcha en mi aula? Fases del proceso . . . . .</i>	88
3.3. <i>Mejoras en comprensión lectora y competencia matemática. .</i>	91
3.4. <i>Alumnado más altruista y solidario . . . . .</i>	92
3.5. <i>Impacto en el centro educativo . . . . .</i>	96
3.6. <i>Lecciones aprendidas . . . . .</i>	97
4. Conclusiones. . . . .	98
5. Referencias . . . . .	99
6. Notas biográficas . . . . .	100
Agradecimientos . . . . .	101



# Juntos mejoramos y aprendemos más: cómo organizar las aulas para el éxito académico y social de todo el alumnado

Rocío García-Carrión, Lourdes Villardón-Gallego

doi: [http://dx.doi.org/10.18543/dsib-3\(2018\)-pp75-101.pdf](http://dx.doi.org/10.18543/dsib-3(2018)-pp75-101.pdf)

---

## Resumen

Conseguir el éxito académico y social de todo el alumnado es uno de los mayores retos a los que se enfrentan los centros escolares en la sociedad actual. Este *briefing* presenta evidencias científicas de dos actuaciones educativas basadas en la interacción y el diálogo que, tras años de implementación, contraste y evaluación, han demostrado ser óptimas para la mejora del rendimiento académico (lectura y matemáticas) y del desarrollo socio-emocional de todo el alumnado: los Grupos Interactivos y las Tertulias Literarias Dialógicas. Se aportan elementos claves para transformar los centros educativos en espacios de alto nivel de aprendizaje, emocionalmente seguros e inclusivos. Se ofrecen estrategias concretas y principios básicos para una implementación satisfactoria de las dos propuestas con el fin de facilitar a las instituciones educativas de cualquier etapa su puesta en marcha, fomentando la implicación de las familias y la participación activa del alumnado. La educación debe basarse en la evidencia, como única vía para garantizar el derecho a la educación de todas las niñas y niños a través de las actuaciones más eficaces, superando, así, una educación basada en prácticas no avaladas científicamente que pueden ser, incluso, perjudiciales para el alumnado. Por ello, este material resulta de especial interés para el profesorado, equipos directivos, asesores, y profesionales de la educación en general que encontrarán aquí orientaciones concretas para diseñar entornos de aprendizaje que conduzcan a la excelencia académica y a la mejora social.

## Palabras clave:

Entornos interactivos de aprendizaje, éxito académico, desarrollo emocional y social, grupos interactivos, tertulias literarias dialógicas.

---

## Abstract

Helping all pupils to become academically and socially successful is one of the biggest challenges facing schools in today's society. This briefing presents scientific evidence on two

education actions based on interaction and dialogue which, after years of implementation, checking and assessment, have proved optimal for improving the academic performance (in reading and maths) and social/emotional development of all pupils: Interactive Groups and Dialogic Literary Gatherings. They provide key elements for turning schools into high-level, emotionally safe, inclusive places of learning. Specific strategies and basic principles are given for implementing the two actions satisfactorily with a view to helping educational organisations at all levels to introduce them and encouraging the involvement of families and the active engagement of pupils. Education should be based on evidence as the only way to guarantee the right to education of all children through more effective action, leaving behind methods based on practices not backed up by science which may even be harmful to pupils. This material is therefore of particular interest to teaching staff, management staff, advisers and education specialists in general, who will find in it specific guidelines for designing learning environments conducive to academic excellence and social improvements.

#### **Keywords:**

Interactive learning environments, academic success, emotional and social development, interactive groups, dialogic literary gatherings



## 1. Introducción

Conseguir el éxito académico y social de todo el alumnado es uno de los mayores retos a los que se enfrentan los centros escolares en la sociedad actual. Aunque la educación es uno de los pilares básicos de la transformación social y de la mejora de calidad de vida de la ciudadanía, muchos sistemas educativos no garantizan este derecho que debería estar al alcance de todas las personas. La alfabetización, la aritmética y el manejo de la tecnología son adquisiciones instrumentales básicas para el aprendizaje y el posterior acceso al empleo y, por tanto, para la inclusión social. Sin embargo, muchos niños y niñas no logran los niveles mínimos requeridos por la sociedad del conocimiento.

No obstante, estas problemáticas que afrontan centros escolares de todo el mundo pueden ser abordadas de manera efectiva. La investigación que aquí presentamos *Impacto de los Entornos Interactivos de Aprendizaje para el Éxito Académico y Social -IMP-EXIT-* (2015-2017, EDU-66395-R) ha demostrado que organizar la enseñanza y el aprendizaje en base al diálogo y la interacción mejora simultáneamente el rendimiento y la convivencia. Por tanto, no es necesario escoger entre excelencia y equidad en la educación, ya que implementando entornos interactivos de aprendizaje podemos conseguir ambos logros al mismo tiempo. Se trata, en definitiva, de actuaciones educativas que ofrecen a las niñas y a los niños las mejores oportunidades para lograr altos niveles de aprendizaje en espacios seguros, donde vivan valores de solidaridad y amistad.

Este *briefing* presenta **evidencias científicas de las mejoras académicas y sociales logradas por estas actuaciones educativas basadas en la interacción y en el aprendizaje dialógico**. Concretamente nos referimos a las aulas organizadas en Grupos Interactivos y a las Tertulias Literarias Dialógicas.

Este material resulta de especial interés para el profesorado, equipos directivos, asesores, y profesionales de la educación quienes descubrirán orientaciones concretas para diseñar entornos de aprendizaje que conduzcan a la excelencia académica y a la mejora social. Específicamente, el profesorado en activo y en formación puede encontrar en este documento formas de interacción y diálogo productivas para llevar a cabo en el aula con el alumnado, o con las familias y otras personas de la comunidad.

Asimismo, la relevancia de este material para responsables de políticas educativas reside en su potencial para informar de medidas y políticas efectivas que han demostrado avanzar en la organización de entornos de aprendizaje efectivos.

## 2. Justificación y contexto

Las escuelas necesitan más que nunca diseñar ambientes de aprendizaje para que todos los niños y las niñas logren habilidades y competencias clave para toda

la vida. De esta manera, la educación contribuye a conseguir los objetivos que permiten avanzar hacia una sociedad inclusiva e innovadora, tal y como establece la Estrategia Europa 2020, entre los que se incluyen: reducir las tasas de abandono escolar, incrementar los niveles de lectura, matemáticas y ciencias y aumentar la población con educación superior.

Aquellos centros que están logrando avanzar en la consecución del éxito académico y social del alumnado basan su modelo de aprendizaje en el uso efectivo del diálogo y la interacción social (Villardón et al., 2018). Sin embargo, no todas las formas de interacción y diálogo son productivas para un aprendizaje de alto nivel. (Hennessy et al., 2016; Kumpulainen & Rajala, 2017; Vygotsky, 1978). Sabemos que un modelo de aprendizaje tradicional en el que como docentes explicamos o lanzamos una pregunta al grupo-clase y algunos alumnos responden para que evaluemos sus conocimientos limita considerablemente la participación del alumnado y excluye del proceso de aprendizaje a aquellos estudiantes más vulnerables (Mehan & Cazden, 2015). Así mismo, no basta con poner a las niñas y niños juntos en pequeños grupos para que espontáneamente se produzcan interacciones que favorezcan el aprendizaje y el éxito educativo.

Es necesario, por tanto, **dar a conocer a los centros educativos aquellas formas de organización de aula y aquellas interacciones que logran al mismo tiempo un óptimo desarrollo cognitivo, social y emocional del alumnado** (Mercer, 2013; Hargreaves & García-Carrión, 2016).

### *¿Qué beneficios tiene implementar entornos interactivos de aprendizaje en clase?*

La implementación de los Grupos Interactivos (GI) y las Tertulias Literarias Dialógicas (TLD) en más de 1000 escuelas de 13 países distintos (Flecha, 2015) está demostrando que los beneficios educativos y sociales que se logran con estas actuaciones se dan en muy diversos contextos. Por tanto, cuando un profesor o profesora de cualquier parte del mundo se plantea la posibilidad de llevar a sus aulas GI o TLD cuenta con evidencias de mejora ya probadas en otras escuelas, lo que avala su implantación en base a resultados contrastados a través de la investigación.

Además, las evidencias recogidas confirman que en tan solo diez sesiones de GI en matemáticas y de TLD, en aulas donde se implementaron por primera vez estas actuaciones se lograron mejores resultados en competencia matemática y comprensión lectora que en el resto de las clases que siguieron con la enseñanza habitual. El alumnado demostró argumentar y razonar sus respuestas desarrollando el pensamiento crítico, habilidad clave en el siglo XXI.

*Nos explicamos entre nosotros, nos ayudamos y lo entendemos mejor. Un adulto explica para que le entienda un adulto, en cambio un niño explica para que le entienda un niño. (Estudiante)*

*He aprendido que todos tenemos opiniones diferentes, porque todo el mundo da su opinión. Porque si yo ahora me leo un libro, no sé lo que opinas tú. Entonces así, podemos saber lo que opinamos todos. (Estudiante)*

Además, el alumnado que participó en los grupos y las tertulias mostró una conducta más altruista, solidaria y estableció relaciones de amistad como resultado de su implicación en estas formas interactivas de aprendizaje.

*En la Odisea hay mucho de ponerse en el lugar de los demás, de dejar muchas cosas, de personas que entran en casa sin conocerle nadie. (Estudiante)*

*A mí un capítulo que se trataba sobre que Atenea intentó ayudar a Ulises pues me ayudó mucho a ayudar mucho más a mi hermana porque necesita ayuda porque su comportamiento no es el debido y ya está mejorándolo mucho. (Estudiante)*

*En los grupos te ayudas, animas a que los demás digan algo, no importa si no estás muy segura, puedes decir cómo lo ves y no te sientes mal porque sabes que los compañeros te van a ayudar. (Estudiante)*

Esta investigación nos ha permitido demostrar científicamente el potencial de estas dos estrategias para la mejora educativa y social del alumnado, y la posibilidad de llevarlas a cabo en cualquier centro educativo que se lo proponga. Esto supone una oportunidad maravillosa para crear contextos de aprendizaje que devuelven la ilusión a alumnado, profesorado y a la comunidad educativa en general.

*Habiendo visto los resultados que hemos obtenido, en el segundo trimestre vamos a comenzar a implementar TLD con el claustro de profesores para intentar romper inseguridades, dar una oportunidad para comentar y hablar sobre cosas importantes, así que vamos a favorecer esas interacciones con el profesorado (Dirección)*

### 3. ¿Cómo puedo implementar entornos interactivos de aprendizaje en mi aula?

Tanto los Grupos Interactivos como las Tertulias Literarias Dialógicas son dos formas de organizar el aula que se basan en la interacción y el diálogo igualitario para promover un aprendizaje de alto nivel y una mejor convivencia. Su puesta en marcha requiere por parte del profesorado conocer las bases teóricas y científicas de ambas actuaciones, concretamente, los principios dialógicos (Flecha, 2000) que guiarán las interacciones entre alumnado, profesorado y voluntariado para lograr la efectividad esperada. Así, ese sería el primer paso, conocer y formarse en esos principios que presentamos a continuación, y compartirlos a su vez con el alumnado, las familias y el voluntariado que participará, para que todas las personas que interactúen con el alumnado lo hagan de acuerdo con estos siete principios:

- Diálogo igualitario. El profesorado debe intentar mantener y fomentar un diálogo igualitario, dando importancia a la fuerza de los argumentos más que a la fuerza del estatus, reduciendo al mínimo la desigualdad en su relación con el alumnado y la comunidad.
- Inteligencia Cultural, que incluye no solo la inteligencia académica, sino la práctica y la comunicativa o capacidad de utilizar el lenguaje para interactuar, aprender y ayudar a otras personas.
- Transformación. La educación debe dirigirse a transformar la realidad existente, mejorándola al máximo nivel y superando la desigualdad educativa y social
- Dimensión instrumental. El aprendizaje se orienta hacia los máximos niveles de excelencia académica y humana.
- Creación de sentido. El diálogo contribuye a dar sentido a la educación y a los aprendizajes, ya que permite incorporar de forma igualitaria las voces de todas las personas
- Solidaridad. Una educación excelente debe ser solidaria para superar las desigualdades buscando el éxito de todos y todas. Se promueve interacciones de ayuda y solidaridad que refuerzan el aprendizaje y el bienestar emocional
- Igualdad de diferencias. La diversidad existente en el aula es una riqueza que se aprovecha a través de diálogos e interacciones de aprendizaje y solidaridad orientadas a la igualdad de resultados para todo el alumnado.

Es necesario formar al profesorado sobre estos principios básicos de los contextos interactivos y el diálogo para moderar de forma adecuada tanto las sesiones de tertulia como de grupos interactivos. Así, deberán asegurar que los diálogos entre todas las personas son igualitarios, en interacciones en las que se reconoce

la inteligencia cultural en todas las personas y que están orientadas a la transformación de los niveles previos de conocimiento y del contexto sociocultural para avanzar hacia el éxito de todas y todos. En ese contexto, las interacciones aumentan el aprendizaje instrumental, favorecen la creación de sentido personal y social, están guiadas por solidaridad y en las que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores (Aubert et al., 2008). En la misma línea, es importante que los niños y las niñas se conciencien de la importancia de estos principios para fomentar el respeto y la participación de todos los estudiantes.

### 3.1. *¿Cómo puedo implementar Grupos Interactivos en mi aula? Fases del proceso*

#### a. *Composición y organización de los grupos*

Grupos Interactivos (GI) consiste en organizar la clase en pequeños grupos heterogéneos de alumnado (4-5), donde se asegure la **diversidad de niveles de rendimiento, culturas, procedencias, intereses** etc. Este principio de heterogeneidad es imprescindible para favorecer el aprendizaje y el desarrollo, debido a la riqueza que aporta la diversidad y contradice la creencia de que el aprendizaje mejora al agrupar al alumnado de forma homogénea.

Para configurar los grupos heterogéneos debe poner en práctica el “diálogo igualitario”, es decir, debe aportar argumentos razonados para llegar a una decisión justificada y consensuada con el alumnado y familiares. Se trata de compartir con toda la clase los beneficios de la heterogeneidad, la interacción y la ayuda entre iguales. De esta forma se favorece la participación y protagonismo del alumnado desde el principio.

#### b. *Materias y tiempos*

Los Grupos Interactivos se pueden llevar a cabo en cualquier materia, aunque su eficacia para acelerar los aprendizajes de todo el alumnado ha favorecido su utilización para trabajar materias instrumentales -lengua y matemáticas. Esta dinámica puede llevarse a cabo tantas sesiones semanales como el profesorado estime oportuno. De hecho, la escuela que implementó GI y TLD al mismo tiempo obtuvo una mayor mejora en el rendimiento lector y matemático, y fue especialmente significativa la mejora en la conducta prosocial. Esto refuerza la idea de que el nivel de éxito depende de la intensidad con que se apliquen estas actuaciones de éxito.

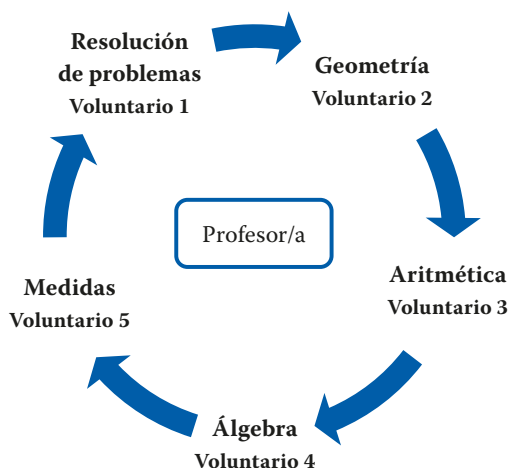
### c. Actividades

El profesorado prepara tantas actividades como grupos tenga organizados en la clase. Deben ser tareas que se resuelvan en un tiempo breve (15-20 minutos aprox). Las escuelas que participaron en IMP-EXIT llevaron a cabo GI en matemáticas. Como se puede ver en la Figura 1, se diseñaron actividades de geometría, aritmética, álgebra, medidas y problemas. Cada grupo pequeño de estudiantes rota de una actividad a otra. Para la realización de cada actividad el grupo cuenta con persona voluntaria que cambia de grupo con cada rotación. De esta manera, cuando acaba la sesión (duración de entre 1h y 1:30h), todo el alumnado ha completado diversas tareas ayudando y siendo ayudado por su grupo y por la persona voluntaria (Figura 1).

### d. Persona voluntaria y su rol

Una vez organizada el aula en grupos, una persona adulta (familiares, voluntariado ajeno al centro o del propio centro -personal de administración y servicios, profesorado o alumnado mayor, alumnado egresado...-) dinamiza una actividad. Previamente al inicio de la sesión, el profesor o profesora conversa brevemente con las personas voluntarias para fomentar altas expectativas sobre el alumnado, recordar los principios dialógicos que deben guiar la interacción y explicar las actividades que van a realizar los grupos.

FIGURA 1. Ejemplo de organización de una sesión de GI para aprendizaje de matemáticas



Fuente: elaboración propia.

A diferencia de otros modelos de aprendizaje en pequeño grupo, como el aprendizaje cooperativo o colaborativo, los Grupos Interactivos se caracterizan por la participación de personas voluntarias, cuya función es dinamizar las interacciones entre el alumnado para la resolución de la tarea.



Así, la persona voluntaria debe promover la cantidad y calidad de las interacciones de todos los estudiantes. Debe, por tanto, fomentar la dimensión instrumental del aprendizaje, intentar que aprendan mucho, de manera solidaria y encontrando sentido a lo que están haciendo

La participación de personas voluntarias en las aulas es uno de los retos que encuentra el profesorado al realizar grupos interactivos en un aula. Por un lado, el profesorado puede percibir como una dificultad el gestionar un aula con otras personas adultas que no son docentes. Por otro lado, encontrar personas disponibles para actuar como voluntarios puede ser un reto que se incrementa si nos planteamos esta actuación a nivel de todo el centro educativo. Sin embargo, la investigación nos ha aportado algunas claves que facilitan la superación de las barreras mencionadas:

- Es importante que el profesorado conozca los beneficios que reporta el voluntariado con relación, por ejemplo, a la motivación que despierta en el alumnado contar con otras personas adultas y como apoyo para el profesorado.
- La apertura de las aulas a la comunidad es una oportunidad única para las familias que influye positivamente en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, y que a su vez conlleva beneficios en la vida de las personas voluntarias.



*Yo lo que veo mucho es también el taparse que el otro no me copie y es que lo sigo viendo y cuando estoy aquí en los GI no veo eso, lo que veo es que en vez de darle la respuesta al compañero le intenta enseñar cómo piensa él, qué opinión tiene y cómo quiere trabajar la actividad y el compartir entre todos conocimientos es algo que yo creo que es muy importante tanto hoy en día como en el futuro porque trabajar en equipo no solo es en la escuela sino que cuando salgan van a tener que aprender a trabajar en equipo y no ser tan individualista. (Persona Voluntaria)*

Al incluir la participación del voluntariado, los GI permiten multiplicar y diversificar las interacciones, a la vez que aumenta el tiempo de trabajo efectivo.

¿Qué tipo de diálogos debería promover el profesorado y el voluntariado en los Grupos Interactivos?

En los Grupos Interactivos el voluntariado dinamiza las interacciones para que todo el alumnado del grupo se implique activamente en el proceso de aprendizaje a través de diálogos igualitarios, donde cada uno aporta argumentos de validez para resolver la tarea.

La persona voluntaria invita a los niños/as a profundizar en sus explicaciones, a ayudar a quien lo necesite y garantiza que todos/as puedan participar en la resolución de la tarea propuesta:

*Voluntaria: ¿Multiplicar por qué? Dime que crees. Crees que es multiplicar, ¿no? ¿Qué crees que es?*

*Voluntaria: ¿Vosotros que opináis?*



En uno de los Grupos Interactivos que observamos en la investigación IMP-EXIT, la voluntaria ayudaba al grupo a resolver un problema de matemáticas. Uno de los niños leyó el problema y entre todo daban ideas acerca de cuál era la mejor solución. La voluntaria les escucha atentamente y va guiando el diálogo para que sean ellos quienes lleguen a la respuesta correcta a través de argumentos razonados utilizando preguntas como:

*Voluntaria: ¿Sabéis cuál puede ser la respuesta? ¿Queréis leer algo para vosotros también?*

*Voluntaria: ¿Los demás qué opináis, también lo mismo? ¿Hay alguien que opine diferente? Vamos a ver las diferentes opiniones.*

*Voluntaria: Vale. ¿Vosotros qué opináis? Mirar tenemos diferentes opiniones. A ver ¿tú que crees? ¿Lo has entendido? ¿Quieres que alguien te explique?*

*Voluntaria: ¿Podéis explicarle? Explicar este problema*

*Voluntaria: ¿Porque dividir? ¿Tú qué opinas?*

*Voluntaria: ¿Dividir por qué?*

Las personas en grupos interactivos, bien sea alumnado, profesorado o voluntariado, reconocen y valoran la inteligencia cultural, centrándose, en todo aquello que la persona puede aportar no solo desde su conocimiento académico sino desde su experiencia vital sin hacer hincapié en lo que le falta; de esta forma, se logra una **transformación de las expectativas de aprendizaje a través de la ayuda y la solidaridad**. Las niñas y los niños viven el beneficio que supone para todo el grupo la ayuda entre iguales. Dos alumnas que participaron en el proyecto IMP-EXIT, compartían en una entrevista su experiencia al entender un ejercicio explicado por uno de sus compañeros.

*Estudiante 1: Había un problema que era un poco lioso que... sólo había una persona del grupo que lo entendía. Nadie lo entendíamos. Y esa persona nos lo tuvo que explicar paso a paso y al final, después de explicárnoslo varias veces lo entendimos.*

*Estudiante 2: Fue lo mejor para nosotros que lo entendimos y para esa persona que lo sabía porque así podía mejorar, a que se lo sepa y a que esté ayudando a los compañeros*

De esta manera, los GI evitan cualquier tipo de segregación del alumnado. Por el contrario, responden a las distintas necesidades de los estudiantes y a sus diferencias individuales mediante una reorganización efectiva de los recursos existentes en la comunidad. El alumnado que participa en estas interacciones da sentido a lo que hace, lo que produce una comprensión profunda del contenido de la materia.



### 3.2. *¿En qué consisten las Tertulias Literarias Dialógicas? ¿cómo las pongo en marcha en mi aula? Fases del proceso*

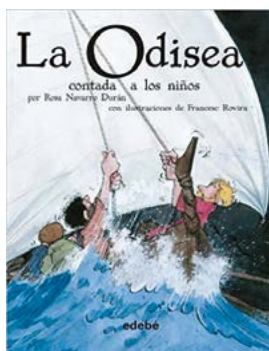
Las Tertulias Literarias Dialógicas consisten en leer y compartir las grandes creaciones literarias de la humanidad. Poniendo en común reflexiones e interpretaciones en un contexto de aprendizaje dialógico, las personas participantes construyen colectivamente conocimiento y dan sentido a textos que resultaría más difícil abordar individualmente (García-Carrión, Martínez de la Hidalga, & Villardón, 2016; Hargreaves & García-Carrión, 2016).



*Para empezar una tertulia*, el profesorado explica al alumnado y a las familias, si las hubiere, en qué consiste la actividad. En primer lugar, es importante consensuar

el libro que leerá toda la clase, el cual será siempre un clásico de la literatura universal. Para ello, se explicará el valor e interés cultural, lingüístico e histórico de estos libros y los beneficios que conlleva su lectura y discusión. Esta premisa es imprescindible, pues la investigación ha evidenciado el impacto positivo que tiene la lectura de este tipo de libros tanto desde el punto de vista lingüístico, como cultural o cognitivo (Flecha, 2000; Keidel, Davis, Gonzalez-Diaz, Martin, & Thierry, 2013; Styles, 2010). Se basa en la idea de que "El mejor profesor de salto es un buen obstáculo" puesto que presenta un reto cognitivo elevado; sin embargo, las tertulias crean el contexto óptimo para poder saltar el obstáculo a través del diálogo.

En segundo lugar, acordamos entre todos y con el profesor los capítulos que se van a leer para comentar en la próxima sesión de Tertulia. En las escuelas participantes en la investigación IMP-EXIT el alumnado de entre 9 y 10 años leyó y disfrutó a Homero, Cervantes o Juan Ramón Jiménez con libros como *La Odisea* o *Novelas Ejemplares* o *El Quijote*, o *Platero y yo*, entre otras obras. La selección de estos textos como lectura para alumnado de Primaria cuestiona las bajas expectativas acerca de lo que puede lograr el alumnado de determinadas edades. Además, dialogar con otras personas acerca de estos textos favorece el gusto por la literatura clásica entre el alumnado.



Las alumnas y alumnos leen el libro en casa o en otros espacios antes de la tertulia con el compromiso de escoger una frase, un párrafo o una idea que haya llamado su atención por cualquier razón (gusto, acuerdo, desacuerdo, dificultad de comprensión, conexión con alguna experiencia previa, etc.). Lo que han destacado o seleccionado en el texto lo compartirán en la tertulia con los compañeros y compañeras. Un elemento que favorece la realización de la lectura en casa es hacer partícipes a las familias; en este sentido, en tanto en cuanto las familias conocen que su hijo o hija está participando en una tertulia y que debe escoger un párrafo de la lectura para compartir se promueven los diálogos en casa en torno al texto.

Durante la tertulia, los estudiantes se sientan en círculo con su libro en la mano para debatir las ideas que han seleccionado de su lectura previa. En ese momento

no se hace una lectura del capítulo o una explicación por parte del profesor. La tertulia empieza con las ideas de las personas participantes.

La persona moderadora, que en el contexto de aula suele ser el profesor, invita a los alumnos y alumnas a que compartan su idea o párrafo. Cada niño o niña lee el párrafo elegido y expone a los demás la razón de la elección. Se abre entonces un turno de palabra para que los demás comenten esa idea. En las Tertulias no hay ideas correctas o incorrectas, todas son potencialmente válidas en función de los argumentos que aporten al diálogo.



El profesor que modera se sitúa en plano de igualdad, facilita el turno de palabra y puede contribuir en momentos puntuales para garantizar que el diálogo no resulte improductivo para el aprendizaje.

Algunos de los principios del aprendizaje dialógico que se pueden observar en las TLD son el diálogo igualitario y la solidaridad, ya que durante la tertulia se facilita la inclusión de todas las voces (dando prioridad explícita a quien no ha participado), se respeta el turno de palabra y todas las opiniones tienen que estar argumentadas. De esta manera, se favorece la motivación por participar, lo que a su vez favorece el aprendizaje y la construcción colectiva del conocimiento a través de las interacciones.

Se han comprobado mejoras en el ámbito académico y social e incluso en el profesorado y centro educativo, las cuales se describen a continuación.



### 3.3. Mejoras en comprensión lectora y competencia matemática

Los resultados obtenidos en la investigación IMP-EXIT en cuanto a competencia matemática y a comprensión lectora tras implementar Grupos Interactivos y Tertulias Literarias Dialógicas indicaron una mejora superior en las aulas que habían trabajado en GI y TLD, respecto de aquellos grupos que habían seguido metodología tradicional. Esta evidencia de mejoras avala la validez de estas estrategias para el aprendizaje y éxito académico de los y las estudiantes.

Así se recoge en voces del profesorado:

*Pues este niño por ejemplo hablando de gramática, bueno venía de anteriores controles de un 3'6, 4'5... en el último ha sacado un 7. Por un lado, eso, y también en la comprensión lectora ha mejorado mucho desde que hacemos tertulias. Bueno me parece un caso muy significativo porque la mejoría ha sido bastante evidente (Profesora)*

*Por ejemplo, hay un alumno, que yo creo que tiene bastantes problemas de comprensión, y este alumno ha mejorado muchísimo con las tertulias y con los grupos. Ha mejorado muchísimo a la hora de participar, la atención. Y en estos momentos ya participa activamente (Profesora)*

El propio alumnado es consciente de su mejora:

*He mejorado porque no solía hablar mucho pero ahora las tertulias me ayudan a hablar más y me ayudan a que me interese mucho más el leer y leer mejor y más rápido (Estudiante)*

Más concretamente, en 4 de los 8 centros participantes se obtuvieron mejoras estadísticamente significativas; en dos escuelas en comprensión lectora y en otras dos en matemáticas. En otros grupos las diferencias entre los estudiantes que llevaron a cabo estas actuaciones educativas y los que no, no llegaron a ser significativas, aunque los resultados tendieron a ser mejores en todos los grupos que habían aplicado GI o TLD. En cualquier caso, la tendencia a la mejora es prometedora para seguir explorando en detalle las condiciones bajo las cuales los entornos interactivos de aprendizaje son más efectivos.

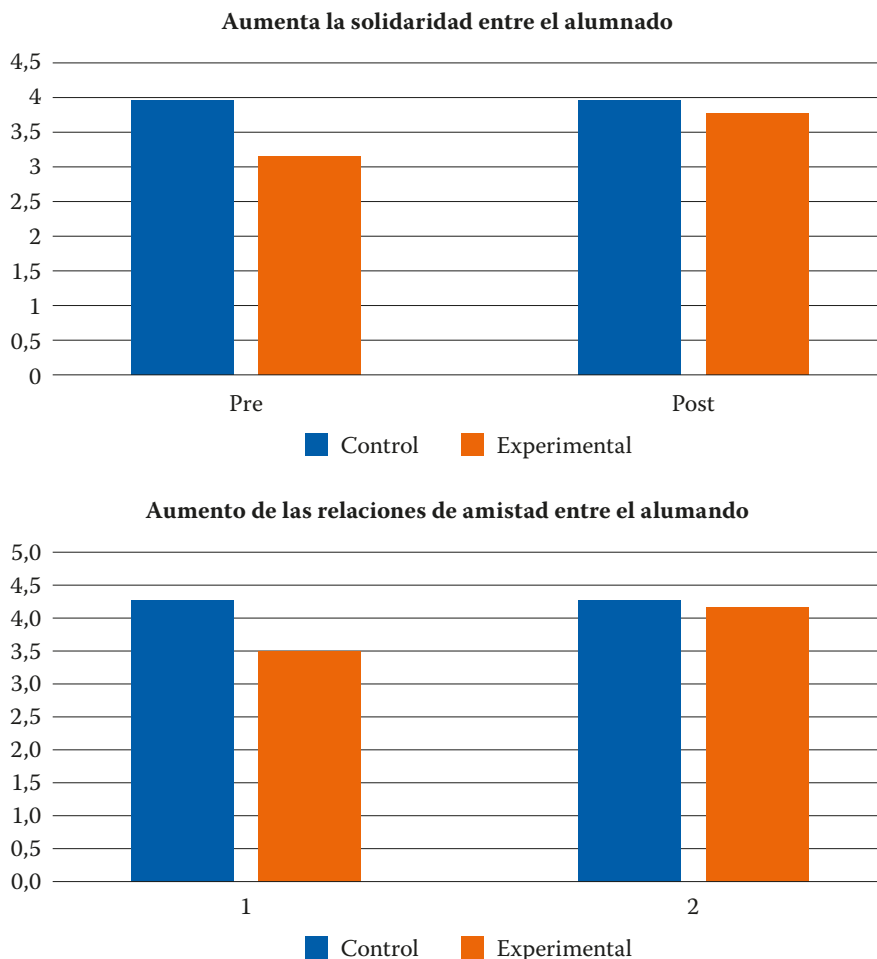
Además, en algunos estudiantes se ha notado una mejoría en el rendimiento académico general. En un centro, por ejemplo, la profesora de lengua constató mejoría de las calificaciones en el 45% del alumnado.

### 3.4. Alumnado más altruista y solidario

El rendimiento académico no está reñido con el desarrollo de la conducta pro-social ni con aprendizaje de valores.. En este apartado se comentan los resultados en lo que se refiere al desarrollo emocional y social del alumnado (Grafico 1).



**GRÁFICO 1. Aumento de la conducta prosocial en los grupos experimental y control**



Fuente: elaboración propia.

La conducta prosocial incluye dos aspectos fundamentales, la amistad, que viene definida por comportamientos como compartir, cercanía y cariño, y la solidaridad vinculada fundamentalmente a comportamientos de ayuda. Ambas dimensiones mejoran más en los estudiantes que han realizado TLD que en los que no las han realizado, lo que evidencia que el intercambio de opiniones sobre contenidos sociales y de valor hace más consciente al alumnado de la importancia de la prosocialidad (Villardón-Gallego, García-Carrión, Yáñez-Marquina y Estevez, 2018).

De la misma forma la tendencia a la mejora de la conducta prosocial se constata entre el alumnado que realiza GI, en comparación con el alumnado que sigue la clase habitual de matemáticas. Aunque en este caso, es necesario seguir investigando en que condiciones pueden lograrse mejoras estadísticamente significativas en la conducta prosocial al realizar GI en matemáticas. Una posibilidad puede ser que se requiera de más sesiones, y por otro lado se podría realizar de forma sistemática una reflexión posterior sobre el funcionamiento de los grupos y las relaciones que se establecen en los mismos.

Además de las diferencias respecto a las puntuaciones obtenidas en la escala de conducta prosocial y su evolución, es interesante recoger las evidencias que aportan los protagonistas respecto a la contribución de estas actuaciones a la mejora de sus relaciones.

Algunos niños y niñas comentan que han conocido mejor y de otra manera a sus compañeros y que han fortalecido lazos de amistad.

*Es un poco de estar todo el rato pensando en el fútbol, en los videojuegos. Pero ahora, al leer la Odisea (él) ha empezado a gustar más a la gente, a hablar más y ha empezado a enseñar lo que tiene por dentro. (Estudiante)*

*Yo con este libro he aprendido muchas cosas, a compartir, la amistad, el cómo se hacían las cosas antiguamente, que antes creían en los dioses... (Estudiante).*

Además de las relaciones de amistad, el alumnado se ha hecho consciente de la importancia de la ayuda y la solidaridad.

*Me he dado cuenta de que Carmen tiene algunas dificultades, por ejemplo, al decir algunas palabras, y siempre que pueda le voy a ayudar (Estudiante)*

*Había mucha competitividad entre ellos y bueno en ese sentido ahora dialogan y utilizan esas interacciones dialógicas en sus relaciones (Profesora)*

Se crea un clima de respeto que favorece que los niños y niñas expresen sus opiniones sin miedo e, incluso, que compartan vivencias y experiencias más allá de aula:

*Al principio, cuando llegué (a España) pensaba que la gente me iba a hacer daño pero al final estoy aquí con ellos (compañeros), creo que son majos. (Estudiante)*



Este contexto basado en el respeto y el diálogo igualitario, favorece una mejora de la convivencia, así como un efecto positivo en el desarrollo.

*Creo que en definitiva han estrechado lazos entre ellos y eso en definitiva tiene un impacto en la convivencia grupal (Profesora)*

*Yo creo que se ha dado mucha seguridad y autonomía han madurado muchísimo (Profesora)*



El profesorado es consciente no solo de los resultados sino de los principios básicos de estas actuaciones que favorecen la prosocialidad en los niños y niñas y reducen la competitividad:

*Cuando uno no entiende, que sea otra persona quien le explique (...) ayuda mucho a que haya más diálogo entre ellos y menos competitividad. (Profesora)*

### 3.5. Impacto en el centro educativo

Además del impacto que estas actuaciones han tenido en el aprendizaje, el desarrollo y la convivencia de los niños y niñas participantes, también hemos podido observar cambios en el profesorado implicado.

Así, por ejemplo, una profesora de Lengua al finalizar las 10 sesiones de tertulia afirmaba que esta actividad le había ayudado a aumentar sus expectativas con respecto a las capacidades del alumnado. Además, se había hecho consciente de que el propio alumnado había mejorado sus propias expectativas.

*Al principio de curso con el tema de la comprensión lectora tenían dificultades. Y ahora me he dado cuenta de que las fichas que les entregaba antes de comenzar con las tertulias, (...) eran demasiado fáciles para ellos. Entonces yo también he subido el nivel, porque considero que pueden hacerlo (...) y las expectativas que ellos tienen hacia sus resultados son muchísimo más positivas y mayores. (Profesora)*

Pero no ha sido únicamente el profesorado el que se ha hecho consciente de la potencialidad de estas actuaciones y de la necesidad de incorporar en el centro únicamente estrategias educativas cuya eficacia para el aprendizaje y el desarrollo está avalada científicamente. Con estas palabras lo explica un miembro del equipo directivo de un centro participante en la investigación IMP-EXIT:

*Como miembro del equipo directivo, nos suelen llegar muchas propuestas tanto de editoriales como de empresas que se dedican a la educación que nos intentan venir a vender sus productos (...) En el caso de IMP-EXIT la investigadora nos vino a hacer un regalo. No me vino a vender nada, me vino a hacer un regalo porque me ofreció una propuesta totalmente fundamentada en datos científicos. (Dirección)*



Cuando ofrecer las mejores posibilidades a todos los niños y niñas es un objetivo compartido por todos los miembros del centro, disminuyen “las actitudes de resistencia” a los cambios que pueden darse entre el profesorado. Así lo ha constatado el director del centro:

*Lo más favorable es que incluso esas personas reticentes han acabado mostrando su agradecimiento y valorando la bonanza de estas técnicas (GI y TLD). Y hablo de profesorado que era realmente resistente y ver esa evolución en esas personas es muy importante (Dirección)*

### 3.6. Lecciones aprendidas

Las evidencias obtenidas en IMP-EXIT demuestran que para implementar de manera efectiva los Grupos Interactivos y las Tertulias Literarias Dialógicas es necesario tener en cuenta algunas lecciones aprendidas:

- El profesorado debe conocer los principios básicos de los contextos interactivos y el diálogo para moderar de forma adecuada tanto las sesiones de tertulia como de grupos interactivos. Es importante que los niños y las niñas se concienzen de la importancia de fomentar el respeto y la participación de todos los estudiantes.
- Asimismo, deben fomentar el uso de preguntas que promueven entre el alumnado razonamiento de orden superior, es decir que propician argumentación, planteamiento de hipótesis, etc.
- Además, en la moderación de las tertulias y en coherencia con los principios que las sustentan, es importante dar la palabra prioritariamente a aquellos que menos participan, a la vez que se debe evitar la monopolización del tiempo por parte del profesor o profesora o de algún alumno o alumna.
- La persona moderadora debe estar alerta para reconducir la temática de la tertulia cuando las intervenciones llevan a discusiones improductivas para el aprendizaje.
- Teniendo en cuenta que las tertulias son un espacio de diálogo abierto, se debe evitar las discusiones entre un número reducido de alumnado, que no incluyan a todo el alumnado del grupo
- Se debe entrenar al voluntariado sobre la forma de apoyar al alumnado en los GI; su función principal consiste en favorecer que los miembros de los grupos se ayuden entre ellos más que ofrecer ayuda directa para resolver la tarea.

- En este sentido, la persona voluntaria debe asegurarse de que los alumnos o alumnas que completen antes la tarea ayuden a sus compañeros y compañeras en su resolución, no únicamente compartiendo el resultado final. De esta forma, debemos poder observar interacciones que reflejan un pensamiento de nivel superior como razonar, argumentar, estar de acuerdo, en desacuerdo, entre otras.
- Se sugiere incorporar un tiempo para la reflexión compartida sobre el proceso en los GI para favorecer en el alumnado la metacognición y la consciencia de la importancia del apoyo entre iguales

#### 4. Conclusiones

Este briefing ha presentado una guía para la implementación de dos intervenciones (TLD y TG) en las aulas y/o centros. Nuestra experiencia y los resultados obtenidos en el estudio Impacto de los Entornos Interactivos de Aprendizaje para el Éxito Académico y Social -IMP-EXIT demuestran el impacto que las mismas tienen en el aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas.

Así, se puede afirmar que las TLD mejoran la comprensión lectora y que los GI mejoran la competencia matemática. Además, se confirma que las TLD mejoran la conducta prosocial en sus dos dimensiones, amistad y solidaridad.

Estos resultados permiten superar el dilema sobre qué metas educativas priorizar, si las de tipo académico o las de tipo personal y social. No es necesario elegir entre el desarrollo emocional y social y el aprendizaje, ya que ambos se pueden y deben dar conjuntamente. De hecho, un clima inclusivo y una adecuada convivencia favorecen y potencian el aprendizaje y el desarrollo de todos y todas.

Además, la implementación de los GI y las TLD no implica costes adicionales para las escuelas, ni para los estudiantes. Es posible, por tanto, organizar entornos interactivos de aprendizaje en centros donde nunca antes se habían empleado.

En definitiva, siendo la mejora de la educación basada en evidencias una necesidad innegable, la constatación científica del impacto de los entornos interactivos en la formación de los niños y niñas, lleva a proponer las GI y TLD como actuaciones educativas para promover dicha mejora.

## 5. Referencias

- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Flecha, R. (2000). *Sharing Words: Theory and Practice of Dialogic Learning. Critical Perspectives Series*.
- Flecha, R. (Eds). (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Springer.
- García-Carrión, R., Martínez de la Hidalga, Z. & Villardón, L. (2016). Tertulias literarias dialógicas: herramienta para una educación de éxito. *Padres y Maestros.*, (367), 42. <https://doi.org/10.14422/pym.i367.y2016.008>
- García-Carrión, R., & Villardón-Gallego, L. (2016). Dialogue and Interaction in Early Childhood Education: A Systematic Review. *Multidisciplinary Journal of Educational Research; Vol 6, No 1 (2016): February*. <https://doi.org/10.17583/remie.2016.1919>
- Hargreaves, L., & García-Carrión, R. (2016). Toppling Teacher Domination of Primary Classroom Talk through Dialogic Literary Gatherings in England. *FORUM: For Promoting 3-19 Comprehensive Education*, 58(1), 15–25.
- Hennessy, S., Rojas-Drummond, S., Higham, R., Márquez, A. M., Maine, F., Ríos, R. M., García-Carrión, R.; Torreblanca, O. & Barrera, M. J. (2016). Developing a coding scheme for analysing classroom dialogue across educational contexts. *Learning, Culture and Social Interaction*, 9, 16–44. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2015.12.001>
- Keidel, J. L., Davis, P. M., Gonzalez-Diaz, V., Martin, C. D., & Thierry, G. (2013). How Shakespeare tempests the brain: Neuroimaging insights. *Cortex*, 49(4), 913–919. <https://doi.org/10.1016/J.CORTEX.2012.03.011>
- Kumpulainen, K., & Rajala, A. (2017). Dialogic teaching and students' discursive identity negotiation in the learning of science. *Learning and Instruction*, 48, 23–31. <https://doi.org/10.1016/J.LEARNINSTRUC.2016.05.002>
- Mehan, H., & Cazden, C. B. (2015). The study of Classroom Discourse: Early History and Current Developments. (pp. 13–34). Washington: AERA.
- Mercer, N. (2013). The Social Brain, Language, and Goal-Directed Collective Thinking: A Social Conception of Cognition and Its Implications for Understanding How We Think, Teach, and Learn. *Educational Psychologist*, 48(3), 148.
- Styles, M. (2010). Learning through literature: the case of *The Arabian Nights*. *Oxford Review of Education*, 36(2), 157–169. <https://doi.org/10.1080/03054981003696663>
- Villardón-Gallego, L., García-Carrión, R., Yáñez-Marquina, L., Estévez, A. (2018). Impact of the Interactive Learning Environments in Children's Prosocial Behavior. *Sustainability*, 10(7), 2138. <https://doi.org/10.3390/su10072138>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA. ; London: Harvard University Press.

## 6. Notas biográficas



Rocío García-Carrión es investigadora Ramón y Cajal e Ikerbasque Fellow en la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Deusto. Ha sido investigadora Marie Curie en la Universidad de Cambridge. Ha realizado estancias en universidades como Harvard y Cambridge; ha participado en proyectos de investigación del Programa Marco Europeo, entre los que destacan INCLUD-ED (FP6) y ChiPE (FP7), cuyos resultados han tenido un alto impacto científico, político y social. Su investigación se centra en los entornos de aprendizaje dialógico que logran éxito académico y social para todo el alumnado. En esta línea, dirige actualmente el proyecto de investigación I+D+i INTER-ACT.

Lourdes Villardón-Gallego es Dra. en Psicología por la Universidad de Deusto (Bilbao), catedrática del Departamento de Didáctica y Desarrollo Curricular de la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Deusto (Bilbao, Spain), donde imparte clases en Formación inicial del Profesorado de Educación Secundaria, en los grados de Educación Social, Trabajo Social y Psicología. Además, ha realizado múltiples acciones de formación y asesoramiento a profesorado en ejercicio. Es investigadora principal del equipo eDucar. Sus proyectos de investigación se centran en el desarrollo y la evaluación de competencias, en la formación y desarrollo del profesorado y en las metodologías activas y colaborativas.



## Agradecimientos:

Queremos aprovechar estas últimas líneas para hacer llegar nuestro sincero agradecimiento a todas aquellas personas que han hecho posible desarrollar el proyecto IMP-EXIT. Las aportaciones científicas y las mejoras sociales logradas en el proyecto y recogidas en este briefing son resultado del trabajo de todo el equipo investigador, que además de a las autoras del trabajo, incluye a otros compañeros y compañeras de la Universidad de Deusto: Ana Estévez, Zoe Martínez de la Hidalga, Jesús Marauri, Idoia Uriarte, Andrea Khalfaoiu, Maite Santiago y Lara Yañez. Asimismo han formado parte del equipo investigadores de otras universidades españolas: Teresa Gómez (Universidad Católica de Valencia), Leire Ugalde y Ana Luisa López (Universidad del País Vasco), Pilar Álvarez (Universidad Rovira i Virgili), Itxaso Tellado (Universitat de Vic), Prudencia Gutiérrez (Universidad de Extremadura), Mercedes Foncillas (Centro Universitario Cardenal Cisneros) y Ana Amaro (Universidad de Granada).

Queremos destacar nuestro especial agradecimiento al Catedrático de la Universidad de Barcelona, Ramón Flecha, cuya participación como miembro del equipo de investigación fue decisiva para la concesión y óptimo desarrollo del proyecto. Como Chair of the Expert Group of Evaluation Methodologies for the Interim and Ex – post Evaluation of Horizon 2020, de la Comisión Europea, ha sido el responsable de evaluar el impacto social de los Programas Marco de la UE y elaborar el sistema de evaluación de Horizon Europe.

Deseamos transmitir nuestro especial agradecimiento al equipo directivo, profesorado, estudiantes, familiares y voluntariado de los centros: Colegio Vera-Cruz, Colegio Niño Jesús, Colegio San Pedro Apóstol, CEIP Zurbaran HLHI, Jesuitak Indautxu, Colegio Jesuitinas, Colegio La Anunciación, FEDAC Sant Andreu, CEIP Maestra Ángeles Cuesta, CEIP Juan de Austria y CEIP Arias Montano. Sin su compromiso, implicación y entusiasmo, este proyecto y las mejoras resultantes, no habrían sido posibles.

Finalmente, agradecemos a la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT), la Crue Universidades Españolas y el Museo Nacional de Ciencia y Tecnología (MUNCYT) la iniciativa "Campus Vivo" que seleccionó el proyecto IMP-EXIT como uno de los dos únicos del área de "Retos Sociales", de entre los 29 presentados, para ser expuesto durante un año en el MUNCYT y así trasladar a la sociedad los avances científicos de nuestra investigación.

ENTIDAD FINANCIADORA: Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad 2015. Referencia: EDU2015-66395-R





# We learn more and improve together: how to organise classrooms for the academic and social success of all pupils

Rocío García-Carrión, Lourdes Villardón-Gallego

1. Introduction . . . . .	106
2. Underlying reasons & context. . . . .	107
3. Implementation of interactive learning environments in the classroom . . . . .	109
3.1. <i>How to implement Interactive Groups in the classroom. A step-by-step process.</i> . . . . .	110
3.2. <i>Dialogic Literary Gatherings and how to implement them in the classroom. A Step-by-step process</i> . . . . .	115
3.3. <i>Improvement in reading comprehension and maths skills</i> . . . . .	119
3.4. <i>More altruistic, solidarity-minded pupils</i> . . . . .	120
3.5. <i>Impact on schools.</i> . . . . .	124
3.6. <i>Lessons learned</i> . . . . .	125
4. Conclusions. . . . .	126
5. References . . . . .	127
6. Biographical Notes. . . . .	128
Acknowledgements . . . . .	129



# We learn more and improve together: how to organise classrooms for the academic and social success of all pupils

Rocío García-Carrión, Lourdes Villardón-Gallego

doi: [http://dx.doi.org/10.18543/dsib-3\(2018\)-pp103-129.pdf](http://dx.doi.org/10.18543/dsib-3(2018)-pp103-129.pdf)

---

## Abstract

Helping all pupils to become academically and socially successful is one of the biggest challenges facing schools in today's society. This briefing presents scientific evidence on two education actions based on interaction and dialogue which, after years of implementation, checking and assessment, have proved optimal for improving the academic performance (in reading and maths) and social/emotional development of all pupils: Interactive Groups and Dialogic Literary Gatherings. They provide key elements for turning schools into high-level, emotionally safe, inclusive places of learning. Specific strategies and basic principles are given for implementing the two actions satisfactorily with a view to helping educational organisations at all levels to introduce them and encouraging the involvement of families and the active engagement of pupils. Education should be based on evidence as the only way to guarantee the right to education of all children through more effective action, leaving behind methods based on practices not backed up by science which may even be harmful to pupils. This material is therefore of particular interest to teaching staff, management staff, advisers and education specialists in general, who will find in it specific guidelines for designing learning environments conducive to academic excellence and social improvements.

## Key words:

Interactive learning environments, academic success, emotional and social development, interactive groups, dialogic literary gatherings.

---

## Resumen

Conseguir el éxito académico y social de todo el alumnado es uno de los mayores retos a los que se enfrentan los centros escolares en la sociedad actual. Este briefing presenta evidencias científicas de dos actuaciones educativas basadas en la interacción y el diálogo que, tras años de implementación, contraste y evaluación, han demostrado ser óptimas

para la mejora del rendimiento académico (lectura y matemáticas) y del desarrollo socio-emocional de todo el alumnado: los Grupos Interactivos y las Tertulias Literarias Dialógicas. Se aportan elementos claves para transformar los centros educativos en espacios de alto nivel de aprendizaje, emocionalmente seguros e inclusivos. Se ofrecen estrategias concretas y principios básicos para una implementación satisfactoria de las dos propuestas con el fin de facilitar a las instituciones educativas de cualquier etapa su puesta en marcha, fomentando la implicación de las familias y la participación activa del alumnado. La educación debe basarse en la evidencia, como única vía para garantizar el derecho a la educación de todas las niñas y niños a través de las actuaciones más eficaces, superando, así, una educación basada en prácticas no avaladas científicamente que pueden ser, incluso, perjudiciales para el alumnado. Por ello, este material resulta de especial interés para el profesorado, equipos directivos, asesores, y profesionales de la educación en general que encontrarán aquí orientaciones concretas para diseñar entornos de aprendizaje que conduzcan a la excelencia académica y a la mejora social.

---

## Palabras clave

---

Entornos interactivos de aprendizaje, éxito académico, desarrollo emocional y social, grupos interactivos, tertulias literarias dialógicas.

## 1. Introduction

Helping all pupils to become academically and socially successful is one of the biggest challenges facing schools in today's society. Education is one of the basic pillars for social transformation and raising the quality of life of citizens, but many education systems do not guarantee this right, which should be attainable for all individuals. Literacy, arithmetic and the handling of technology are basic instrumental skills needed for learning and subsequent access to employment, and thus for social inclusion. However, many children fail to attain the minimum levels required by the knowledge society.

These problems, which are faced by schools all over the world, can be tackled effectively. The research project presented here under the title IMP-EXIT ["Impact of Interactive Learning Environments on Academic and Social Success"] (2015-2017, EDU-66395-R) has shown that organising teaching and learning on the basis of dialogue and interaction leads to improvements in both performance and social cohesion. There is therefore no need to make a choice between excellence and equity in education, because by implementing interactive environments both can be achieved simultaneously. The idea is to take education actions that offer children the best opportunities to attain high standards of learning in safe spaces where they experience values of solidarity and friendship.

This briefing gives scientific evidence of the academic and social improvements attained through such education actions based on interaction and dialogic learning. Specifically, this means classrooms organised into Interactive Groups (IGs) and Dialogic Literary Gatherings (DLGs).

This material is thus of particular interest to teaching staff, management staff, advisers and education specialists, who will find in it specific guidelines for designing learning environments conducive to academic excellence and social improvements.

Specifically, trainee and working teachers will find productive forms of interaction and dialogue in this document that they can put into practice with pupils in the classroom, with families and with others in the community. This material is also relevant to education policy-makers, due to its potential for informing them about effective measures and policies that have been shown to aid progress in organising effective learning environments.

## 2. Underlying reasons & context

Now more than ever, schools need to design learning environments in which all children can attain skills and competencies that are key for their whole lives. Education thus helps to achieve the goals along the way towards an inclusive, innovative society as set out in the Europe 2020 Strategy. Those goals include reducing drop-out rates, increasing standards of reading, mathematics and science and increasing the proportion of the population with further education qualifications.

Some schools which are making progress towards assuring the academic and social success of students base their learning models on the effective use of dialogue and social interaction (Villardón et al., 2018). However, not all forms of interaction and dialogue are conducive to high standards of learning (Hennessy et al., 2016; Kumpulainen & Rajala, 2017; Vygotsky, 1978). It is known that conventional learning models in which teachers provide explanations or seek to assess pupils' knowledge by asking a question of a group/class which only some students answer substantially constrain pupil participation and exclude more vulnerable pupils from the learning process (Mehan & Cazden, 2015). Thus, it is not enough merely to put children together in small groups and expect interactions conducive to learning and educational success to take place spontaneously.

There is a need to inform schools about ways of organising classrooms and interactions that can lead at the same time to optimal cognitive, social and emotional development among pupils (Mercer, 2013; Hargreaves & García-Carrión, 2016).

## *What are the benefits of implementing interactive learning environments in the classroom?*

The implementation of Interactive Groups (IGs) and Dialogic Literary Gatherings (DLGs) at over 1000 schools in 13 countries (Flecha, 2015) has shown that these actions can bring educational and social benefits in widely differing contexts. Thus, when a teacher anywhere in the world raises the possibility of bringing IGs or DLGs into the classroom there is evidence of proven improvements elsewhere to support their implementation, based on results checked out through research.

The evidence confirms that after just 10 IG sessions in mathematics and DLGs in classrooms where these methods had never before been implemented, better results in maths skills and reading comprehension were obtained than in other classes where conventional teaching methods were used. Pupils showed the ability to argue and reason their answers, developing critical thinking, which is a key skill for the 21<sup>st</sup> century.

*“We explain things to each other, we help each other and we understand things better. Adults explain things in ways that adults understand, but children explain things for other children.” (Pupil)*

*“I learned that we all have different opinions, because everybody gives their own opinion. But if I go and read a book I don’t know what you think about it. In this way everybody knows what everybody else thinks.” (Pupil)*

Pupils who took part in the groups and gatherings also showed more altruistic, solidarity-minded behaviour and made friends as a result of their involvement in these interactive forms of learning.

*“In the Odyssey there’s a lot of having to put yourself in someone else’s place, of leaving things, of people who come into someone’s home where nobody knows them.” (Pupil)*

*“The chapter about Athena trying to help Ulysses helped me to help my sister a lot, because she needs help because she doesn’t behave properly but she’s improving a lot now.” (Pupil)*

*“In the groups you help each other, you encourage other people to say things, it doesn’t matter if you’re not very sure: you can say how you see things and you don’t feel bad because you know your classmates will help you.” (Pupil)*

This research has enabled us to demonstrate scientifically the potential of these two strategies for bringing about educational and social improvements in pupils, and the possibility of implementing them at any school that wishes to do so. This is a wonderful opportunity to create learning contexts that rekindle enthusiasm among pupils, teachers and the educational community in general.

*“In view of the results so far, in the second term we intend to start implementing DLGs with the teaching staff as a way of overcoming insecurity and providing an opportunity to discuss important topics. We will be fostering such interactions with teaching staff.”*  
(Management)

### 3. How to implement interactive learning environments in the classroom

Interactive Groups and Dialogic Literary Gatherings are two ways of organising classrooms based on interaction and egalitarian dialogue so as to promote high levels of learning and greater harmony. In order to start to use them, teachers need to be familiar with the theoretical and scientific based of both actions, i.e. with the dialogic principles (Flecha, 2000) that guide interactions between pupils, teachers and volunteers, if the desired level of effectiveness is to be achieved. The first step is thus to learn about and train in the seven principles listed below and share them with pupils, families and volunteers involved in the scheme so that all those who interact with pupils do so in line with those principles:

- Egalitarian dialogue: teachers must seek to maintain and encourage egalitarian dialogue, attributing importance to the strength of the arguments put forward rather than to status so as to minimise inequalities in their relationships with pupils and with the community.
- Cultural intelligence: this includes not only academic but also practical intelligence, communication skills and the ability to use language to interact, learn and help others.
- Transformation: education must seek to transform the current circumstances and improve them as far as possible, overcoming educational and social inequalities.
- Instrumental dimension: learning must be oriented towards attaining the highest standards of academic and human excellence.
- Creation of meaning: dialogue helps to give meaning to education and learning, as it enables everyone’s voice to be incorporated on an egalitarian basis.

- Solidarity: excellent education must stress solidarity to overcome inequalities by striving for the success of everyone. Assistance and solidarity-based interactions to reinforce learning and emotional well-being must be encouraged.
- Equality of differences: diversity in the classroom is a rich feature that can best be used through dialogue and learning and solidarity-based interactions oriented towards equality in results for all pupils.

Teachers need to be trained in these basic principles of interactive contexts and dialogue so that they can properly moderate dialogue sessions and interactive groups. They need to ensure that dialogues are egalitarian for all participants, in interactions in which everyone's cultural intelligence is acknowledged, and which are oriented towards transforming previous levels of knowledge and the socio-cultural context in order to work towards success for everyone. In that context, interactions increase instrumental learning, foster the creation of meaning in personal and social terms, are guided by solidarity and feature equality and difference as compatible, mutually enriching values (Aubert et al., 2008). Along similar lines, it is important for pupils to become aware of the importance of these principles so as to foster respect and participation by everyone.

### *3.1. How to implement Interactive Groups in the classroom. A step-by-step process*

#### *a. Make-up and organisation of groups*

Interactive Groups (IG) consist of organising classes into small, heterogeneous groups of 4-5 pupils, **ensuring diversity in performance levels, cultural backgrounds, provenances, interests**, etc. This principle of heterogeneity is essential for fostering learning and development, given that diversity brings richness. This contradicts the belief that pupils learn better if they are gathered into homogeneous groups.

To set up heterogeneous groups it is necessary to implement an "egalitarian dialogue", i.e. reasoned arguments must be given, leading to motivated decisions based on consensus with pupils and families. The idea is to share the benefits of heterogeneity, interaction and a between equals with the whole class. This fosters participation and gives a central role to pupils from the outset.



### *b. Subjects and timing*

Interactive Groups can be organised in any subject, but their effectiveness in speeding up learning for pupils as a whole has led to their being used mainly in instrumental subjects, i.e. language skills in relevant language and in mathematics. As many sessions per week can be arranged as teachers feel appropriate. Indeed, the school that implemented IG and DLG at the same time obtained the greatest improvement in reading performance and mathematics and a particularly significant improvement in prosocial behaviour. This reinforces the idea that the standard of success depends on the intensity with which the method is applied.

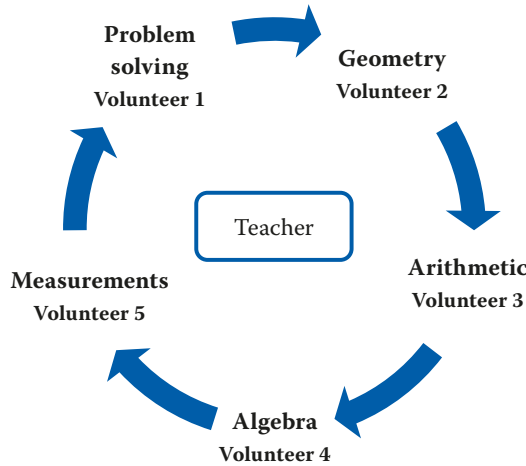
### *c. Activities*

Teachers prepare as many activities as there are groups in the class. It must be possible to complete the tasks set in a short time (approx. 15-20 minutes). The schools that took part in IMP-EXIT applied IG in mathematics. As shown in Figure 1, activities were designed in geometry, arithmetic, algebra, measurement and problems. Each small group of pupils was rotated from one activity to another. For these activities groups were assisted by volunteers who changed group with each rotation. Thus, at the end of the session (60-90 minutes) all pupils had completed various tasks, both helping and being helped by their groups and the volunteers (Figure 1).

### *d. Volunteers and their role*

Once the classroom is organised in groups, an adult such as a family member, a volunteer from outside or within the school (from clerical or service staff, a teacher, an older pupil, a former pupil, etc.) moderates each activity. Before the start of each session, the class teacher talks briefly to these volunteers to help foster high expectations concerning pupils, to remind them of the dialogic principles on which interactions must be based and to explain what activities each group is to carry out.

FIGURE 1. Example of how to organise an IG session for maths learning



Source: own work

Unlike other small-group learning models such as cooperative or collaborative learning, Interactive Groups are characterised by the participation of volunteers whose job is to encourage interactions between pupils in order to complete the task set.



These volunteers must encourage interactions between all pupils in terms of both quantity and quality. They must therefore foster the instrumental side of learning, seek to ensure that pupils learn a great deal, do so in a solidarity-based fashion and find what they are doing meaningful.

The participation of volunteers in the classroom is one of the challenges faced by teachers when they draw up interactive groups. Teachers may see managing a classroom in which there are other, non-teacher adults as an added difficulty. Moreover, finding people willing to volunteer may be a challenge, and one that becomes

greater if this method is to be applied throughout the school. However, research has revealed certain key points that can help overcome these difficulties:

- It is important for teachers to be aware of the benefits of using volunteers, e.g. in terms of the level of motivation sparked in pupils by the presence of other adults, and of support for teaching staff.
- Opening up the classroom to the community is a unique opportunity for families, and one that can positively influence the learning processes of their children and at the same time be beneficial for the lives of the volunteers themselves.



*“Another thing that I often see is pupils covering up their work so others can’t copy from them, but when I am here in the IG I don’t see that. What I see is that instead of just giving a companion the answer, one pupil will try to show another how he thinks, what his opinion is and how he wants to work on the activity. Sharing knowledge among everyone is something that I believe is very important, both now and for the future, because teamwork is not just for school but also for when they have to go out and learn to work together and not be so individualistic.” (Volunteer)*

By including volunteers, IGs enable interactions to be multiplied and diversified, and at the same time increase effective working time.

### Types of dialogue that teachers and volunteers should foster in Interactive Groups

In Interactive Groups volunteers encourage interactions so that everyone in the group is actively involved in the learning process through egalitarian dialogues in which each member contributes valid arguments to help complete the task allocated.

Volunteers invite children to explain things in more detail and help those who need help. They also ensure that all children can take part in completing the tasks set.

*Volunteer: multiply by what? Tell me what you think. Do you think you have to multiply or not? What do you think we should do?*

*Volunteer: what do the rest of you think?*

For instance, in one of the Interactive Groups observed in the IMP-EXIT research project, the volunteer was helping the group to solve a maths problem. One of the children read out the problem and they all set about giving ideas as to how best to solve it. The volunteer listened attentively and guided the dialogue so that the children themselves reached the right answer through reasoned arguments. She did so by asking questions such as the following:

*Volunteer: do you know what the answer could be? Do you want to read something yourselves too?*

*Volunteer: is that what the rest of you think too? Does anyone think differently? Let's look at the different opinions.*

*Volunteer: okay. What do the rest of you think? Look, there are different opinions. Let's see, what do you think? Do you understand this? Would you like someone to explain it to you?*

*Volunteer: can you explain it to him? Explain the problem.*

*Volunteer: why use division? What do you think?*

*Volunteer: divide by what?*

Members of Interactive Groups, be they pupils, teachers or volunteers, acknowledge and value cultural intelligence and focus on all the things that an individual can contribute, not just on the basis of his/her academic knowledge but also from life experience, and do not highlight his/her shortcomings. This transforms learning expectations through help and solidarity. Children experience the benefits for the whole group of help between equals. Two pupils who took part

in the IMP-EXIT project explained in an interview their experience of understanding an exercise after an explanation from one of their companions.

*Student 1: "There was a problem that was a bit tricky ... and there was only one person in the group who understood it. No-one else understood it. That person had to explain it to us step by step, and in the end after having it explained several times, we understood it."*

*Student 2: "That was the best thing for us, because we understood it, and for the person who knew the answer because in that way the person who knew was able to improve too by helping the rest of us."*

In this way, IGs help prevent any segregation of pupils. In fact they tackle the differing needs of pupils and their individual differences by effectively reorganising the resources available in the community. Pupils who take part in these interactions find meaning in what they do, and that gives them an in-depth understanding of the content of the subject.



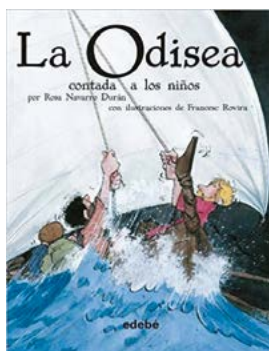
### 3.2. Dialogic Literary Gatherings and how to implement them in the classroom. A Step-by-step process

Dialogic Literary Gatherings involve reading and sharing humanity's great works of literature. By sharing reflections and interpretations in a context of dialogic learning, participants build up collective knowledge and find meaning in texts that would be more difficult for them to tackle individually (García-Carrión, Martínez de la Hidalga, & Villardón, 2016; Hargreaves & García-Carrión, 2016).



To start a DLG the teacher explains to pupils and families, if present, what the activity comprises. First of all, it is important to reach a consensus as to what book the whole class are to read. It must always be a universal literary classic. The cultural, linguistic and historical value of these books must be explained, and the benefits of reading and discussing them. This is an essential premise, as research has shown that reading books of this type has a positive impact in linguistic, cultural and cognitive terms (Flecha, 2000; Keidel, Davis, Gonzalez-Diaz, Martin, & Thierry, 2013; Styles, 2010). The underlying philosophy is that “a good fence is the best jumping teacher”, i.e. a substantial cognitive challenge needs to be posed; however DLGs create an optimal context for learning to jump that fence through dialogue.

Secondly, the teacher must agree with everyone as to which chapters are to be read for discussion in the next session. At the schools that took part in the IMP-EXIT project pupils aged 9 and 10 read and enjoyed Homer, Cervantes and Juan Ramón Jiménez in books such as *The Odyssey*, *Novelas Ejemplares* and *El Quijote* [Exemplary Novels and *Don Quixote*] and *Platero y yo* [Platero and I], among others. The choice of these books as reading material for primary school children calls into question the low level of expectations as to what pupils of certain ages can achieve. Moreover, discussing these texts with other people helps instil a taste for classic literature in pupils.



*Pupils read the book* at home or elsewhere before the DLG, and are asked to choose a sentence, a paragraph or an idea that draws their attention for some reason (because they like it, they agree, they disagree, they find it hard to understand, they see a connection with some experience of their own, etc.). The text that they highlight or select is then shared with their companions in the DLG. Enlisting the participation of families is conducive to getting pupils to read at home. When families learn that their child is taking part in a discussion group and must choose a paragraph from a reading text to share, dialogue at home about the text is also fostered.

*During the DLG*, pupils sit in a circle with the book in their hands to discuss the ideas that they have selected from their reading in advance of the session. The chapter is not read out or explained by the teacher at that stage. The discussion begins with the ideas contributed by the participants.

The moderator, which in a classroom context usually means the teacher, asks pupils to share their selected idea or paragraph. Each child reads the paragraph that they have chosen and explains to the other why they chose it. The others can speak in turn to discuss that idea. At DLGs there are no “right” or “wrong” ideas: all are potentially valid depending on the arguments brought to the discussion.





The teacher who acts as moderator sits on the same level as the pupils, allocates speaking time and can contribute occasionally to ensure that the dialogue becoming non-conductive to learning.

The principles of dialogic learning that can be observed in DLGs include egalitarian dialogue and solidarity, since the inclusion of all voices is facilitated at the gathering (with priority given to those who have not yet taken part), allocated speaking times are respected and all opinions must be backed by argument. This encourages participation, which in turn fosters learning and the collective building up of knowledge through interactions.

Improvements in academic and social factors, and even at the level of teachers and the school itself, have been found. Details are given below.





### *3.3. Improvement in reading comprehension and maths skills*

The findings of the IMP-EXIT research project on maths skills and reading comprehension after the implementation of Interactive Groups and Dialogic Literary Gatherings indicate greater improvements in those classes where these methods were used than in those which continued to use conventional methods. The improvements found are evidence of the validity of these strategies for learning and academic success among pupils.

The opinions of teachers confirm this:

*“Talking of grammar, this boy had scores of 36% and 45% in previous tests, but in the last test he got 70%. And furthermore his reading comprehension has improved greatly since we started doing DLGs. I think his is a very significant case, because the improvement is quite obvious”. (Teacher)*

*“For instance there is one pupil who I think has considerable problems in comprehension, and he has improved greatly with DLGs and IGs. His degree of participation and level of attention have improved a great deal. Now he is taking an active part in class.” (Teacher)*

Pupils themselves are also aware that they are improving:

*“I’ve improved, because I used not to talk much but now the DLGs help me to talk more and help me to be more interested in reading and in reading better and faster.” (Pupil)*

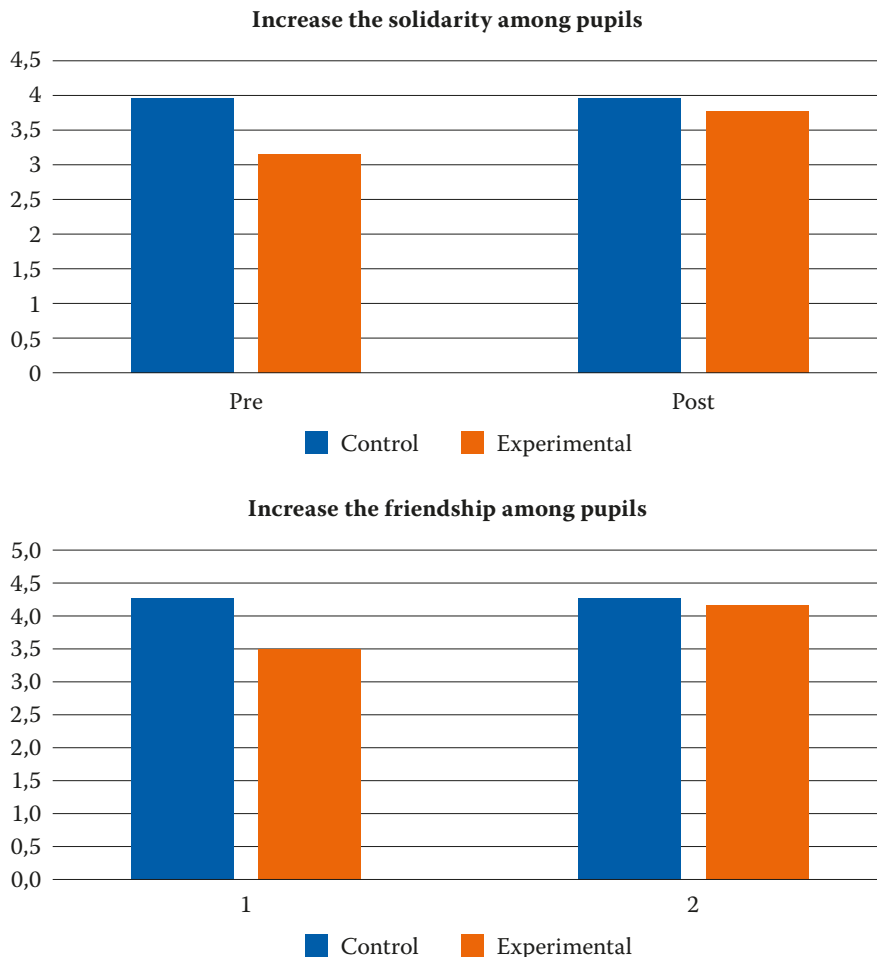
Specifically, four of the eight schools taking part in the project obtained statistically significant improvements, in reading comprehension in two cases and in mathematics in the other two. In other groups the differences between pupils with whom these methods were used and those with whom they were not were not statistically significant but the results were still better in the groups that used IG or DLG in all cases. In any event, the trend towards improvement is promising enough to merit continued, detailed examination of the conditions under which interactive learning environments may be most effective.

Moreover, improvements in general academic performance have been observed in some pupils. At one school, for instance, a language skills teacher observed an improvement in pupils’ grades of 45%.

### *3.4. More altruistic, solidarity-minded pupils*

Academic performance is by no means mutually exclusive with prosocial behaviour and value-based learning. Here we discuss results in regard to the emotional and social development of pupils.

**GRAPH 1. Increase in prosocial behaviour in the experimental and control groups**



Source: own work.

Prosocial behaviour includes two main aspects: friendship (defined by behaviour such as sharing, closeness and affection) and solidarity (linked mainly to a willingness to help). Both these aspects improve more among pupils with whom DLG has been used than among those with whom it has not. This is evidence that exchanging opinions on social and value-based content increases pupils' awareness of the importance of prosocial behaviour (Villardón-Gallego, García-Carrión, Yáñez-Marquina & Estevez, 2018).

Similarly, the trend towards improvements in prosocial behaviour is confirmed as being greater among pupils with whom IGs are used than among those who use conventional mathematics methods. However, in this case further investigation is needed to determine what conditions can result in statistically significant improvements in prosocial behaviour when IGs are used in mathematics. It may be that more sessions are needed. Alternatively, there could be a systematic reflection after the sessions of how the groups work and what relationships are established within them.

Apart from differences in scores on the level of prosocial behaviour and trends in that behaviour, it is also worthwhile to gather evidence from participants themselves concerning how these methods help them to improve their relationships.

Some children say that they have got to know their classmates better and in a different way, and have strengthened their bonds of friendship with them.

*“It’s like he spent all his time thinking about football and videogames. But now when we read the Odyssey people started to like him more because he started to talk more and show more of what he was like inside.” (Pupil)*

*“I’ve learned a lot from this book: sharing, friendship, how they did things in olden days, how they believed in the gods...” (Pupil)*

Along with friendships, pupils also become aware of the importance of helping and of solidarity.

*“I realised that Carmen found it hard to say certain words, and I try and help whenever I can.” (Pupil)*

*“They were very competitive with one another but now they discuss things and use those dialogic interactions in their relationships.” (Teacher)*

An atmosphere of respect is created which helps children to express their opinions without fear, and even to share experiences more outside the classroom:

*“When I first got here [to Spain] I thought people were going to hurt me, but in the end here I am with them [classmates], and I think they’re nice.” (Pupil)*

This context based on respect and egalitarian dialogue is conducive to improvements in harmony and has a positive effect on development.

*“In short, I believe that closer links have been forged between them and that has an impact on harmony within the group.” (Teacher)*

*“I think that this has made them more secure and self-sufficient and that they have matured a great deal.” (Teacher)*



Teaching staff are aware not just of the results but also of the basic principles of these actions, which favour prosocial behaviour among children and reduce competitive attitudes:

*“When one of them doesn’t understand, having someone else explain it to them [...] is a big help in creating more dialogue between them, and less competition.” (Teacher)*

### 3.5. Impact on schools

Alongside the impact of these actions on learning and on development and harmony among the children taking part, changes can also be observed in the teachers involved.

For instance, on completing the 10 DLG sessions one language skills teacher stated that the activity had helped increase her expectations as regards the capabilities of her pupils. She had also realised that pupils' own expectations had increased.

*“At the start of the school year they were having difficulty with comprehension. But now I have realised that the worksheets that I gave them before we started the DLGs [...] were too easy for them. This has led me to raise the bar because I think they can achieve more [...] and their own expectations regarding their results are much greater and more positive.” (Teacher)*

But it is not only teachers who have realised the potential of these actions and the need to incorporate into schools only education strategies whose effectiveness in terms of learning and development is backed up by scientific evidence. The following quote is from a member of the management staff of one of the schools that took part in the IMP-EXIT project:

*“As a member of the management staff I can say that we receive a lot of proposals from publishing houses and firms working in education that come and try to sell us their products [...]. In the case of IMP-EXIT the researcher brought us something for free. She didn't come to sell anything: she came bearing a gift because she offered a proposal entirely based on scientific data.” (Management)*



When offering the best possibilities for all children is a goal shared by everyone at the school, there is less of an attitude of resistance to change among teachers. The head of one school put it this way:

*“The most positive thing is that even the most reluctant individuals have ended up by saying thank you and appreciating the bonanza that these techniques [IG and DLG] have brought. And I am talking about teachers who were extremely reluctant. Seeing such positive development among these individuals is very important.”*  
(Management)

### 3.6. Lessons learned

The evidence gathered from the IMP-EXIT project shows that certain lessons need to be learned if IGs and DLGs are to be implemented effectively:

- Teachers need to know in the basic principles of interactive contexts and dialogue so that they can properly moderate DLG and IG sessions. It is important for children to be aware of the importance of fostering respect, and for all pupils to participate.
- Pupils must be encouraged to use questions to foster higher-order reasoning, i.e. questions conducive to argument, the presenting of hypotheses, etc.
- In moderating DLGs it is important to be consistent with their underlying principles and to allocate speaking time preferentially to those who take part least, and at the same time to ensure that neither the teacher nor any particular pupil monopolises the time.
- The moderator must be alert to the need to redirect the topic under discussion when interventions result in conversations which are not productive in terms of learning.
- Bearing in mind that DLGs are forums for open dialogue, discussions between small groups of pupils that do not include the whole group must be avoided.
- Volunteers needed to be trained in how to support pupils in IGs: their main function is to help the members of each group to help each other rather than to offer direct assistance themselves in solving the tasks set.
- Accordingly, volunteers must ensure that the pupils who finish the tasks set first then help their classmates to complete them and do not merely share

- the final result. This makes it possible to observe interactions that reflect higher-level thinking such as reasoning, arguing, agreeing, disagreeing, etc.
- It is suggested time be set aside for shared reflection on the process in IGs, to encourage metacognition among pupils and an awareness of the importance of support among equals.

#### 4. Conclusions

This briefing sets out guidelines for implementing DLG and IG actions in classrooms and at schools. Our experience and the findings of the IMP-EXIT [“Impact of Interactive Learning Environments on Academic and Social Success”] study reveal the impact that such actions can have on children’s learning and development.

It can be asserted that DLGs improve reading comprehension and IGs improve maths skills. It can also be confirmed that DLGs improve prosocial behaviour in terms of both friendship and Solidarity.

These outcomes help to resolve the dilemma of what educational goals should be prioritised: those of an academic nature or those of a personal and social nature. There is no need to choose between emotional and social development and learning, as both can and should be handled jointly. Indeed, an inclusive atmosphere and the right level of harmony in courage and are conducive to the learning and development of all pupils.

Furthermore, implementing IGs and DLGs need not imply any extra cost for schools or pupils. It is thus possible to organise interactive learning environments at schools where such methods have never been used before.

In short, there can be no doubt that there is a need for improvements in education based on evidence. Scientific confirmation of the impact of interactive environments on the education of children leads us to propose IGs and DLGs as educational actions for promoting such improvements.



## 5. References

- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Flecha, R. (2000). *Sharing Words: Theory and Practice of Dialogic Learning. Critical Perspectives Series*.
- Flecha, R. (Eds). (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Springer.
- García-Carrión, R., Martínez de la Hidalga, Z. & Villardón, L. (2016). Tertulias literarias dialógicas: herramienta para una educación de éxito. *Padres y Maestros.*, (367), 42. <https://doi.org/10.14422/pym.i367.y2016.008>
- García-Carrión, R., & Villardón-Gallego, L. (2016). Dialogue and Interaction in Early Childhood Education: A Systematic Review. *Multidisciplinary Journal of Educational Research; Vol 6, No 1 (2016): February*. <https://doi.org/10.17583/remie.2016.1919>
- Hargreaves, L., & García-Carrión, R. (2016). Toppling Teacher Domination of Primary Classroom Talk through Dialogic Literary Gatherings in England. *FORUM: For Promoting 3-19 Comprehensive Education*, 58(1), 15–25.
- Hennessy, S., Rojas-Drummond, S., Higham, R., Márquez, A. M., Maine, F., Ríos, R. M., García-Carrión, R.; Torreblanca, O. & Barrera, M. J. (2016). Developing a coding scheme for analysing classroom dialogue across educational contexts. *Learning, Culture and Social Interaction*, 9, 16–44. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2015.12.001>
- Keidel, J. L., Davis, P. M., Gonzalez-Diaz, V., Martin, C. D., & Thierry, G. (2013). How Shakespeare tempests the brain: Neuroimaging insights. *Cortex*, 49(4), 913–919. <https://doi.org/10.1016/J.CORTEX.2012.03.011>
- Kumpulainen, K., & Rajala, A. (2017). Dialogic teaching and students' discursive identity negotiation in the learning of science. *Learning and Instruction*, 48, 23–31. <https://doi.org/10.1016/J.LEARNINSTRUC.2016.05.002>
- Mehan, H., & Cazden, C. B. (2015). The study of Classroom Discourse: Early History and Current Developments. (pp. 13–34). Washington: AERA.
- Mercer, N. (2013). The Social Brain, Language, and Goal-Directed Collective Thinking: A Social Conception of Cognition and Its Implications for Understanding How We Think, Teach, and Learn. *Educational Psychologist*, 48(3), 148.
- Styles, M. (2010). Learning through literature: the case of *The Arabian Nights*. *Oxford Review of Education*, 36(2), 157–169. <https://doi.org/10.1080/03054981003696663>
- Villardón-Gallego, L., García-Carrión, R., Yáñez-Marquina, L., Estévez, A. (2018). Impact of the Interactive Learning Environments in Children's Prosocial Behavior. *Sustainability*, 10(7), 2138. <https://doi.org/10.3390/su10072138>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA. ; London: Harvard University Press.

## 6. Biographical Notes



Rocío García-Carrión is researcher Ramón y Cajal and Ikerbasque Fellow at the Faculty of Psychology and Education at the University of Deusto. She has been Marie Curie researcher at Cambridge University. She has spent time at Harvard and Cambridge, and has taken part in research programmes under the European Framework Programme, particularly INCLUD-ED (FP6) and ChiPE (FP7), the results of which have had substantial scientific, political and social impacts. Her research work focuses on dialogic learning environments which result in academic and social success for all pupils. Along those lines, she is currently running the INTER-ACT R&D&I programme.

Lourdes Villardón-Gallego has a PhD in Psychology from the University of Deusto (Bilbao). She holds the Chair of the Department of Teaching Methods and Curriculum Development at the Faculty of Psychology and Education at the University of Deusto (Bilbao, Spain), where she teaches Initial Teacher Training for Secondary Education on the degree courses in Social Education, Social Work and Psychology. She has also completed numerous training and assessment actions on practising teachers. She is the lead researcher of the eDucAR team. Her research work focuses on the development and assessment of competencies, teacher training and development and active and collaborative methods.



## Acknowledgements

With these final words we would like to extend our special acknowledgement to all those who have contributed to develop the IMP-EXIT project. The scientific contributions and social improvements achieved in the project, which have been presented in this briefing, are the result of the work of the entire research team. In addition to the authors of this publication, this research has been jointly developed by other colleagues from the University of Deusto: Ana Estévez, Zoe Martínez de la Hidalga, Jesús Marauri, Idoia Uriarte, Andrea Khalfaoiu, Maite Santiago and Lara Yañez. In the same way we acknowledge the rest of the research team who belong to other Spanish Universities: Teresa Gómez (Universidad Católica de Valencia), Leire Ugalde and Ana Luisa López (Universidad del País Vasco), Pilar Álvarez (Universidad Rovira i Virgili), Itxaso Tellado (Universitat de Vic), Prudencia Gutiérrez (Universidad de Extremadura), Mercedes Foncillas (Centro Universitario Cardenal Cisneros) and Ana Amaro (Universidad de Granada).

We want to give our special gratitude to Professor Ramón Flecha, University of Barcelona, whose participation as a member of the research team was essential for succeeding in obtaining this project and in its development. As Chair of the Expert Group of Evaluation Methodologies for the Interim and Ex - post Evaluation of Horizon 2020, of the European Commission, he has been responsible for monitoring and assessing the social impact of the EU Framework Programs and developing the evaluation system for Horizon Europe.

Finally, we would like to convey a special appreciation to school management teams, teachers, students, family and volunteers from: Colegio Vera-Cruz, San Vicente de Paul Ikastetxea, Jesuitak Indautxu, Hijas de Jesús, CEIP Zurbaran HLHI, Colegio La Anunciación, FEDAC Sant Andreu, CEIP Maestra Ángeles Cuesta, CEIP Juan de Austria and CEIP Arias Montano. Without their engagement, involvement and enthusiasm, this project and the improvements achieved would not have been possible.

Finally, we thank the Spanish Foundation for Science and Technology (FECYT), Crue Universidades Españolas and Museo Nacional de Ciencia y Tecnología (MUNCYT) for the "Campus Vivo" initiative that selected the IMP-EXIT project as one of the two ones in the area of "Social Challenges", among the 29 submitted, to be exposed for a year at the MUNCYT and thus transfer to society the scientific advances of our research.

**FUNDING:** Spanish National Programme for Research Aimed at the Challenges of Society. Ministry of Economy, Industry and Competitiveness. Reference: EDU2015-66395-R





## Briefings No. 3 (2018)



**Unión Europea**  
Fondo Europeo de Desarrollo Regional  
"Una manera de hacer Europa"



**CONNECT**  
KNOWLEDGE ALLIANCE  
FOR AUDIENCE DEVELOPMENT



Cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

adeste+



Cofinanciado por el programa Europa Creativa de la Unión Europea

**A** | **AUDITORIO DE TENERIFE**

