



Revista Virtual Universidad Católica del Norte

ISSN: 0124-5821

editorialucn@ucn.edu.co

Fundación Universitaria Católica del Norte
Colombia

Ordóñez-Sierra, Rosario; Ferrón-Gómez, Miriam
Comunidades de aprendizaje: Desarrollo de materiales didácticos a través de los grupos interactivos
Revista Virtual Universidad Católica del Norte, núm. 66, 2022, Mayo-Agosto, pp. 5-36
Fundación Universitaria Católica del Norte
Medellín, Colombia

DOI: <https://doi.org/10.35575/rvucn.n66a2>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194270426002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Ordóñez-Sierra, R., y Ferrón-Gómez, M. (mayo-agosto, 2022). Comunidades de aprendizaje: Desarrollo de materiales didácticos a través de los grupos interactivos. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (66), 5-36. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n66a2>

Comunidades de aprendizaje: Desarrollo de materiales didácticos a través de los grupos interactivos

Learning communities: Development of instructional materials through the interactive groups

Rosario Ordóñez-Sierra

Doctora en Pedagogía
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla
Sevilla, España
rordonez@us.es
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8563-9975>

Miriam Ferrón-Gómez

Máster Psicopedagogía
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla
Sevilla, España
miriamferron2@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4170-2506>

Recibido: 12 de abril de 2021

Evaluado: 12 de septiembre de 2021

Aprobado: 21 de enero de 2022

Tipo de artículo: Investigación científica.

Resumen

Las comunidades de aprendizaje (CdeA) están transformando cada vez más el sistema educativo de España, a través de sus planteamientos innovadores e inclusivos, en los que toda la comunidad educativa queda implicada. El objetivo fue conocer y analizar la importancia y el funcionamiento de las CdeA, haciendo hincapié en el análisis de una de las principales estrategias de éxito: los grupos interactivos (GGII). Se llevó a cabo una investigación cualitativa, mediante entrevistas y observaciones como instrumentos de recogida de información, obteniéndose datos de los

diferentes sujetos que conformaron la muestra del estudio. A partir del análisis de los resultados se obtuvo que los GGII constituyen la estrategia de éxito que más se efectúa en la escuela, a pesar de la escasa participación existente. Finalmente, se ha concluido que un elevado número de las planificaciones que se desarrollan en el centro investigado coinciden con las descritas en otros estudios de caso españoles, desarrollados en escuelas de éxito con bajo nivel socioeconómico y cultural, habiéndose introducido dichas estrategias para lograr una mejora en la lucha que el centro lleva a cabo contra la exclusión escolar y social, Implementándose una propuesta de mejora en la que se desarrollan materiales didácticos para las sesiones de GGII.

Palabras clave: Comunidades de Aprendizaje; Educación infantil; Educación primaria; Estrategias de éxito; Grupos interactivos.

Abstract

Learning Communities (CdeA) are increasingly transforming the education system of our country, through their innovative and inclusive approaches in which the entire educational community is involved. The objective is to understand and analyze the importance and functioning of CdeA, emphasising the analysis of one of the main strategies of success: Interactive Groups (IGGs). Qualitative research is carried out using the interview as an information gathering tool, through which data have been obtained from the different subjects that make up the sample of this study. Based on the analysis of the results, it has been obtained that a large number of the plans carried out in the research centre coincide with those described in other Spanish case studies carried out in successful schools with a low socioeconomic and cultural level, having been introduced to bring about an improvement in the centre's fight against school and social exclusion. Finally, based on the results obtained, a number of conclusions and a proposal for improvement have been proposed, in which instructional materials are developed in the IIGG.

Keywords: Learning communities; Early childhood education; Primary education; Successful strategies; Interactive groups.

Introducción

Actualmente se vive en una sociedad de la información donde las desigualdades están presentes. Así las cosas, acceder, seleccionar y procesar la información no está al alcance de todos. Aquellas personas que presentan bajos niveles de estudio o carezcan de este, y tengan dificultades para acceder a dicha información, estarán alejados de la sociedad (Bran et al., 2017), convirtiéndose la educación en la clave para superar estas diferencias. Ya hace tiempo que la educación tradicional, basada en acumular información, ha quedado atrás; es por ello por lo que existe la necesidad de una transformación en la metodología de enseñanza (Mosquera-González et al., 2021), la cual se adapte a la sociedad en la que se encuentra, con horarios más flexibles, voluntarios que colaboren en la tarea educativa y familiares que participen. Las comunidades de aprendizaje surgen, apostando por ese modelo educativo en el que participa toda la comunidad (Elboj y Oliver, 2003; Flecha y Álvarez, 2016). Entendiéndose por comunidad de aprendizaje:

Un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios incluida el aula. (Valls, 2000, p. 74)

Rodríguez de Guzmán (2012) refleja que las comunidades de aprendizaje constituyen un modelo organizativo de los centros educativos, con la finalidad de dar respuesta a dos prioridades: conseguir una mejora en el rendimiento académico y resolver los problemas de convivencia. Esta transformación, que se lleva a cabo para lograr el éxito escolar, cuenta con el apoyo de toda la comunidad educativa; son procesos basados en el aprendizaje dialógico que incluyen al profesorado, alumnado, familias y al barrio en su conjunto (Aubert et al., 2008). “Desde una comunidad de aprendizaje, todo un barrio queda implicado en el desarrollo socioeducativo, no solamente de un niño determinado, sino de una parte significativa de la comunidad con la que se trabaja” (Munté y Pulido, 2009, p. 61). De acuerdo con Ordóñez-Sierra et al. (2017), cada miembro de la comunidad educativa aporta sus propios conocimientos, experiencias y recursos, facilitando el apoyo e interacción de los iguales, lo cual, a su vez, derivará en un aumento del aprendizaje.

De otro lado, las comunidades de aprendizaje han ido surgiendo como respuesta para promover la igualdad educativa, partiendo del derecho de que todos los niños y niñas tengan la

mejor educación y puedan acceder a la sociedad de la información en la que viven, y con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza (Rodríguez de Guzmán, 2012) y dar respuesta a los retos y necesidades, así como a las transformaciones sociales que se están produciendo (Elboj y Oliver, 2003).

CREA (2006) propone cinco fases para la puesta en marcha de una comunidad de aprendizaje, y otras tres para su consolidación. En la puesta en marcha de la Fase 1- *Sensibilización* se hace un análisis del contexto social y se da a conocer el proyecto a través de un curso de treinta horas, al cual pueden asistir profesorado, familias y miembros de la comunidad. Aquí se plantean, en varias sesiones de trabajo, las temáticas de la sociedad de la información, superación del fracaso escolar, consecuencias de la desigualdad educativa, entre otros (Elboj et al., 2002, p. 80). En la Fase 2- *Toma de decisión*, se deben reunir una serie de condiciones, entre ellas: el consenso del claustro y el equipo directivo, la aprobación por parte del Consejo Escolar y la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA) que haya una implicación de la comunidad y que el proyecto reciba el apoyo de la Consejería de Educación (Elboj et al., 2002). En la Fase 3- *Sueño*, los agentes sociales proponen ideas sobre cómo sería su escuela ideal. El alumnado, los docentes y las familias expresan, a su manera, a través de redacciones, murales y dibujos cómo quieren su escuela. Tras la exposición de todos los sueños, se clasifican en bloques temáticos para realizar un posterior análisis (Totorikaguena e Iturbe, 2002). La Fase 4 - *Selección de prioridades*, por su parte, pretende “conocer la realidad y los medios con los que se cuentan en el presente, analizarlos y establecer las prioridades del sueño” (Elboj et al., 2002, p. 85). Entre todos deben hacer un análisis de la realidad del centro y “pensar sobre las fortalezas y debilidades con las que contamos para afrontar un proceso de cambio importante” (Zudaire y Lavado, 2002, p. 50). Por último, en la Fase 5- *Planificación* actúan las comisiones formadas y se ocupan de las actividades de aula, como son los grupos interactivos, las tertulias dialógicas, entre otras (Totorikaguena e Iturbe, 2002).

Una vez finalizadas cada una de las fases de la creación de comunidades de aprendizaje, se ponen en marcha las fases de consolidación de estas. La Fase de *investigación* pone en común las experiencias vividas, de manera que las actividades se comparten, se analizan y complementan con otras. Aquí se realizará una profundización en las estructuras comunicativas y una aplicación pedagógica del aprendizaje dialógico. En la Fase de *formación*, los miembros de la comunidad

solicitan formación en determinados temas. “Cada comisión puede necesitar más información o más formación en un aspecto determinado de su trabajo o de su propuesta (Elboj et al., 2002, p. 89). Finalmente, en la Fase de *evaluación* se realiza una evaluación continua del proceso de transformación de la escuela, tanto de los logros como de los cambios obtenidos (Totorikaguena e Iburbe, 2002).

Para Gatt et al. (2011), las diferentes formas de participación de los diversos sectores involucrados en el proceso educativo comienzan desde las primeras etapas del proyecto, gracias a la implicación de toda la comunidad educativa, en la que cuenta especialmente la participación de familiares y voluntariado (Domínguez Rodríguez, 2017). En este orden de ideas, el centro que ha formado parte de la investigación logra poner en marcha las actuaciones educativas de éxito (AEE) que se presentan a continuación: tertulias, grupos interactivos, etc.

Esta transformación de la escuela consiste en llevar a cabo varias actuaciones educativas de éxito, entre las que se encuentran los grupos interactivos (GGII), tertulias dialógicas, biblioteca tutorizada, formación de familias, entre otras. Con base en las evidencias científicas referidas a la organización de los GGII en todos los niveles educativos, se destacan: la capacidad de organización, investigación, trabajo en equipo (Ordóñez-Sierra y Rodríguez-Gallego, 2016); aceleración de los aprendizajes (Chocarro y Mollà, 2017); capacidades comunicativas, aumento de los niveles de comprensión e inducción a la ayuda (Muntaner et al., 2015) y el diálogo como cambio de dinámica en los conflictos (Álvarez y Puigdemívol, 2014; Correa Quiñones, 2020; Zubiri et al., 2020).

Al ser los grupos interactivos la actuación educativa más desarrollada, se explicita que consisten en la agrupación del aula en equipos heterogéneos, de entre 3 y 5 discentes, quienes trabajan de manera cooperativa y dialógica una serie de tareas diseñadas por el docente. Cada uno de los grupos está acompañado de una persona voluntaria que orienta y ayuda al alumnado en la realización de las diferentes tareas. Estas tareas tienen una duración de 15-20 minutos y los grupos van rotando cuando finaliza el tiempo establecido para resolver la actividad propuesta, cambiando de tarea cuando son avisados mediante la música (García-Carrión & Díez-Palomar, 2015; López y Ordóñez-Sierra, 2021; Ordóñez-Sierra et al., 2017). Por tanto, es posible decir que se trata de una forma de agrupamiento inclusivo que tiene buenos resultados en la mejora académica, la convivencia y las relaciones sociales (Valls et al., 2014). Oliver y Gatt (2010) establecen que una

de las claves del éxito de los GGII es el desarrollo de las tareas a través de actos comunicativos dialógicos; de este modo, los niños y niñas, mediante la interacción basada en el diálogo igualitario (Flecha, 2015; INCLUD-ED Consortium, 2009), interiorizan que pueden aprender, y que pueden lograrlo, ayudando a compañeros y recibiendo su ayuda. Al tiempo que la organización del aula en GGII, como práctica solidaria y participativa, aumenta la motivación, acelera el aprendizaje y disminuye los conflictos de aula y los riesgos de exclusión de determinados estudiantes (Elboj & Niemelä, 2010; Flecha et al., 2009; Valls & Kyriakides, 2013).

Por otra parte, las llamadas tertulias dialógicas pretenden construir significado y conocimiento a través del diálogo en disciplinas literarias, artísticas o musicales. El alumnado comparte sus ideas sobre alguna obra, respetando el turno de palabra (Aguilar Ródenas et al., 2010; A. Fernández et al., 2021; García-Carrión et al., 2020). Con las tertulias dialógicas se trabaja el respeto, la escucha igualitaria y la mejora en la expresión y comprensión lectora y oral de todos.

La biblioteca tutorizada es otra de las actuaciones que se llevan a cabo dentro de las comunidades de aprendizaje. Consiste en destinar la biblioteca del centro como un espacio que se emplee para diversas actividades de aprendizaje, entre las que se encuentran narraciones, realización de tareas escolares, lecturas dialógicas, búsqueda de proyectos, entre otras (Reca, 2013). En este espacio se encuentran voluntarios que promueven la ayuda mutua e incitan a interactuar entre los discentes de diferentes edades.

También, existe un espacio de formación de familiares, en el que se ofrece a las familias orientación hacia el conocimiento y la participación en estas actuaciones educativas de éxito que caracterizan a las comunidades de aprendizaje. Resulta importante destacar que, para garantizar el éxito educativo de los alumnos, tanto la comunidad como los familiares deben estar involucrados de forma directa en los procesos de aprendizaje dentro de la escuela.

En este sentido, se destaca que la constitución de la escuela como comunidad de aprendizaje conlleva toda una transformación educativa y social en el centro educativo, y, como declaran Aznar y Ull (2013) y Caride Gómez (2017), a las comunidades locales se les reconoce una especial capacidad para activar procesos de cambio e innovación, en los que participan las familias, voluntariado, instituciones y entidades de titularidad pública o privada, para fomentar la cohesión comunitaria, además de inducir nuevos modelos de desarrollo rural y urbano, en los que juega un papel especialmente relevante el voluntariado. Por último, hay que subrayar que los

estudiantes universitarios, que vienen participando en esta actividad de voluntariado, realizan tareas de apoyo al profesorado en el aula (GGII), aunque eventualmente realizan tareas fuera del horario habitual de clase (biblioteca tutorizada, tareas de refuerzo educativo, actividades extraescolares).

Lo anterior, forma parte de un acuerdo con el Vicerrectorado de Ordenación Académica, de la Universidad de Sevilla, en el cual más de 200 estudiantes participan en una actividad reglada, denominada Prácticas de Intervención Psicoeducativa en Comunidades de Aprendizaje. Con ello se integra, en el currículum y aprendizajes, la participación activa en experiencias de voluntariado, organizadas para adquirir conocimientos y cubrir necesidades sociales, además del desarrollo cívico-social y personal del alumnado (Sotelino Losada et al., 2019). Se trata de una forma de educación experiencial en la que los estudiantes se comprometen en actividades de ayuda a la comunidad, al tiempo que facilita el aprendizaje académico y el desarrollo de competencias profesionales y reflexivas. De un modo más concreto, se puede definir como una propuesta pedagógica que se dirige a la búsqueda de fórmulas concretas para implicar al alumnado en la vida cotidiana de las comunidades, barrios e instituciones cercanas (Naval et al., 2011).

Teniendo presente dichas premisas, este estudio ha tomado como premisa general: un análisis del desarrollo de los grupos interactivos, actuación educativa de éxito que se desarrolla en mayor medida en el SEMI-D Ibarburu (Dos Hermanas, España), analizando sus fortalezas y debilidades. El centro posee la sigla SEMI-D porque imparte docencia de infantil, primaria y primer ciclo de secundaria, aunque se le denomina CEIP Ibarburu.

Asimismo, los objetivos más concretos que se plantean en la siguiente investigación son: i) conocer y analizar cómo es el trabajo y desempeño en los grupos interactivos, desde la visión de los docentes y el equipo directivo; ii) identificar cómo influyen los voluntarios en el aprendizaje de los alumnos; y iii) diseñar nuevos materiales didácticos que faciliten el aprendizaje de los alumnos.

Proceso metodológico

En la presente investigación se optó por emplear una metodología cualitativa, propia del paradigma interpretativo. Se partió de una perspectiva de estudio de casos; método de investigación que Bisquerra (2004) define como:

Método de gran importancia para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales que implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno, entendido estos como entidades sociales o entidades educativas únicas. (p. 309)

Además, se procedió al estudio de grupos interactivos en el CEIP Ibarburu (Dos Hermanas, España), centro constituido como comunidad de aprendizaje (CdeA), con la finalidad de conocer el funcionamiento y desarrollo de una de las estrategias de éxito que caracterizan a dicho centro, mediante entrevistas y observaciones.

Contexto y muestra

La presente investigación se desarrolló en el CEIP Ibarburu, situado en Dos Hermanas (Sevilla, España), con la colaboración del equipo directivo y docente del centro. Dicho centro se encuentra en el extremo sur de Dos Hermanas, en el barrio conocido como “Cerro Blanco”.

Se trata de una zona que se ha definido legalmente de muchas formas: zona de transformación social, zona de actuación educativa preferente, entre otras; sin embargo, no son más que maneras de llamar lo que el defensor del pueblo Andaluz definió en 2001 como un gueto social y cultural (Junta de Andalucía, s.f.). En este barrio habitan familias de etnia gitana muy cerradas socialmente, con sus propias normas, no tienen relación con otros entornos y disponen de escasos recursos socioeconómicos y un bajo nivel cultural.

El colegio Ibarburu se constituyó oficialmente como comunidad de aprendizaje (CdeA) en mayo de 2013, e imparte enseñanzas a niños y niñas de la etapa de Educación Infantil, Educación Primaria y primer ciclo de Educación Secundaria. La principal acción del centro es totalmente dedicada a la comunidad, prestando asistencia sanitaria, comedor y ropa para intentar cubrir las

necesidades básicas de los niños; labor muy reconocida por las familias. Actualmente, se intenta que las familias participen en la gestión del centro, ya que la implicación familiar es bastante pobre.

La muestra del estudio correspondió a tres clases de educación infantil; siete de educación primaria, ya que en 6º curso hay dos líneas; cuatro docentes de apoyo que trabajan en las aulas ordinarias con los estudiantes que poseen alguna necesidad específica de apoyo educativo; y el equipo directivo del centro, lo que supone un total de 15 entrevistas.

De otra parte, se realizaron observaciones durante 15 semanas en el aula de 4º de educación primaria, durante los meses de febrero, marzo, abril y mayo de 2019. Para proceder a su análisis, se analizó el contenido de las distintas entrevistas realizadas a través del sistema de categorías, como herramienta del programa Atlas.ti versión 7.4.5.

Instrumento

El proceso de investigación tuvo en cuenta la realización de entrevistas al equipo docente, con guion flexible, y se completó con una serie de observaciones en el aula de 4º de educación primaria. Según R. Fernández (2001), la entrevista es un modelo que propicia la integración dialéctica sujeto-objeto, en el cual se consideran las distintas interacciones entre el investigador y lo investigado. Hay que destacar que la información recabada de las entrevistas fue transcrita literalmente, para poder, a través de esta técnica, comprender, mediante el análisis exhaustivo y profundo, el objeto de investigación dentro de un contexto único, pudiendo así determinar las dimensiones de estudio, así como sus códigos (véase Tabla 1).

En cuanto a la observación como método cualitativo de recogida de datos se puede decir que se empleó cuando se presentaron cuestiones a las que no era posible dar una respuesta tan exacta, permitiendo observar el acontecimiento o fenómeno estudiado, tal y como sucede en su contexto natural (Rodríguez et al., 1996).

En el caso del presente estudio, el tipo de entrevista realizada fue de tipo formal, con previo consentimiento de los sujetos entrevistados. Se trató de una entrevista basada en el diálogo con las personas que formaban parte de dicho estudio, la cual constó de 19 preguntas abiertas, sobre la dinámica, desempeño y organización de los grupos interactivos. Dicha entrevista fue una adaptación del Cuestionario -AEE Grupos Interactivos- elaborado por Comunidade de

Aprendizagem (<https://www.comunidadeaprendizagem.com/>). Por otro lado, la entrevista realizada al equipo directivo constó de 18 preguntas abiertas sobre el desarrollo y la organización de las actuaciones educativas de éxito del centro.

Análisis de datos

Para el análisis cualitativo de los datos obtenidos, de las distintas entrevistas realizadas, se procedió con el análisis de su contenido a través de la herramienta del programa *Atlas.ti* versión 7.5.4., mediante un sistema de dimensiones y códigos que posibilitó organizar y dar sentido a la información recogida (véase Tabla 1). Las dimensiones establecidas fueron *Dinámica de Grupos Interactivos* y *Voluntariado*.

En este sistema de categorización se estableció una serie de códigos que han sido generados gracias al programa mencionado anteriormente; de manera que, una vez identificado el significado de los contenidos cualitativos, proporcionados por los diferentes instrumentos, se elaboró el sistema de códigos y un recuento de las frecuencias de cada código.

Así las cosas, en la Tabla 1 se presentan las dimensiones 1 y 2, así como los códigos que giraron en torno a los objetivos planteados en la presente investigación; además, en la Figura 1 se representan, mediante una nube, las palabras más frecuentes en las entrevistas.

Tabla 1

Dimensiones, ítems y códigos con la frecuencia con la que aparecen

Dimensión 1: Dinámica de <i>Grupos Interactivos</i>	Códigos		
Esta dimensión arroja información sobre como organiza el profesorado la dinámica de grupos interactivos, atendiendo a su periodicidad, diversidad del	SEM1-Una vez a la semana (13)	TIES-Acabaron en el tiempo establecido (8)	NPPV- El profesor no presentó a los voluntarios (1)
	SEM2-Dos veces a la semana (2)	MATI-Dedicamos más tiempo (3)	
	DPR2-Define el profesor (13)	METI- Dedicamos menos tiempo (2)	PAAD- Profesor ayudó a los alumnos con más dificultades (13)
	SDI3- Sí, hay diversidad (14)	SATS-Los alumnos trabajan solidariamente (7)	PNAD-Profesor no ayudó a los alumnos con más dificultades (2)

alumnado y organización de las actividades.	SEVA-Sí hay evaluación de las actividades y/o participación (14)	NATS-Los alumnos no trabajan solidariamente (7)	AREA-Alumnos realizaron todas las actividades (12)
Ítems 1, 2, 3,10, 11, 12, 13, 16, 18 y 19.	DADE-Dificultad adecuada (12)	SPPV-El profesor presentó a los voluntarios (12)	NREA- Alumnos no realizaron todas las actividades (2)
Dimensión 2: Voluntariado	Códigos		
Esta dimensión presenta información sobre cómo se organiza e implica el voluntariado en el desarrollo de los grupos interactivos.	SRV4- Sí, reciben recomendaciones (14)		
	NRV4- No reciben recomendaciones (3)	FAMI- Familias (10)	SMAI- Sí manifiesta apertura intercambio alumnos (15)
	SPV5- Sí hay participación voluntarios (4)	UNIV- Universitario (9)	
	NPV5- No hay participación voluntarios (13)	STCA- Se han trabajado los contenidos anteriormente (12)	SVPA- Sí valoran la presencia de adultos (14)
	PFAM- Participación familias (5)	NTCA- No se han trabajado los contenidos anteriormente (2)	SAIV- Los alumnos sí interactúan con los voluntarios (14)
Ítems 4, 5, 6, 7, 8, 9, 14, 15 y 17.	SAIA- Sí ayuda a la interacción alumnos (14)		

Nota. elaboración propia.

Figura 1

Nubes de palabras



Nota. elaboración propia. Atlas.Ti.5.4.

Resultados

A continuación, se exponen los resultados de la investigación en referencia con las aportaciones realizadas por los profesionales del centro, basándose en el sistema de categorías para cada una de las dimensiones objeto de estudio.

El SEMI-D Ibarburu es un centro constituido como comunidad de aprendizaje desde el año 2013; desde entonces han ido desarrollando en el centro diferentes actuaciones de éxito como las tertulias literarias y dialógicas, formación de familiares y biblioteca tutorizada, pero con mayor profundidad se han trabajado los GGII, objeto de dicho estudio:

Cuando empezamos y empezaron a venir los voluntarios todavía sin que fuéramos Comunidad de Aprendizaje, los maestros vieron la diferencia que había cuando había más personas en la clase. Veían como algo mágico que cuando entraban los voluntarios que eran estudiantes, los chavales se dedicaran a la tarea y no se peleaban tanto, así que los GGII han sido como una varita mágica que lo ha cambiado todo, es quizás la actuación más potente. (E. Equipo directivo)

La dimensión *Dinámica de Grupos Interactivos* permite obtener información sobre cómo organiza el profesorado la dinámica de grupos interactivos, atendiendo a su periodicidad, diversidad del alumnado y organización de las actividades.

Cuando se interpeló a los docentes entrevistados sobre la frecuencia con la que se realizaban los grupos interactivos (GGII), bien fuera de forma semanal o quincenal, la mayoría respondió que durante este curso escolar (2019/2020) se realizaron una vez a la semana (SEM1, 93 %), debido a la falta de disponibilidad de los voluntarios:

Se llevan a cabo de forma semanal. Este curso se realiza una vez a la semana, en concreto los martes, pero depende de los cursos y del voluntariado. El año pasado los realizaba dos veces por semana porque teníamos mayor número de voluntariado desde diferentes instituciones. (P 6: (7:7), SEM1, Cita(s): 13)¹

¹ En aras de salvaguardar la confidencialidad de los entrevistados, los códigos para presentar extractos de las entrevistas significan: P# (P. equivale a entrevista y el número al entrevistado), (7:7: indica la fila en la que se encuentra la cita y facilita el programa Atlas.ti; SEM1: es el código, y se explica en la tabla 1 y Cita(s): 13, concreta el número de veces que aparece ese código en las entrevistas). Con este ejemplo se deben entender las demás apariciones.

Algún docente comentó que cuando no dispone de voluntarios que le ayuden, recurre a realizar grupos rotativos, siendo la tutora y algún profesional de apoyo los encargados de llevarlos a cabo: “Semanalmente, y cuando no tengo voluntarios solemos hacer grupos rotativos. No son propiamente grupos interactivos, pero solemos hacerlos” (P 9: (4:4), SEM1, Cita(s): 13).

Por el contrario, solo dos de los casos declaran que los realizan dos veces a la semana (SEM2, frecuencia=2), ya que los voluntarios que asisten a su grupo tienen mayor disponibilidad.

El equipo directivo del centro destaca que, depende del número de voluntarios que acudan, tienen la posibilidad de hacer los grupos una o dos veces a la semana, ya que hay meses en los que aumenta la participación del voluntariado y meses en los que disminuye, debido a diversas causas:

Sí, a veces los tenemos semanalmente, a veces los tenemos dos veces a la semana y a veces los tenemos una vez, porque no tenemos voluntarios. El problema de esto es que no depende tanto de nuestra voluntad como de las posibilidades que tienen las personas que vienen al centro; entonces, en el mes de junio, en el mes de septiembre, en el mes de octubre hay poca participación, porque básicamente son estudiantes, pero en el mes de noviembre, en el mes de enero, febrero hay mucha más participación y lo hacen más veces a la semana. (E. Equipo directivo)

Atendiendo a los criterios y a los responsables encargados de la definición de los grupos de trabajo, se encuentra que un alto porcentaje de los entrevistados (93 %) responde que son los docentes quienes definen los grupos, atendiendo a la diversidad del alumnado existente, puesto que son ellos los que mejor conocen a sus alumnos. Además, todos coinciden en que la agrupación se realiza siempre favoreciendo la heterogeneidad, tanto de cultura, género y nivel de aprendizaje, tal y como se refleja en los siguientes fragmentos de textos: “Sí. El tutor o la tutora es quien conoce a su alumnado, y es por ello que es quien mejor puede hacer los equipos, atendiendo a los diferentes niveles, haciendo que sean equipos heterogéneos” (P6: (10:10), DPR2, Cita(s): 13).

Los grupos que se forman en los grupos interactivos son los mismos que hay en el grupo de clase y dentro de los tres grupos que hay en cada grupo hay diferentes niveles de aprendizaje, incluso diferentes niños con más faltas o menos de ausencia, hay niños y niñas mezclados, hay de todo. (P 7: (19:19), SID3, Cita(s): 14)

En algunas ocasiones, pero en menor medida, los docentes dan la oportunidad a los voluntarios de organizar los GGII una vez que conocen a todo el alumnado: “Este año tengo un

alumno en prácticas, y este martes precisamente él fue quien organizó los equipos, dado que ya conoce al grupo y así puede formarse mejor a la hora de organizar unos GGII” (P 6: (10:10), DPR2, Cita(s): 13).

A la hora de determinar si se realiza una evaluación de las actividades, al finalizar los grupos interactivos, el 100 % de los docentes responde afirmativamente ante este ítem, siendo los voluntarios los encargados de ir recogiendo información sobre el trabajo de cada grupo y de comunicárselo al tutor/a cuando finalizan todas las actividades, pero no se realiza como un espacio formal. Durante este proceso hay que resaltar la importancia de que cada alumno valore su participación a lo largo del curso y la influencia de su propio aprendizaje a través de la autoevaluación.

Yo lo que hago cuando empiezo los grupos interactivos es que les doy a ellas una ficha y conforme van pasando los grupos, ellas van apuntando el trabajo de cada uno, si lo hace, si no participa (...) y al final de los grupos si hablo con ellas, con las cuatro, y ya ellas me dicen pues este está no sé qué y te lo he apuntado en la ficha. (P 7: (43:43), SEVA, Cita(s): 14)

Cuando se interpela a los entrevistados sobre el grado de dificultad de las actividades, si se trata de actividades adecuadas al nivel de los alumnos o en cambio resultan desafiantes para su ejecución, un 86 % de los docentes responde que presentan actividades adaptadas al nivel del grupo, aunque siempre intentan poner alguna con mayor nivel de dificultad para que entre todos la solucionen.

Procuramos que así sea. Siempre es un reto plantear a los alumnos distintos tipos de actividades. Generalmente cuando una actividad funciona planteamos otras parecidas y cuando alguna vemos que es demasiado difícil, bajamos el nivel o la planteamos de otra forma. (P1: (29:29), DADE, Cita(s): 12)

Hombre siempre se intenta que sea un poquito más complicada para evitar un poco lo que es el currículo de la felicidad, entonces así de manera de que entre todos y con la ayuda de la voluntaria puedan aprender porque si ya se les pone algo que ya saben no tiene sentido. (P14: (49:49), DESA, Cita(s): 2)

De otro lado, al tratar de indagar sobre si el alumnado realiza las actividades en los quince o veinte minutos establecidos, se encuentra que el 57 % de los entrevistados afirma que sus

alumnos consiguen acabarlas a tiempo; un 21 % responde que no terminan las actividades en los quince o veinte minutos y las finalizan en otro momento; y una mínima parte responde que consiguen que les sobre tiempo (METI, frecuencia=2).

No suelen, verás hay muchos sí que suelen terminarlas, pero todos no, pero además yo se lo he dicho a las voluntarias que mi fin no es que terminen, sino que participen y elaboren entre ellos. Que no las terminan, no pasa nada ya se acabará que otras veces después cuando se han terminado los grupos o ese mismo día detrás del patio o antes del patio, venga que vamos a terminar lo que os quedaba pero que mi fin no es que terminen. No todas las actividades terminan en el tiempo del grupo. (P 7: (56:56), MATI, Cita(s): 3)

Sí, han conseguido ya que sobre tiempo sí, porque ya se ponen, se saben organizar mejor, entonces sí les da tiempo excepto el grado de dificultad alto, que necesitan mucha ayuda de la voluntaria, pero hay que meterlo, hay que meterlo. (P 9: (48:48), METI, Cita(s): 2)

Con respecto a la opinión de los docentes sobre si el grupo trabaja de manera solidaria, ayudándose unos a otros y compartiendo conocimientos, un 50 % de los entrevistados responde de manera positiva, mientras que la otra mitad (NATS, frecuencia=7) responde que hay casos en los que prefieren trabajar de manera individual, en lugar de ayudar a los compañeros, tal y como se puede ver en el siguiente fragmento de texto:

A algunos les cuesta trabajo todavía, porque ven la actividad y quieren hacerla. “Ay, la sé hacer” sobre todo los que están un poco más avanzados. “Yo la hago” y hay estar insistiendo voluntarios y maestros, no tenemos que ayudar, no puedes terminar la ficha o se intenta también dar una ficha por grupo para que se ayuden más, porque si le damos la ficha a cada uno la misma, yo me pongo a hacer la mía y no ayudo, y me da igual, pero claro si les das una no tienen más remedio que intentar que vayan rotando y ayudarse unos a otros para ir avanzando en la ficha más que otra cosa. (P 2: (60:60), NATS, Cita(s): 7)

Haciendo hincapié en la relación entre compañeros se ha observado lo siguiente:

La tutora de 4º de primaria se ha dado de baja y la maestra de apoyo ha asumido la tutela del grupo. Hoy se respetan los grupos conformados las semanas anteriores y comenzamos la sesión de GGII a las 09:15 horas. Los problemas surgen y fluyen desde el comienzo, todo son dificultades, trifulcas, peleas, se insultan e incluso se agreden. La maestra de apoyo y las tres voluntarias no somos capaces de poner orden en el aula por más estrategias

que intentamos desarrollar. Es obvio que la pérdida de su referente (tutora) les ha afectado excesivamente y el grupo no es capaz de reconducirse. La sesión de GGII ha sido caótica y poco productiva a diferencia de semanas pasadas. (Observación, 29 de marzo de 2019).

Por su parte, y atendiendo a si los profesores/as han presentado a los voluntarios y han explicado su papel a desempeñar antes de comenzar los grupos interactivos, la gran mayoría de los docentes (SPPV, frecuencia=12) ha respondido que realizan una presentación durante la primera sesión del curso escolar, a modo de recordatorio, para que todos se conozcan, ya que el alumnado lleva varios años haciendo GGII: “Sí. El primer día que vienen al aula tengo la costumbre de hacer una presentación grupal en Asamblea, para que todos nos conozcamos. Y también presentamos las actividades y sus posibles alternativas” (P 6: (55:55), SPPV, Cita(s): 12).

Sí al principio cuando llegaron el primer día nos sentamos todos, se presentaron ellas, yo les expliqué a qué venían y ya ellos ya recuerdan del año anterior cuando estuvieron con la maestra Tere ah pues venía, el año pasado venía... vamos que ellos desde de los tres años están haciendo grupos. (P 7: (68:68), SPPV, Cita(s): 12)

Al interpellar a los entrevistados sobre la ayuda que proporciona el tutor/a, si ayuda al alumnado con más dificultades y resuelve las dudas que pueden surgir dentro de los grupos, el 93 % de los docentes responde que siempre están vigilando por si algún niño/a necesita ayuda, y si consideran oportuno intervenir, lo hacen: “Es verdad que tengo varios alumnos que sí necesitan, pues voy pasando por grupos a ver cómo van, qué necesitan y si lo necesitan, sí me pongo con ellos” (P 7: (71:71), PAAD, Cita(s): 13)

Sin embargo, una pequeña parte del profesorado prefiere dejar la batuta al voluntario/a para no interferir en su forma de trabajo, y actuar como mero observador/a e ir apuntando el avance de sus alumnos/as.

Bueno el tutor lo que tiene es que ir observando, mirando cómo es la interacción y demás, se supone que no debe de hacer ninguna otra intervención, simplemente como observador y ya la voluntaria o el voluntario es el que ayuda. (P14: (67:67) PNAD, Cita(s): 2)

Para finalizar la dimensión *Dinámica de Grupos Interactivos*, se ha preguntado a los docentes si el total los alumnos/as realiza todas las actividades propuestas, contestando la gran mayoría (AREA, frecuencia=12) que sí las realizan, aunque algunas les supongan un mayor esfuerzo y requieran la ayuda de la persona voluntaria.

Sí, sí, aunque tengan mucha dificultad y no sepan hacerlas, como el resto les ayudan, las hacen y hay algunas veces que se las adaptan. Yo el otro día me di cuenta que “x” en la resta con llevadas se la explicó a “x” y como no llegaba a comprenderla, se la cambió por una suma con llevadas para que la entendiera. (P 9: (66:66), AREA, Cita(s): 12)

“Sí a no ser que haya por ejemplo alguna chiquilla o algún chiquillo que no le apetece en ese momento y está un poco más rebelde y se va, pero vamos en realidad generalmente siempre todos participan” (P14: (70:70), AREA, Cita(s): 12).

Para el buen desempeño de los grupos interactivos es muy importante que todos los niños participen en la realización de cada una de las diferentes actividades, ya que con la ayuda cooperativa de unos y otros logran un mejor aprendizaje. Con respecto a la participación del alumnado se han observado los siguientes aspectos:

Hoy hemos decidido que los grupos no roten y cada subgrupo trabaje todo el tiempo con la misma actividad ya que han asistido a clase pocos estudiantes. Vamos a comenzar a trabajar el cuerpo humano, concretamente el aparato respiratorio. La sesión de hoy ha funcionado muy bien. En un principio costó conformar los grupos, pero finalmente se logró que entre ellos se acordaran las agrupaciones. El buen funcionamiento de la sesión se ha debido en gran parte al número reducido de estudiantes y a que tres chicos que en las últimas sesiones estaban siendo muy conflictivos habían sido expulsados de la clase durante tres días (concretamente uno de ellos ha estado expulsado un día fuera del centro y tres días de la clase). El grupo está condicionado por la medida disciplinar, se está portando bien y desarrollando las tareas encomendadas sin dificultad alguna, colaboran entre ellos y participan con entusiasmo en la actividad. (Observación 26 de abril de 2019)

De otro lado, la dimensión *Voluntariado* presenta información sobre cómo se organiza e implica el voluntariado en el desarrollo de los grupos interactivos.

En primer lugar, cuando se interpela a los docentes sobre si los voluntarios reciben una recomendación antes de comenzar su participación en las actividades de grupos interactivos, el 100 % responde que los voluntarios reciben unas pautas de trabajo por parte del equipo directivo del centro antes de comenzar a trabajar en los grupos interactivos, y, una vez que conocen en qué consisten, en las aulas, por parte de los tutores, se les orienta y les explican el tema a tratar en los

grupos: “Sí, que los voluntarios antes de comenzar la actividad reciben recomendaciones y les dicen lo que vamos a tratar y algunas indicaciones” (P 10: (23:23), SRV4, Cita(s): 14).

Sí. Normalmente la primera vez que visitan el centro el voluntariado es recibido por el equipo directivo, quienes les explican el funcionamiento de los GGII, en qué consisten, cómo llevarlos a cabo (...) Posteriormente en mi aula mis niños y niñas y yo les contamos lo que son los GGII, y siempre antes de empezar presentamos las actividades en gran grupo y hago que el voluntariado escoja la actividad que más le interese. (P 6: (16:16), SRV4, Cita(s): 14)

Por otro lado, existe un 21 % de los docentes que piensa que los voluntarios no siempre reciben indicaciones antes de participar en los grupos: “Algunos vienen que no sabían que era un grupo interactivo y otros que sí los conocían, pero tampoco vienen con una formación, ni le han dado instrucciones, no” (P 7: (22:22), NRV4, Cita(s): 3)

En cuanto a la participación del voluntariado, un 92 % de los docentes entrevistados asegura que sí tienen participación, aunque es cierto que cuentan con muy pocos voluntarios: “Normalmente en cada grupo hay un voluntario” (P4: (19:19), SPV5, Cita(s): 13). Sin embargo, el 28 % opina que no puede contar siempre con los voluntarios, puesto que algunas veces faltan y tienen que ser sustituidos por docentes del propio centro, aunque es cierto que avisan para una mayor organización de estos.

Hay ocasiones especiales que por ausencia de alguno de ellos la tutora tiene que meterse en un GGII, pero normalmente suelen venir todos. Yo tengo con mi voluntariado un grupo de WhatsApp donde nos comunicamos sobre posibles actividades, me proponen tareas y me avisan cuando alguien va a faltar para mayor organización. (P6: (19:19), NPV5, Cita(s): 4)

Con respecto a la efectividad de los voluntarios, el 100 % de los docentes opina que los voluntarios suelen actuar con efectividad en el grupo, facilitando la interacción entre el alumnado, puesto que les ayudan a adquirir autonomía y facilitan el diálogo entre los miembros del grupo.

Sí, sí porque lo que hay que dejar claro también es que el voluntario tiene que ser un intermediario para que ellos resuelvan las actividades, pero no pueden resolverlas, entonces eso tiene que quedar claro también al principio de las actividades, no se le dice cómo deben

actuar sino propiciar el diálogo y demás y lo realizan bien. (P 14: (31:31), SAIA, Cita(s): 14)

Al preguntar si existe diversidad en los voluntarios que participan en el centro, ya sean familiares, universitarios, asociaciones, entre otros, se encuentra que existe una escasa diversidad en los participantes, respondiendo el 71 % de los docentes que echan en falta la participación de las familias en la puesta en marcha de los grupos interactivos: “Los familiares apenas acuden y este curso no han participado creo en ningún GGII” (P 12: (14:14), FAMI, Cita(s): 10); “Siempre hemos tenido un pequeño grupo de familiares, que oscila, que es muy cambiante, no puedes montar un GGII basándote solo en los familiares porque vienen una vez, faltan dos, entonces se quedan como en el aire” (E. Equipo directivo).

Es necesario destacar que sí es cierto que la participación de los familiares en los GGII es prácticamente nula, pero hay familias, en concreto madres, que manifiestan preocupación por la educación de sus hijos. Se ha observado lo siguiente:

Como cada viernes, las voluntarias y la maestra esperamos a que lleguen los alumnos a clase para comenzar los GGII. Aún estábamos las voluntarias de pie organizando las actividades a trabajar cuando entra una alumna unos minutos tarde y a continuación su madre. La madre había venido a dar las gracias a la tutora por cómo estaba educando a su hija y que pidiera disculpas públicas al grupo-clase y maestra por su mal comportamiento. Al parecer el día anterior la alumna no había traído desayuno y la tutora se había ofrecido a darle un bocadillo. La niña le contestó a la tutora “métete el bocadillo en el XXXX”. (Observación 15 de febrero de 2019)

Creo que sería bueno también intentar que las familias vinieran porque es también como una motivación para los niños que ven como los padres se implican también que es lo que yo creo que faltaría, pero bueno, mientras vengan voluntarios bienvenidos sean. (PFAM, IB08, 49-49).

“Comento la poca implicación de las familias en los GGII” (PFAM, IB11, 44-44).

En cuanto al voluntariado universitario, el 64 % de los docentes opina que al centro únicamente acuden voluntarios procedentes de la facultad: “Sólo son alumnado de la universidad” (P 11: (18:18), UNIV, Cita(s): 9).

Básicamente los voluntarios que tienen un seguimiento permanente y que asisten son los estudiantes. También hay otras entidades colaboradoras, las personas que tú has traído, el cura que también ha venido alguna vez, los voluntarios de Cruz Roja, Facali, depende del año, para el año que viene parece que podemos contar con otros que son de La Caixa, técnicos de un programa que están intentando hacer para conseguir trabajadores. (E. Equipo directivo)

De otro lado, el 100 % de los entrevistados destaca que se manifiesta una apertura de intercambio con los alumnos, ya que los tutores aceptan todo tipo de ideas para realizar en los grupos. Además, el voluntariado está dispuesto a ayudar a los estudiantes en la medida de lo posible, estableciendo una relación de confianza con ellos:

Sí, los voluntarios siempre les ayudan incluso si les preguntan cualquier cosa (los niños siempre les preguntas cosillas de sus vidas o lo que sea). Tienen la verdad una relación cordial, y si tiene algún problema tienen confianza con nosotros para preguntarnos, “oye mira que esto no me acuerdo como era”, vamos que tienen confianza plena en nosotros también, sin problema y con los niños. (P 2: (35:35), SMAI, Cita(s): 15)

Resulta importante destacar que el 100 % de los docentes coincide en que los alumnos valoran de manera muy positiva la presencia de voluntarios en el aula, ya que a los niños les encanta que los voluntarios asistan a los grupos y lo demuestran con gestos de cariño: “Sí y además muy positiva, con mucha afectividad, se enganchan afectivamente a ellos” (P 3: (53:53), SVPA, Cita(s): 14). Alguno comenta que las relaciones, por norma general, suelen ser bastante buenas, aunque es cierto que ha ocurrido algún que otro conflicto con los voluntarios, pero nada que no se haya podido solucionar:

Sí la verdad es que sí. Muy pocas veces hay algún problema con niños con voluntarios. Que los ha habido verás, pero han sido mínimamente. Además, tienen mucho cariño a los voluntarios, la verdad es que sí los aprecian mucho, tienen muy buena relación. (P 2: (54:54), SVPA, Cita(s): 14)

Cuando se interpela a los docentes su opinión acerca de si se trabajan los contenidos con anterioridad a la realización de GGII, el 85 % responde que sí se trabajan los contenidos con anterioridad y son reforzados en los grupos interactivos: “Sí, sí es como un refuerzo. En los grupos interactivos es un refuerzo, la consolidación de lo que nosotros hemos estado trabajando

anteriormente” (P 3: (34:34), STCA, Cita(s): 12); “Sí, normalmente ellos siempre suelen de lo que estén trabajando en esa semana o en ese mes de la temática es de lo que hacen los grupos interactivos para que les sirva como un apoyo” (P 10: (41:41), STCA, Cita(s): 12).

En algunas ocasiones, el 15 % de los entrevistados declara que incluyen nuevas actividades para motivar al alumnado y, a veces, trabajan contenidos nuevos en alguno de los grupos: “Sí, aunque a veces propongo actividades nuevas para mayor motivación del alumnado. Por ejemplo, el martes anterior comenzamos a realizar experimentos que nunca habían hecho” (P 6: (34:34), STCA, Cita(s): 12)

Algunos no, procuro que sí, que hayan sido trabajados en clase porque lo que pretendo no es que aprendan algo nuevo, sino que interactúen entre ellos, pero hay veces que sí que suelo meter al menos un grupo de algo nuevo. (P 9: (33:33), NTCA, Cita(s): 2)

Para conocer si los alumnos interactúan con los voluntarios, se les ha preguntado a los docentes, y el 100 % afirma que no sólo se comunican en relación con los aspectos académicos, sino también existe un intercambio de diferentes aspectos personales y sociales con los voluntarios, creando vínculos afectivos con estos: “Si, en incluso se crean vínculos entre ellos/as” (P 4: (50:50), SAIV, Cita(s): 14).

Para finalizar, se ha preguntado a los entrevistados si desean comentar algo para mejorar el desempeño de los grupos interactivos. Destacan la labor del voluntario, haciendo que estos se conviertan en referentes para los niños y mejoren el intercambio comunicativo, las relaciones sociales y sobre todo el papel de solidaridad y de aprendizaje que el voluntario hace. Ese esfuerzo realizado se revierte en los alumnos al máximo, porque ven que hay personas que están ayudándoles y tienen otro tipo de vinculación diferente a los tutores. También, reflejan su preocupación por la escasa participación familiar, siendo esta esencial para el establecimiento de vínculos familia-escuela.

Discusión

La mayoría de los datos internacionales sobre las actuaciones de éxito muestran que ha habido un cambio, tanto en las ciencias del aprendizaje como en la sociedad, experimentando un giro dialógico (Soler & Aubert, 2007). Este giro se ha caracterizado por estudiar las interacciones,

el diálogo, la cultura y la identidad, con el fin de lograr un mayor entendimiento del aprendizaje de las personas (Bruner, 2000); características que definen con exactitud a los grupos interactivos, objeto del presente estudio.

Desde un primer momento, el centro ha estado volcado en el proyecto Comunidad de Aprendizaje, y más especialmente en los grupos interactivos. Su funcionamiento es significativamente positivo, y de acuerdo con Valls y Munté (2010) sigue una orientación profundamente transformadora, tanto del proceso de aprendizaje de los niños y niñas como de las relaciones y vínculos que se establecen con los voluntarios. También, es transformadora del contexto, a través de la creación de grupos heterogéneos en los que participan profesorado y voluntariado, procedente de diversas instituciones que sirven de referencia y dinamizan y promueven la solidaridad de los estudiantes para que logren realizar con éxito las diferentes actividades que se plantean (Aubert y García, 2001), siendo estas adecuadas a su nivel de aprendizaje. Al mismo tiempo, y de acuerdo con Rogoff (1993), se promueve la interacción entre los alumnos y se benefician tanto los estudiantes con más nivel como los de niveles más bajos, ya que la identificación de errores da lugar a una mayor comprensión y conocimiento de los diferentes puntos de vista existentes. El desarrollo de los grupos interactivos, desde que se constituyó dicho centro, en 2013, como centro de Comunidad Educativa, ha conseguido, entre otros logros, mejores puntuaciones en lectura, escritura y disminución de conductas disruptivas.

Uno de los retos que plantean los autores Díez y Flecha (2010) es promover la participación de las familias, voluntariado y miembros de la comunidad en todos los espacios del centro, siendo muy necesario en el centro Ibarburu, debido a la prácticamente nula participación familiar y a la insuficiencia de voluntarios en las aulas para realizar grupos interactivos, al menos dos veces por semana, viéndose obligados, en varias ocasiones, a sustituir los GGII por grupos rotativos dirigidos por el tutor/a. Los voluntarios que asisten son, en mayor parte, estudiantes del Instituto Vista Azul, de ahí se explica su ausencia en determinadas épocas del curso escolar. No obstante, gracias al voluntariado y a la labor de los diferentes profesionales del centro están consiguiendo un avance en el aprendizaje de los alumnos a través de la estrategia de éxito de grupos interactivos.

Es necesario destacar la importancia de la implicación familiar en el contexto educativo de los niños. La mayoría de los entrevistados plantean la necesidad de la participación de familias no solo en los GGII, sino en las demás estrategias de éxito que disponen en el centro, como formación

de familias o tertulias, las cuales no pueden poner en marcha debido a la escasa participación. La presencia de las familias en las aulas resultaría todavía más eficaz para cumplir los objetivos de los GGII y sobre todo permite una interacción en la que ellos también aprendan y vivencien la escuela de otra manera, ganando en confianza y en respeto a la labor docente y mejorando la convivencia. Willis (1981) destaca que existe una importante vinculación entre el éxito académico del alumnado y el nivel educativo de sus familiares. El centro ofrece a las familias sus espacios y diversos programas formativos en actuaciones de éxito, teniendo siempre en cuenta las demandas, necesidades y las dificultades que tienen las mismas (Flecha y Larena, 2008), como, por ejemplo, alfabetización y clases para obtener el carné de conducir.

Para concluir, es importante destacar el impacto positivo que tiene esta estrategia en el aprendizaje de los alumnos y en la formación del voluntario. A pesar de que todavía hay un largo camino por recorrer para lograr una mayor implicación de los padres y madres en el centro, es necesario seguir incentivando, a través del voluntariado, la práctica de aquellas actuaciones educativas que no han logrado asentarse de manera tan sólida como lo han hecho los grupos interactivos, con nuevas propuestas y diseños didácticos que faciliten y motiven al alumnado a continuar con su aprendizaje.

Conclusiones

Tras el análisis realizado sobre cómo es el trabajo y desempeño en los grupos interactivos en el SEMI-D Ibarburu, se encuentra que un elevado número de las planificaciones que se desarrollan en el centro investigado coinciden con las descritas en otros estudios de caso españoles, desarrollados en escuelas de éxito con bajo nivel socioeconómico y cultural, así como estudios efectuados en Finlandia, Malta, Lituania y Reino Unido. Siendo dicha estrategia la que tiene un mejor funcionamiento en el centro, a pesar de contar además con otras seis actuaciones educativas de éxito que se desarrollan de forma escasa. Medidas que se han introducido para lograr una mejora en la lucha que el centro lleva a cabo contra la exclusión escolar y social existente en el gueto donde habitan. Al tiempo que el estudio presenta la pertinencia del diseño y desarrollo de materiales en equipo y poder darlos a conocer a través de su publicación en la página web del centro.

Se destacan igualmente, de forma sintética, otras conclusiones:

Los GGII se suelen desarrollar una vez a la semana y las agrupaciones se realizan siempre favoreciendo la heterogeneidad, tanto de cultura como de género y nivel de aprendizaje.

Las actividades suelen estar adaptadas al nivel del grupo, aunque siempre intentan poner alguna con mayor nivel de dificultad para que entre todos la solucionen.

El tutor no suele interferir en el desarrollo de los GGII; actúa como mero observador, anotando el avance del alumnado, puntualmente resuelve dudas.

En el desarrollo de los GGII es muy importante que todos los niños participen en la realización de cada una de las diferentes actividades, ya que con la ayuda cooperativa de unos y otros logran un mejor aprendizaje.

El 100 % de los docentes opina que los voluntarios suelen actuar con efectividad, facilitando la interacción entre el alumnado y ayudando a adquirir autonomía y diálogo entre los miembros del grupo.

Se resalta la necesidad de promover una mayor participación de las familias, voluntariado y miembros de la comunidad en todos los espacios del centro. Se evidencia que ser un centro ubicado en el extrarradio de la ciudad, junto con la lejanía de la capital, provoca que no sea un centro solicitado entre los estudiantes universitarios para realizar su voluntariado.

El 100 % de los docentes coincide en que el alumnado valora muy positivamente la presencia de voluntarios en el aula, se convierten en referentes para los niños y mejoran el intercambio comunicativo, las relaciones sociales y el papel de solidaridad.

Diseño e implementación del plan de intervención

A continuación, se muestra el plan de intervención diseñado con base en los resultados obtenidos, demandado y puesto en práctica por el profesorado, con el objetivo principal de fortalecer las debilidades encontradas en el CEIP Ibarburu (Dos Hermanas).

Como se ha podido observar, existen ciertas debilidades en la puesta en práctica de las diferentes estrategias de las que el centro dispone, al estar constituido como comunidad de aprendizaje. El reto es lograr que, a través de los GGII, que es la estrategia con mayor impacto en la institución, se diseñen nuevos materiales didácticos que faciliten el aprendizaje de los alumnos,

con vistas de que el centro pueda gestionar estos materiales y trasladarlos, en un futuro, a las diferentes actuaciones educativas de éxito existentes. A su vez, se pretende difundir y comunicar la experiencia en distintos foros y buscar la colaboración y el trabajo en red que destaca Domínguez (2017) con otras iniciativas que compartan el marco teórico de distintos lugares.

En cuanto a la temporalización (ver Tabla 2), la propuesta se ha desarrollado e implementado a lo largo de seis semanas en el aula de 4º de educación primaria, durante la hora de grupos interactivos que se llevan a cabo los viernes.

Tabla 2

Temporalización de las actividades. Fuente de elaboración propia

Calendario de actuación	
Semana 1- Viernes 22 de febrero de 2019	“Homenaje a la obra de Antonio Machado”
Semana 2- Viernes 8 de marzo de 2019	“Día de la mujer: descubrimos a Amelia Earhart”
Semana 3- Viernes 26 de abril de 2019	“El Cuerpo Humano: aparato respiratorio”
Semana 4- Viernes 3 de mayo de 2019	“El Cuerpo Humano: aparato digestivo”
Semana 5- Viernes 10 de mayo de 2019	“El Cuerpo Humano: aparato circulatorio”
Semana 6- Viernes 24 de mayo de 2019	“El Cuerpo Humano: aparato reproductor”

Nota. Elaboración propia

Semana 1- Viernes 22 de febrero de 2019: “Homenaje a la obra de Antonio Machado”.

En esta sesión de grupos interactivos se recuerda al poeta Antonio Machado por el 80 aniversario de su fallecimiento. Se realizará un mural con su biografía y obras más destacadas del autor. Una vez completo el mural, se procede a elaborar un libro didáctico que recoja todo el trabajo realizado por los alumnos.

Semana 2- Viernes 8 de marzo de 2019: “Día de la mujer: descubrimos a Amelia Earhart”. En esta sesión, celebrando el día de la mujer, se presenta a los alumnos a la primera mujer piloto en cruzar el océano, Amelia Earhart. Del mismo modo, los alumnos buscarán información y pensarán formas distintas de elaborar el material. Al finalizar, se realizará un libro con todo el material recogido por los niños.

Semana 3- Semana 6 (del 26 de abril al 24 de mayo de 2019): “El Cuerpo Humano”. Durante cuatro sesiones de grupos interactivos se ha decidido trabajar de forma dinámica los distintos aparatos que conforman el cuerpo humano. Así, se comenzará a elaborar un libro que

contenga el aparato respiratorio, el aparato digestivo, el aparato circulatorio y el aparato excretor, con la finalidad de que el alumnado adquiriera mejor los conocimientos aprendidos durante las clases.

Todos estos materiales se han elaborado con la intención de fomentar la creatividad e iniciativa de los alumnos a la hora de realizar actividades que faciliten su aprendizaje. A su vez, se pretende la creación de una pequeña biblioteca en el aula para fomentar el interés por la lectura y que les permita introducirse en otra de las grandes actuaciones de éxito, como son las tertulias literarias.

La creación de una estructura organizativa, basada en la cooperación, implica la necesidad de instaurar estilos diferentes de gestión (constituyéndose en CdA), en la que las personas y los equipos adquieren mayor interdependencia (Murillo Vargas et al., 2019), por ejemplo, con el trabajo en GGII. Se ha reseñado que el éxito de esta experiencia radica en la realización de actividades en GGII, agrupadas en torno a una temática, dando como resultado un producto final que ha sido la elaboración de libros didácticos. Desde un primer momento se acordó con los alumnos que se los podrían llevar a casa en la “maleta viajera” para mostrarlos a sus familiares, previa realización de un contrato que recogía una serie de normas a cumplir para conservar los materiales en buen estado. Al mismo tiempo, que se ha grabado y subido todo el proceso a un blog para que toda la comunidad educativa conozca la innovación (por motivos de confidencialidad de los estudiantes no se puede reseñar el link del blog), habiendo sido de especial utilidad la publicación online de todo el proceso en estos meses de pandemia que ha obligado al profesorado al desarrollo de docencia asincrónica, “ya que la exigencia de la nueva modalidad virtual ha sido un momento crítico en la dinámica educativa a nivel mundial, a consecuencia del COVID 19” (Díaz Fernández, 2021, p. 1).

Véase algunas imágenes de los materiales elaborados y el proceso de trabajo de los estudiantes:



Referencias

- Aguilar Ródenas, C., Olea, M. J., Padrós Cuxart, M., y Pulido, M. Á. (2010). Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 31-44. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2741918003>
- Álvarez, C., y Puigdemívol, I. (2014). Cuando la comunidad entra en la escuela: un estudio de casos sobre los G.I., valorados por sus protagonistas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(3), 239-253. <http://hdl.handle.net/10902/9502>
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia Editorial.
- Aubert, A., y García, C. (2001). Interactividad en el aula. *Cuadernos de Pedagogía*, (301), 20-24. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/31316>
- Aznar, P., y Ull, M. A. (2013). *La responsabilidad por un mundo sostenible: propuestas educativas a padres y profesores*. Desclée de Brouwer.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Ed. La Muralla S.A.

- Bran, L., Romero, K., Echeverri, L., Peña, J., Vásquez, S., Aguilera, M., Herazo, C. & Valencia, A. (2017). Information and Communication Technologies influence on family relationship [Influencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la relación familiar]. *Global Journal of Health Science*, 9(6), 204-213. <https://doi.org/10.5539/gjhs.v9n6p204>
- Bruner, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Viso.
- Caride Gómez, J. A. (2017). Educación social, derechos humanos y sostenibilidad en el desarrollo comunitario. *Revista Teoría de la Educación*, 29(1), 245-272. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2017291245272>
- Correa Quiñones, V. E. (2020). Intervención de Terapia Ocupacional en Grupos Interactivos: Actuación Educativa en el Proyecto Comunidades de Aprendizaje. *ContexTO*, (6), 43-54. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4509348>
- Chocarro, E., y Mollà, S. (2017). Aportaciones de los grupos interactivos desde la perspectiva de estudiantes y voluntariado. *Innovación Educativa*, (27), 61-73. <https://doi.org/10.15304/ie.27.4203>
- CREA. (2006). *Proyecto de transformación de Centros Educativos en Comunidades de Aprendizaje*. Universidad de Barcelona.
- Díaz Fernández, A. (mayo-agosto, 2021). Tiempo de pandemia: la gestión del conocimiento y la tecnología en el aprendizaje en el servicio. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (63), 1-4. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n63a1>
- Díez, J., y Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24,1), 19-30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419180002>
- Domínguez Rodríguez, F. J. (julio-diciembre, 2017). Calidad educativa en Comunidades de Aprendizaje: Participación de familiares y voluntaria. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 2(2), 81-109. <https://revistas.uam.es/reps/article/view/12273/12134>
- Domínguez, F. (2017). *Génesis y Evolución de las Comunidades de Aprendizaje como modelo de inclusión y mejora educativa en Andalucía* [Tesis de doctorado]. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Graó.

<https://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/582/e556e7c448d9239442c1d1f1c02a0082.pdf>

Elboj, C., & Niemelä, R. (2010). Sub-Communities of Mutual Learners in the Classroom: The case of Interactive Groups [Subcomunidades de mutuos aprendices en el aula: el caso de los grupos interactivos]. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 177-189.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17517246003>

Elboj, C., y Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 91-103. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27417306>

Fernández, A., Hernando, I., y Marauri, J. (2021). La influencia de las Tertulias Dialógicas en la Universidad y las Funciones Psicológicas de Orden Superior. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 11(2), 152-177. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202117.152>

Fernández, R. (2001). La entrevista en la Investigación cualitativa. *Revista Pensamiento Actual*, 2(3), 14-21. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/article/view/8017/11775>

Flecha, A., García, R., Gómez, A., y Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y Educación*, 21(2), 183-196. <https://doi.org/10.1174/113564009788345899>

Flecha, R. (Ed.). (2015). *Successful Educational Actions for inclusión and Social Cohesion in Europe* [Acciones educativas exitosas para la inclusión y la cohesión social en Europa]. Springer Books. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-11176-6>

Flecha, R., y Álvarez, P. (2016). Comunidades de aprendizaje. *Revista Padres y Maestros*, (367), 5. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/7114>

Flecha, R., y Larena, R. (2008). *Comunidades de Aprendizaje*. Fundación ECOEM.

García-Carrión, R., Villardón-Gallego, L., Martínez-de-la-Hidalga, Z., & Marauri, J. (2020). Exploring the Impact of Dialogic Literary Gatherings on Students' Relationships With a Communicative Approach [Explorando el impacto de las reuniones literarias dialógicas en las relaciones de los estudiantes con un enfoque comunicativo]. *Qualitative Inquiry*, 26(8-9), 996–1002. <https://doi.org/10.1177/1077800420938879>

García-Carrión, R., & Díez-Palomar, J. (2015). Learning communities: Pathways for educational success and social transformation through interactive groups in mathematics European

- Educational [Comunidades de aprendizaje: caminos para el éxito educativo y la transformación social a través de grupos interactivos en matemáticas European Educational]. *Research Journal*, 14(2), 151-166. <https://doi.org/10.1177/1474904115571793>
- Gatt, S., Ojala, M., & Soler, M. (2011). Promoting social inclusion counting with everyone: Learning Communities and INCLUD-ED [Promoviendo la inclusión social en todos: comunidades de aprendizaje e INCLUD-ED]. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 33-47. <https://doi.org/10.1080/09620214.2011.543851>
- INCLUD-ED Consortium. (2009). *Actions for success in schools in Europe*. European Commission.
- Junta de Andalucía. (s.f.). "Comenzamos". CEIP Ibarburu, Dos Hermanas (Sevilla). <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ar/web/revista-andalucia-educativa/en-portada/-/noticia/detalle/ceip-ibarburu-dos-hermanas-sevilla-1>
- López, A., y Ordóñez-Sierra, R. (2021). Desarrollo de grupos interactivos: una experiencia de aprendizaje servicio en comunidades de aprendizaje. *Gestión I+D*, 6(1), 61-89. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_GID/article/view/20925
- Mosquera-González, D., Valencia-Arias, A., Benjumea-Arias, M., y Palacios-Moya, L. (2021). Factores asociados al uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los procesos de aprendizaje de estudiantes de ingeniería. *Formación universitaria*, 14(2), 121-132. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000200121>
- Muntaner, J. J., Pinya, C., y De la Iglesia, B. (2015). Evaluación de los grupos interactivos desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 141-159. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214371>
- Munté, A., y Pulido, M.A. (2009): El papel del trabajo social en el sueño de barrio. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2(3), 56-65. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8689>
- Murillo Vargas, G., García-Solarte, M., y González-Campo, C. H. (septiembre-diciembre, 2019). Propuesta de estructura organizacional para organizaciones intensivas de conocimiento: una caracterización desde los centros de excelencia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (58), 19-40 <https://doi.org/10.35575/rvucn.n58a7>

- Naval, C., García, R., Puig, J., y Santos-Rego, M. A. (2011). La formación ético-cívica y el compromiso social de los estudiantes universitarios. *Encounters on Education*, 12, 77-91. https://www.unav.edu/documents/29007/8315083/formacion_etico_civica.pdf
- Oliver, E., & Gatt, S. (2010). De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en G.I. *Revista Signos*, 43(2), 279-294. <https://doi.org/10.4067/s0718-09342010000400002>
- Ordóñez-Sierra, R., Rodríguez-Gallego, M., y Rodríguez-Santero, J. (2017). Grupos interactivos como estrategia para la mejora educativa: estudio de casos en una comunidad de aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 71-91. <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.247061>
- Ordóñez-Sierra, R., y Rodríguez-Gallego, M. R. (2016). Los Grupos Interactivos como metodología didáctica en Educación Secundaria: Estudio de casos en un centro constituido en Comunidad de Aprendizaje. *Revista de Investigación en Educación*, 14(2), 141-155. <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/210>
- Reca, M. H. (2013). *La Biblioteca Tutorizada: Una Experiencia de Aprendizaje Dialógico desde una Comunidad de Aprendizaje* [Trabajo de maestría]. Universidad de Valladolid.
- Rodríguez de Guzmán, J. (2012). Comunidades de aprendizaje y formación del profesorado. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 67-86. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2002>
- Rodríguez, G., Gil, J., y García E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós.
- Soler, M., & Aubert, A. (2007). "Dialogicism: The dialogic turn in the social sciences" ["Dialogicismo: El giro dialógico en las ciencias sociales"]. En J. Kincheloe y R. Horn (Eds.), *The Prayer Handbook of Education and Psychology*, (pp. 521-529). Praeger.
- Sotelino Losada, A., Mella Núñez, Í., y Rodríguez Fernández, M.Á. (julio-diciembre, 2019). El papel de las entidades cívico-sociales en el Aprendizaje-Servicio. Sistematizando la participación del alumnado en el tercer sector. *Revista Teoría de la Educación*, 31(2), 197-219. <http://dx.doi.org/10.14201/teri.20156>
- Totorikaguena, K., e Iturbe, X. (2002). Fase del sueño. *Cuadernos de Pedagogía*, (316), 46-48. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/32103>

- Valls, R. (2000). *Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje diabólico para la sociedad de la información* [Tesis de doctorado]. Universidad de Barcelona.
- Valls, R., Prados, M., y Aguilera, A. (2014). Proyecto Included: Estrategias para la inclusión y cohesión social en Europa desde la educación. *Investigación en la Escuela*, (82), 31-41. <https://doi.org/10.12795/IE.2014.i82.03>
- Valls, R., & Kyriakides, L. (2013). The power of interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations [El poder de los grupos interactivos: cómo la diversidad de adultos que se ofrecen como voluntarios en los grupos del aula puede promover la inclusión y el éxito de los niños de las poblaciones étnicas minoritarias vulnerables]. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17-33. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.749213>
- Valls, R., & Munté, A. (2010). Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 11-15. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419180001>
- Willis, P. (1981). *Learning to labour: how working class kids get working class jobs* [Aprender a trabajar: cómo los niños de la clase trabajadora consiguen trabajos de la clase trabajadora]. Gowe.
- Zubiri, H., Vidu, A., Rios, O., & Morla, T. (2020). Inclusivity, participation and collaboration: Learning in interactive groups [Inclusividad, participación y colaboración: Aprendizaje en grupos interactivos]. *Educational Research*, 62(2), 162-180. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1755605>
- Zudaire, B., y Lavado, J. (2002). Fase de selección de prioridades y organización. *Cuadernos de Pedagogía*, (316), 50-53. <http://educar.unileon.es/Antigua/Didactic/Temas/CP316025.pdf>