

UNIVERSIDAD DE GRANADA



Estudio de Casos en Grupos Interactivos

TRABAJO FIN DE GRADO

Tipología de TFG: Estudio de casos

Pablo Bernárdez Rubio

ÍNDICE

Resumen y palabras clave.....	4
Introducción.....	5
Método.....	10
Participantes	10
Materiales.....	11
Diseño y procedimiento	12
Resultados.....	14
Discusión y conclusiones.....	16
Referencias	19

Estudio de Casos en Grupos Interactivos

Pablo Bernárdez Rubio

Facultad de Ciencias de la Educación

Resumen

El objetivo de este trabajo fue evaluar el proceso de implementación de grupos interactivos durante el curso 2014/2015 en los cursos y grupos de 4ºA y 4ºB de un centro educativo de Granada reconocido como Comunidad de Aprendizaje. El instrumento de recogida de información sobre la organización y realización de los grupos interactivos fue un registro de papel y lápiz, con una versión electrónica, completado por el voluntariado universitario participante. El diseño metodológico de este trabajo fue un estudio de casos múltiple descriptivo. Los resultados revelan la organización y realización de los grupos interactivos, que tras compararlas con los parámetros establecidos en la literatura especializada, han permitido identificar los puntos débiles en la aplicación de los grupos interactivos, de cara a plantear mejoras para futuras implementaciones, así como los puntos fuertes del proceso.

Palabras clave: Grupos Interactivos, Actuaciones de Éxito, Comunidades de Aprendizaje, Educación Inclusiva

Estudio de Casos en Grupos Interactivos

Introducción

Vivir, crecer, desarrollarse en una sociedad, significa formar parte de un conjunto global en el que cada uno desempeña su pequeña función. Todo aquello que se vive, termina por adherirse a la personalidad, a la forma de ser, se es fruto de una convivencia, de una interacción. Gran parte del yo como persona, empieza a moldearse en la infancia, en la escuela, dónde se producen interacciones, y es aquí, en esta convivencia dónde comienza todo. Cuando se hace referencia a la calidad del sistema educativo de un país, no sólo se deben considerar los niveles de desarrollo alcanzados, pues es una apuesta por el futuro de la sociedad del mismo. La educación se halla en la obligación de satisfacer las necesidades de todos aquellos que se encuentran dentro de ella, de formarles profesional y cívicamente para el desarrollo común y personal dentro de la sociedad a la cuál pertenecen.

No obstante, los resultados del sistema educativo, uno de los indicadores más potentes de la calidad del mismo, son relativamente mejorables. Por ejemplo, en materia de convivencia, el Estudio Estatal de Convivencia Escolar (Díaz-Aguado, Martínez, y Martín, 2010) revela problemas de disciplina e implicación por parte de las familias, parte imprescindible en la educación, la ausencia de eficacia de las medidas tomadas para corregir las infracciones, la ineficacia de los métodos de enseñanza al alumnado y la falta de formación del profesorado para resolver los problemas relacionados con la convivencia, entre otros. En este estudio se estima que el porcentaje de víctimas de acoso se ubica en el 3,8% de alumnado, mientras que el porcentaje de alumnado acosado se sitúa en un 2,4% (Díaz-Aguado et al., 2010).

Por otro lado, los resultados educativos arrojan elevados niveles de fracaso escolar, un problema de vital importancia en España, pues las posibilidades de una persona dependen en gran medida, y cada vez más, de su nivel de cualificación. Independientemente de lo que cada uno considere, diferentes informes reflejan que España encabeza la lista de abandono escolar temprano dentro del marco de los países Unión Europea, con un porcentaje del 21,9%, cuando la media se encuentra en un 11,1% (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2014).

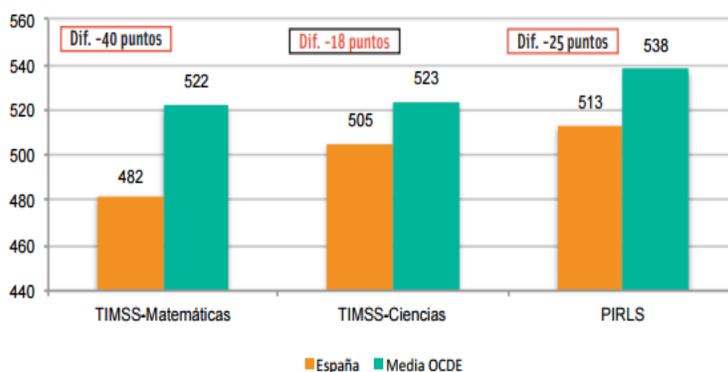
Estos resultados, ente otras razones, vienen precedidos por una determinada propuesta pedagógica y educativa en las etapas educativas obligatorias, principalmente en

Educación Primaria, tal y como reflejan ciertos indicadores, como la tasa de idoneidad, la tasa de alumnado repetidor, o el nivel competencial del alumnado.

En esta línea, en cuanto a la tasa de idoneidad, que hace referencia al número de alumnado matriculado en el curso correspondiente a su edad cronológica, es decir, el porcentaje de alumnado que está escolarizado en el nivel que teóricamente deberían cursar, se puede apreciar como este indicador decrece a medida que aumenta la edad del alumnado (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2015). Respecto a la tasa de alumnado repetidor, directamente relacionada con la tasa de idoneidad del alumnado, no deja de ser llamativo el incremento del número de alumnado repetidor a medida que se avanza de curso (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2015), hecho que en determinados casos puede llevar a la desmotivación y frustración del mismo.

Por su parte, si se atiende al nivel competencial del alumnado, se deben considerar los resultados del Estudio de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias (*“Trends in International Mathematics and Science Study”*) (TIMSS), que coincidió con el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (*“Progress in International Reading Literacy Study”*) (PIRLS) en el 2011 (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2014). Estos resultados, tal y como se refleja en la Figura 1, sitúan el nivel del alumnado español por debajo de la media en lo referente a las competencias lectora, matemática y en ciencias, lo que deja una clara evidencia del bajo nivel educativo (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2014).

Figura 1. Nivel Competencial del Alumnado Español.



Fuente: Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2015)

Por tanto, parece ser que las políticas desarrolladas hasta ahora no han contribuido considerablemente a la mejora de la calidad educativa, si bien desde diferentes instituciones se plantean numerosas medidas para la mejora del sistema educativo, entre las que cabe destacar (Consejo Escolar del Estado, 2015): (a) facilitar y promover la cooperación entre familia y escuela, con el objetivo de lograr una coordinación y colaboración, inculcando estos valores en el alumnado, (b) establecer un currículo más flexible, con la introducción de nuevas metodologías, conocimientos y una nueva organización de los tiempos y objetivos que amplíen las posibilidades de aprendizaje del alumnado, (c) ofrecer una formación integral, no únicamente basada en la superación de futuras pruebas externas, (d) reducir la ratio por aula, con el propósito de poder ofrecer una educación más individualizada y aumentar los recursos para el alumnado con Necesidades Educativas Especiales, (e) apostar por una evaluación del alumnado formativa, diagnóstica, orientadora y continua, con el propósito de detectar las dificultades de aprendizaje, analizarlas y aplicar técnicas de reconducción, (f) evitar en la medida de lo posible la repetición de curso, estableciendo programas de atención temprana y abordando los problemas de aprendizaje del alumnado, y (g) establecer una conexión entre las pruebas y el contenido curricular, y no recurrir a clasificaciones o rankings, teniendo en cuenta el entorno del centro, los recursos de los que dispone y el nivel socioeconómico de las familias.

En la línea de estas propuestas, y fundamentado en evidencias empíricas, se ubica Comunidades de Aprendizaje “un proyecto basado en un conjunto de actuaciones educativas de éxito dirigidas a la transformación social y educativa” (Comunidades de Aprendizaje, 2016a), en el que se destacan como principales elementos del aprendizaje las interacciones y la participación de la comunidad.

Este proyecto implica en la educación a todas aquellas personas que, de una forma más o menos directa, participan en el aprendizaje y el desarrollo del alumnado, incluyendo padres y madres, voluntarios/as, profesores/as, vecinos/as, antiguos alumnos/as, etc. Es una educación en la que todos participan, todos aportan y siempre se suma, y cuyo principal propósito es “aprender colectivamente para mejorar la propia práctica educativa” (Bolívar, 2013, p. 1). No se puede concebir una educación sin cooperación, este proceso debe construirse de forma colectiva a base interacciones de los participantes, interacciones entre iguales, etc., en definitiva, a través del aprendizaje dialógico, pues “esta perspectiva plantea

que la realidad social se construye a partir de las interacciones entre las personas y al mismo tiempo está sometida a nuevas resocializaciones fruto de estas interacciones” (Navarro, Pérez, Perrino, y López, 2013). Cierta parte de la sociedad delega la responsabilidad de la educación en los docentes, y realmente concierne al entorno global de la persona, ya que “el aprendizaje cada vez depende menos de lo que ocurre en el aula y cada vez más de la correlación entre lo que ocurre en el aula, el domicilio y la calle” (Elboj y Oliver, 2003, p. 92).

Por tanto, este proyecto se fundamenta en los elementos más significativos que influyen en el aprendizaje de la sociedad actual, es decir, las interacciones y la participación educativa de la comunidad (Aubert, Flecha, García, Flecha, y Racionero, 2008). El proyecto de Comunidades de Aprendizaje requiere un cambio colectivo, una construcción conjunta, y la escuela es un instrumento de transformación ideal, gracias a la implicación de toda la comunidad.

El proceso de transformación de un centro educativo en Comunidad de Aprendizaje pasa necesariamente por el desarrollo de una serie de fases:

1. Sensibilización (Comunidades de Aprendizaje, 2016b): en esta fase, el objetivo es dar a conocer las líneas básicas de trabajo, así como las evidencias científicas que abalan la mejora en cuanto a los resultados escolares del alumnado y la convivencia. Deben realizarse 30 horas de reflexión con el claustro de profesorado y toda la comunidad educativa. Se deben recoger las diferentes ideas o reflexiones que se expongan a lo largo de las sesiones, resultando de vital importancia la participación en esta fase de una persona coordinadora que haya participado o participe activamente en Comunidades de Aprendizaje, ya que resultará más relevante para los asistentes. En lo referente a los participantes, deberá asistir todo el claustro de profesorado, así como todos los miembros de la comunidad educativa, pues es una fase de preparación y formación, algo indispensable para este proyecto.
2. Toma de decisión (Comunidades de Aprendizaje, 2016c): esta es la fase de compromiso de todos los participantes sobre lo que implica el proceso de transformación de la escuela en una Comunidad de Aprendizaje. Es un proceso democrático, en el que se deben consensuar y debatir todas las decisiones.

3. El sueño (Comunidades de Aprendizaje, 2016d): una vez tomada la decisión de la transformación, los participantes llevan a cabo la construcción de una escuela común, planteándose la pregunta ¿cómo sería la escuela soñada por todos/as? En esta fase cada uno expone sus propuestas y se debaten. Acto seguido a la recogida de sueños, se llega a un acuerdo sobre el modelo del centro educativo, para finalizar con la contextualización de los principios básicos de Comunidades de Aprendizaje en el centro.
4. Selección de prioridades (Comunidades de Aprendizaje, 2016e): en esta fase es en la que se establecen las prioridades en función de las ideas planteadas en la fase anterior, partiendo de la realidad y recursos con los que se cuenta. Para llevar a cabo esta fase se debe recabar información sobre el centro, profesorado, personal administrativo, alumnado y familias, para a continuación llevar a cabo un análisis de esa información y plantear los puntos a mejorar, suprimir y/o modificar. Y por último, se lleva a cabo la selección de las prioridades a realizar en el centro educativo, planteando los objetivos a corto plazo, pero sin olvidar aquellos a medio y largo plazo. Dentro de las diferentes actuaciones de éxito que se realizan en Comunidades de Aprendizaje, se encuentran las tertulias dialógicas, bibliotecas tutorizadas, formación de familiares, participación educativa de la comunidad, modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos, formación dialógica del profesorado y grupos interactivos, esta última objeto de este trabajo.
5. Planificación (Comunidades de Aprendizaje, 2016f): una vez seleccionadas las prioridades, se forman las comisiones mixtas, dónde se toman diferentes decisiones sobre el trabajo a realizar y se forma a los participantes. Es importante que estos puntos queden claros en las diferentes comisiones, pues todas tienen la misma validez, deben ser heterogéneas en su composición, se debe delegar, todos y todas pueden participar, la organización del centro se gestiona a través de las comisiones, y las comisiones tienen autonomía y capacidad de decisión, además de confirmarse su composición en el Consejo Escolar.

En este sentido, los grupos interactivos son una de las actuaciones de éxito más relevantes en Comunidades de Aprendizaje, y se conciben como una “forma de organización del aula que da los mejores resultados en la actualidad en cuanto a la mejora

del aprendizaje y la convivencia” (Comunidades de Aprendizaje 2016g), principalmente multiplicando y diversificando las interacciones, así como el tiempo del trabajo efectivo (Comunidades de Aprendizaje 2016g). Se caracteriza por ser una organización inclusiva del alumnado en el aula, en la que se crean grupos heterogéneos de alumnado (Ej., de diferentes culturas, género, nivel de conocimientos, motivaciones, necesidades, etc.) para realizar actividades de corta duración planteadas por el docente, siempre dinamizadas por una persona adulta que sirve de guía en este proceso, motivando las diferentes interacciones, ayudando en la resolución de conflictos y estableciendo ayudas entre ellos, entre otras funciones (Comunidades de Aprendizaje 2016g). En definitiva, se trata de una organización cooperativa de trabajo, en la que se potencia el aprendizaje entre iguales, enriqueciendo de esta forma un crecimiento conjunto (Comunidades de Aprendizaje, 2016g). Según mencionan Elboj y De Gràcia (2005), entre otros objetivos, los grupos interactivos pretenden disminuir la competitividad entre iguales y la participación del alumnado en las clases, se persigue una educación de máxima calidad, fomentando la integración de aquel alumnado con necesidades educativas especiales dentro del grupo clase, no sacándolos fuera del aula y manteniendo de esta forma las máximas expectativas posibles.

En definitiva, el objetivo de este trabajo fue evaluar el proceso de implementación de los grupos interactivos desarrollados en un curso de Educación Primaria de un centro educativo constituido como Comunidad de Aprendizaje. Para ello, se formuló la siguiente proposición: especificar las discrepancias entre la aplicación de los grupos interactivos, identificando sus puntos fuertes y débiles, y las recomendaciones de su organización y realización desde la literatura especializada, para finalmente establecer las propuestas de mejora pertinentes.

Método

Participantes

La unidad de análisis de este estudio fueron los grupos interactivos implementados en el curso 2014/2015 en el curso y grupos de 4ºA y 4ºB de un centro educativo de Granada reconocido como Comunidad de Aprendizaje. Específicamente, se tomaron como base para este estudio los grupos interactivos en los que participó voluntariado del proyecto “Voluntariado en Comunidades de Aprendizaje” (VolComApre_UGR)

(https://sites.google.com/a/go.ugr.es/volcomapre_ugr/home), aunque también acudieron madres/padres, otros adultos, docentes, y otros familiares, pero sin obligación de registrar su actuación. En definitiva, 22 grupos interactivos en 4ºA, que se ejecutaron desde el 25/01/2015 hasta el 26/05/2015, y 31 grupos interactivos en 4ºB que se realizaron desde el 21/11/2014 hasta el 29/05/2015, en ambos grupos con un rango de participación de 1 a 4 voluntarios/as. Sin embargo, es necesario destacar la cancelación de 2 sesiones de grupos interactivos (7 y 20 de mayo de 2015) en 4ºB por la no disponibilidad de voluntariado para su desarrollo.

Materiales

Registro de grupos interactivos. Registro de papel y lápiz, con una versión electrónica, compuesto por 3 bloques de recogida de información. El primer bloque hace referencia a la organización de grupos interactivos, y en él se recoge información sobre los datos identificativos del voluntario/a y los elementos básicos de organización del grupo interactivo (p.e., apellidos y nombre del voluntario/a, procedencia, fecha, centro, etapa educativa, curso, grupo, asignatura, criterios de agrupamiento, coordinación previa, etc.). El segundo bloque se dirige a recoger información sobre la implementación del grupo interactivo, es decir, número de actividades que dinamiza el voluntario/a, descripción de la/s actividad/es (p.e., contenidos que se abordan, tareas que implica, recursos a utilizar, etc.), tipología, duración, procedencia, número de interacciones de los diferentes miembros que componen los grupos, finalización y corrección. Por último, el tercer bloque es de carácter valorativo por parte del voluntario/a, y en él debe estimar de 1 (mínimo) hasta 10 (máximo) puntos diferentes dimensiones de los grupos interactivos (p.e., cantidad de interacciones de los miembros del grupo, distribución de las interacciones de los miembros del grupo, calidad de las interacciones de los miembros del grupo, cantidad de ayudas que se ofrecen entre los miembros del grupo, nivel de atención a las aportaciones que realizan el resto de los miembros del grupo, adecuación de las estrategias empleadas por los miembros del grupo para la resolución de conflictos, nivel de dominio de los contenidos abordados por los miembros del grupo, etc.), para finalizar con un apartado de comentarios finales, en el que se especifican las dificultades encontradas, propuestas de mejora y otras observaciones referentes a la/s actividad/es y a la propia actuación del voluntario/a. Este

instrumento fue elaborado por Fernández y Carrillo (2015) con el propósito de recoger información sobre la organización y realización de grupos interactivos en Comunidades de Aprendizaje, de cara a evaluar el proceso de implementación de dicha actuación de éxito.

Diseño y procedimiento

El diseño metodológico empleado en este trabajo ha sido un estudio de casos, múltiple de carácter descriptivo (Yin, 2009).

Este trabajo se encuadra dentro del proyecto de evaluación de proceso de implementación de grupos interactivos en un centro educativo de Granada, constituido como Comunidad de Aprendizaje, coordinado desde la Sub-red Andaluza Universitaria de CdA (SAUCA). Este proyecto facilitó los recursos humanos necesarios al centro educativo, aportando el voluntariado que demandaban, mediante el proyecto VolComApri_UGR. Asimismo, proporcionó los instrumentos oportunos (Fernández y Carrillo, 2015), que completaría el voluntariado, para recoger la información necesaria de cara a evaluar el proceso de implementación de los grupos interactivos. Por supuesto, todas las actuaciones fueron supervisadas en todo momento por varios miembros de SAUCA.

En lo referente a la organización y realización de los grupos interactivos se ha de mencionar al profesorado, alumnado y voluntariado, así como los diferentes aspectos a tener en cuenta con estos tres agentes, tal y como se aprecia en la Figura 2 (Comunidades de Aprendizaje, 2016g). En este sentido, el profesorado debe planificar la sesión de grupos interactivos preparando una actividad para cada grupo, que pueda realizarse en poco tiempo, coordinándose con el voluntariado para que cada persona escoja la actividad que prefiera en un proceso conjunto (Comunidades de Aprendizaje, 2016g). A la hora de llevar a cabo las actividades, el docente no debe ser responsable de ningún grupo específico, es dinamizador, coordinador, observa y resuelve posibles dudas y problemas que puedan surgir a lo largo del desarrollo (Comunidades de Aprendizaje, 2016g). Asimismo, propone el tipo de corrección y decide con el voluntariado el momento en que se llevará a cabo, incluyendo los conocimientos y las aportaciones de los mismos en la evaluación (Comunidades de Aprendizaje, 2016g). El alumnado debe conocer el funcionamiento de los grupos, se distribuyen en pequeños grupos heterogéneos previamente organizados por el/la docente y todos resuelven la actividad mediante el diálogo, si bien aquellos/as que terminan antes

ayudan al resto de compañeros/as (Comunidades de Aprendizaje, 2016g). Al acabar el tiempo establecido, se cambia de actividad y de persona dinamizadora, pudiendo realizarse las correcciones al finalizar la actividad, o en la siguiente clase, pero los/as alumnos/as son protagonistas en este proceso (Comunidades de Aprendizaje, 2016g). Por último, el voluntariado, que lo pueden formar desde familiares, alumnado de la Universidad, diferentes miembros de la comunidad, docentes, etc., debe tener altas expectativas en cuanto al rendimiento del alumnado y conocer la actividad que dinamizarán, así como promover las interacciones entre los miembros del grupo, las ayudas y la participación de todos los componentes (Comunidades de Aprendizaje, 2016g). Igualmente, el voluntariado puede dinamizar la corrección, en el caso de que corrija en el propio grupo, y debe ofrecer sus valoraciones al profesorado para realizar la evaluación (Comunidades de Aprendizaje, 2016g).

Figura 2. Organización y Realización de Grupos Interactivos.

GRUPOS INTERACTIVOS: ORGANIZACIÓN Y REALIZACIÓN			
	PROFESORADO	ALUMNADO	VOLUNTARIADO
PREPARACIÓN	El profesorado planifica la sesión de grupos interactivos. Prepara una actividad diferente para cada pequeño grupo, que pueda realizarse en poco tiempo.		Familiares, profesorado jubilado, estudiantes universitarios, profesionales del barrio, etc. pueden ser personas voluntarias en grupos interactivos. Tiene altas expectativas.
ORGANIZACIÓN	Se coordina con el voluntariado para que cada persona dinamice la actividad que prefiera. Se decide conjuntamente.	Conoce el funcionamiento de los grupos. Se distribuye en grupos, tal y como se haya acordado con el profesorado. Se entusiasma con la participación del voluntariado.	El voluntariado conoce la actividad que va a dinamizar. Se coordina con la maestra o maestro para llevarla a cabo con éxito.
REALIZACIÓN	El profesor o profesora no es responsable de ningún grupo, sino que coordina y observa la clase, resuelve dudas y problemas de los grupos.	Está distribuido en grupos heterogéneos en el aula. Todo el grupo resuelve la actividad mediante el diálogo. Aquél o aquella que acaba antes la actividad, ayuda a otro niño o niña. Cuando acaba el tiempo, el grupo cambia de actividad y de persona dinamizadora.	Dinamiza y promueve las interacciones entre el alumnado. Asegura que todo el alumnado sea participe de la actividad y resuelva con éxito la tarea. Promueve la ayuda y la solidaridad entre iguales.
CORRECCIÓN	Propone el tipo de corrección y decide con el voluntariado el momento en que realizará la corrección de la actividad.	La actividad puede ser corregida al final de cada grupo, antes de pasar al siguiente. El alumnado es protagonista de la corrección de la actividad. Puede realizarse en la clase siguiente.	Puede dinamizar la corrección de la actividad en el caso que ésta se realice en el grupo interactivo.
EVALUACIÓN	Incluye las aportaciones y conocimientos del voluntariado en la evaluación.		Ofrece sus valoraciones al profesorado para realizar la evaluación. Puede anotar sus observaciones en parrillas de evaluación durante la realización del grupo.

Fuente: Comunidades de Aprendizaje (2016g).

Resultados

Los resultados sobre la organización y realización de grupos interactivos derivados de los registros del voluntariado (Tabla 1), reflejan que en las 22 sesiones de 4ºA se realizaron 47 actividades, mientras que en las 31 sesiones de 4ºB se llevaron a cabo 58 actividades. Los criterios seguidos para crear los grupos heterogéneos en ambos grupos fueron nivel de conocimiento y conducta del alumnado, y el rango de alumnado por el que estaban formados dichos grupos oscilaban entre 2 y 5 miembros. Debe destacarse la no preparación previa de las actividades por parte del voluntariado, así como la ausencia de coordinación del voluntariado con los docentes y entre ellos mismos antes de la realización de las actividades, si bien se aprecia que la gran mayoría de las actividades estaban relacionadas con las áreas curriculares instrumentales, principalmente de consolidación y repaso y procedentes de material alternativo (p.e., fichas). La duración de mayoría de las actividades ha sido inferior a los 20 minutos, con un rango de rotaciones del voluntariado de 1 a 6 grupos, apreciándose un caso en el que el voluntario/a participó con dos actividades diferentes en dos grupos diferentes. Las interacciones entre los miembros de los grupos oscilan desde ninguna intervención por parte de alguno/a de los componentes hasta más de 30. Por último, se debe señalar que un elevado número de actividades no se finalizaban, además de la corrección de las actividades, que no se produjo en gran parte de las mismas.

Tabla 1
Organización y Realización de Actividades en Grupos Interactivos

Dimensiones	4ºA <i>N</i>	4ºB <i>N</i>	TOTAL <i>N</i>
Actividades	47	58	105
Preparación previa			
Si	0	0	0
No	47	58	105
Coordinación previa con docente			
Si	0	0	0
No	47	58	105
Coordinación previa con voluntariado			
Si	0	0	0
No	47	58	105
Área de conocimiento actividad			
Matemáticas	15	27	42
Lengua castellana y literatura	31	31	62
Conocimiento del medio natural, social y cultural	1	0	1

Tabla 1 (Continuación)
Organización y Realización de Actividades en Grupos Interactivos

Dimensiones	4ºA N	4ºB N	TOTAL N
Tipología actividad			
Inicio	1	0	1
Desarrollo	11	11	22
Consolidación y repaso	35	47	82
Duración actividad (minutos)			
<10	14	0	14
11-20	20	50	70
21-30	4	1	5
31-40	3	7	10
41-50	5	0	5
Más de una hora	1	0	1
Procedencia actividad			
Libro de texto	5	2	7
Material alternativo	42	19	61
Material elaborado	0	37	37
Finalización actividad			
Si	28	40	68
No	19	18	37
Corrección actividad			
Si, completamente	5	10	15
Si, parcialmente	2	8	10
No, en otro momento	14	14	28
No	26	26	52

Los resultados sobre la valoración de los grupos interactivos por el voluntariado (Tabla 2), revelan que el voluntariado asigna puntuaciones medias más elevadas a las diferentes dimensiones en 4ºB, excepto en dos de ellas, relacionadas con la resolución de conflictos, que asimismo son las dimensiones que generalmente reciben menor valoración media. En ambos grupos se aprecia una alta valoración de la cantidad y calidad de las interacciones, además de ayudas, niveles de atención y asertividad. En lo referente a la intervención del voluntariado, sus dimensiones destacan con la valoración media global más elevada, excepto su contribución a la resolución de conflictos, mientras que la valoración media sobre la contribución de las actividades para estimular las interacciones y el dominio de los contenidos se ubica en 8,42 y 8,48 puntos, respectivamente, siendo considerablemente superior en 4ºB.

Tabla 2
Valoración de Grupos Interactivos por parte del Voluntariado

Dimensiones	4ºA		4ºB		Total	
	M	DT	M	DT	M	DT
Grupos interactivos						
Cantidad interacciones de miembros grupo	8,25	1,22	8,51	1,20	8,40	1,21
Calidad interacciones entre miembros grupo	8,14	1,31	8,48	1,25	8,33	1,28
Distribución interacciones de miembros grupo	7,65	1,63	8,30	1,48	8,18	1,57
Nivel atención a aportaciones que realizan resto miembros grupo	7,61	1,63	8,50	1,43	8,11	1,58
Cantidad ayudas que se ofrecen entre miembros grupo	7,68	1,72	8,60	1,23	8,01	1,53
Calidad ayudas entre miembros grupo	7,55	1,79	8,60	1,27	8,14	1,60
Distribución ayudas entre miembros grupo	7,31	2,00	8,13	1,51	7,77	1,78
Cantidad conflictos entre miembros grupo	4,97	3,37	3,53	2,99	4,16	3,23
Adecuación estrategias empleadas miembros del grupo para resolución de conflictos	6,80	2,77	6,48	2,96	6,62	2,87
Nivel asertividad entre miembros grupo	7,65	2,08	8,21	1,82	7,97	1,95
Valoración global	8,12	1,19	8,66	1,09	8,42	1,16
Contribución del voluntariado a...						
Interacciones de miembros grupo	8,21	1,74	8,43	1,31	8,33	1,51
Resolución conflictos entre miembros grupo	6,55	3,24	6,35	3,36	6,43	3,30
Establecimiento ayudas entre miembros grupo	8,29	1,55	8,36	1,55	8,33	1,54
Nivel dominio contenidos miembros grupo	8,42	1,63	8,46	1,77	8,44	1,70
Valoración global	8,68	1,08	8,70	1,13	8,69	1,11
Contribución de la actividad a...						
Interacciones de miembros grupo	7,91	1,55	8,81	1,28	8,42	1,47
Nivel dominio contenidos miembros grupo	8,23	1,33	8,68	1,21	8,48	1,28
Valoración global	8,29	1,33	8,95	1,18	8,66	1,28

Discusión y conclusiones

El objetivo de este trabajo fue evaluar el proceso de implementación de grupos interactivos, para lo que inicialmente se identificaron los puntos débiles del desarrollo de los mismos, principalmente a través de un análisis de las discrepancias entre la aplicación de esta actuación de éxito en un curso de Educación Primaria y las recomendaciones desde la literatura especializada sobre su organización y realización, para posteriormente establecer propuestas de mejora de cara a próximas implementaciones.

En este sentido, tomando como referencia los resultados de este estudio y las recomendaciones que desde la literatura especializada se establecen sobre la organización y realización de los grupos interactivos, se pueden identificar diversos puntos débiles. El primero de ellos hace referencia a la preparación previa de las actividades, pues la totalidad de las mismas no han sido sometidas a ningún tipo de preparación por parte del voluntariado. En los mismos términos, la coordinación previa tanto con los docentes como

con el voluntariado es nula, mientras que una gran parte de las actividades se excedieron del tiempo de duración establecido como recomendado, y es que algunas de ellas se han extendido hasta una hora de duración, tal y como se puede observar en la Tabla 1.

A destacar también, en segundo lugar, el reducido número de sesiones de grupos interactivos y el gran número de las actividades que procedían del libro de texto, así como las derivadas de material alternativo, que en muchos casos eran fotocopias del libro o bien fichas que seguían la misma línea de las anteriores, siendo un número considerablemente inferior aquellas en las que el/la docente elaboró, más manipulativas en su realización y no tan mecánica como las planteadas.

En tercer lugar, otro punto débil se encuentra en la no finalización, así como la no corrección de un alto porcentaje de actividades, contraproducente para un aprendizaje significativo de los contenidos abordados. La no evaluación de las mismas, dejando a un lado, evidentemente, la participación e implicación del voluntariado también queda patente.

En cuanto a los comentarios del voluntariado, revelan información que cuestionan su nivel de formación y preparación para la dinamización de los grupos de alumnado, además de una reducida participación de los miembros de la comunidad educativa como voluntariado (p.e., padres/madres, antiguos alumnos/as, profesores/as, vecinos/as, etc.). Y es que la inmensa mayoría del voluntariado participante pertenecía al proyecto VolComApre_UGR, sin olvidar que la motivación de parte de este voluntariado se dirigía a la consecución de los créditos de libre disposición que este proyecto concedía por la participación de el mismo. Por último, el voluntariado también destaca la ausencia de una comunicación fluida entre los responsables de la organización de esta actuación y el voluntariado, conllevando de este modo a la suspensión de diferentes sesiones de grupos interactivos por falta de asistencia de los mismos, o en otros casos no avisando al voluntariado de la suspensión de estos, lo que generaba la asistencia del voluntariado para finalmente no participar en ninguna sesión de grupos interactivos.

Por su parte, considerando estos puntos débiles, de cara a próximas implementaciones, se deberían considerar, entre otras, las mejoras que a continuación se especifican. Una formación de los docentes en la organización y desarrollo de grupos interactivos, ajustada a los parámetros establecidos en la literatura especializada para un correcto funcionamiento del proceso, o un seguimiento más exhaustivo del desarrollo de los

mismos, que genere mejoras en los resultados escolares, tal y como avala la comunidad científica internacional en esta materia (Comunidades de Aprendizaje, 2016h). De este modo, se contribuirá a una mejor preparación previa de las actividades, una mayor coordinación entre los docentes y el voluntariado. Por supuesto, los formadores o encargado del seguimiento del profesorado deben de ser profesionales que conozcan bien las bases científicas de las Comunidades de Aprendizaje, incluyendo como partes imprescindibles las bases psicológicas, sociológicas y de estudios de género, y como convenientes, las de todas las demás disciplinas (Comunidades de Aprendizaje, 2016i).

Asimismo, sería recomendable y necesario entrenar al voluntariado para la dinamización de los grupos interactivos, mejorando de esta forma las diferentes formas de abordar situaciones que se planteen en la práctica, a la hora de fomentar las interacciones entre los participantes, lo que contribuiría al desarrollo de competencias profesionalizantes en el caso del voluntariado procedente de titulaciones universitarias relacionadas con la profesión docente. También es necesario que se ajusten los tiempos de las actividades a los establecidos dentro de la literatura especializada, incluyendo las sesiones de grupos interactivos en la programación de aula, y se planteen un mayor número de actividades elaboradas por los docentes, que estimulan en mayor medida las interacciones entre los participantes.

Por último, para asegurar un correcto funcionamiento y aplicación de los grupos interactivos, deben finalizarse las actividades, así como corregirse y evaluar las sesiones que se lleven a cabo con la implicación del voluntariado. La motivación, fomento e inclusión de toda la comunidad educativa en la participación de los grupos interactivos, otorgándole de este modo la relevancia e importancia que realmente tienen, requiere de procesos de divulgación y captación eficaces. Es necesario una mejor comunicación entre el centro educativo y el voluntariado, ya que los problemas de organización pueden conllevar el cese de la participación del voluntariado. Además, no se puede olvidar que los criterios de agrupación del alumnado son de vital importancia, deben formarse grupos heterogéneos en cuanto a género, sexo, nivel de cultura, etc. fomentando de esta manera un aprendizaje más significativo y real (Comunidades de Aprendizaje, 2016g).

Finalmente, se debe hacer mención explícita a los puntos fuertes del proceso de implementación de los grupos interactivos, entre los que sobresalen tanto la calidad como el

número de interacciones entre los miembros de los grupos, lo que genera un incremento de la utilidad del aprendizaje entre iguales, del mismo modo que el establecimiento de ayudas que se ofrecen entre ellos. En los mismos términos, según se observa en la Tabla 2, la valoración del voluntariado sobre el desarrollo de los grupos interactivos es bastante positiva, así como la consideración sobre su actuación como voluntariado, destacando sus aportaciones para estimular interacciones de los miembros del grupo, el establecimiento de ayudas y el nivel de dominio de los contenidos trabajados. El resto de dimensiones valoradas por el voluntariado asistente, asociadas a las actividades, también arrojan una valoración media muy positiva.

Referencias

- Bolívar, M. R. (2013). Comunidades profesionales de aprendizaje. Instrumentos de diagnóstico y evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62(1). Tomado de http://rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=5702&titulo=Comunidades%2520Profesionales%2520de%2520Aprendizaje.%2520Instrumentos%2520de%2520diagn%25F3stico%2520y%2520evaluaci%25F3n
- Comunidades de Aprendizaje. (2016a). *Definición*. Tomado de <http://utopiadream.info/ca/presentacion/definicion/>
- Comunidades de Aprendizaje. (2016b). *Fases de transformación: Sensibilización*. Tomado de <http://utopiadream.info/ca/presentacion/fases-de-transformacion/sensibilizacion/>
- Comunidades de Aprendizaje. (2016c). *Fases de transformación: Toma de decisión*. Tomado de <http://utopiadream.info/ca/presentacion/fases-de-transformacion/toma-de-decision/>
- Comunidades de Aprendizaje. (2016d). *Fases de transformación: El sueño*. Tomado de <http://utopiadream.info/ca/presentacion/fases-de-transformacion/3-el-sueno/>
- Comunidades de Aprendizaje. (2016e). *Fases de transformación: Selección de prioridades*. Tomado de <http://utopiadream.info/ca/presentacion/fases-de-transformacion/4-seleccion-prioridades/>
- Comunidades de Aprendizaje. (2016f). *Fases de transformación: Planificación*. Tomado de <http://utopiadream.info/ca/presentacion/fases-de-transformacion/5-planificacion/>

- Comunidades de Aprendizaje. (2016g). *Actuaciones de éxito: Grupos interactivos*. Tomado de <http://utopiadream.info/ca/actuaciones-de-exito/grupos-interactivos/>
- Comunidades de Aprendizaje. (2016h). *actuaciones de éxito: Formación dialógica del profesorado*. Tomado de <http://utopiadream.info/ca/actuaciones-de-exito/formacion-dialogica-del-profesorado/>
- Comunidades de Aprendizaje. (2016i). *Asesoría y formación: Formación formador@s*. Tomado de <http://utopiadream.info/ca/asesoria-y-formacion/formacion-formadoresas/>
- Consejo Escolar del Estado. (2015). *Informe 2015 sobre el estado del sistema educativo*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Tomado de <http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i2015cee.pdf>
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R., y Martín, J. (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en Educación Secundaria Obligatoria. Desde las perspectivas del alumnado, el profesorado los Departamentos de Orientación y los Equipos Directivos*. Madrid: Subdirección General del Relaciones con las Administraciones Territoriales, Ministerio de Educación. Tomado de http://www.madrid.org/dat_norte/WEBDATMARCOS/supe/convivencia/estudio.estatal2010.pdf
- 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. Tomado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27417306.pdf>
- Elboj, C., y Gràcia, S. (2005). La educación secundaria en comunidades de aprendizaje. El caso de Aragón. *Educación*, 35, 101-110. Tomado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1173799>
- Fernández, F., y Carrillo, J. (Coords.) (2015). *Actuaciones de éxito en Comunidades de Aprendizaje: Instrumentos de seguimiento*. Granada: Universidad de Granada. Tomado de http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/35175/1/Fernandez_et_al_2015_Instrumentos_CdA.pdf

- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2014). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2014*. Madrid: Subdirección General de Estadística y Estudios, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Tomado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/seie-2014/seie2014-web.pdf?documentId=0901e72b819cf31e>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2015). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2015*. Madrid: Subdirección General de Estadística y Estudios, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Tomado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/seie-2015-final-web.pdf?documentId=0901e72b81e3f62e>
- Navarro, L., Pérez, S., Perrino, L., y López, J. (2013). *Fundamentos teóricos que sustentan las Comunidades de Aprendizaje: El aprendizaje dialógico (Paulo Freire) y Teoría de la Acción Comunicativa (Jürgen Habermas)*. Tomado de <http://comunidadesdeaprendizajeuva.blogspot.com.es/2013/01/fundamentos-teoricos-que-sustentan-las.html>
- Yin, R. (2009). *Case study research: Design and methods* (4ª ed.). Londres: Sage Publications.