

Estudio del proceso de implementación de grupos interactivos en un centro educativo reconocido como Comunidad de Aprendizaje

JUAN DIEGO GARCÍA PANIZA
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Granada



TIPOLOGIA TFG: Estudio de casos

ÍNDICE

Resumen y palabras clave.....	3
Introducción.....	4
Método.....	8
Participantes	8
Materiales	9
Diseño y procedimiento	10
Resultados.....	11
Discusión y conclusiones.....	14
Referencias	16

Estudio del proceso de implementación de los grupos interactivos en un centro educativo
reconocido como Comunidad de Aprendizaje

Juan Diego García Paniza

Facultad de Ciencias de la Educación

Resumen

El propósito de este trabajo fue evaluar el proceso de implementación de la actuación de grupos interactivos en un centro educativo reconocido como Comunidad de Aprendizaje, concretamente los que se desarrollaron en quinto curso de la etapa de Educación Primaria, tanto en el grupo A como B, y sólo aquellos en los que participó voluntariado del proyecto “Voluntariado en Comunidades de Aprendizaje”. Instrumento utilizado para la recogida de información sobre la organización y realización de los grupos interactivos fue el registro de grupos interactivos elaborado por Fernández y Carrillo-Rosúa (2015). El diseño metodológico empleado ha sido un estudio de casos múltiple descriptivo (Baxter y Jack, 2008). Los resultados han permitido identificar una serie de limitaciones en el desarrollo de los grupos interactivos, para las que se plantean propuestas de mejora de cara a futuras implementaciones de esta actuación.

Palabras Clave: Grupos Interactivos, Actuaciones de Éxito, Comunidades de Aprendizaje, Evaluación de Proceso.

Los grupos interactivos, una prioridad en las comunidades de aprendizaje

Introducción

Comunidades de Aprendizaje (CdA) nace como un proyecto educativo con naturaleza social basado en una serie de actuaciones educativas de éxito, dirigido a la transformación social y educativa.

Este modelo educativo está en consonancia con lo que las teorías más referenciadas a nivel internacional destacan acerca de cuáles son los factores más importantes del aprendizaje en la actual sociedad, es decir, interacciones y comunidad (Díez-Palomar y Flecha, 2010, p. 19).

Estos dos factores son la pieza clave para poder dotar al alumnado de herramientas que posibiliten un aprendizaje de éxito dentro de las aulas, y poder así dejar atrás las altas tasas de fracaso escolar y exclusión social que se dan en la actualidad. Ambos factores tienen una estrecha relación, y no se puede concebir el uno sin el otro. Las interacciones, en primer lugar, comprenden todo aquel proceso social comunicativo básico que se produce entre las personas que forman la comunidad. En segundo lugar, la comunidad engloba todos aquellos roles y perfiles (p.e., alumnado, profesorado, familias, vecinos, asociaciones, voluntarios, equipos directivos, etc.) que determinan a cada persona y, por lo tanto, se les atribuirán funciones específicas.

Para poder lograr el éxito se debe incidir con determinadas actuaciones en ambos factores. Las interacciones acarrearán actuaciones encaminadas a sustituir los actos comunicativos de poder que se dan entre los integrantes de la comunidad, por actos comunicativos dialógicos que incluyen condiciones de sinceridad y consenso de toda la comunidad, basándose siempre en el diálogo igualitario (Oliver y Gatt, 2010). Por su parte, la comunidad debe involucrar a todas las personas que, de forma directa o indirecta, influyen en el aprendizaje y el desarrollo del alumnado. Esta implicación debe ser plena en todos los ámbitos y tiene un papel principal en el ideal de lo que debe ser CdA. Como se puede observar en la actualidad, la implementación de este modelo está demostrando que aprender a través de la convivencia, la inclusión y la cohesión social mejora los aprendizajes de todo el alumnado (Díez-Palomar y Flecha, 2010).

Llegados a este punto, CdA se puede definir como:

Una experiencia de transformación social y cultural de un centro educativo con la

intención de conseguir ofrecer una educación de calidad para todas las personas en el marco de la sociedad de la información. Esa transformación debe tener como motor la apertura de todos los espacios y procesos del centro a la participación de toda la comunidad (García, Leena, y Petreñas, 2013, vol. XVII).

La transformación de los centros educativos en CdA se basa en una serie de procedimientos, que son denominados fases. Estas fases deben seguir un orden jerárquico y cronológico, primordial para obtener los mejores resultados posibles. Sensibilización, toma de decisión, el sueño, selección de prioridades y la planificación son las cinco fases que deben implementar los centros educativos que quieran convertirse en CdA. Cada una de las fases se compone de unas líneas, acuerdos y criterios a seguir, que son indispensables para la transformación, y que requieren de la aportación de todos los agentes implicados en este cambio.

La fase de sensibilización consiste en dar a conocer las líneas básicas del proyecto, además de toda aquella fundamentación teórica y científica que demuestra las mejoras en otros centros ya constituidos como CdA (CdA, 2016a). Todas estas líneas y evidencias deben ser expuestas ante el conjunto implicado en este cambio, y ante todo debe ser un proceso de reflexión y análisis de todos los agentes implicados (CdA, 2016a).

En la fase de toma de decisión la comunidad educativa decide iniciar el proyecto con el compromiso de todos y todas, por lo que la decisión supone el debate entre todas las personas sobre lo que implica la transformación de su centro en una CdA (CdA, 2016b). Entre otros, debe contar con el apoyo del claustro, el equipo directivo, el consejo escolar, profesores/as, alumnos/as, vecinos/as, etc. No se trata solo de un proceso de formación, sino que el hecho de participar de un proceso de toma de decisión es un elemento de formación democrática, tanto para el alumnado como para el profesorado, las familias y el resto de agentes sociales (CdA, 2016b). Todo esto supone vivir y sentir la escuela como propia, pues es fruto de la construcción de todos y todas (CdA, 2016b).

Después de la toma de decisión de la comunidad educativa sobre la transformación del centro, en la fase de sueño todos los agentes sociales deben soñar la escuela ideal bajo el lema “cuál es el aprendizaje que queremos para nuestro alumnado y que esté al alcance de todos/as” (CdA, 2016c). Además esta fase se divide en tres sub-fases (CdA, 2016c): (a) reuniones en grupos, donde se sueña y se expone con la escuela que se quiere, (b) acuerdo

sobre el modelo de centro, con la recogida de sueños hay que acordar un sueño común con el consenso de todos los agentes, por supuesto, teniendo siempre presente el diálogo igualitario de todas las personas que forman parte de este acuerdo, y (c) contextualización de los principios básicos de la CdA en el centro, en la que se debe recoger y representar la recogida de sueños de toda la comunidad y exponerlos de alguna forma en el centro para dejar constancia del acuerdo consensuado por todas las partes implicadas. Algunos ejemplos de centros constituidos como CdA, eligieron representar sus sueños en un tren de sueños, mientras otros han expuesto sus sueños con un mural en forma de nubes o con un gran árbol donde cada una de las hojas representaba un sueño (CdA, 2016c).

En la fase de selección de prioridades, de transición hacia la comunidad, deben priorizarse cuáles serán las actuaciones fundamentales del sueño, partiendo del conocimiento de la realidad y los medios con los que se cuentan para empezar a llevarlas a cabo (CdA, 2016d). Por aportar algunos ejemplos, las actuaciones más significativas sobre las que se prioriza son la constitución de bibliotecas tutorizadas, la formación de familiares, el contrato de aprendizaje o los grupos interactivos, actuación esta última sobre la que versa este trabajo (CdA, 2016d).

Finalmente, una vez seleccionadas las prioridades, en la fase de planificación, es hora de formar comisiones mixtas de trabajo, cada una de ellas con unas determinadas funciones (CdA, 2016e). Todas las actuaciones derivadas de las comisiones mixtas deberán ser consensuadas en la asamblea donde participará toda la comunidad, si bien para coordinar todas estas actuaciones se formará también una comisión gestora, cuya principal función será la coordinación de las demás comisiones y realizar un seguimiento exhaustivo sobre actuaciones en curso (CdA, 2016e).

Ahora bien, para que el desarrollo de todas estas fases sea el adecuado, es necesario que se cuente con un comportamiento verdaderamente intelectual de los educadores (Díez-Palomar y Flecha, 2010), que también implica acabar con las ocurrencias y la falta de ética en los diferentes ámbitos de la educación. Crear una CdA implica formar un proyecto contrastado y avalado por la comunidad científica internacional, sustentado por una sólida base científica.

Un ejemplo de esto es el Proyecto INCLUD-ED, una investigación que describe la transformación de dos centros educativos en CdA de éxito, identificando cuatro actuaciones

significativas y unos resultados muy clarificadores sobre lo que supone la transformación de un centro educativo con altas tasas de fracaso escolar, en una CdA con resultados que confirman el éxito de esta transformación (Flecha, García, Gómez, y Latorre, 2009). Por tanto, se demuestra cómo incluso en situaciones donde se concentran los factores de exclusión más evidentes, escuelas con bajos resultados educativos, logran transformarse en escuelas de éxito al ofrecer las mismas oportunidades educativas y sociales a todo el alumnado, con independencia de la procedencia social o cultural (De Botton, 2015).

Una de las actuaciones de éxito más relevantes que se implementan en CdA, objeto de este trabajo, y que es un referente en la fase de selección de prioridades, son los grupos interactivos, esta manera de distribuir al alumnado en la clase, es la que en la actualidad obtiene los mejores resultados a nivel educativo, además de contribuir a una mayor cohesión social y armonía entre los agentes implicados (Oliver y Gatt, 2010). En este sentido, el proyecto integrado INCLUD-ED aporta evidencias sobre los efectos de esta actuación, potenciando la solidaridad, la autoestima y las altas expectativas, y esto repercute en la mejora de los resultados escolares de todos los estudiantes (Valls, Prados, y Aguilera, 2014). La participación en las aulas y espacios de aprendizaje de más personas adultas, organizadas en grupos interactivos, acelera el aprendizaje de los/as niños/as y promueve la solidaridad entre ellos/as, concluyendo que la totalidad del alumnado adquiera todas las competencias necesarias (Flecha et al., 2009).

“Esta forma de agrupamiento inclusivo del alumnado consiste en la distribución de los alumnos y alumnas en pequeños grupos heterogéneos dentro del mismo aula, junto con una reorganización de los recursos humanos existentes en el centro educativo” (Oliver y Gatt, 2010, p. 282). La integración en el aula de más componentes, además del profesor no se hace con la intención de separar al alumnado con algún tipo de necesidad y así trabajar individualmente con él, sino para promover interacciones de apoyo y aprendizaje mutuo entre el alumnado en actividades comunes. Esta integración en el aula de familiares y personas voluntarias ha de ser plena exceptuando aquellas funciones específicas del profesorado (Oliver y Gatt, 2010). En los grupos interactivos, familiares y voluntarios tienen un papel fundamental en la organización y el desarrollo de la actividad diaria. Por lo tanto, la formación de estas personas ha de tenerse muy en cuenta. La creación de actividades que respondan a las demandas y necesidades de estas personas tiene que ser

otro factor a tener muy presente. Resulta más que obvio que la inclusión de todos estos agentes con cierta preparación e interactuando dialógicamente con el alumnado conjuntamente con el profesor o profesora incrementará las posibilidades de atender las necesidades de todo el alumnado.

Tal y como apuntan Álvarez, González, y Larrinaga (2012), el principio básico de los grupos interactivos es ampliar el intercambio de conocimientos mediante una trama de interacciones entre el alumnado, y entre éste y las personas adultas que estén en el aula, y más concretamente con las que estén en su grupo. Todas las interacciones que se generan en los grupos interactivos están basadas en la sinceridad, la libertad y la consecución de consensos sin coacciones (Oliver y Gatt, 2010). Esto posibilita que los agentes implicados se sientan libres y además puedan hacer sus aportaciones. La consecuencia que genera esta situación, es que surja un clima de aprendizaje en el que todos los agentes implicados se sienten cómodos, lo que favorece la creación de altas expectativas. Por lo tanto, existen actitudes muy atentas que logran potenciar la solidaridad y la autoestima de todos y todas, los mejores argumentos y reflexiones, en consecuencia, una mejora de los resultados escolares.

En definitiva, el propósito de este trabajo se dirige a evaluar el proceso de implementación de la actuación de grupos interactivos en un centro educativo reconocido como CdA, estableciéndose la siguiente proposición: comprobar la presencia de los diferentes componentes teóricos de la organización y realización de los grupos interactivos, identificando sus potencialidades y limitaciones, sobre las que se propondrán medidas de mejora para el desarrollo de los mismos.

Método

Participantes

La unidad de análisis de este estudio de casos se corresponde con la implementación de grupos interactivos en un centro constituido como CdA a lo largo del curso escolar 2014/2015, concretamente en quinto curso de la etapa de Educación Primaria, en sus grupos A y B, exclusivamente aquellos 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).

En este sentido, en el grupo A se desarrollan un total de 19 sesiones de grupos interactivos, desde el 19/11/2014 hasta el 21/05/2015, con un rango de participación de entre 1 y 4 voluntarios/as. Por su parte, en el grupo B se realizaron un total de 28 sesiones de grupos interactivos entre el 19/11/2014 y el 21/05/2015, con un rango de voluntariado participante que oscilaba entre 1 y 5. Asimismo, se debe mencionar que en 5ºA se canceló una sesión de grupos interactivos (21/05/2015), mientras que en 5ºB se cancelaron dos sesiones de grupos interactivos (06/05/2015 y 12/05/2015).

Materiales

Registro de grupos Interactivos. Instrumento utilizado para la recogida de información sobre la organización y realización de los grupos interactivos, elaborado por Fernández y Carrillo-Rosúa (2015) para implementar un plan de seguimiento de CdA. Este registro está formado por tres grandes bloques: datos generales y de organización, realización y valoración de los grupos interactivos. El primer bloque 1, de datos generales y de organización, se compone de 14 ítems de respuesta abierta y diferentes alternativas en los que se recogen datos identificativos del voluntariado (p.e., nombre y apellidos) y de la sesión de grupos interactivos (p.e., fecha, nombre del centro educativo, etapa, curso, grupo, asignatura, etc.), así como sobre la organización previa (p.e., preparación previa de la actividad, coordinación previa docente y coordinación previa del voluntariado) y criterios de agrupamiento, con un apartado de observaciones. Por su parte, el bloque 2, de realización, recoge información sobre el tipo de actividad, su duración, procedencia (p.e., libro de texto, material alternativo o material elaborado) y descripción detallada de la misma, además de recoger datos de los integrantes de los grupos interactivos (p.e., nombre y apellidos), número de intervenciones, finalización de la actividad, corrección y descripción de la actividad. Finalmente, el tercer bloque, de valoración, se compone de 19 ítems de estimación 1 a 10 agrupados en 3 dimensiones: (a) grupos interactivos (p.e., cantidad de las intervenciones, cantidad de ayudas, nivel de atención de los componentes, nivel de asertividad, etc.), (b) en qué medida ha contribuido la participación del voluntariado (p.e., número de intervenciones de los miembros del grupo, resolución de conflictos de los miembros del grupo, establecimiento de ayudas entre los miembros del grupo, etc.), y (c) en qué medida ha/n contribuido la/s actividad/es (p.e., intervenciones de

los miembros del grupo, dominio de contenidos y valoración global). Finalmente, se plantea un ítem de respuesta abierta sobre comentarios finales y valoraciones globales de los grupos interactivos.

Diseño y procedimiento

El diseño metodológico empleado en este estudio ha sido de casos múltiples descriptivo (Baxter y Jack, 2008).

Como parte del proyecto de la Sub-red Andaluza Universitaria de CdA (SAUCA), a partir de los registros del voluntariado de la iniciativa VolComApre_UGR, en este trabajo se evalúa el proceso de implementación de los grupos interactivos en un curso de Educación Primaria de un centro educativo constituido como CdA. Es decir, SAUCA, ante la demanda de evaluación y personal para participar en los grupos interactivos por parte del centro educativo, puso en marcha un plan de seguimiento sobre la organización y realización de esta actuación de éxito, aportando los instrumentos oportunos (Fernández y Carrillo-Rosúa, 2015).

Los grupos interactivos son una forma flexible de organizar el trabajo educativo en el aula que maximiza los resultados escolares del alumnado, y para ello se deben seguir una serie de pautas. Uno de los principios básicos debe ser que los grupos interactivos estén formados por alumnado heterogéneo (p.e., etnia, género, motivación, rendimiento, etc.) de tal manera que se potencie una interacción variada y solidaria entre el alumnado, derivando en un aprendizaje mucho más motivador (Álvarez et al., 2012).

La forma de trabajar en grupos interactivos puede variar dependiendo del momento de transformación del centro y de los medios con los que se disponga en el aula, pero los principios básicos comunes de trabajo, incluyendo el anteriormente mencionado, deben ser los siguientes: (a) trabajo en actividades durante periodos breves de tiempo, de veinte minutos por actividad, (b) actividades muy concretas y supervisadas por una persona adulta encargada de dinamizarla, y (c) rotación simultánea con la finalización de la actividad, si bien para que en la rotación no se produzcan posibles desviaciones, es preferible que rote el voluntariado dentro del aula.

Ahora bien, para que esta forma de trabajar de sus frutos, se deben seguir las pautas que se presentan en la Tabla 1 de cara a su organización y realización.

Tabla 1
Organización y Realización de Grupos Interactivos

Fases / Agentes	Profesorado	Alumnado	Voluntariado
Preparación	El profesorado planifica la sesión de GI. Prepara una actividad diferente para cada pequeño grupo, que puede realizarse en poco tiempo.		Familiares, profesorado jubilado, estudiantes universitarios, profesionales del barrio, etc. Pueden ser personas voluntarias en grupos interactivos. Generan 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. Aquel 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 siguiente clase.	Puede dinamizar la corrección de la actividad en el caso que ésta se realiza en el Grupo Interactivo.
Evaluación	Incluye las aportaciones y conocimientos del voluntariado.		Ofrece sus valoraciones al profesorado para realizar la evaluación. Puede anotar sus observaciones en parrillas de evaluación durante la realización del grupo.

Fuente: Tomado de CdA (2016f)

Resultados

Los resultados sobre la organización y realización de las actividades en las 19 y 28 sesiones de grupos interactivos en 5ºA y 5ºB (Tabla 2), respectivamente, arrojan que, en ambos grupos, los criterios de agrupamiento del alumnado (creación de grupos

heterogéneos) fueron el nivel de conocimiento y/o habilidades, y sexo del alumnado. El rango de alumnado que conformaron los grupos durante estas sesiones osciló entre 1 y 6 alumnos/as en 5ºA y entre 2 y 6 alumnos/as en 5ºB. En estas sesiones, se desarrollaron 97 actividades en 5ºA y 94 en 5ºB, mayoritariamente de las áreas curriculares instrumentales, sobre todo de Matemáticas, aunque el voluntariado no preparó previamente dichas actividades, y tampoco se coordinó con los docentes y el resto del voluntariado participante. Gran parte de estas actividades eran de consolidación y repaso, de menos de 20 minutos, procedían del libro de texto, se finalizaban y se corregían, generando interacciones entre el alumnado de los grupos que oscilaban entre ninguna y más de 30. Finalmente, en cuanto a las rotaciones del voluntariado por los grupos de alumnado, en 5ºA la situación más frecuente se corresponde con el voluntariado dinamizando diferentes grupos con diferentes actividades, mientras que en 5ºB el voluntariado rotaba por diferentes grupos con una misma actividad.

Tabla 2
Organización y Realización de Actividades en Grupos Interactivos

Dimensiones	5ºA <i>N</i>	5ºB <i>N</i>	TOTAL <i>N</i>
Actividades	97	94	191
Preparación previa			
Si	0	0	0
No	97	94	191
Coordinación previa con docente			
Si	0	0	0
No	97	94	191
Coordinación previa con voluntariado			
Si	0	0	0
No	97	94	191
Área de conocimiento actividad			
Matemáticas	59	64	123
Lengua castellana y literatura	37	24	61
Conocimiento del medio natural, social y cultural	1	6	7
Tipología actividad			
Inicio	7	3	10
Desarrollo	33	19	52
Consolidación y repaso	57	72	129
Duración actividad (minutos)			
Menos de 10	61	59	120
11-20	22	8	30
21-30	4	1	5
31-40	1	1	2
41-50	6	22	28
Más de 60	3	3	6

Tabla 2 (Continuación)
Organización y Realización de Actividades en Grupos Interactivos

Dimensiones	5°A	5°B	TOTAL
	N	N	N
Procedencia actividad			
Libro de texto	82	78	160
Material alternativo	15	1	16
Material elaborado	0	15	15
Finalización actividad			
Si	95	73	168
Sí, pero algunos grupos	2	14	16
No	0	7	7
Corrección actividad			
Si, completamente	72	20	92
Si, parcialmente	10	6	16
No, en otro momento	13	24	37
No	2	44	46

En cuanto a la valoración del voluntariado de los grupos interactivos (Tabla 3), el rango de valoración medio de los diferentes aspectos calificados oscila entre los 2,79 puntos otorgados a la cantidad de conflictos y los 8,21 puntos de la valoración global de la actuación del voluntariado en 5°A, y entre los 4,62 puntos asignados a la cantidad de conflictos y los 8,10 puntos asignados a la contribución del voluntariado a las interacciones del alumnado de los grupos en 5°B. Efectivamente, en ambos grupos, los elementos a los que mayor valoración media otorga el voluntariado se corresponden con los que integran la dimensión de su actuación como voluntariado.

Tabla 3
Valoración de Grupos Interactivos por parte del Voluntariado

Dimensiones	5°A		5°B		Total	
	M	DT	M	DT	M	DT
Grupos interactivos						
Cantidad interacciones de miembros grupo	7,69	1,61	7,62	1,72	7,65	1,67
Cantidad ayudas que se ofrecen entre miembros grupo	7,51	1,65	7,23	1,92	7,34	1,82
Nivel atención a aportaciones que realizan resto miembros grupo	7,64	1,56	7,30	1,79	7,43	1,71
Distribución interacciones de miembros grupo	7,21	1,88	7,13	1,76	7,16	1,80
Distribución ayudas entre miembros grupo	7,03	1,84	6,82	1,95	6,90	1,90
Nivel asertividad entre miembros grupo	7,08	2,24	6,69	2,07	6,84	2,14
Adecuación estrategias empleadas miembros del grupo para resolución de conflictos	6,26	2,80	6,77	2,21	6,57	2,45
Interacciones	7,79	1,67	7,59	1,73	7,67	1,70

Tabla 3 (Continuación)
Valoración de Grupos Interactivos por parte del Voluntariado

Dimensiones	5ºA		5ºB		Total	
	M	DT	M	DT	M	DT
Grupos interactivos						
Calidad ayudas entre miembros grupo	7,67	1,77	7,30	1,57	7,44	1,65
Cantidad conflictos entre miembros grupo	2,79	2,74	4,62	2,74	3,91	2,87
Valoración global	7,92	1,36	7,61	1,24	7,73	1,29
Contribución del voluntariado a...						
Interacciones de miembros grupo	7,36	2,02	8,10	1,15	7,81	1,85
Resolución conflictos entre miembros grupo	5,03	3,59	6,92	2,30	6,18	3,00
Establecimiento ayudas entre miembros grupo	7,26	1,97	7,98	1,28	7,70	1,62
Nivel dominio contenidos miembros grupo	7,74	2,47	7,97	1,62	7,88	1,99
Valoración global	8,21	1,15	8,07	1,08	8,12	1,10
Contribución de la actividad a...						
Interacciones de miembros grupo	7,62	1,43	7,33	1,59	7,44	1,53
Nivel dominio contenidos miembros grupo	8,03	1,22	7,56	1,57	7,74	1,45
Valoración global	7,90	1,27	7,56	1,51	7,69	1,27

Discusión y conclusiones

Este estudio de casos se dirige a evaluar el proceso de implementación de grupos interactivos en un centro educativo reconocido como CdA, comprobando la presencia de los diferentes componentes teóricos sobre la organización y realización de los grupos interactivos, para identificar sus limitaciones, sobre las que proponer medidas de mejora, y potencialidades. En esta línea, después de comparar los resultados logrados y los componentes teóricos de organización y realización de grupos interactivos, se han identificado las limitaciones que se especifican a continuación.

En primer lugar, con respecto a la preparación y organización, el voluntariado se debería haber preparado la actividad, coordinarse con los docentes y el resto de voluntariado, si bien los resultados no arrojan que este componente teórico se haya puesto en práctica. Asimismo, las actividades debían estar ajustadas a una duración breve, y por el contrario hay un total de 41 actividades que superan los 20 minutos de duración, destacando igualmente que el 84% de las actividades realizadas proceden del libro de texto, y se asocian a la consolidación y repaso de actividades, lo que se puede interpretar como indicador del nivel de preparación de las actividades, más aún si se consideran los comentarios del voluntariado sobre la inadecuación de algunas de estas actividades para estimular las interacciones entre el alumnado. Igualmente, requiere una mención especial los problemas de organización del voluntariado, como se puede apreciar en las

cancelaciones de varios grupos interactivos por la no disponibilidad de voluntariado.

En segundo lugar, en cuanto a la realización, se puede constatar el desempeño adecuado de las funciones de los docentes y voluntariado, aunque se detecta que en algunos casos los familiares que actuaban como voluntariado focalizaban gran parte de su atención en sus propios/as hijos/as, aportando un exceso de ayudas para la realización de las actividades, que derivaba en una ausencia de homogeneización en la atención al alumnado. La parte que corresponde al alumnado es donde se dan más similitudes con la teoría, el alumnado en grupos heterogéneo, trabaja en las actividades de una forma sólida y correcta, finalizándolas en un elevado tanto por ciento, y se dan frecuentemente interacciones, apoyos y ayudas entre ellos/as, si bien es cierto que suelen aparecer también bastantes miembros de los grupos que no interaccionaban. Ahora bien, se debe destacar que en 5ºA la situación más frecuente en lo relativo a las rotaciones se corresponde con el voluntariado dinamizando diferentes grupos con diferentes actividades, cuando se recomienda que el voluntariado rote por diferentes grupos con una misma actividad, como es el caso en 5ºB. Llama también la atención que el voluntariado percibió ciertas actitudes negativas de los docentes en el desarrollo de las actividades, generando efectos no deseados en la motivación del alumnado, además de potenciar diferencias y exclusión entre ciertos miembros del grupo.

En tercer lugar, sobre la corrección de las actividades, los resultados muestran que la coordinación de los docentes con el voluntariado sobre el momento de llevarla a cabo es inexistente, y según los comentarios del voluntariado, carece de conocimiento previo sobre el modo y el tiempo de corrección de las actividades. El 57% de las actividades se corrige de una forma completa o parcial, mientras que un 43% de las actividades se corrigen en otro momento o no se corrigen. Tampoco se puede identificar la forma y el tiempo utilizados por el profesorado para la corrección de las actividades.

En cuarto lugar, en lo que respecta a la evaluación, los resultados de los comentarios del voluntariado arrojan que los docentes no solicitaban al voluntariado sus valoraciones, si bien no se dispone de información que permita confirmar que los docentes ejecutaban la evaluación de esta actuación.

Por lo tanto, de cara a mejorar el proceso implementación de los grupos interactivos en próximos cursos escolares, sería recomendable incluir, entre otras, las siguientes

propuestas de mejora. Así, para solventar la preparación y coordinación del voluntariado y los docentes, es necesaria la aportación del material curricular con la antelación suficiente para la revisión por parte del voluntariado (p.e., inclusión de los grupos interactivos en la programación de aula), lo que evitaría problemas de improvisación y desconocimiento de las actividades a realizar. Igualmente, se puede plantear la constitución de una hora de análisis previo, o “Tertulia Reflexiva”, a poder ser al final de cada semana, donde se reúnan docentes y voluntariado y reflexionen sobre el desarrollo de las sesiones realizadas, así como sobre la organización y realización de las de la siguiente semana. Todas las reflexiones deberán ser registradas y analizadas, por ejemplo, por una comisión mixta.

El profesorado debe hacer una distribución adecuada del voluntariado, ateniendo a sus conocimientos específicos y nivel de preparación. Hacer un uso racionalizado de los recursos humanos es una clave fundamental, por lo que se debería realizar una selección exhaustiva del voluntariado, o en su caso, un entrenamiento específico para que desarrollen sus funciones de la forma más eficaz y eficiente posible. Asimismo, sería recomendable especificar los criterios de permanencia del voluntariado, sobre la base del cumplimiento de los compromisos que asuma inicialmente. Esto supondría un aumento de la capacidad de recursos humanos y, por consiguiente, más medios con los que afrontar la preparación, organización y realización de las actividades.

Por último, entre la potencialidades identificadas, además de los elementos identificados que se ajustan a los parámetros teóricos en la organización y realización de los grupos interactivos, se debe destacar la valoración positiva del voluntariado sobre su participación en los grupos interactivos, tanto sobre el desarrollo de los mismos como sobre la contribución de su actuación a las interacciones de los miembros del grupo, resolución de conflictos, establecimiento de ayudas y nivel de dominio de los contenidos. En los mismos términos, los comentarios del voluntariado confirman que la heterogeneidad en la formación de los grupos interactivos, la solidaridad/ayudas entre el alumnado y la participación del voluntariado son factores que presentan altos índices de ajuste en la implementación de estos grupos interactivos.

Referencias

Álvarez, C., González, L., y Larrinaga, A. (2012, junio). *Aprendizaje dialógico, grupos*

- interactivos y tertulias literarias: Una apuesta de centro educativo que favorece la inclusión.* Comunicación presentada al V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje, Santander, España.
- Baxter, P., y Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544–559. Extraído de <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR13-4/baxter.pdf>
- Comunidades de Aprendizaje. (2016). *Presentación.* Extraído de <http://utopiadream.info/ca/>
- Comunidades de Aprendizaje. (2016a). *Fases de transformación: Sensibilización.* Extraído de <http://utopiadream.info/ca/presentacion/fases-de-transformacion/sensibilizacion/>
- Comunidades de Aprendizaje. (2016b). *Fases de transformación: Toma de decisión.* Extraído de <http://utopiadream.info/ca/presentacion/fases-de-transformacion/toma-de-decision/>
- Comunidades de Aprendizaje. (2016c). *Fases de transformación: El sueño.* Extraído de <http://utopiadream.info/ca/presentacion/fases-de-transformacion/3-el-sueno/>
- Comunidades de Aprendizaje.(2016d). *Fases de transformación: Selección de prioridades.* Extraído de <http://utopiadream.info/ca/presentacion/fases-de-transformacion/4-seleccion-prioridades/>
- Comunidades de Aprendizaje. (2016e). *Fases de transformación: Planificación.* Extraído de <http://utopiadream.info/ca/presentacion/fases-de-transformacion/5-planificacion/>
- Comunidades de Aprendizaje. (2016f). *Actuaciones de éxito: Grupos Interactivos.* Extraído de <http://utopiadream.info/ca/actuaciones-de-exito/grupos-interactivos/>
- De Botton, L. (2015). The instrumental dimension in learning communities. *Intangible Capital*, 11(3), 350–371. doi:10.3926/ic.659
- Díez-Palomar, J., y Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: Un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24, 1), 1–30. Extraído de http://aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/1268689288.pdf#page=57
- Flecha, A., García, R., Gómez, A., y Latorre, A. (2009). Participacion en escuelas de exito: Una investigacion comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y Educación*, 21(2), 183–196. Extraído de

- http://personal.us.es/aguijim/05_08_Participacion_escuelas_de_exito_Included.pdf
- Fernandez, F. D., y Carrillo-Rosúa, J. (Coords.) (2015). *Actuaciones de éxito en Comunidades de Aprendizaje: Instrumentos de seguimiento*. Granada: Universidad de Granada. Extraído de http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/35175/1/Fernandez_et_al_2015_Instrumentos_CdA.pdf
- García, C., Leena, A., y Petreñas, C. (2013). Comunidades de aprendizaje. *Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 17(427-7). Extraído de <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-427/sn-427-7.htm>
- Oliver, E., y Gatt, S. (2010). De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en grupos interactivos. *Revista Signos*, 43, 279–294. doi:10.4067/S0718-09342010000400002
- Valls, R., Prados, M., y Aguilera, A. (2014). El proyecto includ-ed: Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Investigación en la Escuela*, 82, 31–44. Extraído de <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/39613/Proyecto%20Included.pdf?sequence=1&isAllowed=y>