



VOL. 18, Nº 3 (sept.-diciembre 2014)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 10/07/13

Fecha de aceptación 03/08/2014

## CUANDO LA COMUNIDAD ENTRA EN LA ESCUELA: UN ESTUDIO DE CASOS SOBRE LOS GRUPOS INTERACTIVOS, VALORADOS POR SUS PROTAGONISTAS

*When the community makes part into school: A case study on interactive groups, valued by its protagonists*



*Carmen Álvarez Álvarez\* e Ignasi Puigdemívol Aguadé\*\**

*\*Universidad de Cantabria;*

*\*\*Universitat de Barcelona*

E-mail: [carmen.alvarez@unican.es](mailto:carmen.alvarez@unican.es), [ipuigdemivol@ub.edu](mailto:ipuigdemivol@ub.edu)

### Resumen:

*El artículo analiza el efecto de los grupos interactivos en los procesos de enseñanza y aprendizaje de alumnos y alumnas de educación primaria, analizados a través del grado de satisfacción de las personas implicadas en esta forma de trabajo. Se trata de una de las prácticas de organización del aula más destacadas en los centros educativos que se transforman en Comunidades de Aprendizaje. El artículo sintetiza un estudio de casos llevado a cabo en una escuela española de un entorno urbano, dando voz a los protagonistas de los grupos interactivos: alumnado, profesorado y voluntariado, que incluye las familias que participan en dichos grupos. Se utilizó una encuesta para los estudiantes de tercer ciclo y una entrevista grupal en el caso de los de primer ciclo. Con dichos procedimientos se recogieron las valoraciones realizadas por 148 estudiantes, 24 voluntarios/as y 6 profesores/as. Los resultados permiten constatar que los grupos interactivos constituyen una práctica muy bien acogida por toda la comunidad educativa. Además promueven tanto el éxito escolar como el desarrollo de valores que van más allá de lo instrumental, al implicar directamente a la comunidad en la actividad docente. Todo ello se somete a discusión.*

*Palabras clave:* Grupos interactivos, satisfacción, aprendizaje dialógico, voluntariado, relación familia-escuela.

**Abstract:**

*This article discusses the impact of interactive groups on primary school pupils' learning and teaching. The analysis's has focused in the satisfaction degree of the participants in this activity. Interactive groups is one of the most prominent classroom practices which schools as learning communities undertake. The article summarizes a case study conducted in a Spanish school in an urban primary school. This paper echoes the voices of all the people involved in the interactive groups: students, teachers, volunteers and family members. A survey was distributed among children in Y5 and Y6, a group interview was conducted with children in Y1 and Y2. Data collection included information from a total of 148 students, 24 teachers and 6 volunteers. Results indicate interactive groups is perceived in a very positive way from the whole community. Furthermore, the interactive groups promote both school success and moral values through the direct involvement of the community in the learning process. All these main contributions are discussed in the paper.*

**Key words:** Interactive groups, satisfaction, dialogic learning, volunteering, family-school relationship.

**1. Introducción**

Los grupos interactivos (a partir de ahora GI) constituyen una práctica educativa cada vez más habitual en las escuelas españolas, una forma actual de trabajo en el aula que está dando resultados muy positivos en todos los centros y niveles donde se está implementando. Consiste en organizar al alumnado en pequeños grupos heterogéneos (por sexo, cultura, edad, nivel de conocimientos, habilidades, etc.) para realizar actividades de aprendizaje con la ayuda de una persona voluntaria, que apoya y estimula el trabajo de cada pequeño grupo (Elboj y Niemela, 2010). Por lo general, en cada aula se forman cuatro grupos y se asigna un voluntario o voluntaria a cada uno que atiende una actividad planificada previamente por la maestra tutora, de una duración de entre quince y veinte minutos. Los grupos van rotando por los distintos voluntarios/as de modo que al final de la sesión han podido llevar a cabo las cuatro actividades programadas (ver figura 1). Puede ser voluntaria cualquier persona que lo desee, incluyendo los propios familiares, siempre y cuando siga unos principios básicos dirigidos a favorecer el diálogo igualitario entre los estudiantes y a estimular relaciones de ayuda entre ellos (solidaridad), pues el objetivo es que todos y todas realicen la tarea con éxito.

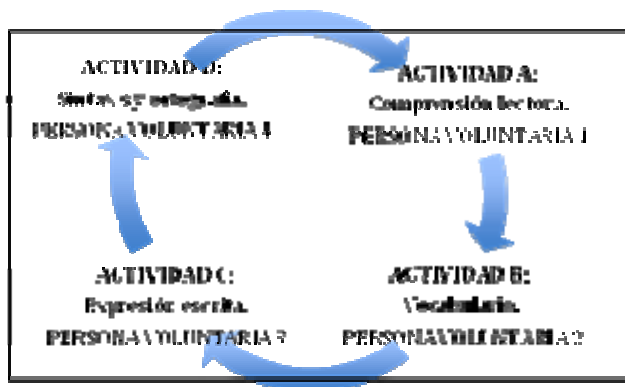


Figura 1. Ejemplo de distribución de actividades en GI. (Elaboración propia).

Los GI se fundamentan en las perspectivas socio-cultural y dialógica del aprendizaje. La primera nos muestra que éste se da en situaciones de interacción en las que primero aparece en el plano inter-individual para, posteriormente, interiorizarse como una adquisición en el plano intra-individual: es entonces cuando el/la estudiante ha adquirido la competencia para resolver sin ayuda los problemas que requieren de los aprendizajes

realizados. Esta transición entre los dos planos (inter e intra-individual) fue descrita por Vigotsky (1979) a principios del siglo pasado. De hecho ya venía siendo utilizada, más o menos conscientemente, por muchos buenos maestros/as, sobre todo en las escuelas unitarias en las que necesariamente convivían niños y niñas de edades y niveles de desarrollo y aprendizaje muy distintos. Pero no siempre ha sido bien trasladada a la práctica educativa, ni desde la psicología ni desde la pedagogía, especialmente cuando se ha obviado su componente socio-cultural, como señalaba Wells (1999). En este sentido, lo que más diferencia a los GI de otras prácticas docentes es su fundamentación en la concepción dialógica del aprendizaje (Aubert et al., 2008) que encuentra en el diálogo, la argumentación y la diversificación de las interacciones dentro de la escuela y con la comunidad, el marco idóneo para estimular el aprendizaje de todos y todas. De ahí la importancia de que los grupos sean heterogéneos y de la participación de otros adultos en el aula, que es la que se promueve en GI. Desde el punto de vista funcional, la principal característica de los GI es promover la participación dentro del aula de personas de la comunidad que actúan en calidad de voluntarias, junto con el profesorado. La participación de la comunidad, y especialmente de las familias, va más allá de lo representativo o de lo funcional para convertirse en una implicación en el núcleo de la actividad de la escuela: el aprendizaje. Es muy amplio ya el cuerpo de conocimientos que nos permite asegurar la importancia de la implicación de las familias para el éxito académico del alumnado (Benet-Conroy, 2013; Bolívar, 2006; Kyle, 2012) y, aunque menor, también parece suficiente el cuerpo de investigación que extiende este éxito a la participación de la comunidad, en su sentido más amplio (Brooks 2009; Durand y Pérez 2013). Los GI promueven que esta interacción escuela-comunidad sea generadora de aprendizaje y contribuya a la reducción del fracaso escolar.

En efecto, los GI se dan en contextos en los que se ha promovido la participación de la comunidad pues, como se ha visto, el funcionamiento del aula cuando se trabaja con esta metodología requiere de la participación de un mínimo de tres (lo ideal es que sean cuatro) personas voluntarias. Estas personas no tienen la misión de dirigir el aprendizaje, ya que el alumnado está familiarizado con la mayoría de las tareas que se llevan a cabo, sino de apoyarlo: estimular la participación de todos/as, resolver pequeños problemas, propiciar la ayuda entre iguales (más que proporcionar ayuda directa), etc. Pero, como señalábamos antes, nos limitaríamos a tener una visión mecánica de los GI si redujéramos la participación del voluntariado a su valor funcional. El voluntariado suele estar formado por familiares, estudiantes, ex-alumnos/as y otros miembros de la comunidad. Muchas de estas personas no son académicas, en el sentido de tener un nivel de estudios elevado, pero todas enriquecen las interacciones que se dan dentro del aula. La presencia del voluntariado supone, en palabras de González y Moll (2002), la incorporación en la escuela del capital cultural presente en la comunidad y sus familias. El compromiso de estas personas con la escuela genera sinergias que favorecen el acercamiento entre ésta y su entorno, hecho particularmente destacable cuando en dicho entorno predominan las familias “no académicas” y, aún más, cuando se trata de grupos socialmente vulnerables. El hecho de que personas de dichos grupos participen en el aula en calidad de voluntarias es un valor añadido para el estímulo del aprendizaje de todo el alumnado.

En buena parte nuestro estudio se basa en la percepción de satisfacción de los agentes implicados. Si dicha percepción nunca puede considerarse concluyente cuando se valora una innovación o transformación en la escuela, sí que constituye un indicador particularmente relevante, como muestran muchas investigaciones que se interesan por las percepciones de las familias (Anderson y Minke, 2007; Kratochwill et al., 2009), del profesorado (Eberly, Rand y O'Connor, 2007; Irvine y Lupart, 2006), o del propio alumnado

(Del Valle, Bravo y López, 2010; Gázquez, Pérez y Carrión, 2011; Hemdahl y Roll-Peterson, 2007).

Por otra parte, aunque desde perspectivas limitadamente técnicas a veces se olvide, todas las personas, con independencia de su nivel académico, pueden hacer aportaciones relevantes a los GI y a las demás formas de participación en la escuela, pues todos y todas disponemos de lenguaje y de capacidad de argumentación (Habermas, 1987) y de un patrimonio (o capital) cultural que ofrecer (Bourdieu, 1983). Los GI han demostrado que el diálogo entre las y los profesionales y las personas que no necesariamente comparten la jerga pedagógica, pero que aportan su sentido común y su capital cultural, enriquece los entornos de aprendizaje que se generan. El hecho de que la comunidad se vea reflejada en el aula, con sus diferentes formas de pensamiento y argumentación, e incluso con sus diferentes registros lingüísticos, desde los más restringidos a los más elaborados (Bernstein, 2001) y desde lo común a lo más particular (Chomsky, 2003) contribuye a dicho enriquecimiento y mejora la comunicación, la comprensión y el sentido de pertinencia de todos los miembros del grupo. Para ello es necesario no perder de vista que la finalidad compartida, la principal prioridad de la escuela es el aprendizaje y el acceso del alumnado, sin excepciones, a los conocimientos y competencias que les permitan alcanzar el éxito académico y el crecimiento como personas y como grupo. En este sentido huimos tanto del elitismo de considerar como algo inferior el lenguaje popular que reflejan las culturas presentes en el aula, como del “basismo” de negar la importancia que tiene llegar al dominio de la “sintaxis dominante” por parte del alumnado, especialmente el más desfavorecido (Freire, 1995). En pocas palabras, nos sentimos con el compromiso de proporcionar a todo el alumnado las herramientas necesarias para huir del fracaso escolar y, en muchos casos, del peligro de exclusión social que lleva asociado (Bolívar y López, 2009; Escudero, González y Martínez, 2009).

## 2. Los grupos interactivos como práctica de éxito en comunidades de aprendizaje

Los GI se desarrollan en casi todos los centros que se han transformado en Comunidad de Aprendizaje (a partir de ahora CA o CCA) en España e Iberoamérica (Brasil y Chile), pues constituyen una de las prácticas deseables en estas escuelas (Ferrada, 2009; Flecha, 2009; Jaussi, 2002; Mello, 2009). Desde que en el curso 1995-1996, se transformó la primera escuela española en Comunidad de Aprendizaje, este proyecto ha crecido sustancialmente. En la actualidad más de ciento veinte centros educativos españoles (Infantil, Primaria, Secundaria y de Personas Adultas) se han incorporado a este proyecto y en casi todos se ponen en práctica los GI.

Hoy disponemos de datos suficientes sobre el positivo efecto de los grupos interactivos en el aprendizaje. Los más explícitos nos los ofrece la investigación INCLUD-ED<sup>1</sup>, proyecto integrado del VI Programa Marco de la Unión Europea. Uno de los casos seguidos por dicha investigación fue el primer centro catalán que se incorporó a Comunidades de Aprendizaje. Los datos obtenidos, a través de las pruebas subministradas por la Administración Educativa a todas las escuelas catalanas, indicaban con claridad que durante los cinco primeros cursos de incorporación al proyecto y de puesta en marcha de los GI, se produjo un fuerte incremento en las competencias básicas en lectura (ver figura 2): si el primer año sólo el 17% del alumnado las lograba alcanzar en sexto de primaria, al cabo de estos cinco cursos era un 85% del alumnado el que las alcanzaba.

---

<sup>1</sup> <http://creaub.info/included/>

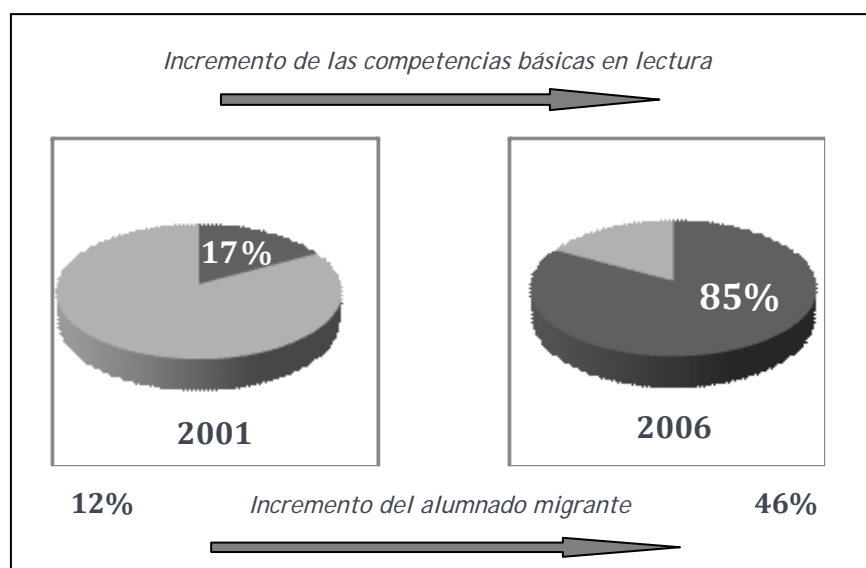


Figura 2. Resultados en la prueba estandarizada de competencia lectora.  
Fuente: Flecha, García, Gómez y Latorre, 2009 (Reproducido con autorización).

A ello hay que añadir, como ilustra también la figura 2 que durante este período hubo un fuerte incremento del alumnado inmigrado, que pasó de ser un 12% en el curso inicial (2001-2002) a representar el 46% del total en el curso 2005-2006, lo que contradice el extendido prejuicio de que el incremento de dichos estudiantes hace descender la calidad de la enseñanza de los centros en que se ubica.

Parece claro pues, a la luz de la investigación hasta ahora disponible, que los GI constituyen una práctica que potencia el éxito escolar. Pero la configuración de dichos GI depende, en gran medida, de que sus protagonistas (alumnado, profesorado y voluntariado) perciban dicha práctica como útil y significativa: útil para favorecer el aprendizaje del alumnado, y significativa en el sentido de proporcionar valor a su intervención. De ahí la principal pregunta que nos formulamos aquí:

- ¿Cómo perciben los protagonistas de los GI (alumnado, profesorado y voluntariado) el efecto de su participación en ellos?

De la anterior pregunta general se derivan dos preguntas más concretas:

- ¿Cómo perciben la influencia de los GI y de su propia participación en ellos, en la convivencia y solidaridad generada en el aula y en la escuela?
- ¿Cómo perciben la influencia de los GI y de su propia participación en ellos, en el aprendizaje y la motivación del alumnado?

### 3. Marco metodológico: El estudio de casos

#### 3.1 El contexto: Colegio Público "Mercedes Carús"

Nuestra investigación se ha llevado a cabo en un centro educativo español en proceso de transformación en Comunidad de Aprendizaje mediante un proceso genuino, pues sin haber realizado la fase de sensibilización para formar al claustro, ha comenzado un proceso

de cambio en algunas de sus aulas, liderado por la dirección y el profesorado más comprometido con la transformación. Se trata de una escuela de Educación Infantil y Primaria a la que en lo sucesivo nos referiremos con el pseudónimo “Mercedes Carús”. Es un centro público de dos líneas que cuenta con un alumnado diverso, si bien acuden a él niños y niñas procedentes exclusivamente de clases sociales medias y bajas. Está situado en el casco antiguo de una pequeña y moderna ciudad dormitorio.

El colegio Mercedes Carús inició un proceso de colaboración con la Universidad pública de la región para implantar en el centro GI y tertulias literarias. Los GI se iniciaron en el curso 2010-2011 en dos clases de sexto de Primaria. Al siguiente curso, el 2011-2012, las aulas implicadas pasaron a ser seis al incorporarse cuatro maestras más al proyecto, estando 181 personas envueltas en el proceso de cambio entre alumnado, profesorado y voluntariado. Los GI se organizaron en horario de tarde, uniendo dos sesiones de cuarenta y cinco minutos, para disponer de una hora y media, que se dividió en cuatro fragmentos de veinte minutos. Durante este tiempo el alumnado realizaba cuatro actividades, dos de lengua y dos de matemáticas<sup>2</sup>, en grupos de entre cinco y seis niños y niñas.

### 3.2 El diseño de la investigación

La investigación fue diseñada como un estudio de casos, en la modalidad de caso único. El estudio de caso es la forma de investigación propia de la metodología cualitativa, al no realizar muestreos para seleccionar a los participantes de la investigación, sino elegir contextos concretos relevantes para la exploración de fenómenos desde dentro; sobre todo, cuando parece que esa realidad está generando un cambio significativo con respecto al desarrollo escolar convencional. De hecho, el objetivo último de un estudio de caso es conocer en profundidad una unidad de interés para ofrecer ideas que contribuyan a mejorar el fenómeno investigado (Stake, 2005).

Nuestro objetivo es conocer pormenorizadamente un fenómeno relevante en su marco natural (la satisfacción de la comunidad educativa con la implementación de los GI en el marco de una escuela común), en un espacio especialmente indicado para dicho tipo de exploración dado que el centro está en proceso de transformación, pero aún no es una Comunidad de Aprendizaje, lo que permite valorar este proceso de cambio aislado de otros. Se diseñó un sencillo cuestionario abierto de satisfacción que se entregó en mano a todas las personas implicadas (N=72: 49 alumnos de tercer ciclo, 17 personas voluntarias y 6 profesores), con excepción del alumnado del primer ciclo de Educación Primaria (N=99), a quien se le preguntó oralmente a través de foros de discusión en el aula coordinados por las profesoras-tutoras pertenecientes a cuatro grupos.

Para completar esta información y saturar los datos, se realizó un foro de debate a final de curso con personas voluntarias y profesorado ligado a esta actividad (N=21) dirigido a valorar la satisfacción con el desarrollo de los GI a lo largo del curso completo. Únicamente quedaron sin recoger las reflexiones de tres estudiantes de primer ciclo que no asistieron a clase en los días que se procedió a recoger la información, obteniendo las impresiones de 178 personas de las 181 implicadas en total.

---

<sup>2</sup> Ésta es otra singularidad del centro. Por lo general las cuatro actividades planteadas en los GI giran en torno a una misma área temática o materia.

Tras unas cuestiones sobre perfil y edad, las preguntas del cuestionario, planteadas en formato abierto, fueron:

- Lo que más me gusta de los GI es...
- Lo que menos me gusta es...
- Yo cambiaría algunas cosas...
- Lo más importante que tiene que cambiar es...

Estas mismas cuestiones fueron planteadas en los foros de debate, con el objetivo de conocer el grado de satisfacción con la metodología de los GI del máximo número de participantes y su experiencia durante los primeros años de implementación. Con ello conocíamos las posibilidades y límites más importantes de aquella innovación desde el punto de vista de todos los agentes implicados y podíamos emprender las correspondientes mejoras. Se llevó a cabo, pues, una triangulación de las opiniones y el grado de satisfacción del alumnado de primer ciclo, del profesorado y de las personas voluntarias.

Por otra parte, los datos obtenidos a través de los cuestionarios y los foros de debate fueron también triangulados metodológicamente con las notas de campo que llevó a cabo la investigadora, en forma de observación participante, quien realizó visitas al centro a lo largo del curso pasando por todos los GI y registrando las prácticas observadas sistemáticamente. Se utilizaron hojas de observación que permitían registrar información respecto a la fecha, el grupo observado, los adultos que intervenían en el aula, la materia abordada, la actividad y las observaciones sobre su desarrollo.

Los dos investigadores firmantes de este artículo, disponían de experiencia previa en el funcionamiento de los GI y en el proyecto de Comunidades de Aprendizaje, así que entre ellos se han producido una triangulación de expertos. La investigadora (primera firmante) llevó a cabo el trabajo de campo, y por lo tanto tenía conocimiento directo del mismo. Es por ello que todos los datos obtenidos fueron sometidos a un doble análisis: el del investigador (segundo firmante), que no había participado en el trabajo de campo, y el de la investigadora, que fue también contrastado con las propias personas participantes en los GI. Del cruce de la triangulación metodológica, de personas implicadas y expertos, surgen los resultados que pasamos a describir.

#### 4. Resultados: una práctica vista por sus agentes

Los resultados obtenidos en el proceso de investigación realizado a finales del curso 2011-2012 se han elaborado tomando como referencia principal las valoraciones aportadas por las 178 personas participantes. Para analizar con el máximo rigor posible las respuestas obtenidas vamos tomar en consideración las coincidencias entre las mismas, estableciendo tres grados:

- Opiniones con *alto nivel de coincidencia global*: entre el alumnado, profesorado y voluntariado -que incluye también a familiares-, y que representaremos (A + P + V).
- Opiniones con *alto nivel de coincidencia intergrupal*: dos de los tres grupos estudiados coinciden en ellas (A + P) ó (A + V) ó (P + V).
- Opiniones con *alto nivel de coincidencia grupal*: presentes en un solo grupo (A) ó (P) ó (V).

Presentaremos los resultados agrupados en dos grandes unidades temáticas que son las que permiten categorizar la información recogida. A saber: (a) convivencia y solidaridad; (b) aprendizaje y motivación.

## 4.1 Convivencia y solidaridad

### 4.1.1 La mejora de la convivencia en las aulas

La mejora de la convivencia y la aparición de actitudes solidarias entre los estudiantes son dos de los efectos más destacados por todas las personas que se implicaron en el funcionamiento de los GI. Las respuestas del alumnado en esta dirección van desde la valoración del trabajo conjunto [*Trabajamos en grupo y lo hacemos todo juntos, A86/2+6m*]<sup>3</sup>, hasta las alusiones explícitas a la solidaridad en las relaciones entre pares [*Cuando no sé algo me ayudan mis compañeros y yo también les ayudo a ellos, A92/2+6m*]. Ello también afecta a la percepción que tienen del papel del voluntariado dentro del grupo [*¡Nos ayudan muchas personas!, A69/1+3*]. El profesorado mantiene una valoración parecida de los GI, con expresiones como [*Es un espacio de tiempo en el que los alumnos trabajan de manera diferente aprendiendo a relacionarse con sus compañeros y personas externas al aula, P1/6+9*]. En algunos casos sus opiniones van más allá de la convivencia y la solidaridad, atribuyendo a la propia metodología dialógica la construcción de dicho ambiente de aprendizaje [*valoro mucho la dinámica que se genera, el aprendizaje dialógico como metodología y la participación del alumnado y que se involucren las familias y otros voluntarios, P1/6+9*]. También destacan el papel de los GI como elemento de cohesión entre el alumnado, que estrechará los lazos de convivencia y solidaridad. Así lo indicaba una voluntaria al resaltar [*...que los niños tienen que trabajar en grupo y ayudarse unos a otros, V12/2+3*], u otra que mostraba admiración o sorpresa [*¡es fascinante conocer y observar cómo interactúan los niños y la posibilidad de que se pueden ayudar entre ellos!, V8/6+3*]. Esta coincidencia inter-grupal en la valoración de la convivencia y la solidaridad generada en los GI la consideramos particularmente relevante como concreción del valor de la interacción entre el alumnado y con las personas adultas que actúan en el aula. En este sentido, la diversidad de perfiles que intervienen en el aula no comporta dispersión, y mucho menos conflicto, cuando la finalidad de todos y todas es compartida (Vieira y Puigdelívol, 2013)

Sin embargo, también hemos encontrado, aunque sólo con niveles de coincidencia grupales o inter-grupales, algunos componentes que limitan el nivel de convivencia dentro del grupo. Entre el voluntariado hemos identificado cierto grado de preocupación por los momentos en que parece difícil seguir la actividad con normalidad. Así una de las voluntarias reconocía como algo que le provocaba disgusto [*tener que llamarles la atención cuando se desmadran, V1/2+9*] u otra voluntaria en sexto que señalaba su disgusto [*cuando se pelean los alumnos entre ellos, V4/6\**]. El alumnado también se muestra crítico frente al incumplimiento de normas previamente consensuadas: [*Hay veces gente de mi grupo que se quiere hacer el listo y cuando le toca el turno a otra persona dicen ellos lo que es, A2/6+9*], [*Me molesta cuando las personas de mi grupo no escuchan, A3/6+9*], [*Algunos compañeros critican cuando*

<sup>3</sup> Los códigos de identificación se componen de tres elementos identificativos: la primera letra corresponde a la persona que proporciona la información (A=Alumno/a; P=Profesor/a; V=Voluntario/a). La primera cifra al nivel de primaria a que se refiere en el que se ubica y la tercera, precedida de + a los meses de experiencia en GI. Así, en esta cita se trataría de declaraciones de un alumno de 2º de primaria que lleva más de 6 meses de experiencia en grupos interactivos.



*haces algo mal, A38/6+9*]. Estas “resistencias” de algún alumno/a a seguir las normas de funcionamiento o convivencia no desaparecen automáticamente con la implementación de los GI. Sin embargo hay que hacer constar que pasan a ser la excepción cuando con otras formas de organización eran la regla (más extendidas y frecuentes). Ello resulta determinante para el ambiente de trabajo que consigue el grupo en su conjunto.

#### 4.1.2 La mejora en las relaciones familia y escuela a través del voluntariado

El alumnado no se refiere explícitamente a las familias, a pesar de que ofrece numerosas muestras de su alta valoración del voluntariado, entre el que se encuentran aquellas: *[Los voluntarios son muy majos y nos ayudan en todo, A23/6+9]* o *[me gusta que no haya que levantar la mano para hablar y ver que viene gente que no conocíamos, A5/6+9]*. Pero al no hacerlo explícito sólo nos sentimos autorizados a constatar la alta coincidencia intergrupal (profesorado y voluntariado) en este punto.

Así un buen número de personas voluntarias coinciden en destacar las relaciones que se establecen entre la familia y la escuela. Algunas son madres y padres de alumnos/as: *[Tiene valor esta forma alternativa de aprendizaje: que algunos alumnos ayuden a sus compañeros y la implicación de padres y madres en una comunidad educativa más completa, V9/\*+9]*. Por otra parte, a voluntarios y voluntarias les estimula sentirse útiles y obtener el aprecio del alumnado y del profesorado: *[Es agradable comprobar lo bien que me llevo con mi grupo y ver que ellos/as están a gusto conmigo y lo más importante para mí es ver cómo se ayudan entre todos, V2/1+3]*. Lo que incluso se acompaña de sinceras muestras de agradecimiento: *[Bajo mi punto de vista no cambiaría nada. Tal vez alargaría el horario, en vez de una hora y media y veinte minutos, un poco más, o en vez de un día, dos. Quiero “daros las gracias” por haber confiado en mí, V2/1+3]*. El profesorado también coincide en valorar el trabajo en equipo que se deriva del uso de los GI y la colaboración de las familias, tal como señalaba un profesor tutor de sexto al destacar como puntos fuertes de la actividad: *[...el aprendizaje dialógico (relación entre el alumnado, interacción...), la colaboración con las familias, la coordinación y la colaboración entre el equipo directivo y los docentes y entre docentes, P1/6+9]*. Los efectos que la mejora de la sintonía entre familia y escuela tiene en el aprendizaje están muy demostrados, como hemos visto en la revisión inicial. Lo que enfatizamos aquí es cómo la participación de las familias, en forma de voluntariado en los GI, mejora además el ambiente de aprendizaje y las relaciones familia-escuela.

## 4.2 Aprendizaje y motivación

### 4.2.1 Valorando las características del aprendizaje dialógico

En lo que se refiere a la incidencia de los GI en el aprendizaje hemos podido constatar un alto nivel de coincidencia global sobre su efecto positivo en el aprendizaje y la motivación del alumnado. Una voluntaria de sexto curso era muy explícita resaltando la capacidad de argumentación de los niños y niñas del grupo para llegar a la resolución de las actividades planteadas. Preguntada sobre lo que más apreciaba de los grupos interactivos, respondía *[Ver cómo entre ellos llegan a la solución de la actividad. Cómo son capaces de llegar a un acuerdo aunque tengan distintos puntos de vista, V/6+3]*. Por su parte el alumnado reconoce el valor de la ayuda que reciben de los y las voluntarias. Un alumno también de sexto destacaba la importancia de que los voluntarios les ayudaran *[...cuando tenemos un problema*

*difícil y hay que resolverlo, A3/6+9]. Por su parte, el profesorado destaca el carácter inclusivo esta metodología [Atiende la diversidad: todos y todas tienen cabida en las actividades de aprendizaje, P4/2+3].*

Otra coincidencia (global) muy relevante en la percepción del tipo de aprendizaje realizado es el valor que dan los encuestados a su carácter dialógico y a lo que ello supone de implicación y participación. Las alumnas y alumnos son muy explícitos en este sentido. Un alumno de segundo señalaba como una de las mejores características del aprendizaje que realizan el hecho de que *[...pensamos todos si estamos de acuerdo antes de escribirlo, A87/2+6]*. Otra compañera, esta vez de sexto, resaltaba el carácter interactivo de los GI: *[Cuando nos escuchamos los unos a los otros dejándonos hablar e intervenir, A6/6+9]*. También había profesoras o profesores que destacaban la importancia de esta metodología de trabajo, como tal: *[...la metodología de trabajo, que permite tratar los contenidos de forma activa y participativa P5/1+3]*. El voluntariado, en la mayoría de sus respuestas destacaba esta característica del aprendizaje en GI: *[...observar cómo interactúan los niños y la posibilidad de que se pueden ayudar entre ellos, V9/6+9]*.

Todas estas evidencias constituyen muestras de conciencia, más o menos intuitiva, del carácter dialógico del aprendizaje que se está llevando a cabo: un aprendizaje basado en las relaciones de igualdad establecidas entre las personas implicadas y que se potencia precisamente con la presencia en el aula de la propia comunidad (Aubert et. al., 2008).

#### 4.2.2 Estímulos y motivación

Algo parecido sucede cuando se valora la motivación del alumnado en el trabajo en GI: las opiniones coinciden (coincidencia global) en valorar el alto nivel de motivación hacia las tareas abordadas con esta metodología: así una voluntaria destacaba *[...el contacto con los niños y el entusiasmo que muestran los niños al trabajar de esta forma, en grupo, V5/2+9]*. Un profesor de primero, por su parte, resaltaba la particular forma de trabajar que suponen los GI, ensalzando *[el trabajo que realizan los niños, aprender a trabajar de forma diferente, P3/1+3]*. El alumnado tiende a vivir el trabajo en GI como una experiencia de éxito. Lo expresaba tan clara como sintéticamente un alumno de primer curso al señalar *[Hacemos cosas difíciles ¡y nos salen!, A71/1b+9]*.

Pero también hay un alto nivel de coincidencia global sobre la dificultad de motivar a determinadas alumnas y alumnos. Aun reconociendo que son casos minoritarios, los destacan tanto el profesorado como el voluntariado y los propios compañeros. Un voluntario de sexto señalaba como dificultad *[la falta de interés de algunos alumnos y alumnas...]*, falta de interés que en parte atribuía a los horarios *[...algunos horarios son más cansados, cuando se imparten de tres a cuatro y media de la tarde, V9/6+9]*. Una voluntaria que actúa en primer curso reconoce que lleva mal algunas de estas situaciones *[Cuando tengo que reñir a alguno de "mis niños" porque retrasa al resto del grupo, ya que no le apetece hacer la ficha. ¡Esto lo llevo fatal!, V2/1+3]*. Algunos profesores coincidían también con dicha dificultad *[Muchas veces no sabes qué hacer con alumnos que no responden bien a la actividad..., P3/1+3]*, mientras que el alumnado expresa, a su manera, su preocupación al respecto. Refiriéndose a las actividades del GI un alumno de sexto curso señala: *[no podemos hacerlo a nuestra bola y mucha gente no está de acuerdo con las cosas sólo por fastidiar, A14/6+9]*. Un compañero suyo es más explícito quejándose *[del comportamiento de algunos compañeros, y que perdamos el tiempo porque alguien está haciendo el tonto, A12/6+9]*.

## 5. Conclusiones y discusión

Al inicio de este artículo defendíamos teóricamente el valor de los grupos interactivos, más allá de sus aspectos funcionales, para la mejora en los aprendizajes del alumnado, para la consecución de un ambiente de aprendizaje más inclusivo, en el que están presentes diferentes agentes de la comunidad y para el incremento de la sintonía entre la familia y la escuela, conseguida a través de su participación en los GI en forma de voluntariado. Nuestro estudio nos ha permitido constatar el alto grado de acuerdo sobre los beneficios que el uso de los GI tiene para las relaciones entre el alumnado: *propician la cooperación y relaciones de ayuda y solidaridad creciente dentro del grupo-clase*. Se trata de una constatación previsible pues la puesta en marcha de los GI supone ya algunas transformaciones que inciden en el clima escolar. El hecho de que personas adultas de la comunidad, entre ellas muchos familiares, participen directamente en determinadas tareas de enseñanza y aprendizaje supone un importante cambio que ni familiares ni el propio alumnado pueden pasar por alto. Por una parte es una clara muestra de que la escuela está abierta a su entorno y recibe gustosamente las aportaciones de un voluntariado que refleja la diversidad social y cultural de la propia comunidad (Vieira y Puigdemívol, 2013). Por otra parte, el apoyo de este voluntariado a la actividad docente constituye una muestra indiscutible de la importancia que la comunidad da a la función de la escuela. No hemos de limitarnos pues, a percibir esta colaboración desde una perspectiva instrumental (que la tiene), sin tener muy presente el valor simbólico de la misma para la complejísima red que se establece entre los centros y sus comunidades (Maldonado, 2000).

Tanto el voluntariado como el profesorado destacan el valor la colaboración entre familia y escuela. Ello concuerda con un amplio corpus de investigación que demuestra el papel fundamental de esta colaboración, no solo para la convivencia en los centros, sino también para el éxito académico y personal del alumnado (McCloskey, 2010; Sheldon, 2003; Smith, 2006; Trumbull & Rothstein-Fisch, 2011). Una investigación realizada en nuestro país, concretamente en Asturias, con padres y madres de 188 estudiantes de tercero de Primaria mostró que la participación de los padres, cuando está guiada por metas comunes (el aprendizaje) y un currículo mutuamente entendido se hace más sostenida (Martínez, Martínez y Pérez, 2004, p.37) lo que contribuye a explicar la implicación de las familias en los GI. La revisión de investigaciones realizada por Knopf y Swick (2006) va más allá, asegurando que la participación de los padres se ve fortalecida, al mismo tiempo que el aprendizaje de los niños y niñas, cuando se establecen sólidas relaciones entre el profesorado y las familias (p. 296), lo que también hemos constatado en nuestro estudio. Sin duda, estamos hablando de un *círculo virtuoso* que concretaríamos del siguiente modo: la implicación de las familias mejora el aprendizaje y la convivencia en el centro y se incrementa cuando las familias entienden que su participación revierte en la mejora del aprendizaje de sus hijos/as y sus opiniones son tenidas en cuenta en la toma de decisiones al respecto. Por supuesto, la escuela que hemos estudiado aquí se encuentra en los inicios de su proceso de transformación en comunidad de aprendizaje, pero los efectos de este *círculo virtuoso* ya se pueden apreciar.

En cuanto al aprendizaje, los protagonistas hacen dos constataciones importantes: *la implicación del alumnado en las actividades de aprendizaje junto con el incremento de su autonomía para abordarlas*, por un lado, y *el carácter interactivo y participativo del grupo en la resolución de tareas*, por otro. Ambas constataciones tienen mucho que ver con la motivación (no extrínseca, sino intrínseca) para el trabajo por medio de GI. Una motivación que tendría mucho que ver con el *empoderamiento* del alumnado que descubre sus propias capacidades (Szente, 2007). *Hacemos cosas difíciles ¡y nos salen!*, era una expresión significativa -y nada excepcional o singular- en boca de los participantes en los GI. Creemos

que todo ello viene propiciado por el peso que se da al diálogo para la resolución de las tareas, tanto cuando han de debatirse grupalmente como cuando se plasman en realizaciones individuales. Aquí adquiere una gran importancia la ayuda entre iguales, que da lugar a un contexto marcadamente inclusivo de aprendizaje (Martínez, 2005). Ello está en consonancia con la investigación hoy disponible sobre la estrategia de la *ayuda entre iguales*, que nos la muestra como un componente crítico de la educación inclusiva (Bond y Castagnera, 2006, p. 228).

Otra de las constataciones de nuestro estudio es el alto grado de motivación de los y las estudiantes cuando trabajan en GI. A menudo hemos podido recoger expresiones tan cortas y expresivas como: *“aprendemos más fácil y más divertido”*, *“nos reímos y hacemos las cosas entre todos”*, *“¡geniales!”*, *“¡es chulo!”*, *“es creativo”*. Se trata tan sólo de algunas de las expresiones registradas en los cuestionarios de alumnado. La sensación general es de atracción por estas actividades, incluso de diversión. Y recordemos que a menudo se trata de ejercicios que pueden tener un carácter repetitivo, imprescindible para automatizar determinados aprendizajes instrumentales. La motivación, pues, en muchos casos, no proviene de la atracción del contenido abordado. Nuestro análisis nos permite entender que se deriva de cuatro componentes siempre presentes en los GI: *el carácter social del aprendizaje*: puede resultar poco atractiva la memorización de las tablas de multiplicar, en cambio se convierte en un reto pleno de sentido cuando se necesitan para resolver con eficacia operaciones o problemas que el grupo aborda colectivamente. El segundo componente es *la presencia de adultos de la comunidad* (voluntariado) dentro del aula, lo que refleja el valor que otorga la comunidad a los aprendizajes realizados en la escuela y enriquece las interacciones dentro del aula. Ambas cosas facilitan el sentimiento de pertenencia al grupo y a la escuela de todo el alumnado, especialmente el que proviene de grupos desfavorecidos. El tercer componente es la *seguridad que pueden sentir los y las estudiantes* dentro del grupo como consecuencia de las relaciones de solidaridad generadas. Finalmente, el cuarto componente lo constituye *el progresivo empoderamiento* de los estudiantes cuando el objetivo es que todos y todas alcancen el máximo aprendizaje. Estos cuatro elementos configuran una forma de motivación intrínsecamente vinculada a las propias características de este tipo de actividad interactiva. No se trata pues de motivar mediante recompensas externas, incluyendo las calificaciones, sino de fomentar la participación de alumnado, profesorado y otros adultos en las actividades de aprendizaje, lo que disminuye la dependencia de los motivadores extrínsecos (Daniels y Arapostathis, 2005).

Pero no podemos obviar la presencia de actitudes reacias de algunos alumnos, que se han formulado como preocupación compartida por los tres agentes educativos estudiados: alumnado, profesorado, voluntariado. Entra dentro de lo previsible la aparición de estas actitudes que afectan a un limitado número de alumnos/as, pero que inciden también en la dinámica de los GI. En este sentido el profesorado tiene muy claro que se trata de actitudes que han de ir evolucionando a partir de la propia dinámica de los grupos. Debemos considerar, pues, que la preocupación que hemos podido recoger con nuestras observaciones va más en la dirección de conseguir la máxima participación de todos y todas, que en la de combatir conductas gravemente disruptivas. En definitiva, se trata de una preocupación en positivo.

Señalemos finalmente que una limitación de este trabajo es su carácter de estudio de casos a partir de un caso único. Ello impide la generalización de sus resultados sin que se tomen determinadas precauciones. Tratándose de una unidad pequeña de observación, solo el detalle del análisis que se ofrece puede facilitar una comprensión mayor del fenómeno estudiado: los grupos interactivos en el contexto de una escuela urbana. La aplicación más

amplia de los resultados de este estudio requiere, además de su comprensión, contrastar en otros contextos lo que aquí se ha descrito. De este modo podríamos aspirar, como sería nuestro deseo, a mejorar la experiencia.

Sin olvidar, pues, la necesidad de mejora como algo presente en toda innovación educativa y el requerimiento de investigaciones que amplíen y profundicen nuestros conocimientos, los datos obtenidos por este estudio nos permiten sostener que los grupos interactivos constituyen una estrategia didáctica que satisface a sus protagonistas y que genera mejoras formativas, de convivencia y motivacionales, incluso cuando no se aplican en un entorno consolidado como comunidad de aprendizaje, lo que viene a demostrar su valor como método de enseñanza-aprendizaje.

### Referencias Bibliográficas

- Anderson, C.J.K. y Minke, K.M. (2007). Parent Involvement in Education: Toward an Understanding of Parent's Decision Making. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 311-323.
- Aubert, A; Flecha, A; García, C; Flecha, R; Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Bennett-Conroy, W. (2013). Engaging Parents of Eighth Grade Students in Parent-Teacher Bidirectional Communication. *School Community Journal*, 22(2), 87-110.
- Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control*. Madrid: Morata.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a entenderse. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Bolívar, A., López, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3), 51-78
- Bond, R. y Castagnera, E. (2006). Peer Supports and Inclusive Education: An Underutilized Resource. *Theory into Practice*, 45(3), 224-229. Recuperado de [http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15430421tip4503\\_4](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15430421tip4503_4)
- Bourdieu, P. (2000). *Poder, Derecho y Clases Sociales*. Bilbao: Desclée.
- Brooks, S.M. (2009). A Case Study of School-Community Alliances that Rebuilt a Community. *School Community Journal*, 19(2), 59-80.
- Chomsky, N. (2003). *Sobre la naturaleza y el lenguaje*. Madrid: Cambridge University Press.
- Daniels, E., y Arapostathis, M. (2005). What do they really want? Student Voices and Motivation Research. *Urban Education*, 40(1), 34-59.
- Del Valle, J.J., Bravo, A., López, M. (2010). Parents and peers as providers of support in adolescents' social network: a developmental perspective. *Journal of Community Psychology*, 38(1), 16-27.
- Durand, T.M., (2013). Continuity and Variability in the Parental Involvement and Advocacy Beliefs of Lation Families of Young Children: Finding the Potential for a Collective Voice. *School Community Journal*, 23(1), 49-79.
- Eberly, J.L., Rand, M.K., O'Connor, T. (2007). Analyzing Teacher's Dispositions towards Diversity: Using Adult Development Theory. *Multicultural Education, Summer*, 31-36.

- Elboj, C. y Niemela, R. (2010). Sub-communities of mutual learners in the classroom: the case of Interactive groups. *Revista de psicodidáctica*, 15 (2), 177-189.
- Escudero, J.M., González, M., Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- Ferrada, D. (2009). El principio de emocionalidad-corporeidad: Un complemento al modelo del aprendizaje dialógico. *Educere*, 44, 29-38.
- Flecha, A., García, C., Gómez, J. y Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y Educación*, 21(2): 183-196
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21 (2), 157-169.
- Gázquez, J.J., Pérez, M.C., Carrón, J.J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 39-58.
- González, N., Moll, L. (2002). Cruzando el Puente: Building Bridges to Funds of Knowledge. *Educational Policy*, 16 (4), 623-641. Recuperado de <http://epx.sagepub.com/content/16/4/623>
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Hemdahl, E., Roll-Peterson (2007). Segregated Groups or Inclusive Education? An Interview Study with Students Experiencing Failure in Reading and Writing. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(3), 239-252.
- Irvine, A., Lupart, J. (2006). Social supports in inclusive settings: An essential component to community living. *Developmental Disabilities Bulletin*, 34(1&2), 106-126.
- Jaussi, M. L. (Coord.) (2002). *Comunidades de aprendizaje en Euskadi*. Vitoria-Gasteiz, Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Kratochwill, T.R., McDonald, L., Levin, J.R., Scalia, P.A., Coover, G. (2009). Families and schools together: An experimental study of multi-family support groups of children at risk. *Journal of School Psychology*, 47, 245-265.
- Kyle, D.W. (2011). Families' Goals, School Involvement, and Childrens' Academic Achievement: A Follow-up Study Thirteen Years Later. *The School Community Journal*, 21(2), 9-24.
- Knopf, H. T., y Swick, K. J. (2006). How Parents Feel About Their Child's Teacher/School: Implications for Early Childhood Professionals. *Early Childhood Education Journal*, 34(4), 291-296.
- Maldonado, M. A. (2000). El centro escolar y la calidad de la educación. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 4, 1, 219-232.
- Martínez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 1.
- Martínez, R. A., Martínez, R., y Pérez, M. H. (2004). Children's school assessment: Implications for family-school partnerships. *International Journal of Educational Research*(41), 24-39.
- McCloskey, E. (2010). What do I know? Parental positioning in Special Education. *International Journal of Special Education*, 25(1), 162-170.
- Mello, R. (2009). Diálogo y escuela en Brasil: comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21, 2, 171-182.

- Sheldon, S. B. (2003). Linking School-Family-Community Partnerships in Urban Elementary Schools to Student Achievement on State Tests. *The Urban Review*, 35(2), 149-165.
- Smith, J. (2006). Parental Involvement in Education Among Low- Income Families: A Case Study. *The School Community Journal*, 16(1), 43-56.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Szente, J. (2007). Empowering Young Children for Success in School and in Life. *Early Childhood Education Journal*, 34(6), 449-453.
- Trumbull, E., & Rothstein-Fisch, C. (2011). The Intersection of Culture and Achievement Motivation. *The School Community Journal*, 21(2), 25-53.
- Vieira, L., Puigdemívol, I. (2013). ¿Voluntarios dentro del aula? El rol del voluntariado en Comunidades de Aprendizaje. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 12(4), 37-55.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.