

## DESARROLLO DE GRUPOS INTERACTIVOS: UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE SERVICIO EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

MSc. Andrea López-González  
 Universidad de Sevilla  
 andrealpez13@hotmail.com  
 España  
[Orcid ID](#)

Dra. Rosario Ordóñez-Sierra  
 Universidad de Sevilla  
 rordonez@us.es  
 España  
[Orcid ID](#)

Recepción 03 de agosto de 2020 / Aceptación 23 de noviembre de 2020  
**Vinculación Universidad—Sector Productivo**

### Resumen

El presente artículo analiza la visión del Equipo Docente y del Equipo Directivo sobre la coordinación y organización del trabajo en Grupos Interactivos (GGII), actuación educativa de éxito en un centro constituido en Comunidad de Aprendizaje (CdA), de Andalucía (España). Esta actuación está considerada como una forma de agrupamiento en CdA para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, mejorar las relaciones entre el alumnado y reducir el fracaso escolar y la desigualdad social. La metodología cualitativa se ha desarrollado a través de entrevistas abiertas. Los resultados destacan que el alumnado que aprende mediante GGII obtiene mejores resultados académicos debido a la interacción entre iguales y con los voluntarios. Sin embargo, este tipo de actuaciones se ven perjudicadas por la disminución progresiva de participación e involucración por parte de las familias y del voluntariado.

**Palabras clave:** Comunidades de Aprendizaje; Equipo docente; Grupos Interactivos; Educación Infantil y Primaria.

**DEVELOPMENT OF INTERACTIVE  
GROUPS: A SERVICE-LEARNING  
EXPERIENCE IN LEARNING  
COMMUNITIES**

**DÉVELOPPEMENT DE GROUPES  
INTERACTIFS: UNE EXPÉRIENCE  
D'APPRENTISSAGE PAR LE  
SERVICE DANS LES COMMUNAUTÉS  
D'APPRENTISSAGE**

---

**Abstract**

This paper examines the approach of the Teaching Team and the Management Team to the coordination and organization of work in Interactive Groups (IGs), as a successful educational action implemented in a Learning Community (LC) set up in a school in Andalusia (Spain). Such actions, involving the grouping of students in LCs, seek to enhance the teaching-learning process, improve relationships amongst students, reduce the educational failure rate and alleviate social inequality. The qualitative method used consisted in open-ended interviews. The findings highlighted the fact that pupils learning in IGs achieved

**Résumé**

Cet article analyse la vision de l'équipe pédagogique et de l'équipe de direction sur la coordination et l'organisation du travail en groupes interactifs (GGII), une action éducative réussie dans un centre constitué dans la communauté d'apprentissage (CdA), d'Andalousie (Espagne). Cette action est considérée comme une forme de regroupement au CdA pour favoriser le processus d'enseignement-apprentissage, améliorer les relations entre élèves et réduire l'échec scolaire et les inégalités sociales. La méthodologie qualitative a été développée à travers des entretiens ouverts. Les résultats



---

better academic results through improved interaction both amongst peers and with volunteers. However, actions of this type may be undermined by a progressive decline in involvement and participation on the part of families and volunteers.

**Keywords:** Learning Communities; Management team; Interactive groups; Early childhood, Education and Primary Education.

mettent en évidence que les étudiants qui apprennent grâce à GGII obtiennent de meilleurs résultats scolaires grâce à l'interaction entre égaux et avec des bénévoles. Cependant, ce type d'action est pénalisé par la diminution progressive de la participation et de l'implication des familles et des bénévoles.

**Mots clés:** Communautés d'apprentissage; Équipe pédagogique; Groupes interactifs; Enseignement infantile et primaire

## Introducción

Las Comunidades de Aprendizaje (CdA) ofrecen un estilo educativo alternativo a la escuela tradicional en cuanto a la organización de la misma. Según Aguerri (2017) resulta complejo encontrar una sola definición acerca de qué son las CdA debido a la diversidad de elementos que interactúan en el desarrollo de las mismas. Algunos autores como Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls (2002) y Díez-Palomar y Flecha-García (2010) las definen como un proyecto formado por un conjunto de actuaciones educativas de éxito dirigidas a la transformación social y educativa, con la participación directa de todos los agentes implicados. Siguiendo el estilo del aprendizaje dialógico, se ofrece al alumnado un aprendizaje más personalizado encontrando un equilibrio entre los contenidos teóricos y las potencialidades de los estudiantes (Pérez, Africano y Febres-Cordero, 2018; Vergel, Rincón y Cardoza, 2016).

Según Elboj et al. (2002) el origen de las mismas surge en un centro de Educación de Personas Adultas en 1978, llamada La Verneda Sant Martí. La toma de decisiones se realizaba de manera democrática en la que participaban estudiantes, docentes, voluntarios y miembros de la propia comunidad. Toda la comunidad tenía la responsabilidad de aprender y crear para el beneficio de todos, en el que el diálogo igualitario tenía un papel fundamental para el correcto desempeño; pues no existía una estructura jerárquica (Sánchez-Aroca, 1999). Se caracterizaba por llevar a cabo numerosas actividades que implicasen la participación de personas ajenas a la escuela, cuya finalidad era adquirir el aprendizaje en base a las experiencias vividas; aplicando una metodología principalmente práctica (Sánchez-Aroca, 1999); con el paso de los años desde la Universidad de Barcelona, el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA), extrapolaron esa práctica educativa de éxito a todos los niveles educativos obligatorios. Se produjeron mejoras con relación al fracaso escolar y la desigualdad social (Flecha, García y Gómez, 2013) y, a pesar de que las CdA se pueden llevar a cabo en cualquier contexto social-económico, este tipo de centros se está situando, en mayor medida, en zonas que se encuentran en riesgo de exclusión social (Domínguez, 2017 y 2018), pues resulta beneficioso para el entorno del centro escolar la influencia del modelo dialógico como recurso para la resolución de conflictos (Aguerri, 2017). La comunicación con el entorno se impone

como elemento fundamental para la correcta y eficaz implementación de las Comunidades de Aprendizaje, pues en este tipo de centros se llevan a cabo una serie de actuaciones educativas de éxito que se han de realizar con la colaboración de ayuda externa de voluntarios (González, 2015). Los resultados obtenidos en las investigaciones de Ordóñez-Sierra y Rodríguez-Gallego (2015 y 2018) acerca de la perspectiva del voluntariado sobre su trabajo en CdA, muestran que influyen en ellos de manera significativa la experiencia vivida; superando los prejuicios sobre algunos colectivos y, además reconocen que se ha producido un aprendizaje bidireccional, como ya indicaron anteriormente en su investigación Vieira y Puigdemívol (2013).

Para convertir un centro educativo en una Comunidad de Aprendizaje se precisan cinco fases de transformación. La primera denominada de sensibilización, en la que se conoce el proyecto que se quiere llevar a cabo la transformación, estableciéndose las primeras sesiones de trabajo para conocer los objetivos que conlleva el proyecto y las fases a ejecutar. La segunda fase es decisiva porque es donde se debate si se va a llevar a cabo el proyecto. Se calcula que sendas fases tarden un mes aproximadamente. En la tercera fase llamada de sueños se establecen los principios básicos que definen al centro educativo. En la cuarta fase se establece la selección de prioridades, se inicia la búsqueda de información sobre el contexto, el profesorado, etc. Es decir, se toma conciencia de los medios con los que cuenta el centro para la transformación en Comunidad de Aprendizaje (ambas fases con una duración de entre uno y tres meses). Finalmente, se procede al análisis de los datos obtenidos y se concluyen las prioridades a abordar. La quinta fase es la de planificación, se emplea para la formación de las diferentes comisiones en función de las prioridades establecidas anteriormente y, en ella participan todas las personas involucradas en el proceso (profesorado, alumnado, familia, asociaciones vecinas...); estableciéndose un plan de actuación (Elboj et al. (2002).

Una vez puesta en marcha la Comunidad de Aprendizaje, se aplica una serie de actuaciones educativas de éxito. Para el diseño de este tipo de actuaciones hay que tener presente el aprendizaje dialógico, pues es la base en la que se fundamentan (Aubert, García y Racionero, 2009). Álvarez y Torras (2016:9) determinan que entre las actuaciones educativas de éxito identificadas por “INCLUD-ED” caben “destacar los Grupos Interactivos, las Tertulias

Dialógicas, la formación de familiares, la participación educativa de la comunidad, el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos y la formación dialógica del profesorado”. Cada una de ellas requiere que el profesorado tenga la formación o destrezas necesarias para atender a las demandas de cada actuación (Rodríguez de Guzmán, 2012).

De las actuaciones mencionadas anteriormente, las que se aplican con mayor frecuencia en los centros que actúan como CdA son los Grupos Interactivos (GGII) que se basan en la distribución de la clase en pequeños grupos (3 o 4 estudiantes), lo más heterogéneos posible. Para cada uno de los grupos se diseña una actividad que tienen que finalizar entre 15 o 20 minutos, y rotar sucesivamente al siguiente grupo hasta completar todas las actividades, siendo el papel de los voluntarios la de guiar la actividad de cada grupo (Ordóñez-Sierra y Rodríguez-Gallego, 2016). En el estudio llevado a cabo por Ordóñez-Sierra, Rodríguez-Gallego y Rodríguez-Santero (2017) se muestra que los alumnos desarrollan considerablemente la capacidad de cooperación entre iguales y aumenta la motivación de logro, al tiempo que disminuyen los problemas de convivencia y se fortalece la cohesión entre el alumnado. En las Tertulias dialógicas se debate y reflexiona acerca de una lectura (alumnado, profesorado, familiares, voluntarios...), destacando que el aprendizaje se produce al escuchar y comparar los diferentes puntos de vista acerca del mismo texto (Flecha y Puigvert, 2015). Y, la Formación de familiares, trata de aprovechar los recursos que forman parte de la comunidad escolar para adquirir nuevos aprendizajes, atendiendo la escuela a las necesidades demandadas. Se trata de un aprendizaje bidireccional, es decir, entre todos se forma el conocimiento; pues existe un diálogo igualitario entre los participantes (Rodríguez de Guzmán, 2012).

El presente trabajo de investigación se ha centrado en el análisis de la organización y desarrollo en los Grupos Interactivos, puesto que el resto de estrategias de éxito se desarrollan de manera ocasional, desde la visión del Equipo Docente. Destacando que la constitución de la escuela como Comunidad de Aprendizaje conlleva toda una transformación educativa y social en el centro educativo y, tal y como declara Caride (2017:256) “a las comunidades locales se les reconoce una especial capacidad para activar procesos de cambio e innovación en los que participan las familias, voluntarios, instituciones y entidades de titularidad pública

o privada, para fomentar la cohesión comunitaria”, en los que juegan un papel especialmente relevante el voluntariado. Debiendo destacar que los estudiantes universitarios que participan como voluntarios, realizan tareas de apoyo al profesorado en el aula mediante el desarrollo de Grupos Interactivos, aunque eventualmente realizan tareas fuera del horario habitual de clase como es la implicación en la biblioteca tutorizada, tareas de refuerzo educativo, participación en actividades extraescolares, etc.). Sotelino, Mella y Rodríguez (2019) destacan que dicho grupo de estudiantes universitarios que participan como voluntarios, forman parte de una experiencia de Aprendizaje Servicio (ApS) en Comunidades de Aprendizaje, que en la Educación Superior es una forma de aprendizaje activo, integrado en el currículum, en la que los estudiantes aprenden y maduran mediante la participación activa en experiencias de servicio organizadas para adquirir conocimientos, cubrir necesidades sociales, desarrollo cívico-social y personal del alumnado. Para Naval, García, Puig y Santos-Rego (2011:88) se trata de una forma de educación experiencial en la que los estudiantes se comprometen en actividades de ayuda a la comunidad, al tiempo que facilita el aprendizaje académico y el desarrollo de competencias profesionales y reflexivas. De un modo más concreto, se puede definir como “una propuesta pedagógica que se dirige a la búsqueda de fórmulas concretas para implicar al alumnado en la vida cotidiana de las comunidades, barrios e instituciones cercanas”.

## **Materiales y Método**

La presente investigación ha empleado una metodología cualitativa, propia del paradigma interpretativo en el que se enmarca (Tójar, 2006). Se ha recurrido al Estudio de Caso, en el CEIP Adriano del Valle (Sevilla), para conocer el desarrollo de los Grupos Interactivos.

La interpretación de los datos obtenidos a través de las entrevistas realizadas al Equipo Directivo y profesorado se ha realizado mediante un análisis cualitativo, empleando la herramienta informática ATLAS.Ti versión 7.5.4. La investigación cualitativa basada en un Estudio de Caso, trata de comprender las características contextuales que determinan la idiosincrasia de las actividades desarrolladas en los Grupos Interactivos para dar respuesta a los interrogantes planteados en el estudio (Ordóñez-Sierra, Rodríguez-Gallego & Rodríguez-Santero, 2017; Yin, 1994).

## Objetivos de la investigación

- Analizar la organización y desarrollo de los Grupos Interactivos desde la visión del Equipo Docente y Equipo Directivo.
- Determinar cómo se organiza e implica el voluntariado.
- Identificar fortalezas y debilidades de los Grupos Interactivos.

## Participantes y contexto

En este estudio han colaborado, previo consentimiento negociado, los componentes del Equipo Directivo y docente del CEIP Adriano del Valle (Sevilla, España). El equipo docente estaba formado por 20 maestros y maestras, de los cuales se entrevistaron 18 docentes, de las etapas educativas de Infantil y Primaria.

El CEIP Adriano del Valle inició su andadura como Comunidad de Aprendizaje en el curso académico 2006-2007, tras un proceso de decisión en el que docentes y familias acordaron transformarse en Comunidad de Aprendizaje. Desde dicho curso se han ido poniendo en marcha de forma progresiva diferentes actuaciones de éxito como son las Comisiones Mixtas de Trabajo, los Grupos Interactivos, las Tertulias Dialógicas y Literarias y la Formación de Familiares, todas ellas consideradas pilares esenciales para hacer realidad y llevar a la práctica dicho proyecto. Aunque actualmente, de todas las mencionadas anteriormente, se desarrollan principalmente los Grupos Interactivos y, en menor medida, las Tertulias Dialógicas.

Se trata de un centro educativo público de la Junta de Andalucía que está situado en la calle Azorín, perteneciente a la Barriada de La Plata, conocida también por “Su Eminencia”, en la zona sureste de la ciudad de Sevilla. La población del barrio se encuentra en riesgo de exclusión social, pues pertenece a un sector socioeconómicamente desfavorecido a causa del alto índice de desempleo de las familias, un alto índice de economía sumergida y la falta de estudios básicos. Desde los orígenes la barriada se ha caracterizado por acoger a migrantes procedentes de diversos países, por lo que el colegio presenta multiculturalidad en cuanto a alumnado. Todos estos factores (sociales, económicos y educativos) son determinantes para el



desarrollo de las personas del barrio y, por ende, influyen de manera directa en el desempeño del centro educativo.

## **Instrumentos**

El proceso de indagación se realizó durante el curso escolar 2018/19, utilizando dos entrevistas como medio para la recogida de datos. Una de las entrevistas estaba compuesta por 20 preguntas abiertas para recabar información sobre la dinámica, coordinación y organización del trabajo en los Grupos Interactivos. Dicha entrevista es una adaptación del Cuestionario -AEE- Grupos Interactivos elaborado por Comunidade de Aprendizagem. El segundo instrumento empleado es una entrevista semiestructurada, que ha sido diseñada por las investigadoras para conocer la perspectiva del Equipo Directivo, formado por: el director, la jefa de estudios y la secretaria, acerca del centro educativo y de las actuaciones que se llevan a cabo en la actualidad, en base a las Comunidades de Aprendizaje.

## **Procedimiento de recogida y análisis de datos**

En cuanto a la recolección de datos se procedió a la formulación de las entrevistas al profesorado de forma oral, fueron grabadas en audio para su posterior transcripción. Dichas transcripciones fueron utilizadas para proceder al análisis de datos cualitativos, a través del programa informático Atlas.Ti 7.5.4.

Para el análisis e interpretación de los datos cualitativos se han establecido dos dimensiones objeto de estudio (Dinámica de Grupos Interactivos y Voluntariado), fruto de la reflexión y análisis cualitativo de las entrevistas tras un juicio de expertos. Como consecuencia de este proceso se ha establecido un sistema de categorías de respuesta y códigos con sus correspondientes frecuencias (Ordóñez-Sierra, Rodríguez-Gallego & Rodríguez-Santero, 2017).

Se presentan en las Tablas 1 y 2 el sistema de categorías de respuesta y los códigos asociados a cada ítem, con su frecuencia correspondiente:

Tabla 1. Dinámica de Grupos Interactivos: sistema de categorías de respuesta y códigos con su frecuencia.  
 Fuente: elaboración propia.

<b>Dimensión: <i>Dinámica de Grupos Interactivos</i></b>		Esta dimensión arroja información sobre cómo organiza el profesorado la dinámica de GGII atendiendo a su periodicidad, diversidad del alumnado y organización de las actividades.	
<b>categorías de respuesta y códigos con su recuento</b>			
<b>Ítem 1</b>	<b>SEM1</b> Una vez a la semana (4) <b>SEM2</b> Dos veces a la semana (13) <b>SEM3</b> Tres veces a la semana (2)	<b>Ítem 12</b>	<b>DADE</b> Dificultad adecuada (7) <b>DESA</b> Actividad desafiante (9)
<b>Ítem 2</b>	<b>DPR2</b> Define el profesor (16) <b>DEP2</b> Depende (3)	<b>Ítem 13</b>	<b>TIES</b> Acabaron en el tiempo establecido (13) <b>MATI</b> Dedicamos más tiempo (8) <b>METI</b> Dedicamos menos tiempo (2)
<b>Ítem 3</b>	<b>SDI3</b> Sí hay diversidad de alumnos (18)	<b>Ítem 16</b>	<b>SATS</b> Alumnos trabajan solidariamente (17) <b>NATS</b> Alumnos no trabajan solidariamente (3)
<b>Ítem 10</b>	<b>STCA</b> Se han trabajado los contenidos anteriormente (18) <b>NTCA</b> No se han trabajado los contenidos anteriormente (4)	<b>Ítem 18</b>	<b>PAAD</b> Profesor ayudó a los alumnos con más dificultades (15) <b>PNAD</b> Profesor no ayudó a los alumnos con más dificultades (3)
<b>Ítem 11</b>	<b>SRAC</b> Sí hay rotación de actividades (18) <b>R10M</b> Rotación cada 10 minutos (4) <b>R15M</b> Rotación cada 15 minutos (7) <b>R20M</b> Rotación cada 20 minutos (2)	<b>Ítem 19</b>	<b>AREA</b> Alumnos realizaron todas las actividades (16) <b>NREA</b> Alumnos no realizaron todas las actividades (4)

Tabla 2. Voluntariado: sistema de categorías de respuesta y códigos con su frecuencia. Fuente: elaboración propia.

<b>Dimensión:</b> <b>Voluntariado</b>		Esta dimensión presenta información sobre cómo se organiza e implica el voluntariado en el desarrollo de los GGII.	
<b>categorías de respuesta y códigos con su recuento</b>			
<b>Ítem 4</b>	<b>SRV4</b> Sí reciben recomendaciones (18)	<b>Ítem 9</b>	<b>SEVA</b> Sí hay evaluación de las actividades y/o participación (14) <b>NEVA</b> No hay evaluación de las actividades y/o participación (3)
<b>Ítem 5</b>	<b>SPV5</b> Sí hay participación voluntarios (11) <b>NPV5</b> No hay participación voluntarios (8)	<b>Ítem 14</b>	<b>SVPA</b> Alumnado sí valora la presencia de adultos (18) <b>NVPA</b> Alumnado no valora la presencia de adultos (2)
<b>Ítem 6</b>	<b>SAIA</b> Sí ayuda a la interacción alumnos (17) <b>NAIA</b> No ayuda a la interacción alumnos(3)	<b>Ítem 15</b>	<b>SAIV</b> Alumnos sí interactúan con los voluntarios (17)
<b>Ítem 7</b>	<b>PAPO</b> Personal de apoyo (7) <b>FAMI</b> Familias (19) <b>UNIV</b> Universitarios (15) <b>ASOC</b> Asociaciones (3)	<b>Ítem 17</b>	<b>SPPV</b> Sí presentan a los voluntarios (16) <b>NPPV</b> No presentan a los voluntarios (5)
<b>Ítem 8</b>	<b>SMAI</b> Sí manifiestan apertura intercambio alumnos (17) <b>NMAI</b> No manifiestan apertura intercambio alumnos (4)		

Seguidamente se muestra la Tabla 3, en la que se recogen las palabras más frecuentes para la elaboración de la nube de probabilidad (Figura 1 y Figura 2), elaborada con una herramienta colaborativa de Google, permitiendo dar a conocer la información recogida y presentar así los resultados en función de los objetivos propuestos.

Tabla 3. Frecuencia de palabras. Fuente: elaboración propia.

Palabra	Frecuencia	Palabra	Frecuencia
Voluntarios	259	Diversidad y trabajo	56
Grupos	238	Nivel	50
Alumnos	193	Minutos	49
Grupo	161	20 minutos y tiempo	40
Actividades	146	Dificultad	38
Interactivos	121	Contenidos	34
Profesor	101	Aula	33
Actividad	91	GGII (Grupos Interactivos)	32
Niños	87	Centro y evaluación	31
Clase	74	Trabajar, experiencia y 10 minutos	29
Madres	57	Hora y aprendizaje	27

Figura 1. Nubes de palabras. Fuente: elaboración propia. Atlas.Ti.7.5.4.

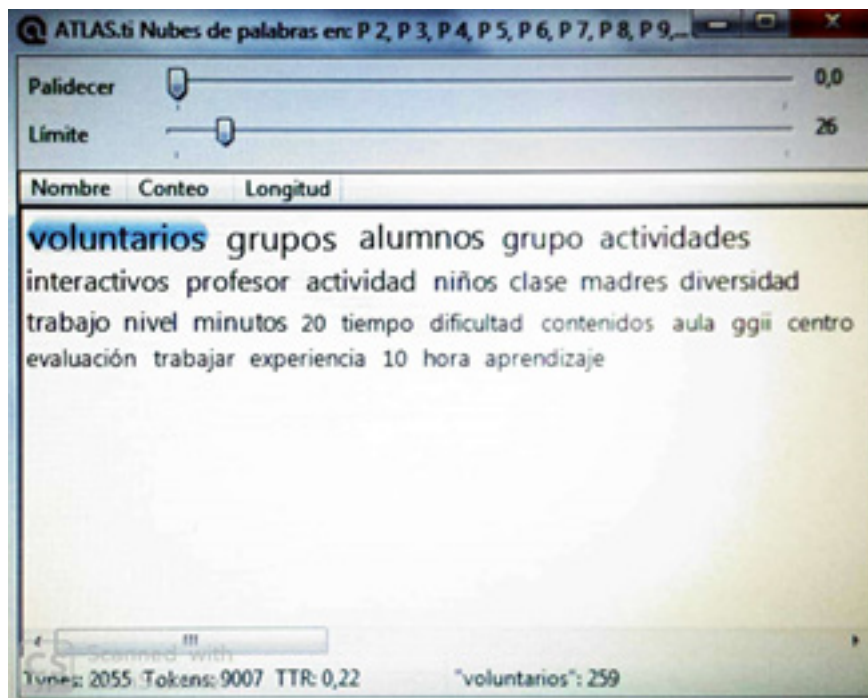


Figura 2. Nube de probabilidad. Fuente: elaboración propia.



Elaborado con <https://www.nubedepalabras.es/>

## Resultados

Los resultados de la investigación se van a presentar tomando como referencia el sistema de dimensiones y códigos (con sus respectivas frecuencias) establecidos en la metodología.

La dimensión Dinámica de Grupos Interactivos trata de dar a conocer cómo organiza el profesorado la dinámica de trabajo a través de Grupos Interactivos atendiendo a su periodicidad, diversidad del alumnado y organización de las actividades.

Cuando se interpela al Equipo Docente si los Grupos Interactivos (GGII) se realizan en el grupo regularmente ya sea de forma semanal o quincenal, mayoritariamente responden que se realizan dos veces por semana y, habitualmente se desarrollan en las materias de lengua y matemáticas, con la dificultad de poder realizarlos con dicha regularidad al requerir presencia

de voluntariado sendos días (SEM2, 72 %), como se desprende de los siguientes textos: “se hace semanalmente. Están establecidos dos grupos interactivos uno de matemáticas y otro de lengua. En el caso de que haya voluntarios suficientes se hace también de inglés” (P17: (7:7), SEM2, Cita(s):13).

Todas las semanas el grupo de Matemáticas y otro grupo de Lengua. Es cierto que, cuando no vienen las personas que colaboran con los GGII, yo no lo hago porque yo no puedo hacerme cargo de 3 grupos y, porque no es la filosofía del grupo interactivo. En los grupos interactivos tiene que haber un adulto por cada grupo, no es un adulto que se encargue de todos los grupos; esos no son grupos interactivos. Este año yo no me quejo porque en 2º no me falta la gente, pero en 6º hay veces que no puedo hacerlo porque no vienen las personas que están comprometidas para ir, por muchos motivos que no pueden venir. (P12: (7:7), SEM2, Cita(s):13).

En menor medida declaran que los realizan una vez a la semana (SEM1, frecuencia=4), ya que hay que desarrollarlos como está estipulado, es decir, contando con voluntarios en cada uno de los subgrupos de trabajo que se constituyen. Teniendo presente, que matizan que el resto del tiempo siempre se intenta trabajar actividades de forma conjunta. Solo dos de los docentes entrevistados realizan GGII tres veces por semana.

Al tratar de indagar si los grupos de trabajo son definidos por el docente, encontramos un alto porcentaje que responde afirmativamente (89 %), matizando que son ellos quienes definen el contenido, la tarea, materiales, agrupaciones, etc. Ya que es de vital importancia respetar los principios de organización de los GGII, procurando siempre organizarlos para obtener el mayor beneficio posible, controlando tanto lo que se va a trabajar como la manera en que se va a ir organizando el grupo y las actividades a desarrollar.

Sí, claro. La agrupación se hace a principios de curso con unos cuestionarios que se les hace a los niños; con eso se hacen los grupos intentando que sean heterogéneos y que sean compatibles de carácter.

Luego, a lo largo del curso, según el profesor se cambia más o menos a los niños de sitio. El contenido de los grupos interactivos siempre lo prepara el profesor. (P7: (9:9), DPR2, Cita(s):16).

Una de las características que define a los Grupos Interactivos es la heterogeneidad del grupo, por ello se ha preguntado a los docentes si hay diversidad en la composición del grupo de alumnos en cuanto a género, cultura, nivel de aprendizaje, etc. Las respuestas obtenidas fueron expresadas entorno a: “en este colegio siempre hay diversidad: en género, en cultura, en idioma, en procedencia, en capacidades... Siempre hay diversidad en todas las aulas, muchísima diversidad” (P11: (13:13), SDI3, Cita(s): 18). ”Sí, muchísimo hay diferencia tanto en género, cultura y nivel de Aprendizaje, hay niños que tienen un nivel muy alto, otros con un nivel medio y otros con uno muy bajo” (P15: (11:11), SDI3, Cita(s): 18). Respondiendo el 100 % de los docentes afirmativamente, declaran que siempre pretenden respetar dicha heterogeneidad en capacidades, competencias, género, nacionalidades, etc., aunque también intenta respetar sus intereses y opiniones.

En cuanto a la organización metodológica sobre cómo se trabajan los contenidos de las actividades planteadas en los GGII, se les planteó a los docentes la cuestión de si dichos contenidos fueron trabajados previamente en clase. El análisis de las respuestas de los docentes muestra que el 100 % de ellos trabajaron los contenidos antes de tratarlos en los GGII: “Sí, los grupos interactivos actúan como un refuerzo de los contenidos ya trabajados en clase; es una forma de que afiancen los contenidos teóricos” (P18: (25:25), STCA, Cita(s): 18). Sin embargo, un 22 % de estos profesores indicaron que excepcionalmente los contenidos no fueron trabajados previamente. Por ejemplo, en el caso de que dicho contenido a explicar supusiera un nivel de dificultad mayor y, por ello se requiriera la ayuda de los voluntarios para explicarlo. O cuando la actividad diseñada para los GGII se tratase de una investigación: “A no ser que lo que se plantee sea un trabajo de investigación, por ejemplo, y ellos empiecen una investigación en cualquier terreno en los grupos” (P11: (20:20), NTCA, Cita(s): 4).

Una de las características principales de los GGII es la rotación de las actividades, que implica que todo el alumnado realice todas las actividades diseñadas. En este sentido el 100

% de los docentes entrevistados afirman que hacen rotaciones, aunque matizan que el tiempo que establecen por actividad varía en función de una serie de variables como: el número de voluntarios, el número de alumnos, del tiempo total disponible para la sesión y el grado de complejidad de las actividades diseñadas: “Normalmente se plantean según el número de grupos que haya en la clase, tres o cuatro grupos y se rotan con una frecuencia de unos 10-15-18 minutos, dependiendo de si son tres, más tiempo, o, si son cuatro, menos” (P11: (21:21), R10M, Cita(s): 4).

Aunque la mayoría establece una duración de quince minutos (R15M, frecuencia=7) para el desarrollo de cada actividad la rotación varía: “Normalmente cada 15 minutos porque se suelen hacer cuatro grupos y se dan 15 minutos a cada uno para que dure una hora y poco los grupos interactivos...” (P10: (28:28), R15M, Cita(s): 7).

Con respecto al grado de dificultad que establece el profesorado para el desempeño de las actividades a desarrollar en los Grupos Interactivos, esto les supone un gran reto; pues algunos profesores declaran que la diversidad del alumnado presente en el aula, en cuanto al nivel de aprendizaje, les supone una dificultad adicional a la hora de diseñar dichas actividades sobre todo al inicio de su ejercicio profesional. Un 50 % afirma que diseña las actividades desafiantes pero posibles de ser ejecutadas por el alumnado. En torno a esto último el profesorado comparte la siguiente afirmación: “Sí, siempre se intenta diseñar actividades que supongan hacer un esfuerzo para realizarlas pero también que no sean imposibles de realizar porque eso influye en la motivación del alumnado” (P17: (29:29), DESA, Cita(s): 9).

En cuanto a la temporalización de las actividades, el 72 % de los profesores declara que el alumnado las finaliza en el tiempo establecido, un porcentaje menor (MATI, frecuencia=8) afirma que dedican más tiempo del que tenían planificado debido a los imprevistos que surgen a la hora de llevar a cabo las actividades. Y, en último lugar, un porcentaje mínimo (METI, 11 %) manifiesta que algunos alumnos excepcionalmente acaban las actividades antes de lo previsto.

Sí, normalmente sí porque, como ya tengo experiencia y sé lo que van a tardar más o menos, no es como al principio que se quedaba corto



el tiempo o se quedaba demasiado largo. Ahora ya, más o menos, sé el tiempo que necesitan. (P4: (33:33), TIES, Cita(s): 13).

Conforme a las actitudes de compañerismo de los propios alumnos presentes en la clase, un 94 % de los docentes constatan que durante el desarrollo de los Grupos Interactivos el alumnado tiene una actitud solidaria entre ellos, ayudándose mutuamente. Muchos de los profesores asocian este comportamiento a que el centro educativo está muy concienciado de la importancia de inculcar estos valores a los alumnos desde pequeños y por ello se trabaja en gran medida.

El alumnado en general, sí. Además, que en este centro están muy acostumbrados desde que son pequeños a ser bastante solidarios, a compartir mucho, a ayudarse entre ellos porque además, aparte de las comunidades de aprendizaje, es que el éxito es de todos. Entonces están muy acostumbrados a intentar conseguir los objetivos para todos. (P9: (37:37), SATS, Cita(s): 17).

Durante el desarrollo de los Grupos Interactivos el 83 % de los profesores confirman que ayudaron a los alumnos con más dificultades y resolvieron las dudas a los grupos: “Sí, es necesario sobre todo estar pendiente de los casos un poco más complicados ya sea por el nivel, por la manera de desenvolverse o por ser un poco más nerviosos” (P6: (41:41), PAAD, Cita(s): 15). Aunque un 16 % del equipo docente declara que no puede atender a las necesidades de los alumnos (PNAD, frecuencia=3) por falta de voluntarios, que como consecuencia de esto el profesorado tiene que cubrir el puesto del voluntario en los GGII:

Lo ideal es que en el grupo interactivo haya los suficientes adultos como para que el referente de la asignatura o el profesor que está allí no esté con ningún grupo, sino que él está atendiendo a todo lo que pasa en el aula y entonces, en esa atención de todo lo que pase en el aula... (P9: (41:41), PNAD, Cita(s): 3).

La gran parte de los alumnos de los GGII realizaron todas las actividades según confirma el 88 % de los docentes entrevistados: “Sí; se procura hacer juegos, actividades en las que, independientemente del nivel de cada niño, puedan participar todos” (P10: (44:44), AREA, Cita(s): 16). Algunos profesores explican que si los alumnos no han podido realizar alguna actividad se termina en otro momento, pero nunca se deja de hacer.

En el caso de que no hayan podido terminarlas, se terminan de hacer en la siguiente clase, pues no tiene ningún sentido que no las terminen de hacer. Lo importante es acabarlas, ya sea durante el desarrollo de los grupos interactivos o después. (P17: (43:43), NREA, Cita(s): 4).

Con respecto a la dimensión **Voluntariado**, que presenta información sobre cómo se organiza e implica el voluntariado en el desarrollo de los Grupos Interactivos. Lo primero que debemos destacar es que el 100 % de los voluntarios recibe alguna recomendación anterior a su participación en las actividades. Al llevar el centro tantos años constituido en Comunidad de Aprendizaje los niños no requieren ningún tipo de explicación, ya que están trabajando con dichas actuaciones de éxito desde Infantil. Con respecto al voluntariado, a principios de curso, el Equipo Directivo les da unas pautas de trabajo, se les explica los mecanismos de trabajo, la metodología que se pretende, cómo se motiva a los niños, etc., es decir, en este centro siempre se instruye previamente al voluntariado. De otra parte, cuando se hace necesario, se les da unas breves explicaciones de las actividades a desarrollar cinco minutos antes de comenzar los Grupos Interactivos.

Sí. Cinco minutos antes les explico lo que tienen que hacer y son cosas sencillas. La metodología la conocen porque la trabajan desde Infantil y, cuando llegan a 5º ya saben perfectamente lo que tienen que hacer. Si hubiera una mamá nueva, entonces le explicaríamos que ellas no tienen que hacer diseño, que solamente tienen que vehicular que los niños hablen entre sí, repartir el turno de palabra...aclarar dudas pero no explicar ya que lo tienen que hacer ellos. (P1: (13:13), SRV4, Cita(s):18).

En cuanto a la relación que se establece con las familias del alumnado el director expresa:

Nosotros tenemos que facilitar a las familias y hacer que se sientan como en su casa y mantener las puertas abiertas y todo ese tipo de actividades. Pero después es el tutor o la tutora quien tiene que, a pie de fila, convencer a esas familias y hablarles y llamarlas para que prueben un día, para que entren en clase y vean. Entonces, como de todo hay en la viña del señor, decía uno, pues hay maestros que quieren que haya familias y otros maestros que, aunque están en comunidades de aprendizaje, eso no les hace tanta gracia y no empujan tanto en esa dirección. (E. Equipo Directivo).

Además, también añaden, que es de vital importancia mostrar una actitud cercana con los padres y con los vecinos del barrio para mostrar un acercamiento que posteriormente dé lugar a la participación, por lo que “Las puertas del colegio están abiertas a todas horas; aquí atendemos a las familias sea la hora que sea” (E. Equipo Directivo).

El 61 % de los docentes declaran que hay voluntarios en todos los grupos interactivos: “Sí. También hay chicas voluntarias de prácticas y las familias. Hay mucha gente para grupos interactivos” (P6: (15:15), SPV5, Cita(s):11). Y, el resto indica que no siempre pueden contar con voluntariado bien porque faltan sin avisar, o porque ya son muchos los centros constituidos en Comunidad de Aprendizaje y, por tanto, los estudiantes universitarios se tienen que distribuir entre todos los colegios: “Eso quisiéramos, pero no siempre hay voluntarios en todos los grupos; se pretende, tanto si es por parte de las familias como por parte de los estudiantes que vienen de la universidad...” (P9: (15:15), NPV5, Cita(s): 8).

La falta de voluntariado se relaciona con varios factores, entre ellos destaca la actitud de los profesores que son tutores, pues según indica el Equipo Directivo, dependiendo de las características personales de los tutores así será la participación de las familias:

Hay un grupo que históricamente sus padres y madres son colaboradores, normalmente ese grupo va manteniendo la colaboración con el colegio. Y si hay una tutora que es abierta a la participación y es de las que aglutina familias, eso se nota aunque vayan cambiando los padres. La tutora, da igual el curso que coja, que no le gusta o que no quiere o que empuja poco pues se le nota en todo su tiempo aquí. (E. Equipo Directivo).

En relación con la escasez de voluntariado, el Equipo Directivo asocia también esta problemática a la circunstancia del contexto que rodea el centro educativo:

Totalmente. Claro que sí. Eso influye muchísimo. El barrio influye enormemente en lo que ocurre en la vida del centro; por eso las comunidades de aprendizaje lo que intentamos es mejorar la vida del barrio que circunda al colegio, de la comunidad educativa que entra en el colegio. Entonces, claro que influye; son familias que están muy preocupadas, o más preocupadas, en subsistir que en educar. (E. Equipo Directivo).

El 94 % de los docentes entrevistados considera que los voluntarios suelen actuar con efectividad en el grupo, ayudando a la interacción entre los alumnos. Aunque estiman que los familiares cumplen mejor con dicha premisa ya que les dan a los niños menos instrucciones exigiéndoles que interactúen entre ellos, en cambio, algunos estudiantes universitarios les guían demasiado, ofrecen excesivas instrucciones, etc.: “La verdad es que sí, aunque hay veces que no guían la actividad, sino que dan instrucciones directamente” (P17: (17:17), SAIA, Cita(s): 17). Hay un escaso porcentaje que responde negativamente, ya que declaran lo siguiente:

Es que son gente muy inexperta y algunas veces lo que interpretan es que lo que tienen que hacer es explicarles y entonces les dan como una pequeña clase particular. Es muy complicado porque a veces a mí misma también me pasa que no saben algo y no tengo la paciencia de no

ayudarles con lo que al final casi que lo estoy haciendo yo, y ese no es el objetivo. El objetivo es que entre ellos lo hagan. Entonces, la dinamización es decirles que miren en el cuaderno para que recuerden lo que se les ha olvidado, etc. Y también diseñar actividades que tengan muy bien trabajadas, que no sean totalmente nuevas. (P7: (17:17), NAIA, Cita(s): 3).

Si los centros constituidos en Comunidades de Aprendizaje deben cumplir con la característica de llevar a cabo numerosas actividades que impliquen la participación de personas ajenas a la escuela, es necesario indagar si existe diversidad entre el grupo de voluntariado (familiares, funcionarios, pasantes...) que viene a colaborar al centro. Encontramos que sí es así, de hecho destacan mayoritariamente la presencia de las familias: “Suelen ser madres y alguna tía ha venido pero la mayoría son madres. No vienen padres” (P3: (19:19), FAMI, Cita(s): 19), y estudiantes universitarios: “Sí. Hay voluntarios de la Universidad y, dentro de ellos, algunos son más jóvenes, otros son personas más maduras” (P7: (19:19), UNIV, Cita(s): 15) y, en menor medida personal de apoyo: “Y voluntarios externos al centro que llevan muchos años colaborando con nosotros” (P18: (19:19), PAPO, Cita(s): 7), “así como asociaciones: y algunas asociaciones del barrio” (P17: (19:19), ASOC, Cita(s): 3). En este sentido el Equipo Directivo afirma que existe una buena organización del voluntariado, pues:

A principio de curso, en la asamblea inicial con las familias, se solicita a las familias quiénes quieren ser voluntarias, con una hojita que los tutores tienen en la clase para cuando hacen la primera reunión; a esta reunión van casi todas las mamás porque hay algunas que ni a esa reunión van. Se anotan las que pueden venir y a qué hora pueden venir. Una vez que tenemos las familias que quieren ser voluntarias, hay un grupo de trabajo nuestro que es el que intenta hacer el horario; claro, ahí tenemos que coordinarnos con la Universidad que manda los voluntarios en octubre o avanzado noviembre. (E. Equipo Directivo).

Con relación a que si los voluntarios manifiestan apertura para el intercambio con los alumnos se observa que un alto porcentaje responde afirmativamente, el 100 %: “Sí,

muchísimo; ponen mucha voluntad. Además, son voluntarios, que si vienen aquí es porque les interesa, porque quieren información, porque les gusta” (P11: (18:18), SMAI, Cita(s): 17). Aun así especifican, acerca de los voluntarios, que algunos son un tanto inexpertos y por esa razón no muestran una apertura adecuada al inicio de los GGII (NMAI, frecuencia=4).

Una gran parte del Equipo docente, el 77 %, afirma que hace la evaluación de los GGII teniendo en cuenta el criterio de los voluntarios acerca de las dificultades que ha presentado el alumnado, así como también la actitud que han mostrado a lo largo de toda la sesión: “Sí cuando terminamos comentamos cómo ha ido, qué dificultades han encontrado, a qué alumnado le ha costado más, cuáles son los que lo han hecho con más facilidad” (P15: (23:23), SEVA, Cita(s): 14). Sin embargo, los docentes que manifiestan que no hacen una evaluación junto al voluntariado (NEVA, frecuencia=3), atribuyen este hecho al escaso tiempo del que disponen ambas partes (Equipo Docente y voluntarios). Como medida para solventar esta dificultad, proponen la realización de la evaluación durante el desarrollo de la sesión: “Durante el desarrollo de la sesión se va preguntando si se están realizando correctamente las actividades y los voluntarios informan de las dificultades que van surgiendo” (P17: (23:23), SEVA, Cita(s): 14).

Todos los profesores entrevistados, el 100 %, perciben que sus alumnos valoran positivamente la presencia del voluntariado en el aula, dada la familiaridad que el alumnado tiene con el funcionamiento de los GGII. También manifiestan que sienten especial motivación cuando sus familiares son los que acuden a ayudar: “Como somos un colegio que llevamos tantos años haciéndolo están deseando que llegue el día de hacer grupos interactivos y para ellos es una forma de aprender divirtiéndose” (P16: (33:33), SVPA, Cita(s): 18).

Aunque también cabe mencionar que a pesar de que el alumnado valore la presencia de los voluntarios, algunos alumnos de forma excepcional no los valora como es debido (NVPA, frecuencia= 2). Una de las posibles causas que le atribuyen los docentes a estas conductas es la inexperiencia del voluntario.

Desde la perspectiva del profesorado con respecto a la relación establecida entre los voluntarios y el alumnado, declaran el 100 % de los docentes que el alumnado interactúa con

los voluntarios sin ningún tipo de limitación o dificultad. Expresan que ambas partes tienen una actitud receptiva para la interacción, pues:

Depende también de las habilidades que tenga esa persona para relacionarse con los niños. Por lo general todos interactúan sin ningún tipo de dificultad. Los voluntarios acuden al centro por voluntad propia por lo que ya están predispuestos a esa interacción. (P17: (35:35), SAIV, Cita(s): 17).

Dado que este centro educativo es una Comunidad de Aprendizaje, el alumnado tiene conocimiento acerca del funcionamiento de los grupos interactivos y de otras actuaciones de éxito llevadas a cabo en el propio centro desde el inicio de su escolarización; por lo que los profesores no consideran necesario explicar de nuevo el papel de las personas voluntarias, solo se limitan a hacer una presentación de los mismos en el caso de que sea una incorporación nueva: “Al inicio del curso siempre se les presenta a los voluntarios, pero realmente no es necesario que les explique qué es lo que van a hacer porque ellos lo saben perfectamente, ellos saben cuál es su función” (P18: (39:39), SPPV, Cita(s): 16).

## **Conclusiones**

Tras el análisis de los resultados obtenidos en el estudio, se extraen las siguientes conclusiones:

Atendiendo al objeto de este estudio se concluye que se han cumplido los objetivos propuestos al inicio de la investigación, pues se ha analizado en profundidad la organización y el desarrollo de los GGII tanto desde la perspectiva del Equipo Docente como del Equipo Directivo. En este aspecto cabe destacar que todo el personal docente conoce el funcionamiento de una Comunidad de Aprendizaje, es decir, saben cómo desempeñar los grupos interactivos y la organización de los mismos en cuanto a la temporalización, el diseño de las actividades, el rol de los voluntarios y el del propio docente. Respetando una de las características esenciales que define la puesta en práctica de los Grupos Interactivos -conformar grupos heterogéneos en cuanto a género, cultura, competencias, nivel de aprendizaje, nacionalidades, etc.-, llegando así a realizarse los mismos de forma regular.

Además, trabajar con dicha heterogeneidad en el grupo, según Flecha (2009), resulta ser una experiencia muy satisfactoria y enriquecedora a nivel académico, pues dicha distribución fomenta la ayuda entre iguales; esto da lugar a que todos los alumnos se beneficiarán tanto en lo académico como en lo personal. Y en el caso del alumnado con un rendimiento académico inferior se verá reforzado gracias a la interacción con los demás.

En función a la organización de los GGII hay establecida una planificación semanal en la que se recoge cuándo se van a realizar los Grupos Interactivos, los voluntarios que van a participar, el contenido que se va a trabajar y la temporalización en la que se van a llevar a cabo. Con relación al desarrollo de los mismos se produce de manera exitosa, ya que uno de los factores que están directamente relacionados es la experiencia del personal docente, y en este colegio un 44% de ellos tiene más de 7 años realizando GGII en sus aulas. Sin embargo, manifiestan que no hay un espacio ni físico ni temporal para que el profesorado comparta entre ellos sus experiencias profesionales.

Del mismo modo también se ha procedido a la detección de las debilidades y fortalezas de los Grupos Interactivos. Con relación a esta última, destaca la mejora del rendimiento académico del alumnado, ya que este se encuentra muy motivado al emplear una metodología diferente en el aula que le permite aprender de forma significativa. Dicha interacción propicia y promueve dicha motivación, incentivando así el interés por aprender, lo cual estos factores influyen de forma directa en la mejora del rendimiento escolar.

El carácter propio de la interacción en los GGII entre el propio alumnado y, con los voluntarios; junto al hecho de que estos grupos son heterogéneos en cuanto a cultura, nivel de aprendizaje, etc. hace que se promuevan valores basados en la igualdad, equidad, solidaridad y compañerismo. Por lo que esto repercute de forma significativa en la convivencia del centro educativo, que además se llega a extrapolar al contexto del barrio donde está situado el colegio. Por consiguiente, a pesar de que el colegio se encuentre en una zona de exclusión social, todo el profesorado trabaja para fomentar y promover valores basados en el respeto y la tolerancia hacia los demás, independientemente de las características individuales de cada uno, propiciando así un clima óptimo para el aprendizaje. Por lo que según indica Rodríguez



(2012), estarían cumpliendo con el segundo principio de los centros que son Comunidades de Aprendizaje que consiste en fomentar un buen clima de convivencia, resolviendo los posibles problemas a través del modelo dialógico basado en la resolución de conflictos mediante el empleo del diálogo y el trabajo de forma grupal.

Por el contrario, también se han detectado las debilidades de los Grupos Interactivos, entre la que destaca la escasez de voluntarios y la no asistencia de los mismos de manera regular. Esto repercute en gran medida al correcto desempeño de este tipo de actuaciones educativas, pues se ven condicionadas a la realización de las mismas debido a factores externos al centro escolar.

En general se percibe un clima de preocupación, descontento y desilusión como consecuencia de la falta de voluntarios y la escasa implicación de las familias; esta situación se ve agravada en los cursos superiores de Educación Primaria, en la que se aprecia una disminución progresiva de la implicación familiar y del voluntariado conforme aumenta el nivel académico. Este suceso se asocia a una serie de factores que influyen en los voluntarios como: la falta de interés, baja autoestima y bajo auto concepto, motivos laborales y desconocimiento de la realización de este tipo de actuaciones. Como indica Bolívar (2006), el trabajo conjunto tanto de las familias como de la comunidad con el centro educativo es una actuación clave para el incremento del rendimiento académico del alumnado; del mismo modo el propio colegio también se beneficia en el sentido de que aumenta la calidad de la enseñanza.

Con relación a la organización e implicación de los voluntarios se determina que en los últimos años ha habido una disminución en cuanto a la participación del voluntariado en el colegio. En la actualidad la mayor parte de los voluntarios provienen de la Universidad de Sevilla, en concreto de los Grados en Educación Primaria y Educación Infantil, y del Grado en Pedagogía. Esta participación en el centro educativo se da de forma temporal, coincidiendo así con el periodo de prácticas externas; lo cual hace que no se desarrolle la práctica educativa como se estipula. En cuanto a la frecuencia de participación, le siguen las madres de algunos alumnos, que a diferencia del alumnado de la Universidad este colectivo sí mantiene una permanencia colaborativa a largo plazo. Grant y Ray (2013) expresan que para conseguir una

captación de voluntarios efectiva, el centro educativo ha de compartir la ideología del mismo y los procesos de enseñanza que se lleven a cabo en el mismo. También se ha de mostrar cercano dando a conocer el currículo y las expectativas de éxito.

Sin embargo, cabe destacar que la implicación de los voluntarios es máxima, pues mantienen una actitud completamente abierta para la interacción con los alumnos y su vez estos valoran en gran medida su colaboración en su proceso de aprendizaje.

En definitiva, a pesar de la escasez de voluntarios que presenta el CEIP Adriano del Valle se ha demostrado en estos años que a través de la realización de actuaciones educativas de éxito, como son los grupos interactivos, el compromiso del todo el personal que trabaja en el centro escolar y, gracias a la participación e involucración de los voluntarios y de las familias, han influido de manera muy positiva. Obteniendo así unos resultados muy beneficiosos en todos los sentidos, dadas las características del colegio en cuanto a la heterogeneidad del alumnado y el contexto que engloba al propio centro educativo.

## Referencias Bibliograficas

- Aguerri, L.M.R. (2017). Comunidades de aprendizaje y participación familiar: un estudio de casos (Tesis doctoral).
- Álvarez Cifuentes, P., y Torras Gómez, E. (2016). Comunidades de aprendizaje. Actuaciones para el éxito académico y la transformación educativa. PADRES y MAESTROS, 367, 6-9, DOI: pym.i367.y2016.001
- Aubert, A., García, C., y Racionero, S. (2009). El Aprendizaje dialógico. Cultura y Educación, 21(2), 129-139.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. Revista de Educación, 339, 119-146.
- Caride Gómez, J. A. (2017). Educación social, derechos humanos y sostenibilidad en el desarrollo comunitario. Revista Teoría de la Educación, 29(1), 245-272. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2017291245272>.
- Comunidade de Aprendizagem. Cuestionario - AEE - Grupos Interactivos. Recuperado de: Biblioteca de Comunidad de Aprendizaje.
- Díez-Palomar, J., y Flecha-García, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. Monográfico sobre Comunidades de Aprendizaje. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 67(24,1), 19-30.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). Comunidades de Aprendizaje: Transformar la educación. Barcelona: Graó, 78-90.
- Flecha (2009) Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. Cultura y Educación, 21(2), 157-169.
- Flecha, R., García, R. y Gómez, A. (2013). Transferencia de tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias. Revista de Educación, 360, 140-161.

- Flecha, R., Puigvert, L. (2015). Las Comunidades de Aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *Cultura para la esperanza: instrumento de análisis de la realidad*, 14(99), 1-2.
- González, A. (2015). Comunidades de aprendizaje: estrategia educativa para la comunicación y la emancipación. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 19(10), 32-51.
- Grant, B.K. & Ray, J.A. (2013). *Home, School, and Community Collaboration*. London: Sage.
- Naval, C., García, R., Puig, J. y Santos-Rego, M. A. (2011). La formación ético-cívica y el compromiso social de los estudiantes universitarios. *Encounters on Education*, 12, 77-91.
- Recuperado de [https://www.unav.edu/documents/29007/8315083/formacion\\_etiticocivica](https://www.unav.edu/documents/29007/8315083/formacion_etiticocivica).
- Ordóñez-Sierra, R., y Rodríguez-Gallego, M. R. (2015). Una experiencia de aprendizaje-servicio en comunidades de aprendizaje. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 314-333.
- Ordóñez-Sierra, R., y Rodríguez-Gallego, M. R. (2016). Los Grupos Interactivos como metodología didáctica en Educación Secundaria: Estudio de casos en un centro constituido en Comunidad de Aprendizaje. *Revista de Investigación en Educación*, 14(2), 141-155.
- Ordóñez-Sierra, R., Rodríguez-Gallego, M. R. y Rodríguez-Santero, J. (2017). Grupos interactivos como estrategia para la mejora educativa: estudio de casos en una comunidad de aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 71-91.
- Pérez, A. A., Africano, B. B., y Febres-Cordero, M. A. (2018). Comunidad de aprendizaje: una alternativa de estudio. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 73, 511-519.
- Rodríguez de Guzmán, J. (2012). Comunidades de aprendizaje y formación del profesorado. *Tendencias pedagógicas*, 19, 67-86.
- Sánchez-Aroca, M. (1999). *Voices Inside Schools – La Verneda-Sant Martí: A School Where People Dare to Dream*. *Harvard Educational Review*, 69(3), 320–335.



- Sotelino Losada, A., Mella Núñez, Í., y Rodríguez Fernández, M.Á. (2019). El papel de las entidades cívico-sociales en el Aprendizaje-Servicio. Sistematizando la participación del alumnado en el tercer sector. *Revista Teoría de la Educación*, 31(2), jul-dic, 197-219. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teri.20156>.
- Tójar J. C. (2006). *Investigación cualitativa: Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Vergel, M., Rincón, O. L., y Cardoza, C. A. (2016). Comunidades de aprendizaje y prácticas pedagógicas. *Boletín Redipe*, 5(9), 137-145.
- Vieira, L., y Puigdemívol, I. (2013). ¿Voluntarios dentro del aula? El rol del voluntariado en “Comunidades de Aprendizaje”. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 12(24), 37-55.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.