

ARTÍCULO ORIGINAL

Los Grupos Interactivos como metodología didáctica en Educación Secundaria: Estudio de casos en un centro constituido en Comunidad de Aprendizaje

Rosario Ordóñez-Sierra
rordonez@us.es

Margarita R. Rodríguez-Gallego
margaguez@us.es

Universidad de Sevilla

RESUMEN. *Objetivos:* Analizar el trabajo en Grupos Interactivos (G.I.) en un centro de la provincia de Sevilla constituido en Comunidad de Aprendizaje, tras su primer año de puesta en práctica, desde la perspectiva de voluntarios, docentes y estudiantes. *Metodología:* La investigación está basada en la metodología comunicativa, contrastando las vivencias de los sujetos investigados mediante el diálogo, como base para la creación conjunta de nuevo conocimiento. Para ello, los datos se han recogido a través la observación directa de las prácticas realizadas y entrevistas con los docentes. *Muestra:* 16 estudiantes de 2º curso de la etapa de Secundaria, el Equipo docente de 2º curso de Secundaria y 5 voluntarias de la Facultad de Ciencias de la Educación, como apoyo y observadoras en los G.I. *Conclusiones:* Mejoras en el rendimiento de los estudiantes, en las relaciones personales y en la convivencia.

PALABRAS CLAVE. Grupos Interactivos, Comunidades de Aprendizaje, Éxito Escolar, Metodología Comunicativa, Educación Secundaria, Estudio de Casos

Interactive groups as didactic methodology in secondary education: Case study at a school in a Learning Community center

ABSTRACT. *Objective:* Analyzes Interactive Groups (G.I.) of a center in Seville that has formed a Learning Community after a year, from the perspective of volunteers, teachers and students. *Methodology:* The study is established in the communication methodology, contrasting the experiences of the subjects investigated through dialogue, as a basis for the joint creation of new knowledge. Data has been collected through direct observation of practices and interviews with teachers. *Sample:* 16 students in the 2nd year of Secondary School, team teaching 2nd year of Secondary and five volunteers from the Faculty of Education, supporting and observers in the GI. *Discussion:* An improving student achievement, the personal relationships and the coexistence.

KEY WORDS. Interactive Groups, Learning Communities, School Success, Communicative Methodology, Secondary Education, Case Studies

Fecha de recepción: 14-1-2016. Fecha de aceptación: 14-10-2016
 Dirección de contacto:
 Rosario Ordóñez Sierra
 Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla
 C/ Pirotecnia, s/n
 41013 SEVILLA

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Los Grupos Interactivos, en adelante G.I., forman parte del proyecto de Comunidades de Aprendizaje (CdA) basado en las principales teorías en ciencias sociales y educativas reconocidas por la comunidad científica internacional. Desde una perspectiva interdisciplinar recoge las contribuciones de los autores más relevantes en Psicología como Vygostky (1979) y su desarrollo cognitivo ligado al entorno sociocultural; Bruner (1988, 2012) con su teoría del andamiaje; en Pedagogía con Dewey (instrumentalismo o aprender-haciendo) y Freire (1997, 2002) con la *dialogicidad*; en Sociología con Habermas (1987) con su teoría de la competencia comunicativa; y en Psicolingüística con Chomsky (1985) y las habilidades innatas para aprender una lengua.

Para exponer los antecedentes de las CdA, es necesario hablar sobre algunos proyectos y experiencias previas. Entre ellos el proyecto de la *Escola de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí* de Barcelona (adultos), el *Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades* (CREA), el proyecto europeo Includ-ed (Includ-ed Consortium, 2011) y tres de los programas estadounidenses más influyentes: “*Accelerated Schools*” (alumnos con peores resultados son los que necesitan un impulso mayor), “*Success for All*” (estrategias de aprendizaje personalizadas) y “*School Development Program*” (comprometer a todos los adultos para apoyar el éxito académico (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002).

Las CdA reivindican la inclusión como modelo educativo eficaz para superar el fracaso escolar y mejorar la convivencia, la participación de toda la comunidad escolar y colectivos voluntarios (Jiménez-Ramírez, 2012). Las personas que interactúan se convierten en protagonistas activos de esas transformaciones de acuerdo a unos principios como el diálogo, la igualdad y la solidaridad. Tal y como plantean Flecha, García y Gómez

(2013) la aparición de las CdA ha respondido a lo que siempre ha sido el común denominador de todas las tendencias y estructuras teórico-prácticas en educación: al fracaso escolar y la desigualdad social.

En este artículo nos vamos a centrar en una Actuación Educativa de Éxito (AEE) de las CdA, los Grupos Interactivos (G.I.). Los estudios realizados señalan a los G.I. como una forma de inclusión muy efectiva. En este modelo el aula se organiza en grupos pequeños y heterogéneos en cuanto al nivel de rendimiento del alumnado, quienes colaboran a través de interacción dialógica para resolver las actividades de aprendizaje. Es una propuesta para la resolución de tareas, que potencia la perspectiva vigotskiana del conocimiento, que no es otra cosa que incidir en que el conocimiento se aprende con los demás, y no sin ellos. Los G.I. son una de las formas de organización de las aulas que está obteniendo más éxito en Europa en la superación del fracaso escolar y los problemas de convivencia. Como argumentan Oliver y Gatt (2010) una de las claves para el éxito de los G.I. es la continua sustitución de actos comunicativos de poder, típicos de las aulas tradicionales, por actos comunicativos dialógicos.

Los Grupos Interactivos son, como definen Odina, Buitago y Alcalde (2004), una forma de organizar el aula, contraria a la segregación, que consiste en establecer cuatro o cinco grupos lo más heterogéneos posible (en lo referente a niveles de aprendizaje, sexo, cultura, lengua, etc.), de un máximo de cuatro o cinco alumnos y alumnas, y una persona voluntaria. Previamente, el equipo de profesores ha preparado las cuatro o cinco tareas diferentes que se van a llevar a cabo en cada grupo y las comunica al voluntariado la semana anterior, generalmente, por correo electrónico. Cada voluntario se encarga de una actividad y hay tantos adultos como grupos se hayan hecho en la clase. La duración suele ser, aproximadamente, entre veinte minutos y media hora y el alumnado va rotando por las actividades que coordina cada voluntario. Si hay cuatro grupos todos deben hacer las cuatro actividades durante las dos horas que dure la sesión de grupos. El voluntariado coordina la actividad, favoreciendo la interacción entre todos, la

participación, incitando a que se ayuden y resuelvan las dudas entre ellos. El voluntariado no tiene que explicar pues los contenidos necesarios para realizar las actividades los explica el profesorado en las horas que no hay G.I. Al finalizar se evalúa la actividad con los voluntarios y se introducen los cambios necesarios para la próxima sesión.

Para Flecha (2009), las interacciones que introducen los voluntarios no sólo aumentan los aprendizajes instrumentales de todo el alumnado sino que también mejoran la convivencia intercultural en el grupo clase, aumentan la participación y la solidaridad. Estas personas adultas incorporan en el centro educativo una gran diversidad de perfiles, no sólo en términos profesionales sino también culturales, étnicos, religiosos, de estilos de vida, lingüísticos, etc. (Díez-Palomar y Flecha, 2010; Spratt y Florian, 2013), reconociendo el derecho de los niños a ser diferentes y que puedan tener las mismas posibilidades de acceder al aprendizaje.

De este modo, los niños y niñas interiorizan que sí pueden aprender, que también pueden ayudar a los compañeros y recibir su ayuda. Esta imagen de sí mismos potenciada por los actos comunicativos dialógicos hace que niños y niñas que hasta el momento no se veían capaces de aprender, de sacar buenas notas, lo empiecen a ver posible también para ellos y ellas.

Son numerosos los estudios dedicados a avalar la organización del aula en G.I. como práctica que transforma las dinámicas, aumenta la motivación, permite la participación y solidaridad, acelera el aprendizaje del alumnado, disminuye los conflictos en el aula para no tener que excluir a ningún niño/a, asegurando que nadie se quede atrás (Aubert, Duque, Fisas y Valls, 2004; Elboj et al., 2002; Elboj y Niemelä, 2010; Flecha, García, Gómez y Latorre, 2009; y Valls y Kyriakides, 2013).

2. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

Tras su primer año de puesta en práctica dentro del proyecto de Comunidades de Aprendizaje, el objetivo principal de esta investigación ha sido 'Analizar la puesta en

práctica de los Grupos Interactivos en Secundaria desde la perspectiva del voluntariado, estudiantes y docentes`.

3. METODOLOGÍA

Esta investigación está basada en la metodología comunicativa (Gómez, Puigvert y Flecha, 2011). Las personas investigadoras participan en la investigación como observadoras de los G.I. al igual que el resto del profesorado y voluntariado. Cada una contribuye con sus aportaciones, todas ellas diferentes y a la vez imprescindibles. Tal enfoque parte del presupuesto de que el conocimiento científico se construye de forma dialógica entre todos los participantes en la investigación. De este modo, el conocimiento científico se contrasta con las vivencias de los sujetos investigados mediante el diálogo, como base para la creación conjunta de nuevo conocimiento. El carácter comunicativo de la investigación se manifiesta también en las técnicas de recogida y análisis de la información mediante la participación en todo el proceso investigador de las personas que forman parte de la investigación. Siguiendo las indicaciones de Yin (1994), se ha desarrollado el estudio de casos de forma holística, tratando de comprender las características contextuales que determinan la idiosincrasia de los G.I. estudiados.

Para ello, los datos se han recogido mediante una exhaustiva documentación y con diferentes técnicas –fichas de observación de las prácticas realizadas y entrevistas con los docentes–.

A nuestro parecer, la observación es una herramienta flexible, rigurosa y con escasos inconvenientes, por lo que ofrece indudables posibilidades de aplicación para un diálogo reflexivo. Así como la realización de entrevistas en las que se ha utilizado la técnica de análisis de contenido con la identificación, selección y estructuración de códigos (proceso analítico) establecidas con los grupos implicados en la investigación.

3.1. Contextualización

La investigación se enmarca en el centro Semi-D Ibarburu de Dos Hermanas (Sevilla), situado en el extremo sur de la ciudad, que

escolariza a niñas y niños, desde Infantil hasta 2º de ESO, con un alto grado de asistencia irregular. Empleamos este término y no el de absentismo escolar, porque muchas de las faltas suelen justificarse con “asuntos familiares” y los protocolos no se inician si las ausencias están justificadas. Este colegio escolariza a una población que a lo largo del último decenio ha pasado a ser íntegramente de etnia gitana, después de varios incidentes en el barrio que provocaron el éxodo de gran parte de la población no gitana.

En los últimos años, un nuevo Equipo Directivo y una plantilla renovada, han puesto en marcha diversos proyectos con distintos objetivos, pero con los mismos fines. Las principales preocupaciones de este Centro son la mejora del rendimiento, cómo atender a la diversidad del alumnado dando una respuesta efectiva y eficaz para todos con equidad e igualdad de oportunidades y, por otro lado, la gestión del clima escolar y la convivencia en el centro.

De esta manera, el centro se ha ido implicando hasta formar parte de una Comunidad de Aprendizaje. En el año 2012, la colaboración de la Universidad de Sevilla fue esencial para poner en práctica los G.I. En enero de 2013, el claustro entró en el proceso formativo organizado por la Consejería de Educación y comenzó la Fase de Sueños. En el mes de mayo de 2013, Ibarburu fue reconocido oficialmente como Comunidad de Aprendizaje.

3.2. Participantes

En este estudio han colaborado:

- El grupo de 2º de ESO (16 estudiantes).
- Equipo Docente del grupo, 6 docentes con la especialidad de la materia asignada, dos de las docentes implicadas imparten las materias instrumentales en las que el voluntariado ha observado la dinámica de trabajo de los G.I. y el resto de docentes entrevistados imparten otras materias en dicho grupo, aunque también ponen en práctica los G.I. en sus materias y/o participan como apoyo en los G.I. observados.
- Cinco voluntarios y voluntarias de la

Facultad de Ciencias de la Educación, como apoyo y observadores en los G.I.

- Dos investigadoras/Profesoras de la Facultad de Ciencias de la Educación.

La actividad de voluntariado, gestionada por la Facultad de Ciencias de la Educación, se desarrolla desde hace diez años, con una participación de 200 estudiantes universitarios repartidos entre los 18 centros, de Sevilla y provincia, constituidos en CdA. Esta actividad está respaldada por el Vicerrectorado de Ordenación Académica de la Universidad de Sevilla, y queda recogida en el catálogo de actividades universitarias susceptibles de reconocimiento académico en las titulaciones de Grado¹.

3.3. Instrumentos

La recogida de información se ha realizado a través de fichas de observación y entrevistas, con objeto de triangular los datos y dotar de una mayor validez a los mismos. Para la elaboración de las fichas, tras la puesta en marcha de una técnica Delphi (Hung, Altschuld y Lee, 2008) que contó con la participación de docentes (10), voluntariado (18) e investigadoras de la Universidad Sevilla (2), se adaptó y validó, en el curso 2013-2014, el protocolo desarrollado por el CEIP Andalucía de Sevilla, que fue tomado como referente por su larga trayectoria en el trabajo con G.I.

La primera ficha fue cumplimentada en cada sesión de trabajo por los voluntarios y las voluntarias desde diciembre de 2013 hasta mayo de 2014, en dos sesiones, una día a la semana, con un total de 40 sesiones.

Y la segunda, en las mismas fechas que la primera, la cumplimentaban los alumnos y las alumnas participantes en los G.I. al finalizar dichas sesiones de trabajo, con un total de 20 sesiones.

En la ficha cumplimentada por el voluntariado, se reseñaba el dominio del contenido por parte de los estudiantes, la asiduidad con la que el alumnado aportaba algo al grupo, su interacción, su iniciativa y la ayuda que prestaban a sus compañeros; además, fue utilizada para saber si el grupo formado ese día funcionaba, si el nivel de las

actividades era adecuado o no, si los alumnos y las alumnas acababan las actividades dentro del tiempo establecido y si en los grupos interactivos se mejoraban las relaciones entre ellos.

Con las fichas de observación cumplimentadas por los estudiantes de Educación Secundaria, deseábamos conocer su opinión respecto a los G.I. Estas fichas recogieron las respuestas del alumnado sobre si les gustaba trabajar en grupos interactivos, cómo les resultaban las actividades, si creían

que aprendían más en los grupos interactivos o en las clases normales, si las actividades les parecían adecuadas, si preparaban el material para las actividades, si solían explicar a sus compañeros las actividades cuando lo necesitaban y si participaban todos los miembros del grupo.

Las entrevistas realizadas a los docentes constaron de 20 ítems. En la Tabla 1 presentamos las dimensiones, ítems y códigos empleados en el análisis de los resultados.

| Dimensiones | Categorías | Códigos | |
|--|--|-------------------------|--|
| Planificación | Número adecuado de estudiantes para el trabajo en G.I. | NAD | |
| | Satisfacción con el diseño y planificación de las tareas en G.I. | SAD | |
| | Temporalización en la planificación de las sesiones | Sesiones PAS | |
| | | Quincenalmente PAQ | |
| | | Unidades didácticas PAU | |
| | Duración adecuada de las tareas en G.I. | DTA | |
| Los docentes planifican intentando ajustarse al tiempo establecido | PAJ | | |
| Ejecución | Criterios utilizados para agrupamientos heterogéneos en G.I. | AGR | |
| | Demarcación de los tiempos y los cambios de las actividades en G.I. | CAC | |
| | Explicación de las actividades al grupo-clase previamente a su realización | AGC | |
| | Rol docente durante el desarrollo de los G.I. | INV | |
| | Corrección de las actividades realizadas en G.I | COR | |
| Impacto | Beneficios que aporta el trabajo en G.I. | BEN | |
| | Tipos de relaciones que se establecen entre los alumnos con el trabajo en G.I. | REL | |
| | Gusto por el trabajo en G.I. | GUS | |
| | Percepción del aprendizaje en G.I. en relación a otras materias | APR | |
| | Aplicación de las directrices de G.I. al resto de las materias cuando no tiene voluntarios | EXT | |
| | Cambios desarrollados en los estudiantes con el trabajo en G.I. | CES | |
| | Cambios desarrollados en el grupo clase con el trabajo en G.I. | CGC | |
| | Cambios desarrollados. en el profesorado con el trabajo en G.I | CPR | |
| | Cambios desarrollados en el centro con el trabajo en G.I | CCE | |
| Cambios desarrollados en la familia con el trabajo en G.I | CFA | | |

Tabla 1. Dimensiones, categorías y códigos establecidos en las entrevistas a docentes. Elaboración propia

3.4. Análisis de datos

Se ha desarrollado un análisis de contenido de las distintas observaciones y entrevistas realizadas. Como fruto de este proceso, se ha establecido un sistema de dimensiones objeto de estudio y códigos, en torno a los tres grandes focos de interés planteados en los objetivos de nuestra investigación.

Para asegurar la validez y fiabilidad de los resultados obtenidos, se practicó una triangulación de codificadores, en concreto tres, basándose en el sistema de dimensiones, categorías y códigos, y se ha calculado el nivel de concordancia entre ellos, a través del índice Kappa Cohen.

4. RESULTADOS

Pasamos a exponer los resultados de la investigación tomando como referente las aportaciones realizadas por los voluntarios, estudiantes y docentes basándose en el sistema de códigos para cada una de las tres grandes dimensiones objeto de estudio (planificación, ejecución e impacto de los G.I.).

En cuanto a la planificación de los G.I., como estrategia docente, sobre el número adecuado de estudiantes que componen los G.I. (NAD), los docentes responden que principalmente cuatro, pero teniendo presente el tipo de actividad y materia:

“...Pues, cuando se hacen actividades de debate entiendo que deben ser como mucho cinco niños, en teoría porque cuando se supone que tienen que llegar a un consenso siempre es mejor que sea un número impar, pues eso que hay un número impar para que gane la mayoría. Y, más de cinco ya lo veo excesivo y menos yo creo que se quedaría corto. Por lo que creo que entre cuatro y cinco alumnos es el número adecuado” [E5].

Atendiendo a la satisfacción con el diseño (SAD) y/o planificación de las tareas, mayoritariamente no se muestran excesivamente satisfechos con el diseño o planificación ya que consideran que no siempre logran ajustarse al tiempo, o cumplir con los principios de los GI para conseguir un alto índice de cooperación:

“...Yo de mis tareas no, porque no he

logrado... o no me veo capaz de diseñar actividades que saquen ese jugo de lo que es G.I., esa cooperación, ese trabajo en grupo y yo no he logrado todavía eso. Me cuesta y todavía no he logrado diseñar de manera general actividades, que yo diga esta actividad es perfecta para el grupo e interactúan muy bien, trabajan muy bien grupo, la acaban entera... yo me veo muy verde en ese aspecto” [E5-SAD].

“...Satisfecha del todo no, porque siempre te das cuenta que hay grupos que les falta tiempo, o les has calculado tareas muy cortas... o piensas que va a funcionar muy bien, o que lo has explicado muy bien y no siempre hay cosas que corregir. Pero sí es verdad que con lo que son los G.I. en sí una vez o dos a la semana puedo realizar este tipo de actividades.... sí. Con las actividades siempre se puede mejorar, tanto con las actividades como las instrucciones que se tienen que dar” [E2-SAP].

Al preguntar sobre si las programaciones las realizaban quincenalmente (PAQ), por unidades (PAU) o para cada sesión (PAS), mayoritariamente lo hacen para cada sesión, sólo en un caso se realiza quincenalmente:

“...Para cada sesión y además como normalmente se ponen cosas que se han dado ya.... si la planificación o la programación se ha trastocado porque no ha dado tiempo a darlo o sí ha dado tiempo de dar más... siempre hay que estar modificando, entonces siempre sesión por sesión, aunque cada grupo tienen sus actividades y tienen una batería de actividades, pero siempre voy planificando actividad por actividad para cada grupo” [E2].

Sobre la adecuación de la duración de las tareas (DTA), intentan que se ajusten a los 15 minutos establecidos por los principios de los G.I., pero en algunos casos se amplía a 20 minutos cuando solo se pueden constituir pocos grupos (2/3) debido al absentismo de los estudiantes. Los docentes planifican intentando ajustarse al tiempo establecido (PAJ), siempre preparan cuatro actividades, pero si tienen que constituir menos grupos debido al bajo número de alumnos asistentes, dejan la actividad o actividades sobrantes para casa o la realizan al día siguiente:

“...Las actividades están programadas para 15-18 minutos más o menos. El problema está que tenemos alumnos, con

mucho absentismo... hay actividades que están programadas para esos 15 minutos pero ese día sólo tenemos dos grupos en vez de cuatro como estaba previsto para que cada actividad tenga esa duración, entonces claro, la actividad se alarga y los alumnos se aburren porque es mucho tiempo. Depende de la asistencia y del número que haya” [E2].

En la *ejecución* de G.I., buena parte de los docentes establecen que entre los criterios que utilizan para que los grupos sean heterogéneos (AGR), en primer lugar hay que tener presente el alumnado que asista a clase dicho día, debido al alto absentismo de los estudiantes y, basándose en ello, el reparto se realiza atendiendo a las capacidades, presencia de chicos y chicas en cada grupo y comportamiento:

“...Varios criterios: comportamiento, que es fundamental. Lo que trabaja cada uno y el nivel que tiene cada uno. Sobre todo que hay niños muy revoltosos que pueden junto con otros reventar el grupo, incluso la sesión entera de grupos interactivos. Yo por lo menos tengo esos criterios” [E4].

Todos los docentes marcan los cambios de actividad (CAC) poniendo música cada vez más alta, sabiendo ellos que tienen que dar por finalizada la tarea y cambiarse de grupo. Mayoritariamente, no suelen avisar a los grupos sobre el tiempo empleado o que les resta en cada actividad, sólo un docente lo hace, incluso reduce o amplía el tiempo según transcurra el desarrollo de la actividad:

“...Estoy pendiente del reloj y les aviso cuánto queda, voy viendo en cada grupo cómo va cada grupo, si a lo mejor en vez de 20 necesitan 22 o en vez de 20... 18 o 15... dependiendo de cómo van todos los grupos. Antes de cambiar me levanto, miro y que uno ya está terminando que el otro ya ha terminado pues espero un par de minutitos. Pero les aviso: ya vamos a cambiar. El cambio lo hago con música” [E3].

Una tercera parte del profesorado se mantiene al margen durante los G.I. durante su ejecución (INV) y, el restante suele formar parte de un grupo para resolver dudas, o resolver problemas de comportamiento:

“...Procuro mantenerme al margen para observar y tomar notas. Si es necesario, me implico y ayudo” [E1].

El 50% de los docentes corrigen las actividades realizadas en el G.I. (COR), se las entrega al día siguiente y los alumnos las guardan. Sólo un docente las corrige con sus alumnos al día siguiente, incidiendo en qué habían fallado. Un docente, no las corrige:

“Sí las corrijo y las entrego. Al día siguiente que tenga clases con ellos se las entrego corregidas y ellos las van guardando” [E2].

Desde la perspectiva del voluntariado, nos interesaba conocer si el estudiante *domina el contenido* y se observa que la mayoría del alumnado lo hace, ya que han respondido *afirmativamente*, con un porcentaje acumulado de 85,6%. Viendo estos resultados, es posible pensar que trabajar en grupos interactivos, desde el punto de vista de los voluntarios, favorece el aprendizaje de los contenidos de las materias.

Sobre si *el estudiante aporta al grupo*, el voluntariado declara que lo normal es que los alumnos y alumnas aporten ideas a su grupo, ya que entre las opciones *algo* y *bastante* suman el 71,2% de respuestas totales. El resto del alumnado aún no participa de manera continua y por eso el 28,7% responde que aportan *nada* o *poco* a su grupo. Con el trabajo diario es posible que el porcentaje de alumnos que no aportan nada a su grupo disminuya y se sientan cómodos trabajando de manera cooperativa.

Entre la distribución de frecuencias sobre si el nivel de las actividades es adecuado el voluntariado refleja que en el 95,8% de las ocasiones sí es así. Con un porcentaje tan alto de respuestas afirmativas, es lógico pensar que las actividades son adecuadas porque los alumnos acaban a tiempo, se implican y participan; esto demuestra que los docentes se preocupan a la hora de seleccionar las actividades que presentarán en el aula, teniendo en cuenta las características del alumnado.

Atendiendo a si *el desarrollo de la actividad se ajusta al tiempo programado*, el 74,9% considera que el desarrollo de la actividad se ajusta al tiempo. El número de alumnos y alumnas que terminan las actividades a tiempo es bastante alto, lo que

permite pensar que las actividades están bien planteadas y organizadas, y que el hecho de trabajar en grupo les facilita su realización.

Para el 43,1% del voluntariado, *los alumnos toman la iniciativa en el trabajo*, para el 33,5% toman la iniciativa *a veces*, y para el 23,4% no la toman. Los datos señalan que un porcentaje bajo (pero significativo) de alumnos y alumnas aún necesitan que los voluntarios les insistan para trabajar y hacer las actividades; esto puede deberse a varios motivos: no entienden las actividades o piensan que no saben hacerlas y se avergüenzan de lo que puedan decir el resto de compañeros.

En las observaciones se destaca que el 91,6% de los estudiantes suelen *acabar su tarea*, lo que significa que los alumnos se implican en las clases y realizan de manera adecuada las actividades propuestas, eso puede deberse al nivel de las actividades y su trabajo en equipo. Aunque el porcentaje de alumnos y alumnas que no acaba la tarea es bastante bajo, sería interesante saber por qué no logran acabar la tarea en el tiempo dado.

Desde el punto de vista de los alumnos que han formado parte de los G.I., *las actividades les han resultado divertidas* (43,3%) o *normales* (41,7%). Tan sólo el 3,3% considera que las actividades que realizan en clase son *difíciles*.

El 86,7% de los estudiantes considera que *las actividades han sido adecuadas*. La mayoría, suele dominar bien el contenido, por este motivo, se puede pensar que las actividades les parecen apropiadas porque no les cuesta demasiado terminarlas.

El 88,3% de los alumnos *preparan todo el material necesario para la actividad*. El alto porcentaje de respuestas afirmativas a esta pregunta demuestra que los alumnos cuentan con el material adecuado para las actividades y que además se preocupan por prepararlo y tenerlo en buenas condiciones, manifestando de esta manera su implicación en las actividades.

Un 70,8% *explica a sus compañeros las actividades*, el 25% sólo *a veces* y el 4,2% restante *no ayudan nunca*. Los resultados de

este ítem indican que la mayoría del alumnado se preocupa por sus compañeros y explica la actividad cuando alguno comenta que no sabe hacerla; de esta manera se demuestra que trabajar en grupos interactivos favorece el trabajo cooperativo, haciendo además que los alumnos se ayuden mutuamente sin necesidad de que nadie les diga que deben hacerlo.

El 87,5% afirman que *todos los miembros del grupo han participado*. Teniendo en cuenta el alto porcentaje de alumnos que suelen participar en el equipo, se observa que los grupos favorecen las relaciones sociales, mejorando así la participación y cooperación de todos los participantes.

Atendiendo al *impacto* que causan los G.I. como estrategia educativa, desde el punto de vista de los docentes entrevistados, son múltiples los beneficios que aportan los Grupos Interactivos (G.I.) al grupo-clase (BEN). Destacan mayoritariamente que han disminuido los problemas de convivencia, trabajan más aportando al trabajo más calidad y más ayuda entre ellos. Al tiempo que desarrollan sus habilidades comunicativas y mejoran las relaciones entre los estudiantes al trabajar en GI, todos los docentes consideran que hay menos conflictos al ayudarse entre ellos:

“...Yo creo que lo que más puede beneficiar es la relación entre los alumnos, que parece que es verdad que se está controlando, hay menos conflictos, se ayudan, el que va terminando antes intenta ayudar al otro, eso sí un poquito,... tan poco unas grandes mejoras... poquito a poco creo que sí” [E3].

En cuanto a las relaciones (REL), la mayoría de los docentes señala una disminución significativa de los problemas de convivencia gracias a la cooperación necesaria que exige el trabajo en G.I.:

“...Principalmente en la relación entre ellos y la disminución de los problemas de convivencia. Sí mejoran las relaciones entre los alumnos” [E1].

Sobre la creencia del profesorado sobre si al grupo le gusta trabajar en G.I. (GUS), hay unanimidad en la respuesta, consideran que les gusta ya que hablan con sus compañeros,

utilizan otros materiales, sentarse con otras personas (voluntarios), etc:

“...Mi clase es de primero, al principio están un poco expectantes, porque las primeras veces no saben qué van a hacer. Después le cogen el gusto y sí les gusta participar y, por último recuerdo que el año pasado al final ya estaban cansados, ya no les gustaban tanto. Pero supongo que al final del curso ya están cansados de todo. Al principio, como no es la forma habitual de trabajar les engancha eso de estar en grupo, otras actividades, sentarse con otras personas, otros adultos, otros maestros...” [E5].

En cuanto a si los docentes consideran que los estudiantes aprenden más trabajando en G.I. que en el resto de las clases (APR), la mayoría de los profesores estiman que no aprenden más pero sí que refuerzan más los contenidos e interactúan más, al menos, es lo que han comprobado en este primer año de implantación de G.I. Hemos de tener presente que al estar centrado el análisis en la dinámica de G.I. en primer ciclo de Secundaria, las materias son impartidas por especialistas y el tiempo destinado para cada materia apremia al profesorado en su determinación de cumplir con el temario:

“...No lo sé tengo mis dudas sobre eso. No tengo pruebas claras de que trabajen o aprendan más en grupo. Supongo que a la larga, cuando ellos cojan esa dinámica de trabajar así...Esto seguro de qué si es efectivo, pero todavía no sé si eso lo estamos logrando. Por lo menos yo en mi grupo no lo tengo muy claro” [E4].

Sobre la aplicación de las directrices de G.I. al resto de las materias cuando no tiene voluntarios (EXT), una tercera parte lo intenta, pero al desarrollarse la actividad en Secundaria, intervienen docentes especializados en las materias, con un tiempo concreto para cada sesión y, en muchos casos se utiliza como metodología la lección magistral:

“...Se intenta, pero como estamos en Secundaria, hay muchas clases magistrales. Aunque también, realizamos muchas sesiones en pequeños y grandes grupos, poniéndose en práctica el diálogo” [E4].

Mayoritariamente el profesorado explica las actividades al grupo-clase previamente a su realización y/o a los voluntarios, sólo dos docentes se las explican al grupo-clase. En cambio, a los voluntarios sí se les suele explicar la actividad para que planteen las dudas que poseen e incluso se le da a elegir cuál quiere realizar:

“...La verdad es que sí, porque creo que el contenido que estoy trabajando es complejo y creo que tienen muchas lagunas para alcanzar este contenido, incluso los maestros que vienen de voluntarios a los grupos... son contenidos que tienen poco trabajados y por ello normalmente explico todas las tareas y luego se ponen a hacerla” [E5].

“...Se las entrego a los voluntarios, siempre preparo cinco o seis, a mí me gusta que la persona que va a ayudar esté cómodo/a con la actividad y elija la actividad. Le digo a los adultos y los alumnos que se la lean y si hay que dar una ayudita se da, yo procuro que no sea así pero indiscutiblemente en este contexto hay que ayudar” [E3].

El profesorado considera que sólo ha habido cambios en los estudiantes de forma individual (CES) y en el grupo-clase (CGC) en lo que respecta al comportamiento, en el compañerismo entre ellos ya que se respetan más e incluso las peleas han disminuido, respetan el turno de palabras, colaboran más entre ellos, etc.:

“...La única mejora que de verdad sí creo que es... es la de compañerismo entre ellos, las agresiones, las peleas han disminuido. Pero bueno no creo que se deba sólo a los G.I. sinceramente aquí estamos luchando el Claustro entero desde hace por lo menos quince años por que la violencia se vaya eliminando, por que los niños tengan más empatía entre ellos, por que se lleven mejor y creo que después de muchos años esto se está consiguiendo, pero no es sólo por los G.I. sino por el trabajo que llevamos a las espaldas desde hace mucho tiempo” [E3-CES].

No se han producido cambios en las familias (CFA) ya que la implicación de ellas en Secundaria es inexistente, no poseen ninguna respuesta, compromiso y/o ayuda por su parte. Los docentes reivindican implicación de los padres, para que le otorguen importancia a la educación y se impliquen en el control de

la realización de las tareas de sus hijos, ya que si en definitiva lo que se pretende es transformar el barrio con los niños, si los padres no se implican ello no es posible:

“Pues ninguno, al principio se ilusionan y dicen que sí, pero luego no hay compromiso. A mí me dijeron dos madres que iban a venir y ni un solo día. Un día vino la hermana de uno porque ella no podía. Y ya está, no tengo ni delegada de clase y con eso te lo digo todo” [E1].

Entre el profesorado no han notado tantos cambios (CPR), algo de experiencia y coordinación en la realización de actividades más divertidas, interactivas, pero en el centro (CCE) en general sí, ya que además de los G.I. realizan lecturas dialógicas, tertulias literarias y pedagógicas. En gran medida el centro se está implicando mucho para lograr una mejora del quehacer docente y del centro e influya en toda la comunidad educativa:

“...Pues desde hace tres años que entré, éste es el cuarto, he visto muchísimo avance. Creo que vamos en la dirección adecuada, pero quedan un larguísimo camino por recorrer. Yo hace cuatro años ni me planteaba trabajar de forma normalizada con un libro de texto y ahora mismo lo estoy haciendo. Lo cual es un logro, trabajamos con las tertulias literarias y pedagógicas para mejorar los G.I.” [E5].

Es conveniente resaltar la situación de uno de los docentes entrevistados, por ser profesor novel especialista de inglés, que imparte esta asignatura a Secundaria y refuerzo en Primaria. El principal problema con el que se encontró al llegar fue la disciplina y el nivel del alumnado (Primaria-segundo ciclo), teniendo que cambiar sus propuestas de trabajo. Suele trabajar en gran grupo, les habla en inglés y después tiene que traducir la mayoría de las veces. Este docente nunca había pertenecido a un centro constituido en Comunidad de Aprendizaje, ni trabajado con Grupos Interactivos, pero desde que llegó en septiembre se está informando, incluso se ha inscrito en un curso de sensibilización on-line. Tras siete meses en el centro, considera que los G.I. benefician en el apoyo y relaciones entre los estudiantes a la hora de adquirir conocimientos. Atendiendo a los cambios a nivel individual todavía no podría facilitar datos, pero en general considera que su

rendimiento es mejor, además se han conocido mutuamente. Ahora al estar de voluntario de G.I. en 5º, 6º y Secundaria, desde principios de curso le ha ayudado mucho, ya que incluso aplica dichos principios en su asignatura, afirma que se nota que están acostumbrados a trabajar en grupo.

Desde la perspectiva del docente, en esos siete meses la mejora ha sido positiva, considerando que está integrado en el centro y en el trabajo con los compañeros, participando asimismo en las tertulias dialógicas.

En cuanto a los resultados obtenidos por el voluntariado, consideran que *sí funcionan como grupo* el 80,8%. El alto porcentaje de voluntarios que plantea que los alumnos y alumnas funcionan como equipo demuestra que los Grupos Interactivos consiguen que trabajen juntos sin tener en cuenta sus diferencias o problemas fuera del aula, mejorando así las relaciones sociales. Los propios alumnos y alumnas comprueban cómo aumenta su rendimiento y sus conocimientos al trabajar en grupo.

Sobre si *interactúan de forma autónoma* el 76% del voluntariado estima que *sí lo hacen* y el 24% restante respondieron negativamente. Al observar los resultados se demuestra que aún hay un número considerable que les cuesta interactuar sin que el voluntario les insista.

Igualmente interesaba averiguar si *prestan su ayuda de buen grado a quien lo necesita*. Los voluntarios y voluntarias señalan que el 86,8% *sí* prestan su ayuda a sus compañeros sin problema y sin necesidad de que se lo digan, mientras que el 13,2% *no* ayudan a sus compañeros aunque vean que no saben hacer la actividad. La mayoría del alumnado comprende que la esencia de los G.I. es el trabajo cooperativo, pero hay estudiantes que siguen pensando que es mejor trabajar individualmente.

El 91% de los voluntarios considera que los grupos interactivos mejoran las relaciones entre los alumnos/as. El voluntariado considera que después de todas las sesiones realizadas, los grupos interactivos favorecen las relaciones entre los estudiantes y mejoran el rendimiento escolar.

El 93,3% de estudiantes de ESO afirma que les *gusta trabajar en grupos interactivos*. Al observar estos resultados, se puede concluir que a los alumnos y alumnas les gusta trabajar en grupos interactivos porque se sienten a gusto, trabajan más y de manera más fácil, se llevan mejor...

Cuando se les interpela sobre si *creen que en los grupos interactivos se aprende más que en la clase normal*, el 69,2% coincide en que para ellos *sí* se aprende más en grupo, el 28,3% cree que *sólo a veces* y sólo el 2,5% de los alumnos opina que *no*. Es interesante observar que un número muy elevado de alumnos y alumnas opina que gracias a los G.I. están aprendiendo más que si trabajasen de manera individual como hacían antes. Ellos mismos observan la mejora que esta metodología trae consigo, lo que les motiva a seguir trabajando y aumentando su rendimiento escolar.

Del mismo modo, el 81,7% afirman que *han aprendido más cooperando con sus compañeros*. El alumnado considera que es beneficioso trabajar en grupos interactivos, ya que de esta manera trabajan en equipos y con la ayuda mutua consiguen resolver las actividades de manera correcta, de forma

cooperativa y en menos tiempo, haciendo además que el tiempo de clase sea más ameno.

Una vez concluido el análisis de los datos de Educación Secundaria, se aprecia a través de las fichas de observación que la evolución de los Grupos Interactivos es buena, ya que existe un porcentaje alto de alumnos y alumnas que responden de manera positiva a los ítems. Esto quiere decir que los grupos interactivos favorecen el aprendizaje de los contenidos, las relaciones y solidaridad entre el alumnado y con el profesorado, la participación y cooperación en el trabajo en grupo, entre otros aspectos. Se expresa, además, que los alumnos se muestran receptivos y se implican en los grupos interactivos en gran medida, lo que significa que tienen interés en aprender y en mejorar su rendimiento.

La validez y fiabilidad de los resultados expuestos en este apartado queda garantizada, al menos en parte, por el alto índice de concordancia obtenido entre los codificadores (Altman, 1991). Como podemos observar en la Tabla 2, el coeficiente kappa refleja la concordancia inter-observadores en ,82. Podemos interpretar este coeficiente como muy bueno (0,8-1).

| Estimated Kappa, Asymptotic Standard Error, and Test of Null Hypothesis of 0 Population Value | | | |
|--|-----------|-------------|-----------|
| Kappa | ASE | Z-Value | P-Value |
| ,08232199 | ,02074834 | 30,42759132 | ,00000000 |

Tabla 2. Índice de concordancia entre codificadores (Kappa Cohen)

5. CONCLUSIONES

La comprobación empírica de la existencia de mejoras con la implantación de G.I. nos ha llevado a analizar la planificación, puesta en práctica y beneficios que aporta al Semi-D Ibarburu de Dos Hermanas esta estrategia metodológica.

En general, podemos concluir que tanto estudiantes como profesores y voluntariado consideran un éxito educativo la implantación de los G.I, en este contexto, aunque todavía

queda mucho camino por recorrer, tal y como sucede en experiencias educativas desarrolladas en Comunidades de Aprendizaje (Fernández-Antón, 2014; Gómez, Mello, Santa Cruz y Sordé, 2010; Knopf y Swick, 2006).

En primer lugar, las fichas de observación y la entrevista estructurada son completas, han sido validadas y recogen de manera clara y concisa la información que el centro considera importante para estudiar la evolución de los grupos interactivos.

En segundo lugar, la planificación, puesta en marcha e impacto de los G.I. están siendo efectivos debido a la mejora del rendimiento académico de los estudiantes, mayor colaboración, participación e interacción entre ellos para la resolución de las actividades propuestas (Knopf y Swick, 2006).

Por tanto, nuestra investigación nos ha permitido constatar el alto grado de acuerdo entre profesores, voluntarios y estudiantes, sobre los beneficios que el uso de los G.I. tiene para las relaciones entre el alumnado: *propician la cooperación y relaciones de ayuda y solidaridad creciente dentro del grupo-clase mejorando la convivencia en el Centro*. Por otra parte, el apoyo del voluntariado a la actividad docente facilita la comunicación entre los estudiantes y ayuda para aprender los contenidos.

Con el aval de los estudios de Elboj y Niemelä (2010), Muntaner, Pinya y De la Iglesia (2015) y Oliver y Gatt (2010) podemos afirmar que para obtener buenos resultados debemos asegurar actos dialógicos entre el alumnado y los adultos presentes y mantener altas expectativas hacia el alumnado. Dichos estudios nos llevan a afirmar que trabajar en G.I. aumenta la participación y el aprendizaje de todos siempre y cuando se asegure que los adultos mantienen altas expectativas y que se sustituyen los actos de poder por actos dialógicos, que realmente fomenten el conflicto cognitivo, para poder aprender significativamente y propiciar un clima de cooperación y ayuda mutua.

Los resultados avalados por los *docentes* de nuestro estudio, presentan características comunes a otras investigaciones, desde el punto de vista de la *planificación* de los G.I., y que podrían resumirse en la importancia del trabajo en grupos reducidos e impares y heterogéneos (atendiendo a capacidades, sexo y comportamiento), duración entre 15 y 20 minutos, planificación para cada sesión y cambios entre una actividad y otra con música. Aunque no se muestran excesivamente satisfechos con la planificación realizada para los G.I. pues consideran que no terminan por ajustarse al tiempo

Sobre la ejecución de los G.I., los docentes suelen explicar al grupo clase la

actividad de forma previa a su realización, buena parte del profesorado se mantiene al margen mientras se desarrollan y algunos las corrigen posteriormente con el grupo clase. También explican a los voluntarios la actividad para resolver posibles dudas y elegir la actividad en la que desean colaborar. Se puede concluir que siguen a rajatabla las premisas organizativas de los G.I.

En cuanto al impacto, igualmente destacan que el trabajo en G.I. es beneficioso ya que se han reducido los problemas de convivencia y hay más respeto, por tanto, se establecen mejores relaciones sociales y comunicativas entre compañeros y compañeras y voluntariado (Álvarez y Puigdemívol, 2014) y mejoras en el aprendizaje (Puigvert y Santacruz, 2006). En contraposición a las afirmaciones de otros estudios, los docentes no creen que aprendan más, pero sí que refuerzan los contenidos y que trabajan más, aportando más calidad al trabajo.

Pero al mismo tiempo, los docentes refuerzan la creencia de observadores y estudiantes sobre la satisfacción de la puesta en práctica de los G.I. y sus beneficios. Esta dinámica de trabajo les ha permitido trabajar de forma más coordinada con el equipo docente favoreciendo la comunicación, el intercambio de experiencias y reflexiones conjuntas en los distintos procesos educativos. Estos resultados coinciden con la investigación llevada a cabo por Muntaner, Pinya y De la Iglesia (2015).

Siguen echando en falta la presencia de las familias, pero sin duda, para el profesorado los G.I., han beneficiado los procesos educativos. Aunque los resultados están siendo positivos, se debe continuar el largo camino iniciado apostando por una mayor implicación de las familias, especialmente en Secundaria ya que en los niveles de Infantil y Primaria su colaboración es mayor.

El *voluntariado*, en la ejecución de los G.I. considera que el nivel de dificultad de las actividades es adecuado, éstas se ajustan al tiempo establecido siempre que no falten muchos estudiantes y suelen acabar sus tareas.

Sobre el impacto de los G.I. manifiestan que los estudiantes mejoran notablemente sus

relaciones personales, consiguen un mayor dominio del contenido, aportan más ideas al grupo y prestan ayuda al compañero o compañera que lo necesita. Con esta estrategia metodológica se le concede mucha importancia a la ayuda entre iguales al trabajar en un contexto marcadamente inclusivo de aprendizaje. Aunque la interacción de forma autónoma hay que mejorarla pues les cuesta relacionarse sin que el voluntariado insista. Estos resultados coinciden con las investigaciones llevadas a cabo por Álvarez y Puigdemívol (2014), Bond y Castagnera (2006), Knopf y Swick (2006), Martínez (2005), y Szente (2007).

Los *estudiantes de Secundaria* consideran que dinámica de los G.I. les ha parecido más motivadora y divertida y les ha gustado preparar el material para realizar las actividades. Aunque a finales de curso estaban un poco cansados.

En cuanto al impacto exponen la satisfacción de trabajar en grupos interactivos y consideran que han aprendido más que en clases con metodología más tradicional; hay mayor cooperación, participación y respeto de todos los miembros del grupo y se explican las actividades unos a otros. Desde otros estudios (Molina, 2007; Pípi 2010; y Vieira, 2011) también se desprende que los grupos interactivos favorecen la ayuda mutua, así como el desarrollo de diferentes valores, como el respeto hacia todas las personas. Para Vieira (2011), se puede identificar que estas habilidades también las desarrollan las personas voluntarias.

En conclusión, esta investigación aporta la novedad sobre cómo planificar y ejecutar los G.I en aulas de Secundaria. La mayoría de las investigaciones plantean las ventajas de trabajar con G.I., pero no analizan cómo implementarlos en la práctica. Además muestra el acuerdo existente entre docentes, voluntarios y estudiantes, con respecto a los beneficios del uso de los G.I.

6. LIMITACIONES

Una de las limitaciones de esta investigación es la formación y colaboración del voluntariado. En muchas ocasiones cuando fallan hay que reorganizar sobre la marcha la

dinámica de G.I. Además hay que dedicar mucho tiempo y esfuerzo a organizar los grupos, diseñar las actividades y muchas veces no es suficiente con el tiempo de trabajo en el centro.

NOTAS

1. La actividad de voluntariado ha sido aprobada por el Vicerrectorado de Ordenación Académica de la Universidad de Sevilla, recogida en el catálogo de Actividades Universitarias susceptibles de reconocimiento académico en las titulaciones de Grado, reguladas por el R.D. 1393/2007, de 29 de octubre, conforme a lo previsto en la normativa aprobada por el Consejo de Gobierno de esta Universidad mediante Acuerdo 5.1/CG 22-07-10.

BIBLIOGRAFÍA

- Altman, D.G. (1991). *Practical statistics for medical research*. New York: Chapman and Hall.
- Álvarez, C. y Puigdemívol, I. (2014). Cuando la comunidad entra en la escuela: un estudio de casos sobre los grupos interactivos, valorados por sus protagonistas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18 (3), 239-253.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M. y Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- 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
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. (2012). What Psychology Should Study. *International Journal of Educational Psychology*, 1 (1), 5-13.
- CREA (2002). *Comunidades de aprendizaje*. Documento policopiado. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Chomsky, N. (1985). *Knowledge of Language: Its Nature, Origins, and Use*. New York: Praeger.
- Díez-Palomar, J. y Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (67), 19-30.

- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Elboj, C. y Niemelä, R. (2010). Sub-Communities of Mutual Learners in the Classroom: The case of Interactive Groups. *Revista de Psicodidáctica*, 15 (2), 177-189.
- Fernández-Antón, E. (2014). La inteligencia cultural en los grupos interactivos: un estudio de caso en la Comunidad de Aprendizaje La Pradera de Valsain (Segovia). *Aloma*, 32 (2), 85-94.
- Flecha, A., García, R., Gómez, A. y Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y Educación*, 21 (2), 183-196.
- Flecha, R. (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. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-360-224.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Gómez, A., Mello, R., Santa Cruz, I. y Sordé, T. (2010). De las experiencias de Comunidades de Aprendizaje a las políticas basadas en sus éxitos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24,1), 113-126.
- Gómez, A., Puigvert, L. y Flecha, R. (2011). Critical Communicative Methodology: Informing real social transformation through research. *Qualitative Inquiry*, 17 (3), 235-245.
- Habermas, J. (1987). *The Theory of Communicative Action. Vol. 2: Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason*. Boston: Beacon Press.
- Hung, H.L., Altschuld, J.W. y Lee, Y. (2008). Methodological and conceptual issues confronting a cross-country Delphi study of educational program evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 31, 191-198. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2008.02.005>
- INCLUD-ED Consortium (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas* [colección Estudios CREADE, n.º 9]. Madrid: Secretaría General Técnica: Ministerio de Educación.
- Jiménez-Ramírez, M. (2012). Actuaciones socio-comunitarias y educativas inclusivas con alumnado en riesgo de exclusión social. *Revista de Investigación en Educación*, 10 (2), 62-78.
- 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.
- Martínez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 9, 1-31.
- Molina, S. (2007). *Los grupos interactivos: una práctica de las Comunidades de Aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/43112>
- Muntaner, J.J., Pinya, C. y De la Iglesia, B. (2015). Evaluación de los grupos interactivos desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 141-159. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214371>
- Odina, M., Buitago, M. y Alcalde, A. (2004). Los grupos interactivos. *Aula de innovación educativa*, 131, 43-46.
- Oliver, E. y Gatt, S. (2010). De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en grupos interactivos. *Revista Signos*, 43 (2), 279-294.
- Pípi, E.S. (2010). *Grupos Interactivos: uma proposta educativa* (Tesis doctoral). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Recuperado de: http://utopiadream.info/ca/?page_id=1484
- Puigvert, L. y Santacruz, I. (2006). La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje. Calidad para todas y todos. *Revista de Educación*, 339, 169-176.
- Spratt, J. y Florian, L. (2013). Aplicar los principios de la pedagogía inclusiva en la formación inicial del profesorado: de una asignatura en la Universidad a la acción en el aula. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 141-149
- Szente, J. (2007). Empowering Young Children for Success in School and in Life. *Early Childhood*

- Education Journal*, 34 (6), 449-453.
- Vygostky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vieira, L. (2011). *Voluntariado en la escuela: un estudio de casos dentro del proyecto Comunidades de Aprendizaje* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10803/21615>
- Valls, R., y Kyriakides, L. (2013). The power of interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43 (1), 17-33.
- Yin, R. (1994): *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.