

## Instrumento De Revisión Para La Práctica Inclusiva De Grupos Interactivos

*A Review Instrument For The Inclusive Practice Of Interactive Groups*

Antonio Aguilera-Jiménez

José J. Caldera Ortiz

Paloma Podadera Cañadas

Gema Carballar Iglesias

*Universidad de Sevilla (España)*

### Resumen:

El objetivo de este trabajo es presentar un instrumento que pueda ser utilizado por los centros constituidos como “Comunidad de Aprendizaje” (CdA) y por todos los docentes que implementan en su aula los Grupos Interactivos (GI), para la revisión y mejora de esta Actuación Educativa de Éxito (AEE) inclusiva. Se trata de una escala formada por diez ítems diseñada y revisada en el seno de la Comisión Provincial de Comunidades de Aprendizaje de la provincia de Sevilla (CPCdA-SE). Para ello, se realizó un análisis de la documentación relevante sobre grupos interactivos identificando los aspectos considerados clave en ellos, el listado resultante se sometió al análisis y discusión en el seno de la Comisión Provincial de CdA, formada por representantes del voluntariado y de las 34 CdA de la provincia, que vienen implementando en sus centros los GI. Siguiendo un modelo de metodología comunicativa crítica, y una vez consensuada la escala, se realizó un pilotaje de la misma con once centros. Los resultados del pilotaje son presentados también en este artículo y tanto dichos resultados como el uso dado a los mismos en el seno de la citada Comisión, muestra que es un elemento muy útil, no solo para que cada docente y centro revise la puesta en marcha de los GI, sino que da pistas para identificar aspectos de mejora y estimula las relaciones de ayuda mutua entre diversos centros, cuando se comparten los resultados obtenidos por cada uno. También se considera un instrumento útil para aquellos docentes que se inician en la práctica de los GI, dado que supone una guía para la correcta implementación de esta práctica inclusiva desde sus inicios.

Palabras clave: actuaciones educativas de éxito, comunidades de aprendizaje, evaluación, grupos interactivos, prácticas inclusivas.

### Abstract:

*The objective of this work is to present an instrument that can be used by centers constituted as “Learning Community” (CdA) and by all teachers who implement Interactive Groups (IG) in their classroom, for the review and improvement of this Inclusive Successful Educational Action (AEE). It is a scale made up of ten items designed and reviewed within the Provincial Commission of Learning Communities of the province of Seville (CPCdA-SE). To this end, an analysis of the relevant documentation on interactive groups was carried out, identifying the aspects considered key in them. The resulting list was submitted to analysis and discussion within the Provincial Commission of CdA, made up of representatives of volunteers and the 34 CdA of the province, which have been implementing the GI in their centers. Following a model of critical communicative methodology, and once the scale was agreed upon, it was piloted with eleven centers. The results of the piloting are also presented in this article and both these results and the use given to them within the aforementioned Commission show that it is a very useful element, not only for each teacher and center to review the implementation of the GI, but also gives clues to identify aspects for improvement and stimulates relationships of mutual help between various centers, when the results obtained by each one are shared. It is also considered a useful instrument for those teachers who are beginning to practice IG, since it is a guide for the correct implementation of this inclusive practice from its beginnings.*

Key Words: successful educational actions, learning communities, evaluation, interactive groups, inclusive practices.

Como citar este artículo:

Aguilera-Jiménez, A. (2024). Instrumento de revisión para la práctica inclusiva de grupos interactivos. *Revista de Educación Inclusiva*, nº 17, Vol 1, pp. 225-241

## 1. Introducción.

### 1.1 Comunidades de aprendizaje, aprendizaje dialógico y actuaciones educativas de éxito.

Son cada vez más numerosos los centros escolares de diferentes etapas educativas de España, Portugal e Iberoamérica que deciden transformarse en una Comunidad de Aprendizaje (en adelante CdA). Una CdA es “un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una Sociedad de la Información para todas las personas” (Valls, 2000; tomado de Elboj et al., 2002, p.9). En esta definición se pueden destacar tres elementos clave: a) es un proyecto de *transformación*, es decir no se trata de una escuela basada en la adaptación, sino que se propone el cambio, la mejora, evitando que la “adaptación a la diversidad” acabe concretándose, en la práctica, en “consolidación de desigualdades”; b) no solo busca la transformación del centro escolar, sino del *centro educativo y de su entorno*, sabiendo que la transformación del centro no podrá alcanzarse si no se transforma en paralelo el contexto donde el centro se inserta y viceversa; y c) su meta es conseguir una *Sociedad de la Información para todas las personas*, es decir, dotarlas de los aprendizajes y competencias necesarios para que puedan desenvolverse como ciudadanos y profesionales responsables en la sociedad actual y futura.

Las prácticas educativas que se llevan a cabo en una CdA se fundamentan en una concepción del aprendizaje para todos y entre todos, donde se destaca el papel de las interacciones (Mercer et al., 2017). Se trata del denominado “*aprendizaje dialógico*” que se define como el que “resulta de las interacciones que produce el diálogo igualitario, es decir, un diálogo en el que diferentes personas aportan argumentos en condiciones de igualdad, para llegar a consenso, partiendo de que quieren entenderse, hablando desde pretensiones de validez” (Elboj et al. 2002, p. 92). Esta concepción del aprendizaje se fundamenta en siete principios que son los que se recogen en esta otra manera de describirlo:

El Aprendizaje Dialógico se da por medio de **diálogos igualitarios**, en interacciones en las cuales se reconoce la **inteligencia cultural** en todas las personas. Esas interacciones están orientadas a la **transformación** de los niveles previos de conocimiento y del contexto sociocultural en búsqueda del éxito para todos. Además, el Aprendizaje Dialógico se produce en las interacciones que aumentan el **aprendizaje instrumental**,

favorecen la **creación de sentido** personal y social, están guiadas por **principios solidarios** y en las que la **igualdad y la diferencia** son valores compatibles y mutuamente enriquecedores. (Aubert et al., 2008; p.167).

Cuando un centro decide transformarse en una CdA, asume el compromiso de implementar unas determinadas prácticas educativas basadas en una concepción del aprendizaje como la que acabamos de señalar y que, en consecuencia, incrementen la cantidad, diversidad y calidad de las interacciones en el aula (Aguilera & Prados, 2020). Estas prácticas han sido definidas por el proyecto de investigación INCLUD-ED (Includ-ed Consortiun, 2011) como Actuaciones Educativas de Éxito (AEE), todas ellas inclusivas, para todos los estudiantes (Gómez & Cristóbal, 2018). A diferencia de las denominadas buenas prácticas (que pueden ser adecuadas para un contexto determinado), las AEE se definen como aquellas actuaciones que: a) están generando las mayores mejoras de resultados en la práctica, b) producen tales mejoras en cualquier contexto y situación (son universales y transferibles), c) han demostrado su excelencia en investigaciones científicas que tienen en cuenta todas las voces y d) han sido avaladas en publicaciones de la comunidad científica internacional (Flecha, 2014).

Para la implementación de muchas de estas AEE es necesario contar con personas que, voluntariamente, presten su colaboración. Estas personas pueden ser padres o madres del alumnado, maestros jubilados, estudiantes de otras etapas educativas o cualquiera que desee dedicar parte de su tiempo al centro escolar (Agudo et. al., 2020). Esta participación en tareas educativa, además de aportar recursos personales para la mejora del centro, es una manera que tienen las CdA de incidir en la transformación de su entorno (Yeste et al., 2019).

Actuaciones educativas identificadas por la investigación educativa que cumplen esas condiciones son las siguientes: grupos interactivos (a los que nos vamos a referir en este trabajo), pero también, tertulias dialógicas, biblioteca tutorizada, formación de familiares, participación educativa de la comunidad, modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos y formación pedagógica dialógica del profesorado (Flecha, 2014; Soriano et al, 2022).

## 1.2. Los grupos interactivos

Organizar el aula en grupos interactivos significa agrupar al alumnado en equipos lo más heterogéneos posible (en habilidades, rendimiento, sexo,...) formados por entre 3 y 6 escolares y que colaboran en la realización de una tarea individual o colectiva de entre 15 a 20 minutos bajo la tutela de un adulto (CREA, 2018a), siendo la captación de estas personas voluntarias uno de los mayores retos a los que se enfrentan las CdA (Ordóñez & Ferrón, 2022). Así, una sesión de GI puede durar entre 45 y 90 minutos dependiendo del número de grupos que haya

en el aula. Los grupos interactivos no son una metodología, sino una forma de organización del trabajo en la clase. Tampoco son algo equivalente a los grupos cooperativos, se pueden conocer las diferencias a través de la tabla 1:

Tabla 1

*¿Qué son y qué no son los Grupos Interactivos?*

<b>¿QUÉ SON LOS GRUPOS INTERACTIVOS?</b>	<b>¿QUÉ NO SON LOS GRUPOS INTERACTIVOS?</b>
Un modo de organizar el aula.	Una metodología.
Grupos de trabajo que realizan tareas escolares habituales.	Grupos que necesariamente tengan que trabajar según una técnica de trabajo cooperativo.
Grupos reducidos de alumnado heterogéneo.	Grupos homogéneos o flexibles.
Grupos donde se establecen relaciones solidaridad y de diálogo igualitario.	Grupos con una estructura de trabajo individualista o competitiva.
Cada grupo cuenta con un adulto en cada actividad y varios a lo largo de toda la sesión.	Dividir la clase en grupos con un solo adulto de referencia para todos ellos (el docente).
Todos los escolares del grupo trabajan en la misma tarea.	Se dan tareas diferentes según el nivel de aprendizaje de cada alumno.
Profesorado y voluntariado mantienen altas expectativas ante todos los escolares.	La etiqueta diagnóstica condiciona las expectativas.
Todos aprenden; los que ayudan y los que son ayudados.	Solo aprenden los mejores o solo los que tienen dificultades
El voluntariado crea un buen clima de trabajo, estimula las interacciones y las relaciones de ayuda y facilita el aprendizaje y la motivación de todos.	El voluntariado es un refuerzo o apoyo para algunos escolares o una especie de "profesor particular" para todos ellos.

Fuente: Adaptado a partir de CREA (2018a)

Para una sesión de GI el tutor prepara tantas tareas como grupos haya en el aula. Cada GI hace una tarea distinta y cuando pasa el tiempo estipulado, el docente lo avisa y los grupos pasan a realizar otra tarea rotando entre todas ellas. Cada tarea se encomienda a una de las personas adultas colaboradoras, de modo que cada una se encarga de una única tarea mientras que cada GI pasa por todas las tareas y todos los adultos. Durante el desarrollo de la sesión, el docente va pasando por todos los GI anotando observaciones relevantes, aclarando dudas y solventando dificultades. Como se ha señalado más arriba, los adultos en el aula pueden ser familiares del alumnado, antiguos alumnos, voluntariado universitario u otras personas de la comunidad que deseen colaborar (Martín & Ortoll, 2012; Gómez del Castillo et al., 2016). Además de incrementar la cantidad de interacciones en el aula, cuanto más diferentes sean los perfiles del voluntariado, mayor será la diversidad de interacciones que se produzcan, repercutiendo este incremento de la cantidad y diversidad en la mejora del aprendizaje (Rodríguez et al., 2017). Para ser colaborador en grupos interactivos no es necesario un nivel educativo mínimo ya que su función no es

la de enseñar, sino la de estimular la interacción y las relaciones de ayuda entre los miembros del grupo.

Los estudios realizados muestran que la organización del aula en GI mejora los resultados académicos del alumnado y la convivencia escolar evidenciándose el importante papel que desempeña la participación y las interacciones con el voluntariado y la necesaria heterogeneidad del mismo (Núñez et al., 2017; López et al., 2021; Villarreal et al., 2021, Suárez, & García, Á., 2022).

### **1.3. Necesidad de instrumentos para la fase de consolidación de las Comunidades de Aprendizaje.**

Los procedimientos para el diseño y desarrollo de la fase de puesta en marcha de las CdA están suficientemente detallados y descritos, desde hace años, en las publicaciones sobre CdA (CREA, 2018b; Elboj et al., 2002). Sin embargo, son más escasos los documentos y, sobre todo, los instrumentos que puedan utilizarse para la revisión, investigación y formación que forman parte de la fase de consolidación de estos centros. Uno de ellos es el denominado “AEE-Grupos Interactivos” que consta de 19 preguntas a las que se responde con “sí” o “no” (Comunidade de Aprendizagem, s/f). Por otra parte, muchos de los instrumentos y técnicas creados para la evaluación de las distintas actuaciones de éxito que se desarrollan en las CdA han sido creados con fines investigadores. Entre ellos se pueden encontrar, sobre todo, técnicas cualitativas y, en menor medida, técnicas cuantitativas (Soriano et al. 2022), pero no se encontró ninguno fácilmente accesible que pueda ser auto-aplicado por el profesorado que implementa tales AEE con el objetivo de revisar y mejorar la propia práctica.

Las CdA más veteranas necesitan revisar sus actuaciones a fin de afinar su ajuste al modo en el que la literatura científica señala que deben realizarse. Y no solo porque las CdA más consolidadas necesiten esta supervisión y revisión de lo que van haciendo, sino también porque los frutos de la misma repercutirán positivamente en la mejora de las más recientemente constituidas, en un modelo de investigación y acción social del propio centro y del trabajo conjunto de los diversos centros que implementan los GI (Gómez et al., 2006).

Por ello, el objetivo de este trabajo es doble: por una parte, diseñar una escala para la revisión de cómo se están llevando a cabo los Grupos Interactivos, construida en colaboración con personas de los centros que llevan a cabo esta AEE; y por otro, presentar los resultados obtenidos en su pilotaje analizando las respuestas aportadas por los centros y valorando la utilidad de la escala para identificar los aspectos en los que los centros tienen más dificultades para

implementar la organización del aula en Grupos Interactivos así como para encontrar modos de superarlas.

## **2. Metodología**

### **2.1. Modelo metodológico:**

Este trabajo responde a un paradigma de metodología comunicativa crítica, donde la manera de investigar, interpretar y analizar la realidad asume los siguientes postulados (Gómez et al., 2006): “la universalidad del lenguaje y de la acción” porque todas las personas tienen capacidad de interactuar y por tanto de comunicación y de actuar; “las personas como agentes sociales transformadores”, protagonistas de sus vidas y contextos (Garfinkel, 1967), donde, en el caso de la investigación el investigador no está a un nivel superior, y donde prevalezcan las argumentaciones frente a las imposiciones de poder; “racionalidad comunicativa” en la que se debe basar el diálogo igualitario y de entendimiento (Habermas, 1987); “sentido común” que está estrechamente relacionado con el contexto donde se producen las interacciones y el conocimiento; “igual nivel epistemológico” donde investigadores e investigados se sitúan al mismo nivel, tanto a nivel de investigación como del análisis de la misma, aunque puedan tener aportaciones específicas (unos desde el conocimiento científico y otros desde la práctica reflexiva); “conocimiento dialógico” que rompe con el dilema objetividad/subjetividad pero integra la dualidad objeto/sujeto en la intersubjetividad, dado que el conocimiento se realiza en interacción con el entorno (Vygotsky, 1995) en un diálogo entre ciencia y sociedad (Freire, 1970).

Aunque es cierto que en la práctica puede haber distancia entre estos postulados y la realidad práctica de investigación, el esfuerzo por llevarlos a cabo y acercarse a ellos es lo que marca este trabajo (Gómez & Fernández, 2022). Para ello se ha adoptado una organización que cuenta con grupos operativos multidisciplinares y reuniones plenarias, usan técnicas de orientación comunicativa..., como indican algunos autores (Gómez et al., 2006).

El diseño y elaboración de la escala para la revisión de los grupos interactivos en los centros constituidos como comunidad de aprendizaje, que nos ocupa, ha seguido esta metodología y para ello ha contado con la participación no solo de docentes que implementan esta AEE sino también con representantes del voluntariado y otras personas ajenas a los centros que colaboran en ella y que se detallan a continuación.



## 2.2. Procedimiento de investigación

La Comisión Provincial de CdA de la provincia de Sevilla, que se reúne una vez al mes para hacer un seguimiento del funcionamiento de los centros de la provincia, y en la que participan, al menos, una persona de cada CdA (34), el representante de la Delegación de Educación, representantes de los voluntarios y un representante de la Subred Universitaria de Comunidades de Aprendizaje (SAUCA) y algún delegado de los Centros de Profesores implicados (CDEFP, 2021), decide abordar la elaboración de lo que llamamos “Diez elementos clave de cada AEE” y utilizarlos para la revisión de cada una de estas actuaciones. Se comenzó abordando un trabajo que llevase a determinar una escala con los “Diez elementos clave de los Grupos Interactivos”.

Una vez tomada la decisión, se pidió a un centro que presentase una primera propuesta borrador. Para ello se partió del análisis de diferentes documentos utilizados en la formación del profesorado en CdA (Comunidade de Aprendizagem, s/f; Martín & Ortol, 2012; Flecha, 2014; CREA, 2018a) en los que se expone en qué consisten los grupos interactivos, cuál es su funcionamiento y sus características, cuál es el papel del docente y de las personas voluntarias en los grupos interactivos y demás aspectos necesarios para su puesta en marcha.

Este primer borrador se presentó en la Comisión Provincial y fue debatido y enriquecido por el diálogo generado. No solo se mejoró el contenido de los ítems, sino que también se fue matizando su redacción para evitar ambigüedades en su formulación y conseguir así que se interpretaran de la misma manera por cualquier persona que lo utilizase.

A partir de la propuesta inicial y los diálogos a que dio lugar, se llegaron a consensuar los diez aspectos clave que habría que tener en cuenta en la planificación y desarrollo de los GI. Cada ítem de la escala se redactó de dos maneras: una expresión breve, que es la que aparece en la hoja de respuestas y una descripción más detallada, necesaria para la correcta interpretación de cada ítem.

Posteriormente se acordó que las distintas CdA la utilizaran en sus GI y que en la siguiente sesión se presentasen los resultados para que fuesen analizados en el seno de la propia Comisión Provincial de las CdA de Sevilla.

## 3.- Resultados

La escala resultante del proceso de diseño colectivo tiene como resultado una escala con los siguientes ítems:

1. **Los grupos son heterogéneos y se componen de 3 a 6 personas.** Los miembros de cada GI son diversos entre sí en el mayor número posible

de dimensiones: sexo, nivel de rendimiento, habilidades, ... Si en el aula hay alumnos con necesidades educativas especiales, estos participan como otro más en el grupo interactivo en el que se incluyan pudiendo ser acompañado por un docente de apoyo.

2. **Hay una persona voluntaria por cada grupo.** En cada GI hay un adulto voluntario que puede ser un familiar de un alumno, un estudiante universitario, o la limpiadora del colegio. Si no hay un adulto, los grupos podrán ser cooperativos, pero no puede hablarse de GI. Por otra parte, cualquiera que lo desee puede ser voluntario ya que no es necesario un nivel cultural mínimo; incluso personas analfabetas pueden ser voluntaria en GI
3. **Al comienzo, el voluntario recibe orientaciones sobre la tarea y la conoce con anterioridad.** Antes de comenzar, el tutor muestra a los voluntarios las tareas a realizar y las distribuye entre ellos teniendo en cuenta las preferencias de cada voluntario. Al mismo tiempo, recibe las orientaciones mínimas necesarias que necesita para el desempeño de su tarea.
4. **La misión del voluntario es estimular el diálogo y el respeto.** El voluntario no es un profesor particular que explica los contenidos y/o las tareas, sino que su papel es estimular la interacción entre los miembros del GI para que se ayuden entre sí, colaboren en la realización de la tarea y se aseguren de que todos la realizan correctamente. Las personas con pocos conocimientos suelen ser las que mejor cumplen con este papel, mientras que personas de mayor nivel cultural tienden a desempeñar el rol de profesor particular.
5. **El docente no está en los GI, sino que supervisa todo y evalúa.** El docente no actúa como un voluntario más, sino que va supervisando el trabajo de todos los GI, solucionando los problemas que puedan surgir y que no pueda resolver el voluntario, y tomando nota de los aspectos que considere relevantes para la revisión del funcionamiento de los grupos interactivos o para la planificación de su enseñanza.
6. **Los grupos se realizan de forma sistemática semanal** (al menos 2 sesiones por semana). En el aula realizan los GI de manera sistemática con, al menos dos sesiones semanales. No se trata de hacer grupos interactivos de manera esporádica ni una sesión mensual. Un desarrollo de los grupos interactivos que no cumpla esta condición, apenas tendrá efecto en la mejora de los aprendizajes, si es que tiene alguna.
7. **Se dedican 15 - 20 minutos por actividad.** El docente debe ajustar cada tarea para que pueda realizarse entre 15 y 20 minutos, dependiendo del tiempo disponible para la sesión del GI y del número de grupos que haya en el aula. Pasado ese tiempo, el tutor lo avisa para que se produzca la rotación



8. **Se prioriza la competencia donde sea más necesaria la mejora.** Si no se pueden realizar GI en todas las áreas, se priorizará aquella en la que sea mayor la necesidad de mejora; normalmente será un área instrumental (matemáticas, lenguaje, inglés). No es aconsejable dispersar el trabajo de los GI en diferentes áreas, especialmente cuando las sesiones de GI son poco frecuentes, pues esa dispersión disminuiría el impacto de los GI en la mejora de los aprendizajes de las áreas.
9. **Las tareas son relevantes y son las actividades habituales del aula.** Todas las tareas que se realizan en el aula deben ser actividades de calidad. También las que se realicen en GI, pero no necesariamente las tareas que se proponen para GI tienen que ser “especiales”, distintas a las habituales en el aula. Incluso ejercicios del libro de texto pueden hacerse en GI
10. **Al final de cada sesión se revisan los GI con los voluntarios.** Al final de cada sesión de GI, el tutor y los voluntarios revisan brevemente el desarrollo de dicha sesión, destacando los aspectos positivos y los aspectos a mejorar. Los alumnos pueden participar en esta revisión, pero no es imprescindible.

En esta *Escala para la Revisión de los Grupos Interactivos* diseñada para que cada docente (o cada centro) que desarrolla GI en sus aulas valore los diez ítems señalados, tendrá que especificar una valoración de 1 a 3, si sucede siempre o casi siempre (1), a veces (2) o nunca o casi nunca (3).

En cuanto al segundo objetivo de la investigación, referido al pilotaje de la Escala, participaron once centros de los 34 que constituían la Comisión, es decir, el 32,35%, aportando los resultados que aparecen en la tabla 2. En ella se muestra el porcentaje de centros que selecciona cada opción de respuesta para cada uno de los diez ítems.

Tabla 2.

*Porcentaje de centros que responde a cada opción de cada ítem de la escala*

Nº	ÍTEM	SIEMPRE O CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA O CASI NUNCA
01	Los grupos son heterogéneos y se componen de 3 a 6 personas.	90,9	9,1	
02	Hay una persona voluntaria por cada grupo	81,8	9,1	9,1
03	Al comienzo el voluntario recibe orientaciones sobre la tarea y la conoce con anterioridad	81,8	9,1	9,1
04	La misión del voluntario es estimular el diálogo y el respeto	100		
05	El docente no está en los GI, sino que supervisa todo y evalúa	70	20	10
06	Los grupos se realizan de forma sistemática semanal (al menos 2 sesiones por semana)	18,2	36,4	45,5
07	Se dedican 15 - 20 minutos por actividad	90,9		9,1
08	Se prioriza la competencia donde sea más positiva la mejora	80	20	

09	Las tareas son relevantes y son las actividades habituales del aula.	54,4	27,3	18,2
10	Al final de cada sesión se revisan los GI con los voluntarios	70	10	20

Fuente: Elaboración propia.

Junto a la información que ofrece la tabla, se pasa a señalar algunas observaciones y comentarios que aportan los centros complementando la respuesta cuantitativa que ofrecen las puntuaciones anteriores. Es relevante destacar los siguientes comentarios:

Respecto al ítem 1, la mayoría de los centros señalan que los GI son siempre heterogéneos. Algunos centros, además, señalan que el número óptimo de componentes de cada grupo interactivo es de 4. El único centro que responde a este ítem con la opción “a veces” señala que el número de miembros de cada grupo depende del número de alumnos que asisten a clase ese día.

En el ítem 2 se señala mayoritariamente (81,8%) que existe un adulto en cada grupo y que las personas voluntarias suelen ser estudiantes en prácticas de ciclos formativos de grado medio o superior; en otros casos, docentes de apoyo o personal aportado por el programa “*PROA+ Transfórmate*”, de la Consejería de Educación andaluza; y en otros señalan que no cuentan con voluntarios en el centro. Alguno señala que cuando en un aula hay alumnado con necesidades educativas específicas, se intenta que el especialista en pedagogía terapéutica (PT) o el profesional técnico de integración social (PTIS), lo acompañe en las rotaciones de los grupos interactivos.

En relación al ítem 3 se afirma que, normalmente, el voluntario recibe orientaciones sobre la tarea antes de llevarla a cabo; algunos centros señalan que esas orientaciones se proporcionan, o no, a la persona voluntaria, dependiendo de la dificultad de la tarea de la que se va a ocupar. Cuando es posible, se les envía la actividad con anterioridad a la sesión de grupos interactivos.

Respecto al ítem 4 referido a que la misión del voluntario es estimular el diálogo y el respeto, hay un acuerdo total en que se hace siempre, se añade que esta es la misión de la persona voluntaria respecto al alumnado.

Como se refleja en los porcentajes de la tabla 2 correspondientes al ítem 5, algunos centros informan de que los docentes participan como un voluntario más en los grupos interactivos (30%), mientras que otros dicen que solo lo hacen ocasionalmente sustituyendo a algún voluntario que no asiste el día de la sesión de grupos interactivos.

La condición que se muestra en el ítem 6 referido a la sistematicidad de realizar dos sesiones semanales de GI por clase, es el ítem que menos puntúa

en la mayoría de los centros, solo lo cumplen el 18,2 de los colegios. Algunos señalan que no tienen voluntariado suficiente y realizan una sesión quincenal de grupos interactivos, mientras que otros la hacen una vez por semana. Los centros que están iniciando los grupos interactivos tienen más dificultades en este punto.

Prácticamente la totalidad de los centros dedican 15-20 minutos a cada actividad. El grupo que afirma no cumplir esta condición señala que suele dedicar entre 10 y 12 minutos para cada actividad de la sesión de grupos interactivos.

El 80% de los centros señalan que “siempre o casi siempre” priorizan el trabajo en la competencia donde sea más positiva la mejora de los estudiantes, y nadie hace observaciones a este ítem.

En relación con el tipo de actividades que se trabajan en los grupos, casi la mitad de las aportaciones del ítem 9 (45,6%) señalan que las tareas que se preparan para los grupos interactivos no son siempre del tipo que habitualmente se llevan a cabo en el aula, sino que son actividades más elaboradas con las que se intenta que den más oportunidades al diálogo.

Respecto al ítem 10 el 70% de los centros hacen la revisión con los voluntarios siempre o casi siempre, algunos centros informan que no solo hacen la revisión que se indica, sino que añaden que en ella también se recoge la opinión del alumnado sobre las actividades propuestas o que usan una rejilla de valoración que el voluntariado va rellenando sobre la marcha. Por el contrario, otros centros no suelen hacer esta revisión al final de cada sesión debido a que, tanto el docente como las personas voluntarias, habitualmente tienen que desplazarse a otras aulas inmediatamente después. En estos casos suelen dedicar una sesión trimestral más larga con el grupo de voluntarios (si ha sido un grupo estable) en la que revisan la marcha de las sesiones de grupos interactivos a lo largo del trimestre.

De todo lo anterior la Comisión hace un trabajo síntesis respecto a las dificultades más notables con las que se encuentran los centros para llevar a cabo sesiones de Grupos Interactivos, tal como deben realizarse, son las tres siguientes que, por otra parte, están relacionadas entre sí:

a) Dificultades para encontrar y fidelizar personas voluntarias suficientes para un adecuado desarrollo de las sesiones de grupos interactivos. La mayoría de las aportaciones giran en torno a las dificultades para la participación de las familias y, en concreto, a la respuesta que los centros deben dar y la que dan cuando los familiares dicen que quieren colaborar como voluntarios en las aulas en las que están sus hijos. Concluyendo, que más vale que un familiar entre el aula donde está su hijo antes que perderlo como voluntario; entre otras cosas

porque suele ser frecuente que más adelante se incorpore como voluntario a otra aula con otro alumnado. Si, además, se tiene en cuenta que solo estará en el grupo interactivo de su hijo durante los 15 minutos de la actividad de la que se ocupa, no parece que sea una dificultad muy grande.

A partir de este dialogo, diferentes centros proponen al resto las soluciones que han encontrado a las dificultades para conseguir personas voluntarias que colaboren en los grupos interactivos, como: a) realizar el horario de los grupos interactivos a partir de la disponibilidad horaria de las familias y no al revés, b) realizar campañas de captación de voluntariado no solo entre las personas del entorno, sino también en las instituciones presentes en el mismo como asociaciones de vecinos, centros o residencias de mayores, centros escolares de otras etapas educativas (IES, Universidad, Centros de Adultos, ...), etc. c) aprovechar las relaciones de los docentes con las familias proponiendo su participación como voluntarias en reuniones menos numerosas que las asambleas del colegio, como son las que pueden llevarse a cabo sólo con las familias de su tutoría.

Se destaca la importancia de que presenten la necesidad de voluntariado no solo docentes del colegio sino también otras personas, familiares de alumnos u otros voluntarios, que ya estén colaborando en el centro y que puedan compartir sus experiencias.

b) La poca sistematicidad en la frecuencia y periodicidad de las sesiones de grupos interactivos. En relación con este asunto se recuerda que uno de los principios del aprendizaje dialógico es el de la “dimensión instrumental”, es decir, la importancia de que se mejoren los aprendizajes escolares, y que las actuaciones educativas de éxito son “de éxito” precisamente porque mejoran los niveles de aprendizaje de los escolares.

Así pues, para que los grupos interactivos puedan considerarse una Actuación Educativa de Éxito, la sistematicidad y la frecuencia con que se realizan son aspectos clave, y que no se pueden esperar mejoras si las sesiones se realizan de manera esporádica. Si no se pueden hacer con garantías de que se desarrollen como deben, mejor no hacerlas, pues haciéndolas mal, lo normal es que no produzcan mejoras y se llegue a la conclusión de que los grupos interactivos no mejoran el aprendizaje.

c) El tipo de actividades que se desarrollan en los grupos interactivos. En cuanto a este aspecto, los diálogos giran en torno a dos cuestiones, ambas negativas: en primer lugar, la sobrecarga de trabajo que supone para el docente la preparación de actividades “especiales” y en segundo lugar, la posible escasa repercusión de estas actividades en los aprendizajes del alumnado, en la medida en que no respondan a las programaciones del aula.

Las aportaciones realizadas señalan que, si con la transformación de un centro en una CdA se pretende mejorar la vida actual y las perspectivas de futuro de toda la comunidad educativa, eso no puede ser a costa de que empeore la vida del profesorado. Eso no quiere decir que las actividades y tareas que el profesor prepare para su grupo de alumnos no deban ser tareas “de calidad”, sino que deben ser buenas propuestas tanto si se van a trabajar en grupos interactivos como si no, por lo que las actividades a desarrollar en esos grupos no deben ser “especiales”, sino las que se hubiesen hecho de cualquier otro modo. Y, sobre todo, actividades y tareas que se correspondan a los contenidos de aprendizaje contemplados en la programación de aula.

Otro aspecto relacionado con las actividades a realizar en GI y que está relacionado con el de la frecuencia con la que se realizan es si todas las tareas y/o sesiones deben centrarse en una de las áreas curriculares o en varias. Cuando existen recursos suficientes, este problema no existe, pero cuando se dan dificultades para realizar las sesiones (p.e. por falta de voluntariado u otras razones), si además unas sesiones se dedican a un área (p.e. Lengua) y otras a otra (p.e. Matemáticas) o dentro de una misma sesión unas tareas son de un área y otras tareas de otra área distinta, los efectos positivos de los grupos interactivos se diluyen. Es mejor la formación en intensidad en el área más necesitada de mejora que la formación en extensión abarcando varias áreas.

#### **4. Conclusiones**

Uno de los objetivos de este trabajo es presentar una escala para la revisión de los grupos interactivos, que pueda ser auto-aplicada por los docentes, centros educativos y redes de centros que estén llevando a cabo este tipo de intervención, y que pueda emplearse, especialmente, en la fase de consolidación de las CdA. Para ello, un grupo de docentes y voluntarios formados y con experiencia en esta actuación educativa consensuaron, a partir de una revisión bibliográfica previa, los “Diez elementos clave de los Grupos Interactivos” que constituyen los diez ítems de la escala que se propone.

Tras el desarrollo del trabajo anteriormente expuesto y los resultados obtenidos se puede llegar a las siguientes conclusiones:

- a) La escala para la revisión de los grupos interactivos propuesta es un instrumento adecuado para tomar el pulso al modo en que se está realizando dicha actuación educativa, a usar en la fase de consolidación de las CdA que complementa otros instrumentos (p.e. Comunidade de Aprendizagem, s/f).
- b) Dicha escala puede ser usada por cada docente y referirla a su aula para posteriormente llegar a resultados comunes con los que encuentren otros docentes del mismo centro o de centros distintos.

- c) La puesta en común de las respuestas aportadas por cada docente de un centro o los resultados comunes a un centro compartidos en la red de centros, da pie a diálogos en los que, a partir de datos objetivos, se formulen tanto las posibles dificultades que algunos docentes o centros puedan estar encontrando, como las soluciones que otros centros o profesores hayan encontrado a esos mismos problemas.
- d) Algunas de las dificultades encontradas coinciden con las que aparecen en otros trabajos: dificultad para fidelizar voluntariado (Ordóñez & Ferrón, 2022) y, como consecuencia, la escasa frecuencia de implementación de los GI.
- e) Aunque es un instrumento pensado para la fase de consolidación en CdA (centros que ya llevan un tiempo implementado los grupos interactivos) los diálogos que suscita también aportan información valiosa a los centros incorporados a la red de CdA que se encuentran en la fase de “puesta en marcha” en la medida en que pueden anticipar problemas y soluciones a partir de la experiencia de centros más veteranos.
- f) Finalmente, tanto el uso de la escala como los diálogos que suscita, puede ser un instrumento que permita identificar necesidades de formación en esta actividad, necesidades que podrían transmitirse a los Centros de Profesorado correspondiente para que los incluyan en sus planes formativos.

En cuanto a las limitaciones hay que señalar que nuestra escala informa acerca de si los grupos interactivos se están desarrollando correctamente o no, pero esa información debería ser complementada con otros instrumentos que informen de la mejora en el aprendizaje y la convivencia que se consigue con esta actuación educativa.

En cuanto a las implicaciones, es necesario estimular, entre el profesorado y los centros que llevan a cabo grupos interactivos, el uso de la escala y la necesidad de que compartan sus resultados. En esta ocasión han respondido a la encuesta 11 de los 34 centros que actualmente forman parte de la red de CdA de la provincia de Sevilla (32,35%) y participaron en los diálogos a los que dio lugar 24 centros (70,59%). Por ello, sería necesario replicar estudios como el aquí presentado en los que cada docente que realice grupos interactivos cumplimente la escala refiriéndola a su aula. Por otra parte, también sería necesario que otras redes provinciales o autonómicas de CdA confirmaran la bondad de este instrumento y, en su caso, sus limitaciones.

Por todo ello, nos parece importante que los centros recojan datos del rendimiento académico del alumnado y de convivencia del centro a fin de objetivar si realmente se están produciendo mejoras en la dimensión instrumental o esto no está sucediendo. Se estima importante este *feedback* a fin de que los centros puedan revisar y, en caso necesario, reconducir las actuaciones educativas de éxito en general y, en particular, los grupos



interactivos evitando que se pueda creer que se están llevando a cabo de una manera adecuada cuando, en realidad, no se implementan según nos indican las evidencias científicas.

### Referencias bibliográficas.

- Agudo, A. A., Domínguez, T. G., & Ceballos, J. M. (2020). Análisis cualitativo sobre la influencia del voluntario en las actuaciones educativas de éxito de comunidades de aprendizaje. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(2), 368-386. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14084>
- Aguilera-Jiménez, A & Prados-Gallardo, M. (2020). Dialogic Learning, Interactive Teaching and Cognitive Mobilizing Patterns [Aprendizaje Dialógico, Enseñanza Interactiva y Patrones de Movilización Cognitiva]. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10 (3), 271-294. <http://dx.doi.org/10.17583/remie.2020.5088>
- Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R. & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Hipatia.
- Comunidade de Aprendizagem (s/f). *AEE-Grupos Interactivos*. Tomado de: <https://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/443/385a68dd5e1328bfb6d1e19e836acdeb.pdf>
- CDEFP (Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional) (2021). Instrucciones de 7 de diciembre de 2021, de la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar por las que se regula la composición y régimen de funcionamiento de las Comisiones Provinciales, así como la Coordinación del Voluntariado en los Centros Comunitarios de Aprendizaje. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía nº 235 de 9 de diciembre de 2021*. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/inspeccion-educativa/normativa/-/normativas/detalle/instrucciones-de-7-de-diciembre-de-2021-de-la-direccion-general-de-atencion-a-la-diversidad-participacion-y-convivencia-zd9r724saunt>
- CREA (2018a). *Grupos Interactivos*. Módulo 6 del Curso de Sensibilización en Comunidades de Aprendizaje. Recuperado de: <https://www.step4seas.org/>
- CREA (2018b). *Transformación de un centro educativo en Comunidad de Aprendizaje*. Módulo 3 del Curso de Sensibilización en Comunidades de Aprendizaje. Recuperado de: <https://www.step4seas.org/>

- Elboj, C.; Puigdemívol, I.; Soler, M. & Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la Educación*. Graó.
- Flecha, R. (Ed.) (2014). *Successfull educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Springer.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Garfinkel, H (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Prentice-Hall
- Gómez-del-Castillo, M. T., Aguilera-Jiménez, A., & Prados-Gallardo, M. M. (2016). El voluntariado de la Universidad de Sevilla en los grupos interactivos de las comunidades de aprendizaje. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(2), 278-295. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v20i2.10419>
- Gómez-Cabornero, S. & Fernández-Hawrylak, M.. (2022). La escuela abierta o el voluntariado como paradigma de participación. *Revista Brasileira de Educação*, 27, e270087. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270087>
- Gómez, M.C. & Cristóbal, A. (2018). Un nuevo modelo, comunidades de aprendizaje: CEIP Martín Chico de Segovia, España. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2),27-40.
- Gómez, J.: Latorre, A.; Sánchez, M. & Flecha, R (2006). Metodología comunicativa crítica. El Roure Editorial.
- Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa. Taurus.
- Includ-Ed Consortium (2009). *Educational Success in Europe* [Éxito educativo en Europa]. Bruselas: European Commission. Directorate General for Research. Recuperado de <http://creaub.info/included/publications/>
- Includ-Ed Consortium (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- López, J. G., Fernández, S. L., & Pérez, M. C. S. (2021). Las Interacciones con el Voluntariado en los Grupos Interactivos y el Éxito Escolar. *RISE*, 10(1), 29-56. <https://doi.org/10.17583/rise.2020.6043>
- Martín, N., & Ortol, I. (2012). Grupos interactivos: heterogeneidad y optimización de los recursos. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 34-36.
- Mercer, N., Hargreaves, L. & García, R. (2017). *Aprendizaje e interacciones en el aula*. Hipatia.

- Núñez, M., Espinoza, C., Acuña, C., Vargas, L. & Lagos, I. (2017). Grupos interactivos en aula y el incremento de los resultados de aprendizaje en lenguaje en un colegio vulnerable. *Educação em Revista, Belo Horizonte*, 33. <https://doi.org/10.1590/0102-4698158882>
- Ordóñez-Sierra, R., & Ferrón-Gómez, M. (2022). Comunidades de aprendizaje: Desarrollo de materiales didácticos a través de los grupos interactivos. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 66, 5-36. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n66a2>
- Rodríguez, H., García, A. J., & Rubia, M. (2017). Análisis de las interacciones en entornos comunicativos de aprendizaje. Estudio de un grupo de escolares 4º curso de Educación Primaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 161-180.
- Soriano, C., Tárraga, R., & Pastor, G. (2022). Efectividad de las comunidades de aprendizaje en la inclusión educativa y social. Una revisión sistemática. *Educacao e Sociedade*, 42, e241333. <https://doi.org/10.1590/ES.241333>
- Suárez-Lantarón, B., & García-Martínez, Á. (2022). Grupos interactivos y su influencia en el rendimiento académico en el aula de primaria: estudio de caso. *Revista Innova Educación*, 4(2), 80-97. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.02.005>
- Villarreal-Yazán, B., Maila-Álvarez, V., Figueroa-Cepeda, H. & Pérez-Alarcón, E. (2021). Retos y logros de la aplicación de grupos interactivos en una comunidad de aprendizaje. *Revista Cátedra*, 4(1), 56-80. <https://doi.org/10.29166/catedra.v4i1.2676>
- Vygotsky, L.S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós
- Yeste, C. G., Eugenio, L. R., & Parra, M. A. C. (2019). Formación de Familiares y Voluntariado. Los Beneficios de la Solidaridad en la Escuela. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(2), 144-168. <https://doi.org/10.17583/remie.2019.4188>