

Grupos Interactivos como estrategia para la mejora educativa: estudio de casos en una comunidad de aprendizaje

Interactive groups as strategy to improve education: case study in a learning community

Rosario Ordóñez-Sierra*, Margarita Rodríguez-Gallego* y Javier Rodríguez-Santero**

*Dpto. de Didáctica y Organización Educativa, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla (España).

**Dpto. MIDE, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla (España).

Resumen

El propósito de esta investigación es analizar y valorar la planificación, ejecución e impacto de los grupos interactivos como una estrategia para la mejora educativa, desde la propia perspectiva del profesorado y personal voluntario que la emplea. Para ello, realizamos un estudio de casos en una escuela constituida como comunidad de aprendizaje, cuya metodología se apoya en el desarrollo de Grupos Interactivos, es decir, sobre la interacción dialógica y colaborativa que implican las pequeñas agrupaciones heterogéneas de alumnos bajo la tutela-coordinación de una persona adulta para resolver actividades de aprendizaje. La muestra ha estado constituida por 220 estudiantes, 10 profesores y 4 voluntarias que han colaborado como observadores y apoyo en los G.I. y 2 investigadoras. Se ha efectuado observación directa de 40 sesiones de grupos interactivos y 10 entrevistas al profesorado. Se realiza un análisis de contenido mediante un proceso de codificación válido y fiable. Los resultados muestran planificaciones del profesorado a corto plazo orientadas a la resolución de actividades de aprendizaje de corta duración. Se observa que un elevado porcentaje de alumnado culmina satisfactoriamente las actividades en el tiempo establecido, logrando además un aumento de la atención, la cooperación y la disci-

Correspondencia: Javier Rodríguez Santero, jarosa@us.es, Dpto. MIDE, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla, Calle Pirotecnia, s/n, 41013, Sevilla.

plina. Estos resultados son coincidentes con los de otras investigaciones internacionales que apuntan la necesidad de incorporar estrategias didácticas basadas en la interacción, el diálogo y la cooperación como vía para la mejora e inclusión educativa.

Palabras clave: comunidades de aprendizaje; estudio de casos; educación infantil; educación primaria.

Abstract

This piece of research aims at discussing and reviewing interactive groups (IG) planning, execution and impact as a means of improving education all the perspective of teachers and volunteers. With that aim a case study was put together at a learning community, whose methodology is predicated on building IGs, i.e. on dialogic and collaborative interaction involving small heterogeneous cohorts of students monitored by an adult person assisting in the solving of learning activities. The sample was made up of 220 students, 10 teachers, four volunteers – making IG observation and support contributions –, and two researchers. Direct observation of 40 sessions of IG and 10 teacher interviews were reported. A content analysis was conducted through valid and reliable coding. The findings show teachers' short-term planning geared towards solving short-term learning activities. A high proportion of students was reported to have successfully completed activities within the allocated time, achieving a higher degree of attention, cooperation and discipline. These findings are in line with those of other international research outlining the need to integrate interaction-, dialogue-, and cooperation-based teaching strategies as a means to enhance education.

Keywords: learning communities; case studies; early childhood education; elementary education.

Introducción

El aprendizaje no se puede aislar del entorno sociocultural de los estudiantes, por tanto, no debemos separar la educación que tiene lugar en la escuela de la producida en el contexto social y cultural de los niños/as. En esta línea, la pedagogía y la psicología han ampliado el estudio del aprendizaje y el desarrollo a una dimensión más social, haciendo hincapié en elementos como la clase social, el género y diversidad cultural. En todos los contextos educativos donde los niños/as se desarrollan en interacción comunicativa con iguales, se produce una mejora del aprendizaje y una mayor cohesión del grupo (Aubert, Flecha, García, Flecha & Racionero, 2008; Racionero, Ortega, García & Flecha, 2012; Racionero & Padrós, 2010). Es la interacción dialógica entre las distintas culturas del contexto educativo la que contribuye a esa mejora en el aprendizaje.

Los Grupos Interactivos (G.I. de aquí en adelante) 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 (Flecha, 2009). Desde una perspectiva interdisciplinar, recoge las contribuciones de los autores más relevantes en psicología, como Vygotsky (1979) con su propuesta de transformar el entorno para provocar el desarrollo cognitivo, y Bruner (1988, 2012) con su teoría del andamiaje y aprendizaje mutuo. De la pedagogía, recoge las ideas de Dewey sobre el instrumentalismo o aprender haciendo, y la dialogicidad de Freire (1997). En

el ámbito de la sociología, bebe de las ideas sobre la competencia comunicativa de Habermas (1987) y las habilidades innatas para aprender una lengua, analizadas por Chomsky (1985).

Bruner (1996), acercándose a Freire, introdujo los postulados interaccionales como base de la pedagogía intersubjetiva y empleó el término «subcomunidades de aprendices mutuos» para referirse a contextos de aprendizaje donde la interacción dialógica, desarrollada entre estudiantes, familiares y demás agentes de la comunidad, genera conocimiento. En este sentido, todas las personas son capaces de proporcionar argumentos basados en su conocimiento, experiencia y recursos culturales, por tanto, la participación de adultos, incluyendo miembros de la familia y voluntarios/as de la comunidad, promueve en los escolares una mayor interacción comunicativa, una mejora en el apoyo entre pares y un aumento en el aprendizaje mutuo.

Distintos estudios (Flecha, 2009; Flecha, García, Gómez & Latorre, 2009) reconocen los G.I. como una forma de inclusión muy efectiva. En este modelo, el aula se organiza en grupos pequeños (cuatro o cinco grupos), lo más heterogéneos posible (en lo referente a niveles de aprendizaje, género, cultura, lengua, etc.), que colaboran, a través de interacción dialógica, con voluntarios externos al centro para resolver las actividades de aprendizaje propuestas. Esta forma de agrupación de aula requiere que, previamente, el equipo de profesores haya comunicado al personal voluntario las cuatro o cinco tareas que van a llevarse a cabo en cada grupo (Muntaner, Pinya & De la Iglesia, 2015). Cada voluntario se encarga de una actividad, lo que exige que haya tantos adultos, en el aula, como grupos se hayan organizado. La duración puede rondar entre los veinte minutos y la media hora. En ese tiempo, el alumnado va rotando por las actividades que coordina cada voluntario/a, quien ha de promover la interacción y la participación del alumnado, incitando a la ayuda mutua y la resolución conjunta. El voluntariado no tiene que explicar los contenidos necesarios para realizar las actividades, pues estos han sido especificados por el profesorado en las horas que no hay G.I. Al finalizar la actividad, esta es evaluada con los voluntarios y se consensuan los cambios pertinentes para las próximas sesiones. 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, la participación y la solidaridad. Con la entrada de personas de la comunidad, con perfiles muy heterogéneos, se transforma el contexto social y cultural, reconociendo el derecho de todo niño a ser diferente y, desde esa diferencia (cultural, lingüística, religiosa, de género, familiar, etc.), tener las mismas posibilidades de acceder a los máximos aprendizajes.

Los G.I. implican una propuesta para la resolución de tareas, que potencia la perspectiva Vigotskiana del conocimiento, que incide en que se aprende con los demás, y no sin ellos. Suponen una de las formas de organización del aula 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. De este modo, los niños y niñas, mediante la interacción basada en el diálogo igualitario (Flecha, 2015; INCLUD-ED Consortium, 2009, 2011), interiorizan que sí pueden aprender, y, sobre

todo, que pueden lograrlo ayudando a compañeros y recibiendo su ayuda. Esta imagen de sí mismos, potenciada por los actos comunicativos dialógicos, fomenta que escolares, que hasta el momento no se veían capaces de aprender y obtener buenas calificaciones, comiencen a verlo posible.

Son numerosos los estudios dedicados a avalar la organización del aula en G.I. como práctica solidaria y participativa que transforma las dinámicas, aumenta la motivación, acelera el aprendizaje y disminuye los conflictos de aula y riesgos de exclusión de determinados alumnos (Aubert, Duque, Fisas & Valls, 2004; Elboj & Niemelä, 2010; Elboj, Puigdellívol, Soler & Valls, 2002; Flecha et al., 2009; Valls & Kyriakides, 2013).

Por otra parte, este enfoque, como plantean Elboj y Niemelä (2010), elimina el «tiempo muerto» que provoca que algunos estudiantes pierdan el interés, al completar la actividad más rápidamente que sus compañeros de clase. En definitiva, a través de las interacciones que se producen entre los alumnos y el voluntariado, se mejora el aprendizaje instrumental y la solidaridad en el aula, convirtiéndose la diversidad de los estudiantes en una oportunidad para todos/as.

Esta investigación, acreditada por el Vicerrectorado de docencia de la Universidad de Sevilla, pretende mostrar los resultados de una actuación de éxito basada en el aprendizaje dialógico (Flecha, 1997) e interaccionista que suponen los G.I. Gracias a él se producen interacciones que aumentan el aprendizaje instrumental y favorecen la creación de sentido personal, social y solidario (Aubert et al., 2008). Para ello, se han tomado como referencia las impresiones, sobre la planificación, la ejecución y el impacto, de las personas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado en un centro de educación infantil y primaria constituido en CdA.

Método

La investigación presentada ha empleado una metodología cualitativa, propia del paradigma interpretativo en el que se enmarca (Tójar, 2006). Concretamente, se ha recurrido al estudio de casos (10 G.I., correspondientes a 7 clases de primaria y 3 de infantil, de una escuela constituida como CdA) como vía para conocer cuáles son las características de los G.I. en cuanto a su planificación, ejecución, e impacto, en un deseo, como argumentaría Stake (2005), de conocer en profundidad el fenómeno investigado y contribuir, en la medida de lo posible, a su mejora (Gómez, Puigvert & Flecha, 2011). 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.

Objetivos

El objetivo principal ha sido 'Analizar la puesta en práctica de los G.I. en Educación Infantil y Primaria, desde la perspectiva de los docentes y el voluntariado'. Nos hemos centrado en estudiar, en profundidad, las características de la planificación y ejecución de esta metodología, así como el impacto que causa en las aulas y en el centro en general.

Población y muestra

La investigación se enmarca en un centro de la provincia de Sevilla 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. A lo largo del último decenio, el alumnado ha pasado a ser, casi exclusivamente, 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 específicos, pero con la finalidad común de mejorar el rendimiento y disminuir los problemas de convivencia. En el año 2012, en colaboración de la Universidad de Sevilla, comienzan a poner en práctica los G.I. y durante el año 2013, es ya reconocido oficialmente, por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, como CdA.

El estudio de casos desarrollado ha analizado 10 G.I., correspondientes a 7 clases de primaria y 3 de infantil, lo que supone una muestra de 220 alumnos, 10 docentes (uno por cada grupo clase) y dos investigadoras. A esta habría que añadir 4 voluntarias de la Facultad de Ciencias de la Educación que han trabajado como apoyo y han cumplimentado las fichas de observación de 40 sesiones de G.I., en 3 de las 10 clases. Concretamente, desarrollaron su labor con 30 estudiantes, 13 de educación infantil (5 años) y 17 de educación primaria, de 5º y 6º curso, participantes en los G.I. de lectoescritura y matemáticas de esas tres clases.

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 Grado.

Instrumento

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 & 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 ficha fue cumplimentada, por las voluntarias, en cada una de las 40 sesiones de trabajo comprendidas desde diciembre de 2014 hasta mayo de 2015 y recaba información sobre lo que aporta cada alumno al grupo, si interactúa de forma autónoma, si presta ayuda, si acaba la tarea, si mejora las relaciones, etc. (véase anexo 1).

Las 10 entrevistas, realizadas al profesorado implicado, contaron con un guion flexible de 21 preguntas (sobre el diseño, ejecución e impacto de los G.I.), redactadas en base a la experiencia de las investigadoras firmantes de este artículo, tras tres años de colaboración en G.I.

Procedimiento de recogida y 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 (planificación, ejecución e impacto) objeto de estudio, categorías de respuesta y códigos (véase anexo 2), en torno a los tres grandes focos de interés planteados en los objetivos de nuestra investigación. Para estudiar el peso de las categorías se ha efectuado un recuento de las frecuencias de cada código y se han establecido porcentajes.

Se ha realizado también un estudio de coocurrencia de las categorías más relevantes (las que presentaban una mayor frecuencia y las que resultaban más importantes desde el punto de vista de los objetivos propuestos), con objeto de establecer un patrón de asociación entre los distintos constructos estudiados. Concretamente, lo que perseguimos es una exploración de las posibles relaciones que podrían tener lugar entre las variables objeto de estudio.

Para asegurar la validez y fiabilidad de los resultados obtenidos, se practicó una triangulación de codificadores, es decir, el análisis de contenido, en base al sistema de dimensiones, categorías y códigos, ha sido aplicado por más de un investigador, concretamente dos, y se ha calculado el nivel de concordancia entre ellos, a través del índice Kappa Cohen.

Resultados

Pasamos a exponer los resultados de la investigación tomando como referencia el sistema de categorías de respuesta y códigos (con sus respectivas frecuencias) establecido, tras el análisis de contenido, para cada una de las tres grandes dimensiones objeto de estudio (planificación de los G.I, ejecución e impacto).

Planificación de los G.I.

En la puesta en práctica de la planificación de los G.I. como estrategia docente, la totalidad del profesorado (100%) determina, tomando en consideración las características del contexto, que el número adecuado de estudiantes que deben componer los G.I. (categoría: NAD) ha de ser 4 (categoría NAD1, frecuencia = 5) o 5 sujetos (NAD4, 3; NAD2, 2; NAD3, 2).

“...4 o 5 alumnos por grupo, sobre todo en este colegio, por las características del alumnado y para que todos participen”. P2: (14:14).

Para los criterios de agrupamiento (AGR), la totalidad de los docentes (100%) han tomado como criterio el nivel de rendimiento de los estudiantes, es decir, que en cada

grupo haya alumnos con bajo, medio y alto nivel de rendimiento con la intención de que sean lo más heterogéneos posible y entre todos se ayuden e intenten resolver la actividad (AGR4, 10) y comportamiento del alumnado (AGR2, 10). Se han contemplado también, aunque con menor frecuencia, otros criterios como la existencia de conflictos interfamiliares (AGR1, 1), el nivel de discapacidad (AGR6, 2), el grado de extroversión (AGR7, 2), o el sexo (AGR5, 1).

“...Pues empiezo repartiendo... En clase hay muchos discapacitados para que no caigan todos en el mismo grupo, como tengo 5 que cada uno caiga en un grupo. Y, luego también recoloco a los que tienen un nivel más alto y el nivel más normalizado también los voy repartiendo. Los reparto por capacidades y también por carácter, por un lado los más nerviosos con los más pacientes para que no se saquen de quicio entre ellos”. P5: (11:11).

En la satisfacción con el diseño de las actividades (SAD) de los G.I., el 50% del profesorado reconoce este hecho en sus manifestaciones (SAD1, 5) y opina que van mejorando paulatinamente (SAD4, 5). Por el contrario, un 30% considera necesario una mejora (SAD3, 3), sobre todo, en lo referente a la planificación, pues no siempre logran el objetivo propuesto o el ajuste al tiempo establecido, incumpliendo los principios de los G.I.

“...Es cierto que he mejorado muchísimo y después el paso de mayúsculas a minúsculas en el caso de la escritura individualizada con los 19 niños al mismo tiempo es imposible. Pero trabajándolo en G.I. es mucho más fácil, porque estás atendiendo a las dudas de esos niños en concreto, 4 o 5. El hecho de cambiar de actividad cada 15 o 20 minutos y que no se aburra...es mucho mejor”. P3: (16:16).

“...Sí, voy mejorando, el año pasado cometí errores, que ahora no cometo, pero hay veces que aunque lo tengas muy planificado me paso o no llego. Entonces si me las hacen en un momento, yo siempre estoy rotando y si han acabado pronto les pongo tarea aparte”. P6: (15:15).

En cuanto a la temporalización de la planificación (PLA), encontramos un predominio (66.67%) de programaciones a corto plazo. De los 9 docentes que tuvieron a bien responder a esta pregunta, hay quiénes la diseñan semanalmente (PLA2, 3) o para cada sesión (PLA1, 3), intentando adaptarse lo máximo posible a la idiosincrasia del alumnado. El resto, lo hace quincenalmente (PLA3, 2) o por trimestre (PLA5, 1).

“...Planifico, por lo general, semanalmente o por sesiones, porque como también el ritmo de ellos va variando...”. P5: (15:15).

Atendiendo a la adecuación de la duración de las tareas (DTA), la gran mayoría de docentes que han respondido a esa cuestión (90%) procuran desarrollarlas en 15 (DTA1, 2) o 20 minutos (DTA2, 5; DTA3, 1), tan solo un profesor las alarga más de 20 minutos (DTA4, 1).

“...Para los niños un cuarto de hora y como mucho, mucho, veinte minutos. Pero normalmente, la sesión de G.I. es de una hora y como tengo cuatro grupos, cada 15 minutos los roto”. P3: (20:20).

Ejecución de los G.I.

En la ejecución de G.I., buena parte de los docentes (50%) marcan los cambios de actividad (CAC) poniendo música cada vez más alta (CAC1, 4; CAC2, 1). Con esa señal, previamente acordada, los niños son conscientes que han de dar por finalizada la tarea y cambiarse de grupo. Mayoritariamente, no suelen avisar a los grupos sobre el tiempo que ha transcurrido o que les resta para concluir la actividad. En otros casos, es el tutor quien se encarga de controlar el tiempo con el reloj (CAC4, 2) y anunciar, a viva voz (CAC3, 3), el cambio.

“...Ponemos una música y ya ellos saben que se tienen que cambiar de grupo y funciona muy bien”. P9: (19:19).

Con respecto a la duración real de las actividades en G.I. (DUT), de los 8 sujetos que han respondido a esta pregunta, el 62.5% de los docentes han manifestado una duración de entre 15 y 20 minutos (DUT2, 5), un 25%, que exactamente 15 minutos (DUT1, 2) y, tan solo un 12.5%, entre 20 y 30' (DUT3, 1). Por tanto, la duración adecuada de las actividades ha de ser de 15 a 20 minutos, aunque en determinadas ocasiones pueda sobrepasarse esa barrera.

“...15/20 minutos, el año pasado al tener cuatro grupos se me iba la hora, el año pasado se me quedaba el tiempo corto. Yo iba muy acelerada... Este año mucho mejor, y hacemos G.I. de hora y media y nos da tiempo de todo, mucho mejor”. P6: (19:19).

El análisis de las observaciones realizadas por las voluntarias en las sesiones de G.I., reflejan que las actividades planteadas han resultado adecuadas en cuanto al tiempo de ejecución (el 83.9% del alumnado ha finalizado las tareas) y el nivel de los alumnos (el 84.95% del alumnado las ha realizado correctamente). Manifiestan que tan solo el 10.7% del alumnado no suele terminar las tareas, lo que supone un elevado grado de implicación de estos al trabajar en G.I.

La mayor parte del profesorado (80%) suele explicar las actividades al grupo-clase, previamente a su realización (AGC1, 8), tan solo dos docentes manifiestan no hacerlo habitualmente (AGC2, 2). También se les explican previamente a los voluntarios (EXV1, 9), para que planteen posibles dudas, solo un docente se las explica sobre la marcha, cuando los alumnos ya han comenzado a trabajar (EXV3, 1).

“...Los alumnos tienen claro en qué consisten, a los voluntarios también se las explico para que me puedan preguntar y elijan la que más les guste. Porque no sólo se trata de que vengan a ayudar, sino que también disfruten un poco”. P3: (34:34).

Los docentes se involucran de diferentes maneras en los G.I. (INV1, 8), sólo dos profesoras han manifestado mantenerse al margen durante el desarrollo de los G.I. (INV2, 2). El 30% actúa únicamente como observador externo (INV4, 3), ayudando solo si es necesario, pero el 50%, va rotando por las mesas (INV3, 5) prestando apoyo, resolviendo dudas y controlando problemas de disciplina.

“...Si no hay ningún problema de disciplina voy rotando por las mesas. Normalmente me siento en una y cuando acaba me siento en otra, aunque estemos las dos. Me gusta ver qué están haciendo, porque estar ahí de pie sin hacer nada...”. P4: (29:29).

En relación a la corrección de las actividades en G.I. (COR), la mitad de los docentes no las corrige (COR2, 5). En el 50% que sí lo hace (COR1, 5), nos encontramos, casi en la misma medida, quien la efectúa contando con los alumnos (COR3, 2), quien la realiza al margen de ellos (COR4, 2) y quien se basa en los juicios de los voluntarios (COR5, 1).

“...Las actividades no las corrijo. Ellos cuando acaban la ficha aunque yo esté en la otra punta ellos vienen a enseñármela. Yo las pongo todas juntas, y las no terminadas intento terminarlas, pero controlo. No pongo nota, pero controlo”. P6: (39:39).
“...Sí, las corrijo primero y luego las reparto a los niños y si no están terminadas se acaba. O si veo algo muy serio se corrige”. P5: (35:35).

El 100% de las voluntarias consideran que los G.I. funcionan bastante bien y destacan que buena parte del alumnado (69.75%) ha llegado a dominar el contenido trabajado.

Impacto de los G.I.

Atendiendo al impacto que causan los G.I. como estrategia educativa, el equipo docente entrevistado manifiesta mayoritariamente altos beneficios en el grupo-clase (BEN). Destacan, sobre todo, un aumento significativo en los niveles cohesión (BEN2, 5), cooperación (BEN3, 4), disciplina (BEN7, 4), atención individualizada (BEN8, 3) y rendimiento (BEN10, 3). También señalan, aunque en menor medida, mayores grados de motivación (BEN4, 2), concentración (BEN1, 2) y autonomía (BEN5, 2), así como mejoras en la rentabilización del tiempo (BEN6, 2).

“...En todo, es una herramienta muy buena de trabajo. Beneficia sobre todo la autonomía de los niños. En este centro los niños están acostumbrados a pedirles mucha ayuda a los maestros, parece que el apañárselas entre ellos, no. Y, el tiempo que se aprovecha mucho. Y, fortalece mucho las relaciones”. P5: (5:5).

“...Yo creo que bastante, fundamentalmente en la disciplina, la disciplina ha mejorado mucho, pero lo fundamental la atención individualizada que yo le puedo dar. Tanto yo como las voluntarias, no es lo mismo la clase magistral que en este colegio es imposible a trabajar con cuatro-cinco niños y tienes a la voluntaria, al padre si viniera... yo rotando o sentándome con el niño que más necesidades tiene y entonces eso es... primordial. La interacción entre ellos, se ayudan...”. P6: (7:7).

En cuanto a las relaciones (REL), el 50% de los docentes señala una disminución significativa de los problemas de convivencia (REL1, 5) gracias a la cooperación necesaria (REL4, 4) que exige el trabajo en G.I.

“...Mejora notablemente las relaciones entre ellos, se llevan muy bien. Además en los G.I. hay menos peleas, menos discusiones que en una clase habitual”. P9: (7:7).

Sobre la satisfacción del alumnado con los G.I. (GUS), el 100% de los maestros y maestras que respondieron a esta cuestión (8), coinciden al señalar un alto nivel agrado (GUS1, 8), que, según ellos, resulta apreciable en los mayores niveles de implicación, en las preguntas constantes sobre cuándo trabajarán en G.I., o en las repetidas muestras de cariño hacia los voluntarios. Hay una docente que manifiesta que los estudiantes se muestran algo reticentes solo al inicio (GUS3, 1) y otra, que, en ocasiones, les cuesta pasar de la dinámica habitual a la de G.I. (GUS5, 1).

“...Sí, la verdad es que sí. Ellos se han adaptado muy bien a trabajar así y admiten muy bien que vengan a trabajar con ellos las voluntarias”. P1: (25:25).

El profesorado considera que el alumnado aprende más trabajando en G.I. que con el resto de estrategias didácticas empleadas (APR). A excepción de un maestro (APR3, 1), el resto de los docentes (90%) responden afirmativamente (APR1, 9) a esa cuestión. Entre sus argumentos destacan la atención individualizada, el contenido personalizado y adaptado a las necesidades específicas, la ayuda o cooperación mutua entre el alumnado, y la mejor rentabilización del tiempo.

“...Muchísimo más. Una tarea que han realizado cooperando en G.I. puedo tardar tres días para hacerla yo individualmente, uno a uno... Sin embargo, en G.I. hago cuatro actividades y yo sola tardaría con estos niños pequeños dos semanas”. P1: (27:27).

En cuanto a la aplicación de las directrices de G.I. al resto de las materias, cuando ya no están los voluntarios (EXT), hay que destacar que sólo un docente declara no hacerlo (EXT7, 1). La mayoría mantiene tutoría entre iguales (EXT5, 3) y trabaja habitualmente por equipos (EXT2, 3), grupos cooperativos (EXT1, 3) o rincones (EXT3, 2), y, en menor medida, por proyectos (EXT6, 1). Estos resultados están muy acordes con el rol del profesor como dinamizador del que hablan Moliner, Moliner y Sales (2012).

“...Sí, normalmente sí. Ellos se han acostumbrado mucho a trabajar así en grupo y cómo puedes ver ellos solos se buscan, hacen su grupito y trabajan muy bien”. P7: (28:28).

En lo que respecta a los cambios percibidos en el alumnado, considerado individualmente (CAM5), tan solo el 50% del profesorado ha hecho mención de ello en las entrevistas, aludiendo a un aumento en el nivel de conocimientos (CAM5.4, 2) y a mejoras en la integración (CAM5.5, 1) y el comportamiento (CAM5.6, 2). Sobre los

cambios en el grupo-clase (CAM4) si han opinado el 100% de los entrevistados. Destacan, sobre todo, los mayores niveles de aprendizaje (CAM4.3, 8) y la reducción del número de conflictos (CAM4.4, 2), en comparación con alumnos de años anteriores que no trabajaron en G.I.

“...A una alumna nueva que ha venido al centro en noviembre o diciembre, los G.I. la han ayudado a relacionarse e integrarse en el grupo y de ese pequeño grupo ha ido trabajando con otros grupos”. P5: (37:37-CAM5).

“...La mejora en el grupo-clase ha sido el aprendizaje, han aprendido muchísimo más. Desde luego, yo tengo altas expectativas con el grupo y en conocimiento del medio yo tengo grupos cooperativos con grupos reducidos y han aprendido una barbaridad”. P10: (37:37-CAM4).

Desde la perspectiva de las voluntarias, se han conseguido los objetivos implícitos en los G.I, pues señalan que el estudiantado ha interactuado de forma autónoma (67.65% de los casos), ha tomado la iniciativa en la realización de la actividad, siempre (49.45%), o habitualmente (18.8%), ha prestado de buen grado ayuda a sus compañeros (73.5%) y ha mejorado sus relaciones con estos (79.15%). En definitiva, opinan que se ha producido una adaptación favorable a la práctica en G.I., alcanzando cotas importantes en cuanto al trabajo en equipo y la colaboración entre iguales.

Sobre la implicación de las familias (CAM3), el 70% del profesorado manifiesta niveles bajos de participación (CAM3.3, 7), algo mayores en infantil que en primaria. Resulta preocupante que al hablarnos de este fenómeno hayan reconocido un descenso con respecto al curso anterior, debido según ellos, a una riña entre familias del barrio, lo cual, por desgracia, no constituye un hecho aislado. Tan solo un 20% considera adecuados (CAM3.2, 2) los niveles de participación familiar y un único docente manifiesta haberse preocupado por concienciar a los padres de la importancia que implica su participación en el centro (CAM3.1, 1). Este docente asegura que gracias a ello se acepta con mayor agrado la presencia de las voluntarias en las aulas y se ha logrado mejorar las expectativas y formas de ver al profesorado, en particular, y al centro, en general.

“...No participan mucho, pero si se están dando cambios, por ejemplo, los papás ya no te piden una piscina o un quiosco en el recreo, ahora piden que su niño aprenda. Tengo dos mamás que me cuentan que se portan mal en casa y me dicen que los castigue y eso lo veo bien porque ven en mí una autoridad y eso me sirve para trabajar. Ayer hablé con una mamá y le dije que se estaba portando peor y me dijo que si lo tenía que dejar sin excursión que lo dejara y ¡oye! para mí eso es normalizar y está bien. ¡Ese logro debemos atribuirnoslo”. P6: (45:46).

Al preguntarles por los cambios entre el propio profesorado (CAM2), de los 8 profesores que tuvieron a bien hablar sobre ello, el 62.5% ha señalado una mayor coordinación en la programación de actividades y proyectos (CAM2.2, 5) y el 37.5% una mayor descarga de trabajo y mejora de relaciones, gracias a los voluntarios (CAM2.1, 3). A nivel de centro (CAM1), solo se han registrado tres manifestaciones, dos referen-

tes a una mayor apertura del centro a la comunidad (CAM1.1, 2) y la restante a que en este curso ya no se expulsa a los alumnos de clase (CAM1.2, 1) al igual que en la investigación realizada por Píriz (2011) en la que se promueve la inclusión educativa al incorporar a todos los estudiantes G.I.

“...Los dos profes del mismo nivel programamos juntos, la especialista en audición y lenguaje es la que coordina todos los G.I. y realiza las fichas y con la feria ha hecho un proyecto y otro de animales marinos porque vamos a ir al acuario. La especialista en audición y lenguaje me ayuda muchísimo con los dos hermanos sordos, yo sola no podría, muy bien”. P6: (45:46).

“...¡Hombrej, sí, por ejemplo este año no sacamos a nadie de la clase, yo que soy de apoyo entro en la clase. El año pasado los sacábamos mucho, pero por ejemplo en lugar de sacar a ‘X’ y no hacer la actividad, lo llevamos al G.I. de 2º y muy bien”. P9: (44:44).

Análisis de coocurrencia, validez y fiabilidad

En lo que respecta al estudio de coocurrencias de las categorías más importantes, parece existir un patrón de asociación entre el alto nivel de agrado con los G.I. y el logro de mayores cotas de aprendizaje (ambos aspectos aparecen en el 60% de las entrevistas), sobre todo, cuando se establecen comparaciones con otras metodologías didácticas (coocurren en el 80% de los casos). Parece igualmente, que esos niveles de agrado y aprendizaje están relacionados con la mayor cohesión y cooperación (coocurrencia en el 40% de las entrevistas), el agrupamiento en función del rendimiento y el comportamiento (coocurrencia del 100%) y las programaciones con un tiempo de ejecución de 15 (60% de coocurrencia) o 20 minutos (40% de coocurrencia), administradas tras una explicación previa a los colaboradores voluntarios (70% de coocurrencia).

La validez y fiabilidad de los resultados expuestos en este apartado queda garantizada, al menos en parte, por el altísimo índice de concordancia obtenido entre los codificadores (Altman, 1991). Como podemos observar en la Tabla 1, el valor redondeado del índice Kappa asciende .99. La probabilidad de coincidencias entre las codificaciones, debidas al azar, queda descartada ($p = .000$).

Tabla 1

Índice de concordancia entre codificadores (Kappa Cohen)

Estimated Kappa, Asymptotic Standard Error, and Test of Null Hypothesis of 0 Population Value			
Kappa	ASE	Z-Value	P-Value
,98787580	,06424844	15,3758715	,000***

Nota: * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$.

Discusión y conclusiones

La mayoría de las **planificaciones** sobre G.I. identificadas en los estudios de caso españoles, coinciden con las registradas en las escuelas de éxito, con bajo nivel socioeconómico y cultural, de Finlandia, Malta, Lituania y Reino Unido (Fernández-Antón, 2014; Knopf & Swick, 2006). Esas características comunes sobre de planificación también han sido registradas por nuestro estudio y podrían resumirse en diseños a corto plazo, por sesión o semanalmente (66.67% de los entrevistados), de actividades para resolver, en no más de 15 o 20 minutos (85.7% de los entrevistados), por grupos de 4 o 5 alumnos (100% de los entrevistados), organizados heterogéneamente en función de su capacidad y comportamiento (100% de los entrevistados). El profesorado, por lo general, reconoce estar satisfecho con este tipo de planificaciones y las va mejorando paulatinamente, sobre todo, para cumplir con los tiempos de ejecución establecidos.

Al analizar la **ejecución** de los G.I., efectivamente nos hemos encontrado que los docentes ponen especial énfasis en la composición de grupos reducidos y heterogéneos, atendiendo a rendimiento y comportamiento (Vieira & Puigdemívol, 2013) que trabajaban durante 15 o 20 minutos, en ocasiones algo más, para resolver la actividad propuesta, cambiando de tarea cuando son avisados mediante la música (Elboj & Niemelä, 2010; García-Carrión & Díez-Palomar, 2015). Un error generalizado ha sido la participación del docente en los G.I., el 80% reconoce haber ido rotando por las mesas prestando apoyo y resolviendo dudas. Por otro lado, solo el 50% corrige las actividades, cuando resulta muy positivo que el alumnado reciba retroalimentación para lograr mayores niveles de motivación. Por el contrario, sí explican convenientemente las actividades, previamente a su realización, ya sea al inicio de la mañana o durante la asamblea, lo cual resulta tremendamente conveniente para lograr la ejecución exitosa de las tareas. Este hecho ha sido comentado positivamente por las voluntarias, pues brinda la posibilidad de aclarar sus dudas y elegir la actividad en la que participar que mejor concuerda con sus gustos. Este colectivo considera que los G.I. funcionan bastante bien, pues las actividades, por lo general, no solo se han resuelto satisfactoriamente, sino que además se han ajustado al tiempo programado. Destacan como el 90% de los estudiantes ha concluido satisfactoriamente las tareas en el tiempo programado, lo cual resulta tremendamente significativo si atendemos al bajo nivel socioeducativo y cultural del centro. El alumnado, lejos de lo que un principio podría esperarse en estas circunstancias, no ha mostrado grandes dificultades para comprender y manejar el contenido de las distintas asignaturas.

En lo referente al **impacto** logrado con los G.I., coincidimos con otros estudios precedentes (Foronda, 2015; Iturbe, 2012; Puigvert & Santacruz, 2006; Rodríguez de Mello, 2011; Vieira, 2011) al destacar mayores niveles de logro en cuanto a la capacidad de atención, la disciplina, el dominio del contenido, la calidad de los trabajos, el aporte de ideas al grupo y la cooperación entre iguales. En cuanto a las relaciones, en la misma línea que los resultados obtenidos por Álvarez y Puigdemívol (2014), se han disminuido los problemas de convivencia y se ha fortalecido la cohesión entre el alumnado; del mismo modo que plantean Ramírez y Muñoz (2012), el tratamiento de la convivencia desde una perspectiva inclusiva es una forma idónea para corregir

los problemas que se derivan de la diversidad del alumnado. En lo que respecta a la satisfacción, se ha logrado que sientan agrado con esta forma de trabajar y con los logros propiciados por ella.

En el profesorado, también ha supuesto cambios positivos, se constatan, tal y como advertían Knopf y Swick (2006), mejores niveles de colaboración, participación e interacción entre los docentes, así como mayor descarga de trabajo gracias a las voluntarias. Es destacable el hecho de que el 90% haya mostrado un aprendizaje significativo, al aplicar las directrices de los G.I al resto de las materias en las que no cuentan con la ayuda de las voluntarias. Coinciden con estas al señalar que los estudiantes han mejorado notablemente sus relaciones personales, contribuyendo a un clima de aula más normalizado e inclusivo, del cual se ha hablado, por extenso, en investigaciones precedentes (Álvarez & Puigdemívol, 2014; Bond & Castagnera, 2006; Knopf & Swick, 2006; Szente, 2007).

Los cambios en el ámbito de la participación familiar en la escuela, no han resultado tan positivos como podría esperarse en un principio, pero se ha debido más a desavenencias entre las familias que conviven en el contexto que a un déficit de la propia metodología. En cualquier caso, al estar constituido el centro en Comunidad de Aprendizaje, se realizan lecturas dialógicas, tertulias literarias y pedagógicas, contando con una mayor apertura a la comunidad.

En conclusión, esta investigación aporta la novedad sobre cómo planificar y ejecutar los G.I en aulas de Primaria. La mayoría de las investigaciones plantean las bondades de trabajar con G.I., pero no analizan como implementarlos en la práctica. Además muestra el acuerdo existente entre docentes y voluntarios, con respecto a los beneficios que el uso de los G.I. tiene sobre el aprendizaje, las relaciones entre el alumnado y la convivencia en el centro. Aunque los resultados son positivos, debe continuarse el camino iniciado apostando por una reactivación de la implicación familiar en el centro. Por otro lado, debido a las cantidades ingentes de esfuerzo que implica la puesta en marcha de esta metodología (organizar los grupos, diseñar las actividades, llevarlas a cabo...), se requiere, por un lado, una mejor formación y mayor incentivación para el voluntariado, por otro, un aumento de la dedicación organizativa previa al trabajo en el propio centro.

Referencias

- Álvarez, C., & Puigdemívol, I. (2014). Cuando la comunidad entra en la escuela: un estudio de casos sobre los G.I., valorados por sus protagonistas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(3), 239-253.
- Altman, D. G. (1991). *Practical statistics for medical research*. New York: Chapman and Hall.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., & Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R. & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Bond, R., & Castagnera, E. (2006). Peer Supports and Inclusive Education: An Underutilized Resource. *Theory into Practice*, 45(3), 224-229. doi:10.1207/s15430421tip4503_4

- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (2012). What Psychology Should Study. *International Journal of Educational Psychology*, 1(1), 5-13. doi: 10.4471/ijep.2012.01
- Chomsky, N. (1985). *Knowledge of Language: Its Nature, Origins, and Use*. New York: Praeger.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Elboj, C., & 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 G.I.: un estudio de caso en la Comunidad de Aprendizaje La Pradera de Valsain (Segovia). *Aloma*, 32(2), 85-94.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo Palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21(2), 157-169. doi: 10.1174/113564009788345835
- Flecha, A., García, R., Gómez, A., & Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y Educación*, 21(2), 183-196. doi: 10.1174/113564009788345899
- Flecha, R. (2015) (Ed.) *Successful Educational Actions for inclusión and Social Cohesion in Europe*. Springer Books. doi: 10.1007/978-3-319-11176-6
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- Foronda, A. (2015). Escuela inclusiva y comunidades de aprendizaje. En M. L. Montánchez, S. Ortega & Z. Moncayo. *Realidad y desafíos* (pp. 177-188). Ecuador: Facultad de Educación.
- García-Carrión, R., & Díez-Palomar, J. (2015). Learning communities: Pathways for educational success and social transformation through interactive groups in mathematics European Educational. *Research Journal*, 14(2), 151-166. doi: 10.1177/1474904115571793
- Gómez, A., Puigvert, L., & Flecha, R. (2011). Critical Communicative Methodology: Informing real social transformation through research. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235-245. doi: 10.1177/1077800410397802
- 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., & Lee, Y. (2008). Methodological and conceptual issues confronting a cross-country Delphi study of educational program evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 31, 191-198. doi: 10.1016/j.evalprogplan.2008.02.005
- INCLUD-ED Consortium. (2009). *Actions for success in schools in Europe*. Brussels: European Commission.
- INCLUD-ED Consortium (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas* [colección Estudios CREADE, n.º 9]. Madrid: Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación.
- Iturbe, X. (2012). La escuela inclusiva tiene nombre propio: comunidades de aprendizaje. Una experiencia de más de 10 años en el CEIP de Lekeitio. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 43-66.

- Knopf, H. T., & 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. doi: 10.1007/s10643-006-0119-6
- Moliner, L., Moliner, O., & Sales Ciges, A. (2012). Porque solos no aprendemos mucho: Una experiencia de tutoría entre iguales recíproca en Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 30(2), 459-474.
- Muntaner, J. J., Pinya, C., & 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.
- Oliver, E., & Gatt, S. (2010). De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en G.I. *Revista Signos*, 43(2), 279-294. doi: 10.4067/s0718-09342010000400002
- Píriz, R. M. (2011). Una experiencia de Grupos interactivos en un centro de Secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 17, 51-64.
- Puigvert, L., & Santacruz, I. (2006). La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje. Calidad para todas y todos. *Revista de Educación*, 339, 169-176.
- Racionero, S., Ortega, S., García, R., & Flecha, R. (2012). *Aprendiendo contigo*. Barcelona: Hipatia.
- Racionero, S., & Padrós, M. (2010). The dialogic turn in educational psychology. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 143-162.
- Ramírez García, A., & Muñoz Fernández, M. C. (2012). Prácticas inclusivas de los docentes en la convivencia escolar y en la organización y funcionamiento de los centros de educación primaria de la zona norte de Córdoba. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 197-222.
- Rodrigues de Mello, R. (2011). Comunidades de Aprendizaje: democratización de los centros educativos. *Tendencias Pedagógicas*, 17, 3-18.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Szente, J. (2007). Empowering Young Children for Success in School and in Life. *Early Childhood Education Journal*, 34(6), 449-453. doi: 10.1007/s10643-007-0162-y
- Tójar J. C. (2006). *Investigación cualitativa: Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Valls, R., & 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. doi: 10.1080/0305764X.2012.749213
- Vieira, L. (2011). *Voluntariado en la escuela: un estudio de casos dentro del proyecto Comunidades de Aprendizaje* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/21615>
- Vieira, L., & Puigdemívol, I. (2013). ¿Voluntarios dentro del aula? El rol del voluntariado en Comunidades de Aprendizaje. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 12(24), 37-55.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Anexo 2: Sistema de dimensiones, categorías y códigos

DIMENSIONES		CATEGORÍAS	CÓDIGOS / RECUELTOS	
Planificación	NAD	4	NAD1 (5)	
		5	NAD2 (2)	
	Número adecuado de estudiantes para el trabajo en G.I.	3-4	NAD3 (2)	
		4-5	NAD4 (3)	
	SAD	Sí	SAD1 (5)	
		NO	SAD2 (0)	
	Satisfacción con el diseño y planificación de las tareas en G.I.	Necesita mejorar	SAD3 (3)	
		Va mejorando	SAD4 (5)	
	PLA	Sesiones	PLA1 (3)	
		Semanalmente	PLA2 (3)	
	Temporalización en la planificación de las sesiones	Quincena	PLA3 (2)	
		Unidades didácticas	PLA4 (0)	
		Trimestre	PLA5 (1)	
	DTA	15'	DTA1 (2)	
		20'	DTA2 (5)	
	Duración adecuada de las tareas en G.I.	15-20'	DTA3 (1)	
Más de 20'		DTA4 (1)		
AGR	Criterios utilizados para agrupamientos heterogéneos en G.I.	Conflictos familiares	AGR1 (1)	
		Comportamiento	AGR2 (10)	
		Afinidad	AGR3 (1)	
		Rendimiento	AGR4 (10)	
		Paridad	AGR5 (1)	
		Discapacidad	AGR6 (2)	
		Personalidad	AGR7 (2)	
Ejecución	CAC	Música	CAC1 (4)	
		Alarma y música	CAC2 (1)	
		Viva voz	CAC3 (3)	
		Reloj	CAC4 (2)	
	DUT	Duración real de las actividades en G.I.	15'	DUT1 (2)
			15-20'	DUT2 (5)
			20-30'	DUT3 (1)

Ejecución	DTA Ajuste de las actividades al tiempo establecido	15'	DTA1 (6)
		20'	DTA2 (4)
		15-20'	DTA3 (1)
		Más de 20'	DTA4 (1)
	AGC Explicación de las actividades al grupo-clase previamente a su realización	Sí	AGC1 (8)
		Inicio de la mañana	AGC1.1 (1)
		Asamblea	AGC1.2 (2)
	EXV Explicación de las actividades al voluntariado previamente a su realización	No	AGC2 (2)
		Sí	EXV1 (9)
		No	EXV2 (0)
	INV Rol docente durante el desarrollo de los G.I.	Sobre la marcha	EXV3 (1)
		Sí	INV1 (8)
		No	INV2 (2)
		Rota por las mesas	INV3 (5)
		Observador externo	INV4 (3)
	COR Corrección de las actividades realizadas en G.I.	Si no hay voluntarios se involucra en los G.I.	INV5 (2)
		Sí	COR1 (4)
		No	COR2 (5)
		Corrección actividades con los alumnos	COR3 (2)
		Corrección de actividades sin los alumnos	COR4 (2)
Impacto	BEN Beneficios que aporta el trabajo en Grupos Interactivos (G.I).	Los voluntarios corrigen las actividades	COR5 (1)
		Concentración	BEN1 (2)
		Cohesión	BEN2 (5)
		Cooperación	BEN3 (4)
		Motivación	BEN4 (2)
		Autonomía	BEN5 (2)
		Rentabilización del tiempo	BEN6 (2)
		Disciplina	BEN7 (4)
		Atención individualizada	BEN8 (3)
		Disminución de la agresividad	BEN9 (1)
		Rendimiento	BEN10 (3)
Duda sobre beneficios	BEN11 (1)		

Impacto	REL Tipos de relaciones que se establecen entre los alumnos con el trabajo en G.I.	Convivencia	REL1 (5)
		Cohesión	REL2 (2)
		Disciplina	REL3 (0)
		Cooperación	REL4 (4)
	GUS Gusto por el trabajo en G.I.	Si	GUS1 (8)
		No	GUS2 (0)
		Reticentes al inicio	GUS3 (1)
		Cansados al finalizar el curso	GUS4 (0)
		Cuesta pasar de una dinámica de trabajo a G.I.	GUS5 (1)
	APR Percepción del aprendizaje en G.I. en relación a otras materias	Sí	APR1 (9)
		No	APR2 (0)
		No lo sé/tengo dudas	APR3 (1)
	EXT Aplicación de las directrices de G.I. al resto de las materias cuando no tiene voluntarios	Trabajo grupo cooperativo	EXT1 (3)
		Trabajo en equipo	EXT2 (3)
		Trabajo por rincones	EXT3 (2)
		Solo algunas materias (Sociales, música y Conocimiento del Medio)	EXT4 (1)
		Tutoría entre iguales	EXT5 (3)
		Trabajo por proyectos	EXT6 (1)
		No	EXT7 (1)
	CAM5 Cambios desarrollados en los estudiantes antes con el trabajo en G.I.	Sí	CAM5.1 (5)
		No	CAM5.2 (1)
		No lo sé	CAM5.3 (2)
		Mejora el aprendizaje	CAM5.4 (2)
		Mejora la integración	CAM5.5 (1)
		Mejora la disciplina	CAM5.6 (2)
	CAM4 Cambios desarrollados en el grupo clase con el trabajo en G.I.	Sí	CAM4.1 (10)
		No	CAM4.2 (0)
Aprenden más		CAM4.3 (8)	
Menos conflictos		CAM4.4 (2)	
CAM2 Cambios desarrollados. en el profesorado con el trabajo en G.I.	Descarga de trabajo gracias a los voluntarios y las familias	CAM2.1 (3)	
	Colaboración/cooperación entre el profesorado	CAM2.2 (5)	
	Cambio de mentalidad en las familias sobre la educación	CAM2.3 (0)	

Impacto	CAM1	Apertura del centro a la comunidad	CAM1.1 (2)
	Cambios desarrollados en el centro con el trabajo en G.I	No se expulsa a nadie de clase	CAM1.2 (1)
		CAM3	Concienciación
	Cambios desarrollados en la familia con el trabajo en G.I	Alta implicación familias	CAM3.2 (2)
		Baja implicación	CAM3.3 (7)

Fecha de recepción: 25 de Diciembre de 2015

Fecha de revisión: 25 de Diciembre de 2015

Fecha de aceptación: 23 de Abril de 2016

