

*Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.

Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.

Flecha, R.; Padrós, M.; y Puigdemívol, J. (2003). Comunidades de aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa* (5), 4-8.

González-Torres, M. C. (1997). *La motivación académica. Sus determinantes y pautas de intervención*. Pamplona: EUNSA.

Krueger, R. y Anne Casey, M. (2000). *Focus Groups. A practical guide for applied research*. Sage Publications: Thousand Oaks, California.

Ministerio de Educación (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Estudios Create.

Suárez Ortega, M. (2005). *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. Alertes educación.

---

### **Grupos Interactivos en Comunidades de Aprendizaje: el punto de vista del voluntariado universitario**

María del Mar Prados

Antonio Aguilera

Universidad de Sevilla

*Descriptoros: dialogic relations; learning communities; dialogue; interactio; volunteers; volunteering*

Se presenta el punto de vista de los y las estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla que han participado en el proyecto Comunidades de Aprendizaje. A partir de sus propias voces, recogidas en un informe entregado al finalizar el voluntariado, hemos analizado su opinión sobre de la experiencia vivida. Concretamente, presentamos sus aportaciones en relación a su participación en grupos interactivos. El principal punto fuerte de este trabajo es hacer visible que no sólo los escolares que están en centros constituidos como Comunidad de Aprendizaje, se benefician de sus prácticas educativas de éxito sino que, a juzgar por sus aportaciones, no son pocas los beneficios que recibe el voluntariado tanto a nivel profesional como personal.

#### **COMUNICACIÓN:**

##### **Objetivos**

- Dar voz a los voluntarios y voluntarias en Comunidades de Aprendizaje (CdA de aquí en adelante) a partir de las narraciones de los y las estudiantes de Psicología que han participado como tales.
- Dar a conocer y destacar la relevancia del papel de los y las estudiantes de Psicología como voluntarios y voluntarias en CdA.
- Informar a la comunidad científica del punto de vista de los voluntarios y voluntarias sobre los grupos interactivos.
- Informar a la comunidad científica de los múltiples beneficios que aportan las CdA a los voluntarios y voluntarias que participan en las mismas.

**Marco teórico**

Una Comunidad de Aprendizaje 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 (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002, p.9; Valls, 2000, p.8.), un proyecto que se fundamenta tanto en prácticas educativas que han demostrado ser exitosas en la superación del fracaso escolar (Appel y Beane, 2000; Jaussi y Luna, 2002) como en las teorías sociales más actuales de orientación dialógica (Castell, 1997; Castell, Flecha, Freire, Giroux, Macedo y Willis, 1994; Freire, 1970, 1992, 1994; Habbermas, 1987; Toutaine, 1997; Vygotski, 1979). CdA está siendo una respuesta igualitaria y dialógica a las demandas que la nueva Sociedad de la Información está planteando a la educación.

Un eje fundamental de CdA es el concepto de “aprendizaje dialógico” (Aubert, García y Racionero, 2009). El aprendizaje dialógico es el que resulta de las interacciones que produce el diálogo igualitario, un diálogo en el que diferentes personas aportamos argumentos en condiciones de igualdad, para llegar a consenso, partiendo de que queremos entendernos hablando desde pretensiones de validez (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002).

Las prácticas educativas que se derivan de esta concepción comunicativa del aprendizaje exigen el incremento de las interacciones del alumnado entre sí y con otros agentes educativos distintos a su profesor o profesora habitual (familiares, otros docentes, voluntariado externo al centro, ...). Como hemos señalado en otro lugar (Aguilera, Mendoza, Racionero y Soler, 2010), la Universidad de Sevilla está implicada en la formación de voluntariado universitario que colabora en los grupos interactivos, biblioteca autorizada, tertulias dialógica y otras prácticas comunicativas de los centros de la provincia de Sevilla que se han constituido como CdA.

Así, desde el año 2007 la Universidad de Sevilla cuenta con una *Actividad de Libre Configuración*, que tras la implantación de las nuevas titulaciones de Grado se ha incluido en el *Catálogo de Actividades Universitarias, Culturales, Deportivas, de Representación Estudiantil, Solidarias y de Cooperación*, denominada “*Prácticas de Intervención Psicoeducativa en Comunidades de Aprendizaje*” (Prados, Díez, Sánchez y Aguilera, 2011). La matrícula a esta actividad está abierta a estudiantes de cualquier titulación interesados por la educación con prioridad para aquellos que procedan de titulaciones relacionadas.

**Metodología**

Los resultados que aquí se presentan forman parte de un proyecto más amplio que tiene como objetivo general conocer la valoración que de su experiencia hacen los voluntarios en CdA: alumnado y profesorado de la Universidad de Sevilla y alumnado, profesorado y familias de los centros educativos de infantil y primaria con los que se trabaja. Este proyecto está en desarrollo, concretamente, presentamos aquí los resultados que hacen referencia a la valoración de esta experiencia por parte de los estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla. Con tal fin hemos analizado los informes entregados por el alumnado que ha participado en la experiencia durante los cursos académicos 2010/11 y 2011/12. Un total de 23 informes de reflexión y revisión sobre la experiencia vivida que era requisito entregar para que dicha actividad fuera reconocida como merecedora de los créditos por los que se computaba y necesariamente debía incluir los siguientes puntos:

- a. Descripción de las tareas realizadas y el contexto en el que sean realizado.
- b. Valoración de esta experiencia (aspectos positivos y negativos) en función de una serie de criterios o expectativas previos y justificando el porqué de dicha valoración.
- c. Desarrollar propuestas de actuación que sean coherentes con la valoración realizada. Estas propuestas pueden referirse tanto a la educación en general como a la experiencia particular de *CdA*.

Para el análisis de los 23 informes se ha utilizado una metodología cualitativa basada en el análisis del contenido del discurso de los mismos. Se ha procedido a la lectura de todos ellos y se ha hecho un vaciado de los tópicos a los que se refieren.

De acuerdo con las actividades en las que han participado como voluntarios y voluntarias nuestros estudiantes y siguiendo el contenido del discurso de los mismos en sus informes, el análisis final ha sido realizado a partir de las siguientes dimensiones: utilidad o funcionalidad que han encontrado a la realización del voluntariado, aspectos positivos a destacar, aspectos negativos, sentimientos asociados a la experiencia vivida en los centros y propuestas de mejora.

### **Resultados, discusión de los datos y conclusiones.**

Las aportaciones recibidas son mayoritariamente positivas tanto para la mejora del rendimiento y la convivencia entre los escolares como para la formación del voluntariado. Cuando el voluntariado habla de lo que para él ha supuesto participar en GI, señala aspectos relacionados con su dimensión profesional y con su desarrollo personal.

Los aspectos negativos y propuestas de mejora profundizan en las prácticas educativas aunque en otros casos demuestran poco conocimiento de los fundamentos de los GI.

En cuanto a las conclusiones, destacaríamos dos: 1) La participación del voluntariado resulta positiva tanto para los escolares como para el voluntariado y 2) Es necesario mejorar los procesos formativos del voluntariado universitario, no tanto como condición para la mejora de dichas prácticas sino para una más completa formación profesionalizadora.

A continuación presentamos los resultados en cada una de las dimensiones anteriormente expuestas aportando ejemplos relevantes de las mismas.

¿Qué utilidad encuentran a los grupos interactivos (GI)?

Podemos agrupar en dos grandes dimensiones las aportaciones de los y las estudiantes en relación a la utilidad de su participación como voluntarios en los GI: a) afirmaciones que hacen referencia a la utilidad de cara a su formación como profesionales de la educación y b) afirmaciones que destacan la utilidad a nivel personal. Veamos algunos ejemplos:

#### a. Utilidad a nivel profesional

*“He podido conseguir saber cómo es posible construir el conocimiento de los niños. Utilizando el diálogo, es posible crear esa ZDP de Vygotsky de la que tanto hablamos en clases de psicología pero que no podemos llegar a poner en práctica. Cómo son los propios alumnos los que se ayudan en la creación de conocimiento actuando como tutores”.*

#### b. Utilidad a nivel personal

*“Haber recibido de todas estas personas, entre otras cosas, una gran lección: He*

*aprendido que no importa cómo seas, de dónde vengas o qué idioma hables; todos tenemos derecho a una educación igualitaria. El cambio social es posible y éste se puede conseguir con la colaboración de la escuela con su entorno”.*

¿Qué aspectos positivos destacan?

Los aspectos positivos que se destacan en los informes pueden distribuirse en tres grandes dimensiones: a) el trabajo en los GI y el aprendizaje de los alumnos/as; b) las ventajas de la participación de los adultos en los GI y c) los beneficios de los GI para los y las voluntarios.

Veamos algunos ejemplos:

a. El trabajo en los GI y el aprendizaje de los alumnos/as

*“He visto cambios en la actitud de los niños en el sentido de que se encontraban muy motivados para hacer las actividades y ellos mismos eran los que preguntaban por lo que se iba a ver ese día en clase (...) Se mostraban receptivos y con ganas de saber más. Es algo que me asombró ver en niños tan pequeños”.*

b. Las ventajas de la participación de los adultos en los GI

*“De esta forma [participando en los GI] los progenitores sirven de modelo a sus hijos que perciben la implicación por parte de los padres, influyendo esto positivamente en sus expectativas, actitudes y creencias sobre la actividad escolar, creándose una concepción más positiva de la escuela”.*

c. Los beneficios de los GI para los y las voluntarios

*“En los grupos interactivos he aprendido mucho de los niños que se encuentran en este centro. Además, debido a incompatibilidad horaria, he tenido que cambiar varias veces de clase y eso ha supuesto cambios de ciclo, lo que me ha permitido enriquecerme mucho gracias a los niños con los que he estado (...) La riqueza que existe en este colegio la he podido percibir desde las diferentes clases”.*

¿Qué aspectos consideran negativos?

Dos son los aspectos en torno a los cuales giran las aportaciones de los y las estudiantes este sentido. De un lado, tratan aspectos relativos al propio funcionamiento de los GI. De otro lado, se refieren a su propio papel dentro de los GI. Veamos algunos ejemplos:

a. El funcionamiento de los GI

*“Los primeros días se me hizo muy difícil controlar a los niños y niñas porque a estas edades son muy revoltosos y se lo toman como un juego. Pero poco a poco he ido consiguiendo entender su funcionamiento y adaptarme a ellos, al igual que ellos a mí”.*

b. El papel de los y las voluntarios en los GI

*“Es un problema la gestión cuando algún voluntario no puede asistir y lo dice dejando poco margen de actuación o simplemente no aparece sin avisar”.*

¿Cuáles son sus propuestas de mejora?

Como es lógico, las propuestas de mejora que se aportan están relacionadas con los aspectos negativos señalados anteriormente. La mayoría de ellas tienen que ver con una mayor implicación de las familias así como aumentar el número de personas voluntarias y la coordinación previa entre ellas y el profesorado responsable de los grupos de aula.

*“Informar a los padres y madres de la importancia de su ayuda en el centro aprovechando ciertas actividades en las que la asistencia de los padres es mayoritaria, como en las actuaciones de final de curso”.*

¿Cómo se han sentido con esta experiencia?

Los sentimientos asociados a la experiencia, en CdA en general y a los GI en particular, son muy positivos como se verá en los ejemplos posteriores. Incluso cuando aparecen sentimientos negativos como es la tristeza éstos vienen a transmitir una valoración de la experiencia en las CdA como altamente positiva. Veamos algunos ejemplos:

*“Te sientes personalmente bien ayudando a los niños. Interactuar con ellos crea una relación de afecto importante y significativa que queda en tu experiencia. Les coges mucho cariño (...) y te valoran tanto que eso te hace sentir bien”.*

*“Cuando llegó enero tuve que dejar este grupo y entrar en el de 4º. En principio estaba un poco triste por dejar atrás a esos niños tan maravillosos, pero la tristeza me duró poco al ver cómo en este grupo también podía realizar muchas actividades con niños que también necesitaba de la ayuda del voluntario”.*

### **Contribuciones e importancia científica de este trabajo**

Creemos que el principal punto fuerte de este trabajo es hacer visible que no sólo los y las escolares que están en centros constituidos como Comunidad de Aprendizaje se benefician de las prácticas educativas que en ellas se realizan. A juzgar por sus palabras no son pocas las aportaciones que recibe el voluntariado tanto para su formación como profesionales como en el ámbito de su desarrollo personal.

En la última década están proliferando los estudios y artículos que nos muestran las CdA como generadoras de prácticas educativas que han demostrado ser exitosas en la superación del fracaso escolar (Appel y Beane, 2000; Jaussi y Luna, 2002), en la mejora del aprendizaje instrumental y la convivencia (Elboj, et al., 2002; Flecha, 2009; Flecha, García y Rudd, 2011 entre otros), o incluso para la transformación social y educativa de un barrio (García y Villar, 2011). Sin embargo, no existen trabajos que atiendan a los beneficios de este proyecto en los voluntarios y voluntarias.

### **Referencias**

- Aguilera, A., Mendoza, M. & Soler, M (2010). El papel de la universidad en comunidades de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 67(24,1), 45-56.
- Appel, M.W. & Beane, J.A. (2000). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Aubert, A., García, C. & Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2), 129-139.
- Castell, M. (1997-1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. I: La sociedad red. Vol. II: El poder de la identidad. Vol. III: El fin del milenio. Madrid: Alianza.
- Castell, M.; Flecha, R.; Freire, P.; Giroux, H.; Macedo, D. y Willis, P. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- Elboj, C.; Puigdemívol, I; Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación*. Barcelona: GRAÓ.
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21(2), 157-159.
- Flecha, A., García, R., & Rudd, R. (2011). Using Health Literacy in School to Overcome Inequalities. *European Journal of Education*, 46(2), 209–218.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. Barcelona: Paidós.

- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI (2005)
- Freire, P. (1993). *Política y Educación*. Siglo XXI: Madrid, 1997
- García, J. & Villar, C. (2011). La aportación del proyecto de comunidades de aprendizaje a la transformación social y educativa de un barrio. *Tendencias pedagógicas*, 18, 208- 211
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Vol. I: Racionalidad de la acción y racionalización social. Vol. II: Crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus.
- INCLUD-ED (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: MEC.
- Jaussi, M. L. & Luna, F. (2002). "Experiencias de éxito". *Cuadernos de Pedagogía*, 316 (Tema del Mes, septiembre), 39-67.
- Prados, M. M., Díez, M, Sánchez, V. & Aguilera, A. (2011). Prácticas de Intervención Psicoeducativas en Comunidades de Aprendizaje. En Aguilera, A. y Gómez de Terreros, M. (Coord.). *Actividad docente en el marco del espacio europeo de educación superior*. Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Touraine, A. (1997) *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC
- Valls, R. (2000). *Comunidades de Aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la Sociedad de la Información*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Barcelona
- Vygotski, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1989 (2ª edición)

---

### **Dimensiones y variables que promueven la mejora de la puesta en práctica de los Grupos Interactivos**

Elena Rueda Antolinez, Jesús Pizarro Sánchez, Henar Rodríguez Navarro, María Jiménez Ruiz, Mariano Rubia Avi y Marta Merino Fariñas  
Universidad de Valladolid

*Descriptor: entornos de aprendizaje; interacción social; grupos interactivos*

Las ciencias del aprendizaje han demostrado con el giro dialógico en las ciencias sociales que los procesos de enseñanza-aprendizaje basados en entornos interactivos mejoran la calidad de dicho aprendizaje. Sin embargo, no existe una transferencia directa de tales contribuciones científicas a las realidades de las aulas. El proyecto INCLUD-ED (2006-2011), introduce un nuevo panorama en la investigación educativa en cuanto a cómo introducir dentro de los centros escolares medidas de éxito que mejoren los aprendizajes del alumnado, una de ellas son los grupos interactivos. En esta comunicación pretendemos generar una contribución, evaluando la experiencia de una clase organizada en grupos interactivos durante un curso escolar, extrayendo dimensiones y variables que ayuden a mejorar la puesta en práctica de los docentes.

### **COMUNICACIÓN:**

#### **Introducción**

Las ciencias del aprendizaje han demostrado desde las primeras aportaciones surgidas con el giro dialógico en las ciencias sociales (Berger y Luckmann, 1988; Habermas 1987; Searle 1969; Schutz y Luckmann, 1977) que los procesos de enseñanza-aprendizaje basados en entornos interactivos mejoran la calidad de dicho aprendizaje. Sin embargo, no existe una transferencia directa de tales