

**LA DIMENSIÓN INSTRUMENTAL EN LOS GRUPOS  
INTERACTIVOS**



**Estefanía Fernández Antón**

**Tutor: Luis Torrego Egido**

**Trabajo Fin de Grado  
Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia.  
Curso 2012/2013**

# RESUMEN

El presente Trabajo Fin de Grado, tiene como objetivo principal, analizar si el principio dialógico *Dimensión Instrumental* se aborda en los *Grupos Interactivos*, una actuación educativa de las denominadas medidas de éxito del proyecto de transformación social y escolar Comunidades de Aprendizaje.

La metodología que se ha utilizado en el estudio es de tipo cualitativa, fundamentada en un estudio de casos y en la observación participante. De este modo, se obtienen algunos resultados relacionados con la *Dimensión Instrumental* como fundamento dialógico integrado en los *Grupos Interactivos*.

# PALABRAS CLAVE

*Aprendizaje dialógico, Comunidades de Aprendizaje, Dimensión Instrumental, estudio de caso y Grupos Interactivos.*

# ÍNDICE GENERAL

Índice general.....	2
---------------------	---

Índice de tablas.....	3
-----------------------	---

1. Introducción general.....	4
------------------------------	---

## PRIMER PARTE

2. Objetivos.....	5
-------------------	---

## SEGUNDA PARTE

3. Marco teórico.....	6
3.1 Introducción.....	6
3.2 Concepción comunicativa.....	7
3.3 Dimensión Instrumental.....	11
3.3.1 Particularidades.....	11
3.4 Actuación de éxito: Grupos Interactivos.....	15
3.4.1 Características de los Grupos Interactivos.....	16
3.4.2 Particularidades de esta práctica en la Comunidad de Aprendizaje CEIP la Pradera.....	19

## TERCERA PARTE

4. Metodología de investigación.....	21
4.1 Introducción.....	21
4.2 Descripción del escenario.....	21
4.3 Metodología de investigación.....	23
4.4 Método de investigación: estudio de casos.....	23
4.5 Criterios de credibilidad.....	27

## CUARTA PARTE

<b>5. Resultados.....</b>	<b>28</b>
<b>6. Conclusiones y líneas futuras.....</b>	<b>37</b>
6.1 Conclusiones.....	37
6.2 Líneas futuras.....	38
<b>7. Referencias.....</b>	<b>39</b>
<b>8. Apéndices.....</b>	<b>46</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Objetivos del Trabajo Fin de Grado.....	2
Tabla 2. Concepciones de aprendizaje.....	8-9
Tabla 3. Características de la enseñanza instrumental.....	12
Tabla 4. Elementos de los <i>Grupos Interactivos</i> .....	18-19
Tabla 5. Plan actuación estudio de casos.....	24
Tabla 6. Preguntas de la investigación.....	28

# 1. INTRODUCCIÓN GENERAL

Desde el principio sabía que tenía que realizar un trabajo relacionado con el Aprendizaje Dialógico y las Comunidades de Aprendizaje. Este tema me comenzó a gustar desde la primera lectura con la que me encontré mientras elaboraba el Trabajo Fin de Máster: *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información* de Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero (2010).

En los discursos pedagógicos de Aubert et al. (2010) y de Valls y Mulcahy (2010) encontré los motivos que despertaron mi inquietud personal sobre el tema. Estos autores explican que si la educación se vuelve rigurosa, se encuentra con prácticas dialógicas e igualitarias, pues hasta ahora se ha basado en ocurrencias y no en evidencias empíricas. También comentan como la enseñanza tradicional sigue permanente en las aulas, un tipo de enseñanza que está fuera de lugar en una sociedad dialógica como la nuestra.

Hasta ahora, no hemos encontrado investigaciones que analicen los principios dialógicos en las medidas de éxito. Esto no quiere decir que seamos pioneros, es posible que tengamos que buscar más. Dado la ausencia o escasez de esta temática, creemos que su existencia puede ser un aporte esencial en la ciencia social.

Cuatro partes constituyen este trabajo:

La primera parte la conforman los objetivos de investigación. Estos son formulados en forma interrogativa (ver tabla 1).

La segunda aborda el marco teórico. Los autores más representativos que dan sentido a la teoría son: Adriana Aubert, Ramón Flecha, Carmen Elboj, Ignasi Puigdemívol, entre muchos otros.

La experiencia de investigación narrada en primera persona, combinada con los postulados teóricos de Stake (2007), Strauss y Corbin (2002) entre otros, da sentido a la tercera parte, apartado que trata sobre la metodología del estudio e incluye cuatro observaciones participantes integradas en un estudio de casos.

En la última parte se narran los resultados y las conclusiones. La línea futura de investigación que proponemos es evidente en el punto de conclusiones.

## 2. OBJETIVOS

Desde nuestro Trabajo Fin de Grado, planteamos el objetivo principal de estudiar el propósito del fundamento dialógico *Dimensión Instrumental* en los *Grupos Interactivos*. Aquí hay que advertir que los siete pilares del aprendizaje dialógico son: el *Diálogo Igualitario*, la *Dimensión Instrumental*, la *Inteligencia Cultural*, la *Igualdad de Diferencias*, la *Transformación*, la *Solidaridad* y la *Creación de Sentido*. Como se advierte nosotros nos hemos detenido en uno de esos siete pilares o principios del aprendizaje dialógico: la *Dimensión Instrumental*.

Por tanto, en lo que se refiere a dicho fin general, existen dos objetivos específicos que planteamos en forma interrogativa. Dichos objetivos aparecen en la tabla 1.

<i>Dimensión Instrumental.</i>	<b>1. ¿Se aborda el conocimiento científico desde la dimensión comunicativa?</b> <b>2.- ¿Se aborda el conocimiento académico desde la participación de toda la comunidad?</b>
--------------------------------	--

Tabla 1. Objetivos del Trabajo Fin de Grado

## 3. MARCO TEÓRICO

### 3.1 INTRODUCCIÓN

La enseñanza dialógica, está integrada en la concepción comunicativa. Esta concepción, incluye y supera la naturaleza didáctica constructivista. Esta modificación del punto de vista educativo, se produce porque el aprendizaje depende de las interacciones entre todas las personas de la comunidad (Aubert et al. 2010 y Elboj, Espanya, Flecha, Imbernón, Puigdemívol y Valls, 1998). Decimos que el aprendizaje dialógico es el marco teórico del plan educativo Comunidades de Aprendizaje (Valls y Munté, 2010) y de las medidas de éxito: *Grupos Interactivos*, *Tertulias Literarias Dialógicas*, *Bibliotecas Tutorizadas* y *la Participación de la Comunidad* (la página web1), y más específicamente de los *Grupos Interactivos* en: Píriz (2011); Vieira (2011) y Adell, Herrero y Siles, (2004) y de las *Tertulias Literarias Dialógicas* en: Giroto y Mello (2007).

En el núcleo del aprendizaje dialógico, hay siete criterios normativos: el *Diálogo Igualitario*, la *Dimensión Instrumental*, la *Inteligencia Cultural*, la *Igualdad de Diferencias*, la *Transformación*, la *Solidaridad* y la *Creación de Sentido* (Aubert et al. 2010). Pese a la enorme importancia que tienen todos los principios, hemos elegido la *Dimensión Instrumental*, dado que ha tenido más peso en la investigación.

Apoyados en un conjunto de textos, comenzamos con la descripción de la concepción que aporta el aprendizaje dialógico. A este punto le sigue el principio dialógico *Dimensión Instrumental* y la medida de éxito conocida como *Grupos Interactivos*.

---

<sup>1</sup> [http://utopiadream.info/ca/?page\\_id=16](http://utopiadream.info/ca/?page_id=16)

Antes de comenzar con el material esencial del marco teórico, nos gustaría subrayar quién compone el voluntariado en las Comunidades de Aprendizaje. Ferrer y Martínez (2005, p. 83), estiman que estas personas son familiares, maestros, exmaestros, exalumnos, alumnado universitario, agentes de servicios sociales, personas del barrio y personas a título personal. Jaussi (2002, p. 78) anuncia que es una persona que cree en el proyecto, tiene altas expectativas, no cubre el hueco de ningún profesional, sino que aporta su experiencia y conocimiento y colabora con el proyecto de manera desinteresada y sistemáticamente. Para nosotros el voluntario es una persona con responsabilidades pedagógicas, no necesariamente tiene que tener interés por prestar servicios didácticos de manera remunerada, es decir, puede ser cualquier persona de la comunidad con otras predilecciones u oficios. Estas identificaciones son positivas para que el lector conozca a quién nos referimos cuando empleamos el término de uso frecuente de voluntario o voluntaria.

## **3.2 CONCEPCIÓN COMUNICATIVA**

Vamos a detenernos a explicar detalladamente en qué consiste el aprendizaje dialógico. De acuerdo con este cometido primordial, hemos encontrado en Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls (2006) una definición realizada con gran acierto:

Así, podemos definir el aprendizaje dialógico como «el que resulta de las interacciones que produce el diálogo igualitario, es decir, un diálogo en el que diferentes persona aportamos argumentos en condiciones de igualdad, para llegar a consenso, partiendo de que queremos entendernos hablando desde las pretensiones de validez».

El aprendizaje dialógico no es simplemente una construcción mental más o menos verosímil sino que, en unión de otras medidas organizativas y participativas, es especialmente una forma de favorecer los aprendizajes, especialmente importante en contextos desfavorecidos en los que otras



soluciones tienen resultados parciales. El aprendizaje dialógico es válido en contextos educativos que van desde la infancia hasta la madurez, tal como se está haciendo ya en el presente. (p. 92).

El aprendizaje dialógico se encuentra dentro de la concepción comunicativa. Esta concepción de la enseñanza dialógica es especificada por Aubert et al. (2010) y Elboj et al. (1998). Ambos grupos de autores se sirven de cuadros explicativos para diferenciar las concepciones: objetivista, constructivista y comunicativa. A pesar de que las diferencias entre los recuadros explicativos de ambos grupos de autores no son muy significativas, hemos decidido seleccionar el cuadro realizado por Aubert et al. (2010) por contener más información. Por tanto, queremos señalar que en el cuadro comparativo 2 ilustraremos las principales diferencias entre las inclinaciones: objetivista, constructivista y comunicativa.

<b>Sociedad</b>	Sociedad industrial	Sociedad industrial	Sociedad de la información o del conocimiento
<b>Concepción</b>	Objetivista	Constructivista	Comunicativa
<b>Perspectiva Sociológica</b>	Perspectiva Estructuralista/Sistemática.	Perspectiva Subjetivista.	Perspectiva Dual (Comunicativa).
<b>Bases</b>	La realidad es independiente de los individuos que la conocen y la utilizan.	La realidad es una construcción social que depende de los significados que dan las personas.	La realidad es una construcción humana. Los significados dependen de las interacciones humanas.
<b>Ejemplo</b>	El lápiz es un lápiz independientemente de cómo lo vemos o lo usemos las personas.	El lápiz es un lápiz porque lo vemos como un objeto adecuado para escribir o dibujar.	El lápiz es un lápiz porque nos ponemos de acuerdo en utilizarlo para escribir o dibujar.
<b>Aprendizaje</b>	Enseñanza tradicional Se aprende a través del mensaje que emite el profesorado.	Aprendizaje significativo Se aprende a través de la relación de los nuevos conocimientos con los conocimientos previos disponibles en la estructura cognitiva.	Aprendizaje dialógico Se aprende a través de las interacciones entre iguales, profesorado, familiares, amistades,... que produce el diálogo igualitario.

<b>Elemento clave del aprendizaje</b>	<b>El profesorado.</b>	<b>El alumnado.</b>	<b>Todas las personas de la comunidad con las que el alumnado se relaciona.</b>
<b>Formación</b>	Del profesorado en  Los contenidos a transmitir y las metodologías para hacerlo.	Del profesorado en  Conocimiento del proceso de aprendizaje de los actores y de su forma de construir los significados.	Del profesorado, familiares y comunidad en  Conocimiento de los procesos de aprendizaje de los individuos y grupos a través de la construcción interactiva de significados.
<b>Enfoque disciplinar</b>	Orientación pedagógica que no tiene debidamente en cuenta los aspectos psicológicos y sociológicos.	Orientación psicológica que no tiene debidamente en cuenta los aspectos pedagógicos y sociológicos.	Orientación interdisciplinar: pedagógica, psicológica, sociológica y epistemológica.
<b>Consecuencias</b>	La imposición de una cultura homogénea genera y reproduce desigualdades.	La adaptación a la diversidad sin tener en cuenta la desigualdad del contexto, aumenta las desigualdades.	Con la transformación del contexto, el respeto a las diferencias se incluye como una de las dimensiones de la educación igualitaria.

Tabla 2. Concepciones de enfoques de aprendizaje (Aubert et al. 2010, p. 89-90)

Pese a la elevada importancia que se merecen todos los apartados de la tabla anterior, pues están estrechamente ligados entre sí, el lector tiene que conocer que el apartado más importante para nosotros es el punto de aprendizaje y formación; esta información es importante para entender el estudio.

Como hemos indicado ya, el aprendizaje dialógico es la base teórica del plan educativo Comunidades de Aprendizaje (Valls y Munté, 2010) y de las medidas de éxito que en ellas se desarrollan: *Grupos Interactivos*, *Tertulias Literarias Dialógicas*, *Bibliotecas Tutorizadas* y *la Participación de la Comunidad* (la página web<sup>2</sup>). De acuerdo con Díez y Flecha (2010), las Comunidades de Aprendizaje son el proyecto escolar donde se reproducen preferentemente estas buenas prácticas. Así detalla Valls este proyecto (2005):

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. Está basada en el aprendizaje dialógico y en una educación participativa de la comunidad en todos los espacios, incluida el aula. La participación es un elemento fundamental dentro del proyecto educativo y es donde el papel de los educadores y educadoras sociales toma un nuevo sentido. Estos trabajan de igual a igual con familiares, voluntariado, profesorado y con todas las personas implicadas en el proyecto, con un objetivo común: que los niños y niñas tengan igualdad de oportunidades y resultados en la sociedad de la información. (párr. 1).

Aparte de la definición de Valls (2005), Mello (2011) considera que una Comunidad de Aprendizaje es:

[E]s una intervención educativa que tiene como idea central la comprensión de que escuela es barrio y barrio es escuela. La propuesta fue creada y viene siendo desarrollada y perfeccionada por el Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA), de la Universidad de Barcelona/España, desde la década de 1990. (p. 4).

---

<sup>2</sup> [http://utopiadream.info/ca/?page\\_id=16](http://utopiadream.info/ca/?page_id=16)

Siguiendo en la línea de las aportaciones de Valls (2005, párr. 1) y Mello (2011, p. 4), nosotros proponemos que una Comunidad de Aprendizaje es un proyecto de transformación escolar. Esta travesía de cambio, requiere de la participación del profesorado, del alumnado, de los familiares y del resto de agentes que constituyen la colectividad, así como del impulso de las habilidades necesarias para valerse en la sociedad de la información.

Después de marcar los temas más generales (aprendizaje dialógico y Comunidades de Aprendizaje), ha llegado el momento de tocar los temas principales y más específicos del estudio: la *Dimensión Instrumental* y los *Grupos Interactivos*.

### **3.3 DIMENSIÓN INSTRUMENTAL**

La mejor manera de elucidar este fundamento dialógico es siguiendo una estructura específica que dirija nuestro trabajo. Con este motivo nos referiremos a los siguientes aspectos: el papel que tiene en el ámbito educativo, la relación con los recursos tecnológicos y un ejemplo práctico encontrado durante la investigación. Los intereses tecnológicos de la humanidad, tienen que entenderse con los siete principios de aprendizaje dialógico para dar un salto democrático (Flecha y Puigvert, 2004). Así pues, parece oportuno empezar con el principio dialógico *Dimensión Instrumental*.

#### **3.3.1 Particularidades**

##### *Situación educativa*

Cuando la ciencia educativa se reduce a la actividad técnica, surge el enfoque instrumental (Gimeno y Pérez, 2008). De los intentos de Gimeno y Pérez (2008) de definir este modo de enseñanza, hemos abstraído un conjunto de características: papel docente y discente, estrategias de enseñanza o de formación y formas de agrupación, ilustradas en la tabla 3.

<b>Propiedades.</b>	<b>Descripción.</b>
<b>Rol docente</b>	Se reduce a la acertada elección de medios y procedimientos y a la competente y rigurosa aplicación de los mismos, sin conocer la realidad subjetiva del aula.
<b>Rol discente</b>	Enseñanza de conocimientos académicos. Consecución de unos objetivos preestablecidos para cada etapa del sistema educativo dentro de un <i>currículum</i> oficial.  Eficacia con que se consiguen los resultados previstos.  Énfasis de la competición.
<b>Estrategias de enseñanza o de formación</b>	La enseñanza programada.  El libro de texto programado.  La microenseñanza.  Los minicursos.  El modelo de formación del profesorado en competencias.  El modelo de gestión empresarial de la escuela y el aula.
<b>Agrupación de estudiantes</b>	Agrupación homogénea de los alumnos por capacidades, en consideración a un <i>currículum</i> común y a un ritmo de aprendizaje idéntico.  Importancia de los logros individuales como único valor en la vida del aula.

Tabla 3. Características de la Enseñanza Instrumental (elaboración propia, a partir de Gimeno y Pérez, 2008, p. 97-98)

Abandonar las pretensiones del enfoque instrumental, tal y como ha sido interpretado por Gimeno y Pérez (2008), es posible de modo alguno, si disponemos de la teoría de Aubert, Duque, Fisas y Valls (2004); Flecha (2011) y Elboj et al. (2006). Así, la enseñanza académica debe mantenerse en un marco que no prescinda de: la dimensión comunicativa, agrupaciones heterogéneas y de la colaboración del estudiantado, profesorado y resto de la comunidad en los aprendizajes.

Otro hecho importante, consiste en que el desarrollo de los conocimientos científicos determinantes para actuar con éxito en la sociedad deben ser alcanzados por todo el alumnado. El riesgo lo encarna apartar estos conocimientos de determinados sectores

sociales, de determinados grupos étnicos o de grupos con limitaciones cognitivas, etc., reproduciendo las desigualdades que esos grupos ya padecen (Ferrada y Flecha, 2008, p. 51-52).

En el intento de abstraer el sentido de la *Dimensión Instrumental* de las aportaciones anteriores, es claro de por sí que la adquisición de conocimientos científicos es un derecho de todas las personas, y que estos conocimientos tienen que coincidir íntegramente con el plano dialógico y con la colaboración del estudiantado, profesorado y resto de la comunidad en los aprendizajes.

### ***Democratización de los nuevos medios: Dimensión Instrumental***

Vale decir que, en las tres nociones de alfabetización analizadas por Vivancos (2008) en el Tratamiento de la Información y Competencia Digital; encontramos las habilidades instrumentales que la sociedad de la información disuelve en toda la esfera escolar. De este modo, bajo la apariencia de esta sociedad surgen: a) *La Alfabetización informacional*: relacionada con las habilidades del tratamiento de la información: búsqueda, selección, procesamiento y comunicación de conocimientos; b) *La Alfabetización tecnológica o instrumental*: que abarca la adquisición de aspectos relacionados con la informática de usuario (tratamiento de textos, hoja de cálculo, bases de datos), formación en el dominio de Internet o conocimientos básicos de los ordenadores y c) *La Alfabetización mediática*: que promueve la creación y la producción de mensajes por parte del alumnado en los distintos lenguajes y medios de comunicación, formación que permite mejorar la comprensión de las posibilidades y limitaciones técnicas y comunicativas de cada medio.

### *Ejemplo práctico*

En su momento ya se definieron los papeles de los agentes escolares, el profesorado y el alumnado tenían una función particular. Sin embargo, no había lugar para los miembros de la comunidad. La información dada en el aula tenía una dirección lineal del profesor al alumno. Esta idea coincide con la imagen que tenemos de escuela. Pero, ¿qué ocurre en los *Grupos Interactivos* de Matemáticas o Lengua?

Los estudiantes comparten aprendizajes dentro de los dominios comunicativos, alejándose del sentido individualista de las formas de enseñanza más retardadas. Además, hay un compromiso de ayuda entre todos los alumnos y alumnas, independientemente del nivel al que pertenezcan cada uno de ellos.

La formación científica e instrumental de los docentes es totalmente deficiente en esta medida de éxito. Para que los *Grupos Interactivos* funcionen son más importantes las habilidades comunicativas. La presencia y el dominio de estas destrezas comunicativas son las que garantizan el buen funcionamiento de dicha actuación de éxito. En torno a esta idea nos parece oportuno explicitar una reflexión realizada en los diarios de campo:

[...]Desde luego, hoy he aprendido una lección. Yo, como intento de profesional educativo y con una formación acorde dirigida a prestar servicios didácticos, tengo que admitir que me he sentido incómoda con esta práctica tan novedosa y he sentido admiración por la madre voluntaria, pues sin duda alguna ha sabido manejar los Grupos Interactivos de Matemáticas mejor que yo, ya que ha sido capaz de crear un clima de diálogo muy espontáneo... (Observación participante: 14/12/2012).

### 3.4 ACTUACIÓN DE ÉXITO: GRUPOS INTERACTIVOS

El proyecto Includ-ED, plan coordinado por el Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA), tiene como objetivo principal analizar las estrategias educativas que contribuyen a la cohesión y exclusión social, en el contexto de la sociedad europea del conocimiento. En particular, se centra en cinco grupos vulnerables: migrantes, minorías culturales, jóvenes, personas con discapacidad y mujeres (CREA, 2006). Las prácticas primordiales que contribuyen a mejorar los resultados académicos, sociales e inclusión del alumnado de Infantil y Primaria en España son: *Grupos Interactivos*, *Tertulias Literarias*, *Bibliotecas Tutorizadas* y la *Participación de la Comunidad* (CREA 2008 y 2008a). Hemos tenido en cuenta este proyecto para detenernos en los *Grupos Interactivos*.

Este proyecto es el resultado de cinco años de labor de más de cien investigadores e investigadoras de catorce países europeos y de profesorado de diferentes niveles y también de distintas regiones. El equipo investigador contrasta los conocimientos acumulados con consejos asesores formados por los grupos vulnerables estudiados, profesorado universitario, entre otros y comparte los descubrimientos con la comunidad científica internacional (Valls y Mulcahy, 2012). Para conocer quien constituye la comunidad científica internacional, escogemos un fragmento de una entrevista realizada por la periodista Casals (2012, p. 20) a Ramón Flecha. En su postura, esta comunidad agrupa la Comisión Europea y su Programa Marco de Investigación, las revistas científicas de educación, como la de Harvard y las mejores universidades del mundo, como la de Harvard o Wisconsin.

Volviendo a las intervenciones de éxito, Díez y Flecha (2010), consideran que estas actuaciones se desarrollan preferentemente en las Comunidades de Aprendizaje.



Todos los supuestos teóricos recién mencionados clarifican el origen de las intervenciones de éxito y el tipo de proyecto educativo que conserva su autenticidad pedagógica asociándose con las buenas prácticas. Partiendo de estas ideas, empezaremos por presentar los *Grupos Interactivos* o la medida de éxito en la que nos centramos.

### **3.4.1 Características de los Grupos Interactivos**

Una medida de éxito que hace hincapié en las vicisitudes dialógicas, son los *Grupos Interactivos*. Varios autores conceptualizan esta práctica, de entre todos ellos elegimos a Oliver y Gatt (2010):

Esta forma de agrupación inclusiva del alumnado consiste en la distribución de los alumnos y alumnas en pequeños grupos heterogéneos dentro de la misma aula, junto con una reorganización de los recursos humanos existentes en la escuela. La dotación de diferentes personas adultas incluyendo la entrada y participación plena de familiares y personas voluntarias no se utiliza para separar al alumnado en función de su nivel o competencia ni para proveer adaptaciones curriculares a los diferentes alumnos y alumnas, sino para promover interacciones de apoyo y aprendizaje mutuo entre el alumnado en actividades comunes. Este tipo de organización de la clase, incrementa la riqueza y la diversidad de las interacciones que se dan entre el alumnado y estas personas adultas. (p. 282).

En cuanto a la organización, el docente responsable de aula, dinamiza el trabajo de cada grupo, tutor o tutora y distribuye preferentemente el tiempo total de la clase en cuatro partes de veinte minutos, por lo que el aprendizaje se dividirá también en cuatro tipos de actividades diferentes dentro de una misma temática. De esta manera, cada grupo de niños y de niñas van cambiando de mesa, de tutor o tutora y de actividad cada veinte

minutos, lo cual enriquece sus interacciones y conecta mejor sus preferencias, al existir un mayor dinamismo (Aubert y García, 2001, p. 21). En el papel del profesor o profesora responsable de aula, Odina, Buitago y Alcalde (2006, p. 98) añaden que sus tareas también son: preparar las actividades de la sesión, elaborar fichas de seguimiento para que las personas voluntarias tomen notas específicas de los niños y niñas de clase, informar a los colaboradores en una reunión inicial sobre las tareas que se van a realizar y observar el funcionamiento de todos los grupos, tomando notas y evaluando, pero sin participar en ninguna agrupación. Ferrada y Flecha (2008) consideran que se deben evaluar tanto los aprendizajes instrumentales como los sociales.

El estudio de Vieira (2011), caracteriza con exactitud el papel del voluntariado en los *Grupos Interactivos* o lo que es lo mismo al adulto tutor o tutora. Si esta autora tiene razón, el voluntario o la voluntaria debe ser mediador o mediadora en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ser persona de apoyo al profesorado para descubrir las potencialidades y dificultades de los estudiantes, reforzar los aprendizajes al haber más personas en el aula, ser agente propulsor de la solidaridad y colaboración entre el alumnado, promover la conversación entre los miembros de los grupos para que cada uno pueda aportar al resto su trabajo desarrollado, motivar a los estudiantes y suscitar el bienestar.

En general, algunas lecturas relacionadas con los *Grupos Interactivos* son: Oliver y Gatt (2010); Píriz (2011); Vargas y Flecha (2000); Oliver y Gracia (2004); Aubert y García (2001); Adell et al. (2004); Elboj y Niemelä (2010); Padrós y Zepa (2010); Elboj et al. (2006); Valls, Soler y Flecha (2008); Díez y Flecha (2010); Elboj y Oliver (2003); De Gràcia y Elboj (2005); Odina et al. (2006) y Pípi (2010) y algunos estudios son: Molina (2007), Vieira (2011) y Pípi (2010). Todos estos escritos ponen al descubierto las ventajas que se pueden abstraer de esta práctica. Si bien es cierto, que algunos de estos expertos se centran más en unas que en otras, e incluso ignoran determinados beneficios. Por nuestra parte, reuniendo todas estas aportaciones resulta claro que los *Grupos Interactivos* son útiles para:

- *El desarrollo de las habilidades comunicativas:* uso del lenguaje no excluyente, mejora de la convivencia, fomento del diálogo en la diversidad (cultural, religiosa, lingüística, étnica, de género, de formas de vida, de niveles de habilidad, etc.) y el progreso del lenguaje verbal y corporal de las altas expectativas.
- *La cooperación:* colaboración entre el voluntariado y el profesorado, participación e interacción entre todos y cada uno de los estudiantes y miembros de la comunidad, y el alumnado tiene que ser responsable de su aprendizaje, así como del aprendizaje del resto de compañeros.
- *La inclusión:* atención de la diversidad, aprecio del éxito académico de todos los estudiantes, evitar la segregación y superación de las desigualdades sociales, educativas y económicas.
- *El alumnado:* adquiere conocimientos instrumentales y valores democráticos como la solidaridad, mejora su autoestima y motivación y acelera sus aprendizajes.

Hasta aquí podemos abstraer que las personas que están involucradas en esta práctica pedagógica son: docentes, discentes y voluntariado. Basados en esta reflexión, analizaremos brevemente en la tabla 4 las tareas que tienen que realizar.

<b>Profesorado</b>	<b>Alumnado</b>	<b>Voluntariado</b>
Dinamizar el trabajo de cada grupo, tutor o tutora.	Ser responsable de su aprendizaje.	Ser persona de apoyo al profesorado para descubrir las potencialidades y dificultades de los estudiantes.
Dividir el tiempo de aprendizaje.	Ayudar a sus otros compañeros y compañeras.	Reforzar los aprendizajes.
Fraccionar el tipo de actividades que se realizan en cada período de tiempo.	Participar e interactuar con los compañeros, las compañeras y voluntariado.	Ser agente propulsor de la solidaridad entre el alumnado.
Colaborar con el voluntariado.		Motivar a los niños y niñas.
Elaborar fichas de seguimiento.		Promover el bienestar.

Observar el funcionamiento de todos los grupos, evaluando y tomando notas.

Evaluar aprendizajes.

Evaluar aprendizajes.

Tabla 4. Elementos de los *Grupos Interactivos* (elaboración propia, a partir de VV. AA.)

### 3.4.2 Particularidades de esta práctica en la Comunidad de Aprendizaje CEIP la Pradera

La Comunidad de Aprendizaje CEIP La Pradera, es una escuela ubicada en el pueblo de Valsaín perteneciente al municipio de Real Sitio de San Ildefonso, de la provincia de Segovia. El propósito principal para convertirse en Comunidad fue el intento de mejorar la calidad de la enseñanza (Peinador, 2012, párr. 5).

Para ser precisos, vamos a enumerar 5 particularidades que observamos de los *Grupos Interactivos* en esta Comunidad de Aprendizaje:

1. *Organización en grupos*: distribución del alumnado en tres grupos, de los cuales dos estaban formados por cuatro estudiantes y el otro por tres. Las agrupaciones fueron heterogéneas a nivel educativo, es decir, en un mismo grupo hubo niños de diferentes cursos de Primaria. Los grupos no fueron permanentes, ya que, cada día se modifican los componentes de las diferentes agrupaciones.
2. *Tipo de actividades*: tres actividades organizadas en torno a un eje temático de Matemáticas o Lengua.
3. *Rotación de las actividades*: tres rotaciones cada 20 minutos. Un contabilizador de tiempo ayudó a dividir los tres períodos.
4. *Coordinación de los Grupos Interactivos*: las responsables de aula han sido profesoras del centro, las voluntarias han sido mujeres (madres, profesoras del centro y yo como investigadora).
5. *Evaluación*: las voluntarias (madres, profesoras y yo como investigadora)

evaluamos las capacidades sociales en una ficha. Los ejemplos son: si el alumno o la alumna ayudó o recibió ayuda de los compañeros, si se expresó correctamente y si cooperó con el resto de alumnos o alumnas.

Además, en el curso final de los *Grupos interactivos* hicimos una actividad de evaluación final. En este último momento, fue importante que cada alumno valorase su trabajo y el de sus compañeros de mesa. El voluntariado y las responsables de aula, tuvieron que definir mediante el diálogo el funcionamiento colaborativo del grupo.

## **SÍNTESIS DEL MARCO TEÓRICO**

El principio que caracteriza a los *Grupos Interactivos* es el trabajo comunitario necesario. De esta forma, el profesorado deja atrás su función histórica de máximo representante de la enseñanza de los contenidos escolares. No es poca cosa, sostener que los docentes necesitan dejar de lado el monopolio que se les ha otorgado sobre el conocimiento, pues supone volver a definir una parte de la dimensión escolar, sobre todo la que concierne al educador o educadora, discentes y miembros de la comunidad.

En la sociedad de la información una serie de principios pedagógicos están recobrando sentido educativo. Éstos emanan de las Comunidades de Aprendizaje y se plantean en intervenciones de éxito como: los *Grupos Interactivos*, las *Tertulias Literarias*, las *Bibliotecas Tutorizadas* y la *Participación de la Comunidad*. De esta suerte, estamos siendo testigos del afloramiento de los principios de la enseñanza dialógica: el *Diálogo Igualitario*, la *Dimensión Instrumental*, la *Inteligencia Cultural*, la *Igualdad de Diferencias*, la *Transformación*, la *Solidaridad* y la *Creación de Sentido*. El rasgo claro del fundamento elegido (*Dimensión Instrumental*) es no atrincherar los conocimientos científicos de la dimensión comunicativa comunitaria y de la participación de la comunidad.

Una teoría de democratización de las TIC en relación al principio dialógico *Dimensión Instrumental*, da como resultado la valoración de las alfabetizaciones digitales (informativa, tecnológica y mediática), enseñanzas que aproximan al alumnado a la sociedad de la información que nos envuelve.

## **4. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN**

### **4.1 INTRODUCCIÓN**

Este apartado se divide en dos partes: la descripción del escenario y la metodología de investigación. El primer punto, está sustentado en las observaciones realizadas en el aula (en concreto, en las fechas siguientes: 14/12/2012; 01/02/2013; 15/02/2013 y 22/02/2013). La metodología comprende: método, técnicas, instrumentos y criterios de credibilidad.

### **4.2 DESCRIPCIÓN DEL ESCENARIO**

El centro tiene tres edificios, todos ellos tienen una planta. Les denominaremos como edificio “A”, “B” y “C”. De todos ellos solo nos interesa el “A” o principal. Este edificio es alargado y, al no existir pasillos, todas las clases están comunicadas, pero sí que hay paredes de separación entre estancias. Este bloque contiene: el despacho del profesorado, el aula de todos los niños de Infantil (porque están mezclados por ciclos) y dos clases de Primaria. El público de estas últimas aulas son los alumnos de tercero, cuarto, quinto y de sexto de Primaria. Tercero comparte aula con cuarto y quinto comparte aula con sexto.

El aula de los *Grupos Interactivos* está situada en el edificio “A”. Es una clase espaciosa, cuyas ventanas dan al patio de la escuela. Al ser las ventanas grandes, rebosan la sala de luz natural. Enfrente de las ventanas hay una pizarra y en lo alto de una tarima se puede ver otro encerado. Respecto a la posición de las mesas, todo parece indicar que es usual el posicionamiento “U” y durante los *Grupos Interactivos*, se busca una forma de organización más colaborativa colocando las mesas en tres grupos.

Los participantes en los *Grupos* son: alumnado, profesorado, voluntariado y coordinadora del voluntariado.

Los alumnos y alumnas pertenecen a 3º, 4º, 5º y 6º de Primaria son:

- “Di”, “V”, y “Cr” de tercero de Primaria.
- “D” y “Ne” de cuarto de Primaria.
- “M” y “J” son de quinto de Primaria.
- “N”, “C”, “An” y “E” de sexto de Primaria

Dos son las profesoras que participan en los *Grupos* con papel de voluntarias o responsable de aula dependiendo de la ocasión:

- “AB” tutora de tercero y cuarto de Primaria.
- “A” tutora de quinto y sexto de Primaria.

En el caso de las voluntarias nos hemos encontrado con tres madres: “Y”, “S” y “Es”.

Cuando empecé la investigación la coordinadora del voluntariado era “Ma”, ahora este papel es desempeñado por una madre.

### **4.3 METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN**

Un incursión previa a los autores que explican las particularidades de la Investigación Cualitativa (Castro y Castro, 2001; Strauss y Corbin, 2002; Losada y López, 2003 y Bowen, 2005) me permitió elegir dicho estilo indagador. Era mi intención producir datos arraigados a un contexto particular (Castro y Castro, 2001); emplear el lenguaje de las descripciones (Strauss y Corbin, 2002) y obtener los datos con una de las técnicas más populares de la metodología cualitativa, la observación participante (Losada y López, 2003). Por ende, adopté esta metodología que entreveía con mayores riesgos que la cuantitativa, pues debido a la intensa relación con las personas del escenario, tenía que poner en práctica una serie de cuestiones éticas (Bowen, 2005). El criterio ético que seguí fue detenerme a negociar los límites del estudio con los participantes (Grupo LACE, 1999, p. 10). Tras una conversación con la directora del centro (el día 21/11/2012) se decidió que a partir de ese momento sería una voluntaria más. Con esta decisión tenía la posibilidad de ser observadora participante (ver anexo 8.1).

### **4.4 MÉTODO DE INVESTIGACIÓN: ESTUDIO DE CASOS**

En lo que se refiere al estudio de casos, Stake (2007) fue mi precursor desde el principio. Por lo que conozco de las aportaciones de Baxter y Jack (2008) y Tellis (1997a), Stake y Yin son los autores más representativos del método estudio de casos. Por tanto, sin apartarnos de la doctrina de Stake (2007) me atreví a seleccionar un único caso. Contemple esta posibilidad porque según sus creencias hay que seleccionar un caso en el que las indagaciones sean bien acogidas y en el que se pueda pasar un período largo de tiempo recolectando datos. Afortunadamente, tenía este caso a pocos kilómetros de la capital segoviana, más específicamente en Valsaín, en el colegio CEIP la Pradera.



Construir un estudio de casos era una tarea que me resultaba difícil. Como señala Coller (2005) no basta con husmear un poco, tenía que documentarme, haber tenido contacto con este procedimiento de investigación y haber asistido a cursos de formación. De acuerdo a la primera idea, debo subrayar que accedí al campo conociendo el funcionamiento de este método, al ponerlo en práctica en una investigación anterior. Sin embargo, no acudí a cursos, mi formación coincide con las lecturas de Yin (2003); Stake (2007), entre otros.

Me gustaría dejar constancia del plan de actuación del estudio de casos. Siguiendo a Coller (2005), el proceso tiene que recoger las siguientes fechas: comienzo y fin de la investigación y días de las observaciones (tabla 5).

<b>Plan de actuación:</b>	<b>estudio de casos</b>
<b>Primer contacto con el centro.</b>	21/11/2012.
<b>Técnica principal de investigación: observación participante.</b>	14/12/2012. 01/02/2013.
<b>Herramientas para la observación: cuadernos y diarios de la investigadora.</b>	15/02/2013. 22/02/2013.
<b>Fin de las observaciones del Trabajo Fin de Grado.</b>	22/02/2013.

Tabla 5. Plan actuación estudio de casos

### *Acceso al campo*

El ingreso al campo no fue una tarea difícil, Henar Rodríguez Navarro, Inés Ruiz Requies y Luis Torrego Egido, fueron las personas que intervinieron para facilitarme la entrada al escenario escolar. Henar e Inés son mis mentoras de la memoria doctoral en desarrollo y Luis mi guía del Trabajo Fin de Grado.

Después del primer día de contacto con el centro (21/11/2012), no podía acercarme al contexto, los *Grupos Interactivos* se hacían los viernes y yo tenía que asistir a la única asignatura de Grado en la que estaba matriculada. No habían terminado las clases, pero yo estaba impaciente por empezar con la investigación, por eso un lunes 10 de diciembre tome la decisión de no acudir el viernes 14 a la universidad. Me puse en contacto con el colegio y me invitaron a comenzar con el acto del voluntariado.

Después, llegaron las Navidades y un período de tiempo en el que espere expectante a que la coordinadora del voluntariado me llamara. Como pasaban los días y no recibía noticias, me atreví a coger el teléfono para seguir participando en los *Grupos Interactivos* (01/02/201; 15/02/2013 y 22/02/2013).

### ***Observación participante***

En los *Grupos Interactivos* fui una espectadora casi participante. Según Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha (2006) la observación participante consiste en sentir y percibir como los componentes del grupo. Pero no llegué al *rappport*, este fenómeno es explicado por Taylor y Bogdan (2010) como un suceso al que llegan los investigadores e investigadoras cuando comparten el mundo simbólico de los protagonistas. En el marco de estas observaciones: 14/12/2012, 01/02/201, 15/02/2013 y 22/02/2013; yo me sentía como forastera e incluso a veces experimentaba culpabilidad, debido a la identidad de investigadora que tenía que desempeñar me veía como una vaciadora de datos. Las personas de la comunidad no influyeron en este sentimiento, me trataban con cariño y amabilidad, sin embargo ellas se conocían de muchos años atrás y todas las voluntarias con las que coincidí eran madres de alumnos matriculados en el centro. También, quiero adelantar que en las observaciones posteriores propias de la memoria doctoral ya empecé a tener más confianza con las personas del centro:

“A” me mira y me dice algo que ha observado en mí: —En la sesión final dices cosas que demuestra que vas conociendo a los niños y sus avances, algo que me gusta mucho. —Es que cada vez me siento más cómoda y con más capacidad para hablar con los niños e incitarles a participar —digo yo... (Observación comunicativa de la tesis doctoral: 15/03/2013).

Siguiendo con los elementos de análisis que se han propuesto en la tabla, ahora toca comentar el apartado de los instrumentos (cuadernos y diarios). Rojas (1987, p. 132), sugiere que en los cuadernos de campo, se anote: la fecha, la hora, la duración de la observación, las circunstancias, las personas presentes y su función, el cometido atribuido al observador u observadora, las conversaciones y los diálogos. Las opiniones

y las deducciones deben ser recogidas separadamente de las notas, en el diario de investigación o en una agenda.

### ***Instrumentos: cuadernos y diarios***

Recurriendo a los precedentes consejos elaboré un cuaderno por día observado. Los contenidos que traté fueron: la fecha, algunos registros de hora, la duración del encuentro, las personas participantes en los *Grupos Interactivos* y su función, las conversaciones entre los protagonistas, algunos desplazamientos de los participantes por el aula, el interés del alumnado por la actividad y las características del aula donde se realizaban los *Grupos Interactivos*. Renuncié a recoger todos los registros de hora, porque al principio evité reunir datos en el campo, una estrategia que puse en práctica para no provocar incomodidad a los participantes. Es verdad que a medida que avanzaba la investigación me sentía con más confianza para tomar más datos de los sucesos, pero en estos se excluía casi por completo los datos de duración, ya que mirar continuamente el reloj podía reflejar impaciencia por acabar la actividad.

El segundo instrumento que amplía lo expuesto anteriormente son los diarios. De forma sistemática me encargaba de hacer dos cosas en estos documentos: a) *Análisis general*: esta acción se hacía en los diarios relacionados con cada cuaderno de campo y comprende: las propiedades de los *Grupos Interactivos*; la explicación del escenario, de los participantes y de las estrategias llevadas a cabo para reducir el efecto que puede causar sobre los participantes y b) *Análisis específico de los objetivos*.

### ***Análisis de cuadernos y diarios de la investigadora***

La estrategia necesaria para analizar los datos fue creada desde el ensayo-error. Al principio, interpretaba resultados atribuyendo colores a los datos recogidos en el campo. Luego, probé a hacer algo parecido al programa Atlas.ti, es decir, añadir una etiqueta de color amarillo a los datos que me interesaban y cambiarlos al color rojo cuando ya estaban utilizados.

### *Fin de las observaciones del Trabajo Fin de Grado*

Pasaron cuatro observaciones hasta que obtuve la suficiente información para crear un Trabajo Fin de Grado. La construcción del caso todavía no ha terminado, pues sigo formando parte del voluntariado de la Comunidad de Aprendizaje CEIP la Pradera. Así pues, el 22/02/2013 es el último día de investigación de este trabajo.

## **4.5 CRITERIOS DE CREDIBILIDAD**

Según Guba (2008) los criterios regulativos o de verdad en la perspectiva naturalista son: la credibilidad, la transferibilidad, la dependencia y la confirmabilidad. A continuación explicaremos cada uno de ellos: a) *credibilidad*: comprobar los datos con los miembros de los grupos humanos que son las fuentes de datos relevantes; b) *transferibilidad*: transferir el conocimiento de un contexto a otro. Para ello, hay que recoger bastantes datos descriptivos y realizar descripciones minuciosas; c) *dependencia*: los instrumentos naturalistas son las personas, por ende el cambio es muy probable. Esto implica mantener que alguna porción de inestabilidad sea real, mediante la triangulación con técnicas complementarias, contando con la revisión de otros investigadores y recolectando la información de la investigación a lo largo de todo el proceso y d) *confirmabilidad*: trasladar la neutralidad del investigador a los datos, aceptando la triangulación, contando con la ayuda de otros investigadores y revelando los descubrimientos obtenidos a los participantes del estudio.

Con el fin de otorgar *credibilidad* al estudio, entregué una hoja resumen de las interpretaciones más significativas realizadas hasta la fecha 22 de febrero de 2013. La voluntaria “S” consideró que los resultados eran correctos y la voluntaria y responsable de aula “A” realizó algún comentario para ampliar la información recogida.

Para obtener la *transferibilidad* he realizado descripciones detalladas sobre las propiedades de los *Grupos Interactivos*; los escenarios y las funciones de los participantes.

Para alcanzar la *dependencia* y la *confirmabilidad* he propuesto la triangulación dentro de un método, que supone medir o conocer diferentes fenómenos (¿Se aborda el conocimiento científico desde la dimensión comunicativa? ¿y desde la participación de toda la comunidad?) con la misma técnica: la observación participante (Denzin, 1989).

## 5. RESULTADOS

En este punto comenzaremos a mostrar los resultados obtenidos en relación las preguntas ilustradas en la tabla 6.

<i>Dimensión Instrumental.</i>	<p>1. ¿Se aborda el conocimiento científico desde la dimensión comunicativa?</p> <p>2.- ¿Se aborda el conocimiento académico desde la participación de toda la comunidad?</p>
--------------------------------	---

Tabla 6. Preguntas de la investigación

Los aprendizajes académicos estaban vinculados a la comunicación y la participación de la comunidad. Indicando este hecho comenzaremos a analizar en primer lugar la relación entre los aprendizajes científicos y la dimensión comunicativa. La relación entre los conocimientos académicos y la participación de la comunidad la expondremos en segundo lugar.

### *Los aprendizajes académicos en la dimensión comunicativa*

El cometido del voluntariado no fue dominar el curso del conocimiento académico, convirtiéndole en lineal adulto → alumno. Una intervención breve de la responsable de todas las mesas (“A” fue responsable de mesas el día 14/12/2012) para formarnos en los *Grupos Interactivos*, demuestra que el adulto voluntario tuvo que emplear los conocimientos académicos para suscitar la colaboración y comunicación entre el alumnado, y auxiliar indirectamente al alumno que tropezó con lo equívoco:

[...]La explicación de “A” sobre la ejecución de los Grupos Interactivos de la ciencia Matemática, comienza de la siguiente manera: —El voluntariado no tiene que explicar ni resolver los ejercicios del alumnado, su tarea principal es incitar a la colaboración y a la comunicación entre ellos. Además, si el resultado de un ejercicio está mal, no hay que darles la solución, es mejor que les preguntes: ¿por qué no lo revisas de nuevo? (Observación participante: 14/12/2012).

La ocupación protagonista del diálogo en los *Grupos Interactivos* de Matemáticas y Lengua produjo un cambio al voluntariado con proyecto docente que recuerda metafóricamente a la alteración física de la materia. Pasando del proceso tradicional del dominio del discurso académico a generar la comunicación entre los alumnos. En sentido pedagógico, podría ser entendido como fusión dialógica:

Aquí, tengo que reconocer que en el marco de mis pensamientos me surge la duda y me siento incapaz de liberarme de la metodología directiva o tradicional a la que estoy habituada. Me parece mentira tener un conocimiento profesional tan prisionero de un fundamento metodológico que tan si quiera he puesto en práctica, ya que nunca he ejercido como profesional educativo. Estos pensamientos se ven reflejados en mi expresión facial, debo tener cara de desconcierto y agobio, pues “Ma” se acerca y me dice: —No te preocupes, el voluntariado tiene una tarea sencilla, su papel no es explicar Matemáticas, su tarea está más relacionada con incitar a la comunicación entre el alumnado. Sin embargo, no reconozco que para mí es más difícil promover el diálogo que enseñar lo que conozco. (Observación participante: 14/12/12).

A nuestro entender, la fusión dialógica es pasar del educador ególatra que expone sus conocimientos, al educador que coordina las actividades académicas mediante el lenguaje. En términos de Freire (2002), el autismo del profesorado dedicado a transmitir información y a exigir la reproducción de la misma al alumnado, se conoce como enseñanza bancaria.

Cuando el voluntario-educador coordina las actividades académicas mediante el lenguaje intenta suscitar cambios en el alumnado. Estos cambios son sociales y de eficacia académica.

*Coordinación de las actividades académicas mediante el lenguaje para lograr la maduración humana del alumnado*

El lenguaje del educador exige más humanidad en el alumnado deteniendo el conflicto por aspiraciones contrarias y la rivalidad. Demostramos esta realidad con ejemplos recogidos durante la experiencia.

Nos responsabilizamos en dar estrategias verbales para rescatar la normalidad alterada por el conflicto que surgió entre el alumnado. El intento de un alumno de refugiarse en el trabajo individual sin contar con la participación del resto de compañeros fue el causante del conflicto:

[...]Inmediatamente después de hacer esta afirmación,” An” se apresura y coge el bolígrafo que hay en la mesa para rellenar las cuentas. “N” y “Di” se sienten desplazados y reclaman la posibilidad de participar: —No sólo estás tú en la mesa —dice “Di”. —Es verdad, déjanos el bolígrafo a todos —dice “N”. Presiento que la posesión del bolígrafo va a ser un problema, por ello, les miro a los tres y propongo: — ¿Qué os parece resolver el problema los tres juntos y luego os vais pasando el bolígrafo? El sistema de compartir el bolígrafo funciona, primero lo coge “Di”, luego “D” y finalmente “N”. (Observación participante: 01/02/2013).

Poner acento en la cooperación con la intención de detener la rivalidad que nació en los niños, fue otro cometido verbal del voluntario-educador:

“An”, que continúa teniendo un papel de cabecilla, me confiesa el deseo que anhela secretamente: —Luego, tú tienes que decir que hemos sido nosotros el mejor grupo para que nos den la estrella. — ¿Qué estrella? —le pregunto. —Una que nos dan al final si hacemos bien las actividades —dice “An”.

—Bueno eso depende de vuestro trabajo en equipo —le digo. (Observación participante: 01/02/2013).

*Coordinación de las actividades académicas mediante el diálogo para lograr la eficacia académica del alumnado*

La importancia del lenguaje del voluntario-educador en el cambio de la efectividad académica del alumnado se concreta en promover la reflexión individual, la participación equitativa y el trabajo en grupo y reducir el acto de copia entre alumnos. Expondremos cronológicamente estos hechos. Para ello pondremos los siguientes ejemplos recogidos durante la exploración:

El alumno se libró de su equivocación encontrándose con la reflexión personal, de ninguna manera el voluntario podía expresar el resultado correcto:

Al rato tengo la impresión de que “Cr” se está perdiendo un poco, además veo como está haciendo un ejercicio mal, luego entonces la doy un consejo: — ¿Por qué no lo vuelves a revisar? Inmediatamente Cr” se detiene a solventar individualmente el fallo cometido. (Observación participante: 14/12/12).

El adulto-voluntario trataba de cancelar el proceso de copia de los resultados, porque lo considera como una barrera para el diálogo entre los escolares:

Una de las veces observo que “N” dice a “C”: —Dime la respuesta de este ejercicio (gesto señalando a la cuenta matemática). Al ver esta conducta, decido intervenir para que intenten reflexionar individualmente y con la ayuda de los compañeros. Además, también es importante que compartan conocimientos de manera dialógica: — ¿No crees que es mejor que la expliques a “N”, porque has llegado a ese resultado? (Observación participante: 14/12/12).



La implicación desigual fue incompatible con la naturaleza de los *Grupos*. El voluntario debía rescatar la participación adecuada con la palabra:

Me doy cuenta de que “M” y “Ne” no tienen la intención de participar. Cada vez que “An” y “Cr” resuelven una tarea, sólo asienten como que están de acuerdo con el resultado. — ¿“M” y “Ne”, creéis que la cuenta está bien?—digo yo... (Observación participante: 01/02/2013).

La rapidez del trabajo individual tentó a los estudiantes. Es por ello que el adulto-voluntario intentó frenar esta vieja costumbre tomada de la escuela tradicional:

Pronto todos parecen que tienen mucha prisa por acabar, incluso “E” dice: —Que cada uno haga un ejercicio y terminamos antes. Les miro un poco horrorizada y les digo: — ¿A qué tanta prisa?, ¿desde cuándo hacer las tareas individualmente es cooperar? —Es lo mejor, además en otras mesas ya lo hemos hecho —dice “C”. —Me parece que lo mejor es que todos participéis, no pasa nada si sois más lentos —digo yo. (Observación participante: 01/02/2013).

Los *Grupos Interactivos* tuvieron dos variantes académicas, la materia Matemáticas y la asignatura Lengua. Estas dos formas de conocimiento guardaron la misma ocupación del voluntariado:

[...] Yo aprovecho para preguntar si el funcionamiento de las actividades de los Grupos Interactivos de Lengua es igual que en Matemáticas, “AB” me responde que se desarrollan de la misma manera... (Observación participante: 22/02/2013).

Las responsabilidades del colectivo voluntario no solo se reducen a los propósitos verbales ya indicados (detener el conflicto, la rivalidad, la inapetencia, etc.), igualmente se le indicó que valorara en una ficha la ayuda, la expresión y la cooperación de los escolares:

Antes de comenzar con los Grupos Interactivos, decido revisar la actividad de la mesa 3 en la que voy a participar y la hoja de evaluación constituida por los

siguientes apartados: nombre y apellidos de la voluntaria o voluntario, fecha, número de la sesión y dos tipos de observaciones: observaciones individuales y grupales. En las primeras se tiene que recoger si el alumno o alumna ayuda o recibe apoyo de los compañeros y compañeras, si se expresa correctamente y si coopera con el resto de estudiantes. En el caso de las grupales, el voluntario o la voluntaria u otros profesionales del centro, rellenan sus impresiones sin pautas indicadas. (Observación participante: 14/12/12).

### *La comunicación entre los alumnos mediante los aprendizajes académicos*

Los niños y niñas emplearon el lenguaje para preguntar dudas académicas y contestarlas. Los interrogantes y las respuestas entre los alumnos dieron sentido al diálogo:

La alumna “N” comienza a preguntar sus dudas a su compañero de mesa “D”:  
— ¿CEIP es compuesta? —No, significa Colegio de Educación Infantil y Primaria —dice “D”. — ¿Entonces son siglas? —pregunta “N”. —Sí —contesta “D”. “N” tiene otra duda y se la vuelve a preguntar a “D”: — ¿Her de la palabra hermano es sufijo? —Her no es ningún sufijo, pertenece a la palabra —dice “D”. (Observación participante: 22/02/2013).

El formato de las actividades académicas propuestas en cada una de las mesas era de tres tipos: tareas que comenzaban siendo cooperativas y concluían de manera individual; actividades individuales, en las cuales existía la posibilidad de pedir ayuda a otros componentes de la mesa y ejercicios en los que era difícil llegar a la solución sin el apoyo de todos los miembros del grupo. También, detectamos que en cada una de estas actividades había dos tipos de apoyo verbales, la ayuda internivel e intranivel. A la luz de este análisis, propondremos ejemplos de las tres formas de actividad:

### Ejemplo 1. Actividades cooperativas que terminan de forma individual:

Después de establecer las pautas básicas que tenía que seguir, “A” me muestra y esclarece dos de las tres tareas que se van a realizar ese día: —En la mesa 2, el alumnado de diferentes niveles educativos tiene que cooperar para reunir los Lacasitos por colores, una vez lo hayan realizado entre todos hay que hacer una gráfica individual con los resultados numéricos. (Observación participante: 14/12/2012).

### Ejemplo 2. Tareas con objetivos individuales en las que se puede recibir ayuda:

Cuando el grupo 2 se sienta en mi mesa, intervengo para decirles que pongan el nombre y el curso en cada ficha, también les digo que hoy tienen que hacer las tareas individualmente y pueden ayudar a los compañeros cuando lo necesiten o cuando terminen los ejercicios. (Observación participante: 22/02/2013).

### Ejemplo 3. Ejercicios cooperativos:

Cuando los niños están entretenidos leyendo la actividad le digo a “A”: —No tengo más hojas para el resto de grupos. Apresuradamente antes de que sigan rellenando los ejercicios “A” me dice: —Hoy es una hoja por grupo para trabajar de manera más profunda la colaboración. Enseguida me doy cuenta del error y retiro las hojas que no sirven. (Observación participante: 01/02/2013).

Hasta donde hemos podido ver, estos tipos de actividad se sustentaban en el apoyo verbal internivel e intranivel. A continuación, intentaremos acercarnos a las vivencias de aula para ejemplificar estos dos tipos de ayuda que surgieron desde la comunicación oral.

En los *Grupos Interactivos* de esta comunidad, se trató de preservar siempre el apoyo verbal intranivel:

[...] los niños y las niñas saben en qué consiste la tarea tan solo con leer el enunciado. También apreció como “N” y “C”, que son del mismo nivel educativo se están ayudando mutuamente para solucionar la hoja de ejercicios. Esta ayuda es de tipo comunicativa... (Observación participante 14/12/2012).

En el marco de las acciones comunicativas también se mantenía la ayuda intranivel:

“Es” se incorpora durante un instante del banco donde está sentada para decir las siguientes palabras: —El grupo 3 ha funcionado bien, lo único que “N” y “D” son los que más implicación han tenido, algo que veo normal, porque “Di” al ser más pequeño no tiene la posibilidad de ayudar a los mayores. “AB” “S” y yo no estamos de acuerdo con esta idea, entre las tres la contamos que el otro día “Cr” ayudo a “An” a realizar un ejercicio de operaciones mentales. (Observación participante: 22/02/2013).

### ***Los aprendizajes académicos en la participación de la comunidad***

En los *Grupos Interactivos* académicos no hubo lugar para el control exclusivo del aula por el profesorado. La contribución de otros agentes educativos (madres e investigadora) se consideró enormemente superior a las costumbres didácticas tradicionales que eliminan la implicación colectiva:

En relación a cada una de las mesas de los Grupos Interactivos de Matemáticas, hay que señalar que en la mesa 1 hay una profesora de la escuela (“AB”), en la mesa 2 una madre voluntaria y en la mesa 3 estoy yo... (Observación participante: 14/12/12).

En el cuaderno 3, hemos simplificado intencionalmente la participación de los voluntarios en dos días diferentes, con el propósito de reflejar que los voluntarios son principalmente personas no profesionales del centro:

Para finalizar con el tema, tengo que indicar que el día 14/12/2012 las mesas estuvieron coordinadas por una profesora (“AB”), una madre (“S”) y yo como investigadora. Hoy las mesas han estado representadas por dos madres voluntarias (“S” e “Y”) y por mí. En los dos casos la responsable de las mesas fue “A”. (Observación participante: 01/02/2013).

En los *Grupos Interactivos* existieron cambios de papel. El cargo de responsable de aula se mantiene en el profesorado del centro. “A” encabeza los *Grupos Interactivos* de Matemáticas y “AB” los de Lengua. “A” es tutora de quinto y sexto de Primaria y directora del centro y “AB” tutora de tercero y cuarto de Primaria:

Ejemplo 1: “A” coordinadora de mesas:

Cerca de las 9:15, “A” se acerca a las mesas para explicar a las voluntarias las tareas. Como yo he decidido mostrarme interesada, la digo: —No te preocupes, entiendo la actividad porque la he leído. “A” sonríe durante unos instantes y dice: —Hoy estás muy implicada. Por un momento, aparece una sonrisa en mi rostro, pues quizás parece que deseo contribuir. (Observación participante: 01/02/2013).

Ejemplo 2: “AB” responsable de mesas:

Tres grupos de mesas con cinco sillas cada una, es la forma de organizar los Grupos Interactivos de hoy. Después de distribuir el aula, “AB” que es la responsable de las mesas nos pide a todas las voluntarias (“S”, “Es” y yo), que nos acerquemos a una de las mesas para aclararnos las actividades de Lengua que se van a realizar. (Observación participante: 22/02/2013).

# 6. CONCLUSIONES Y LÍNEAS FUTURAS

## 6.1 CONCLUSIONES

A continuación, se presentan algunas de las conclusiones a las que hemos llegado. Todas ellas están conectadas a las dos preguntas de investigación y a los resultados recién mencionados.

### 1.- ¿Se aborda el conocimiento científico desde la dimensión comunicativa?

Las voluntarias-educadoras coordinaban las actividades académicas mediante el lenguaje para suscitar cambios sociales y de eficacia académica en el alumnado. La maduración académica del alumnado no consiste en enseñar a los alumnos contenidos instrumentales, sino más bien otorgar a los alumnos las herramientas que les servirán para la solución de los problemas eficientemente. Por ejemplo: la reflexión individual. Freire (2006) es una de las pruebas clásicas que demuestran que el educador no solo tiene que transferir conocimientos, sino que también tiene que enseñar a pensar correctamente a su alumnado.

Mientras las voluntarias se encontraban comprometiéndose con la coordinación de las actividades académicas, anulaba su egocentrismo procurándose por sus alumnos y no por sí mismo. Entonces, al tomar este camino, cambió su labor didáctica y su interior: a) *transformación didáctica*: del compromiso con la exposición de contenidos a un educador-coordinador que alfabetiza al alumnado en la dimensión humana y de eficacia académica y b) *transformación personal*: del educador que siente fervor por los alumnos que reproducen sus palabras, al educador solidario con sus estudiantes. Con solidaridad nos referimos a las transformaciones sociales y de eficiencia académica que modela el educador en su alumnado.

Los alumnos son los encargados de explicarse entre ellos los contenidos académicos. En estas explicaciones encontramos el apoyo verbal intranivel e internivel. Dentro del apoyo internivel hay que descartar que el alumnado más pequeño también explicara contenidos académicos a los más mayores.

## **2.- ¿El conocimiento científico se plantea desde la participación de toda la comunidad?**

El colectivo voluntario implicado en los *Grupos Interactivos* de Matemáticas y Lengua está constituido principalmente por personas no profesionales del centro educativo. El perfil predominante del voluntariado en este caso son mujeres y madres del alumnado. De esta forma, los alumnos y alumnas desarrollan su madurez social y de eficacia académica con profesores y personas de la comunidad.

## **6.2 LÍNEAS FUTURAS**

La multitud de investigaciones sobre las Comunidades de Aprendizaje y sus contenidos, no han incluido aún el proceso psicológico de cambio o fusión dialógica por el que pasan los adultos voluntarios, responsables de aula y alumnos. Desestimar esta posible línea de investigación es posible, ya que nace de los intereses personales por la Psicología. Desconocemos hasta qué punto puede ser relevante este hallazgo del que todavía no hemos encontrado evidencia científica, ignoramos si su ausencia está ligada a su inexistencia o a que las lecturas realizadas sobre el tema han sido insuficientes.

La actual formación psicológica que poseemos es escasa para determinar si esta transformación interna es extraordinaria para ser estudiada. Sin embargo, este encuentro afortunado con este fenómeno nos motiva lo suficiente para recomendarlo como posible línea de investigación.

## 7. REFERENCIAS

- Adell, M<sup>a</sup>. J., Herrero, C. y Siles, B. (2004). El aprendizaje dialógico en los Grupos Interactivos. *An On-line Journal for Teacher Research*, 7(1). [Online] 11 de mayo de 2013, recuperado de <http://journals.library.wisc.edu/index.php/networks/article/view/30/35>
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M. y Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2010). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Aubert, A. y García, C. (2001). Interactividad en el aula. *Cuadernos de pedagogía*, 301, 20-24.
- Baxter, P. y Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559. [Online] 11 de mayo de 2013, recuperado de <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR13-4/baxter.pdf>
- Bowen, G. A. (2005). Preparing a qualitative research-based dissertation: lessons learned. *The Qualitative Report*, 10(2), 208-222. [Online] 11 de mayo de 2013, recuperado de <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR10-2/bowen.pdf>
- Casals, J. (2012). Ramón Flecha. “La atención a la diversidad ha legitimado la desigualdad”. *Cuadernos de pedagogía*, 429, 20-25.
- Castro, M. A. y Castro, L. (2001). Cuestiones de la Metodología Cualitativa. *Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 4, 165-190.



- Coller, X. (2005). *Estudio de casos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- CREA. (Coord.) (2006). *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education: Presentation*. [Online] 11 de mayo de 2013, recuperado de <http://www.ub.edu/includ-ed/docs/ProjectPresentation.pdf>
- CREA. (Coord.) (2008). *Effective educational practices at a Preprimary Educational level. Project 2: european effective educational practices: how is education contributing to overcome or reproduce social exclusion?* [Online] 11 de mayo de 2013, recuperado de [http://www.ub.edu/includ-ed/docs/monographs/Pre-primary\\_mono.pdf](http://www.ub.edu/includ-ed/docs/monographs/Pre-primary_mono.pdf)
- CREA. (Coord.) (2008a). *Effective educational practices at a Primary Educational level. Project 2: european effective educational practices: how is education contributing to overcome or reproduce social exclusion?*[Online] 11 de mayo de 2013, recuperado de [http://www.ub.edu/includ-ed/docs/monographs/Primary\\_mono.pdf](http://www.ub.edu/includ-ed/docs/monographs/Primary_mono.pdf)
- De Gràcia, S. y Elboj, C. (2005). La Educación Secundaria en Comunidades de Aprendizaje. El caso de Aragón. *Educar*, 35, 101-110.
- Denzin, N. K. (1989). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. Chicago: Aldine.
- Díez, J. y Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24,1), 19-30.
- Elboj, C., Espanya, M., Flecha, R., Imbernón, F., Puigdemívol, I. y Valls, R. (1998). Comunidades de Aprendizaje: sociedad de la información para todos (cambios sociales y algunas propuestas educativas). *Contextos Educativos*, 1, 53-75.

- Elboj, C. y Niemelä, R. (2010). Sub-Communities of mutual learners in the classroom: the case of Interactive Groups. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 177-189.
- Elboj, C. y Oliver, E. (2003). Las Comunidades de Aprendizaje: un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 91-103.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2006). *Comunidades de Aprendizaje: Transformar la educación*. Barcelona: Grao.
- Ferrada, D. y Flecha, R. (2008). El Modelo Dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de Comunidades de Aprendizaje. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, 1, 41-61.
- Ferrer, G. y Martínez, S. (2005). La formació de les famílies en el marc de l'escola inclusiva: un repte per a les Comunitats d'Aprenentatge. *Educar*, 35, 71-85.
- Flecha, R. (2011). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R. y Puigvert, L. (2004). El uso dialógico de las tecnologías en sociedades dialógicas: una propuesta de democratización de los medios. *Nómadas*, 21, 40-52.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza: un recuento con la pedagogía del oprimido*. México D. F.: Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México D. F.: Siglo XXI.

- Gimeno, J. y Pérez, A. I. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Giroto, V. C. y Mello, R. (2007). Tertúlia Literária Dialógica entre crianças e adolescentes: aprendizagens educativas e transformadoras. *Alfabetização, Leitura e Escrita*, 10. [Online] 11 de mayo de 2013, recuperado de <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT10-3819--Int.pdf>
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. y Flecha, R. (2006). *Metodología Comunicativa Crítica*. Barcelona: El Roure.
- Guba, E. (2008). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. Pérez (Edit.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Grupo LACE (1999). *Introducción al estudio de caso en educación*. Cádiz: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz.
- Jaussi, M<sup>a</sup>. L. (Coord.) (2002). *Comunidades de Aprendizaje en la CAPV: una respuesta educativa en la sociedad de la información para todos y todas*. Vitoria (Gasteiz): Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Losada, J. L. y López, R. (2003). *Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Thomson.
- Mello, R. (2011). Comunidades de Aprendizaje: democratización de los centros educativos. *Tendencias Pedagógicas*, 17, 3-18.

- Molina, S. (2007). *Los Grupos Interactivos: una práctica de las Comunidades de Aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad*. Recuperada de Tesis Doctorales en Red. [Online] 11 de mayo de 2013  
[http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/31986/SMR\\_TESIS.pdf?sequence=1](http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/31986/SMR_TESIS.pdf?sequence=1)
- Odina, M., Buitago, M. y Alcalde, A. I. (2006). Los Grupos Interactivos. En F. López (Dir.), *Transformando la escuela: Comunidades de Aprendizaje* (97-102). Barcelona: Graó.
- Oliver, E. y Gatt, S. (2010). De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en Grupos Interactivos. *Signos*, 43(2), 279-294.
- Oliver, E. y Gracia, S. (2004). Grupos Interactivos en Secundaria. *Cuadernos de pedagogía*, 341, 70-72.
- Padrós, M<sup>a</sup>. y Zepa, B. (2010). Actuaciones de éxito en el aprendizaje de lenguas: aproximaciones desde la investigación. *Revista Educación y Pedagogía*, 56, 91-100.
- Peinador, M. (19 de septiembre de 2012). CEIP “La Pradera”, el colegio del futuro. *El Adelantado de Segovia*. [Online] 25 de abril de 2013, recuperado de <http://www.eladelantado.com/opinionAmplia/5035/colaboracion>
- Pípi, E. S. (2010). *Grupos Interactivos: una propuesta educativa* (Tesis Doctoral). Universidad Federal de San Carlos, San Carlos.
- Píriz, R. M<sup>a</sup>. (2011). Una experiencia de Grupos Interactivos en un Centro de Secundaria. *Tendencias pedagógicas*, 17, 51-64.

- Rojas, R. (1987). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Plaza y Valdés.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2010). *Introducción a los Métodos Cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tellis, W. (1997). Introduction to case study. *The Qualitative Report*, 3(2). [Online] 26 de marzo de 2013, recuperado de <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR3-2/tellis1.html>
- Valls, R. (2005). Los educadores y las educadoras sociales en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista de Educación Social*, 4. [Online] 8 de enero de 2013, recuperado de <http://www.eduso.net/res/?b=7&c=53&n=145>
- Valls, R. y Mulcahy, C. (2010). Projecte integrat 'INCLUD-ED: cohesió social i impacte polític a Europa'. Presentació. *Temps d'Educació*, 38, 91-94.
- Valls, R. y Mulcahy, C. (2012). El proyecto Includ-ED. *Cuadernos de pedagogía*, 429, 14-16.
- Valls, R. y Munté, A. (2010). Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24,1), 11-15.
- Valls, R., Soler, M. y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87.

Vargas, J. y Flecha, R. (2000). El Aprendizaje dialógico como “experto” en resolución de conflictos. *Contextos educativos*, 3, 81-88.

Vieira, L. (2011). *Voluntariado en la escuela: un estudio de casos dentro del proyecto Comunidades de Aprendizaje*. Recuperada de Tesis Doctorales en Red. [Online] 29 de octubre de 2012, recuperado de [http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/21615/01.LVP\\_TESIS.pdf?Sequence=1](http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/21615/01.LVP_TESIS.pdf?Sequence=1)

Vivancos, J. (2008). *Tratamiento de la información y competencia digital*. Madrid: Alianza.

Yin, R. K. (2003). *Case Study research: design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

## **7.1 REFERENCIAS ELECTRÓNICAS**

Comunidades de Aprendizaje. Recuperado el 11 de mayo de 2013, en [http://utopiadream.info/ca/?page\\_id=16](http://utopiadream.info/ca/?page_id=16)

## **8. APÉNDICES (adjuntos CD-ROM)**

### **8.1 EL PRIMER DÍA DE CONTACTO: ACUERDO DE LOS LÍMITES DEL ESTUDIO**