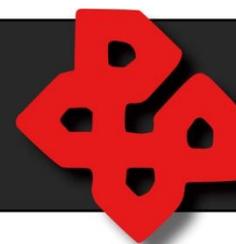


Profesorado

Revista de currículum y formación del profesorado



VOL. 24, Nº2 (Julio, 2020)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-639X

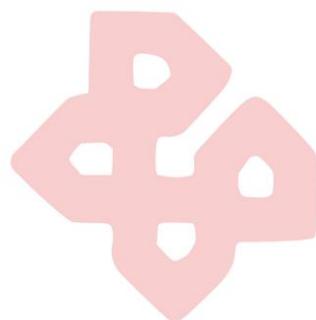
DOI: 10.30827/profesorado.v24i2.14084

Fecha de recepción: 09/07/2018

Fecha de aceptación: 19/12/2018

ANÁLISIS CUALITATIVO SOBRE LA INFLUENCIA DEL VOLUNTARIO EN LAS ACTUACIONES EDUCATIVAS DE ÉXITO DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Qualitative analysis on the influence of the volunteer in the successful educational actions of Learning Communities.



Ana Amaro Agudo¹, Teresa Gómez Domínguez² y Jesús Marauri Ceballos³

¹ Universidad de Granada

² Universidad Católica de Valencia

³ Universidad de Deusto

E-mail: anaamaro@ugr.es; jmarauri@deusto.es; mt.gomez@ucv.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8033-0488>

<https://orcid.org/0000-0003-0905-522X>

<https://orcid.org/0000-0002-2667-2425>

Resumen:

Este artículo se enmarca dentro del proyecto I+D IMP-EXIT, Impacto de los entornos interactivos de aprendizaje en el éxito académico y social, subvencionado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad. El objetivo fundamental del mismo es el análisis cualitativo sobre la figura del voluntario, a partir de su trabajo en Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) desde las valoraciones hechas por profesores. En la primera parte se revisa el modelo de aprendizaje dialógico, también el concepto de Comunidades de Aprendizaje y las Actuaciones Educativas de Éxito y, en concreto, en los Grupos Interactivos (GI), así como la figura del voluntario dentro del aula. La segunda parte del artículo recoge el análisis de contenido y del discurso extraído de entrevistas a 10 profesores de 5 centros españoles donde se realizó el trabajo de campo. Dichas evidencias reafirman el papel

fundamental que tienen los voluntarios en el buen funcionamiento de las AEE en los Grupos Interactivos, y en la mejora de la convivencia y el clima escolar como garantía de calidad de nuestro sistema educativo.

Palabras clave: *actuaciones educativas de éxito; aprendizaje dialógico; convivencia; voluntariado.*

Abstract:

This article presents a study conducted within the Spanish National Grant entitled Impact of interactive learning environments on academic and social success (IMP-EXIT), funded by the Ministry of Economy, Industry and Competitiveness. The main objective addressed in this paper to study the role of the volunteers facilitating students' dialogue and interaction in small groups, through the teachers perspectives. Firstly, the dialogical learning model used in these classrooms is discussed, as well as the concept of Learning Communities and Successful Educational Actions, particularly, the Interactive Groups (GI), and the role of the volunteer in the classroom. The second part of the article includes the content and discourse analysis extracted from interviews with teachers from 10 classrooms of 5 Spanish elementary schools where the field work was carried out. These evidences confirm the fundamental role of volunteers in facilitating the Interactive Groups in the classroom to improve coexistence and school climate as a quality assurance in our educational system.

Key Words: *coexistence; dialogical learning; educational success actions; voluntary.*

1. Justificación

La sociedad actual ha cambiado de paradigma social y los grandes principios de poder que han podido funcionar en otros tiempos han dejado paso a nuevas formas de relacionarse y trabajar. Es el llamado giro dialógico (Aubert, Flecha-Fernández, García, Flecha-García & Racionero, 2008) que ha supuesto también un cambio fundamental en las escuelas. Según estos autores, es necesario superar el modelo de la enseñanza tradicional donde era el profesor el único responsable y protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje, y también el aprendizaje significativo que se centra exclusivamente en un solo estudiante y en sus conocimientos previos. Este giro dialógico ha traído la pedagogía comunicativa con importantes referentes como Freire, Vygotsky o Habermas, entre otros. Esta pedagogía científica se concreta en el llamado aprendizaje dialógico. Las personas, cada vez en mayor medida, necesitan dialogar para tomar decisiones que les afectan en distintos espacios de su vida; además esta necesidad dialógica se ha hecho presente en las Ciencias de la Educación, donde cada vez con mayor fuerza aparecen teorías que impulsan la interacción como elemento básico del aprendizaje (Aubert, García & Racionero, 2009).

En este aprendizaje dialógico la interacción, la comunicación y el diálogo igualitario son sus elementos más básicos que se utilizan para dinamizar y fundamentar la práctica educativa. El aprendizaje dialógico es producto de procesos de creación de significados desde interacciones que se dirigen a alcanzar mejores aprendizajes. (Aubert & al., 2008; Duque & Prieto, 2009; Rodríguez-Navarro, González-Calvo, García-Monge, Arias-González & Arias-Martínez, 2016).

Este aprendizaje dialógico se apoya en siete principios básicos recogidos en Flecha (1997): a) Diálogo igualitario entre las personas que participan del aprendizaje, dejando a un lado las posiciones de poder y argumentado con validez y contraste lo que se propone (Habermas, 1998); b) Inteligencia cultural que aprovecha la realidad concreta para, a partir de ella, reflexionar y alcanzar aprendizajes orientados a la práctica; c) Transformación de contextos que condicionan el aprendizaje, si la escuela no es transformadora será reproductora de las diferencias sociales; d) Dimensión instrumental para que el aprendizaje permita un adecuado desenvolvimiento en la vida y sociedad actuales; e) Creación de sentido que orienta los proyectos personales y las razones para crecer, aprender y mejorar; f) Solidaridad para superar dificultades desde el apoyo mutuo y el compromiso con las personas más necesitadas; y, g) Igualdad de diferencias, valorando la diversidad como una oportunidad de aprender más y mejor, desde la defensa del valor de la igualdad y la superación de la homogeneización.

A partir de estos principios algunas escuelas deciden asumirlos con el compromiso de desarrollar una práctica educativa basada en la evidencia científica existente hasta el momento en educación. Las Comunidades de Aprendizaje son uno de los movimientos educativos que apuestan por una educación basada en la evidencia y que Elboj & Niemelä (2010) definen como “un proyecto de cambio en la práctica educativa para responder de forma igualitaria a los retos y necesidades que plantea la sociedad actual y a todas las transformaciones sociales que se están produciendo” (p. 95). Es decir, se trata de responder de manera racional y efectiva a un nuevo modelo social que exige posturas de participación igualitaria. Son muchos los estudios que apoyan la relación positiva entre participación y éxito académico (CEDEFOP, 2016; CREA, 2005; Field, Kis & Kuczera, 2012; Pinya, Pomar & Salvá, 2017; Rahona 2012). En Comunidades de Aprendizaje todas las personas tienen cabida, son espacios educativos en los que toda la comunidad lucha por transformar su escuela y convertirla en un lugar de encuentro (Elboj & Niemelä, 2010; Rodríguez-de-Guzmán, 2012). Este principio de transformación social se identifica como elemento específico y propio de estas escuelas. Esta transformación se busca en varios ámbitos: transformación en el contexto, transformación en los previos al aprendizaje, transformación en las expectativas y esperanzas de los alumnos, transformación en el papel de las familias en la escuela, y, sobre todo, una verdadera transformación que consiga una sociedad más igualitaria (Díez-Palomar & Flecha, 2010; Valls, Prados & Aguilera, 2014).

Investigaciones actuales indican que crear entornos de aprendizaje dialógico, que fomenten el desarrollo de la conducta prosocial, proporciona un poderoso recurso para que los maestros construyan contextos educativos seguros y de apoyo en los que ningún niño queda atrás (Flecha & Soler, 2013; Villardón, García-Carrión, Yáñez, & Estevez, 2018). Concretamente, entre estos entornos, los estudio sobre los Grupos Interactivos como práctica solidaria y participativa que transforman las dinámicas entre iguales, aumenta la motivación, acelera el aprendizaje y disminuye los conflictos de aula (Oliver, 2014) así como los riesgos de exclusión de determinados alumnos; son cada vez más numerosos (Elboj & Niemelä, 2010; Valls &

Kyriakides, 2013 en Ordóñez-Sierra, Rodríguez-Gallego & Rodríguez-Santero, 2017) y generan la necesidad de entender el papel fundamental y estratégico que realiza el voluntario dentro de comunidades de aprendizaje.

Hay evidencias que demuestran que, a través de las interacciones que se producen entre los alumnos y el voluntariado, se mejoran el aprendizaje instrumental y la solidaridad en el aula, convirtiéndola en una oportunidad para todos (Valero, Redondo & Elboj, 2017), así como su influencia en la escuela cuando actúan directamente dentro del aula en tareas de apoyo al aprendizaje, y cuando está compuesto no sólo por familiares sino por otros agentes de la comunidad (Ordóñez-Sierra, & al., 2017; Vieira & Puigdemívol, 2013). Si bien la investigación existente sobre Comunidades de Aprendizaje ha destacado la importancia de la participación del voluntariado y su impacto en el alumnado (García-Carrión & Díez-Palomar, 2015; Valls & Kyriakides, 2013), no se han identificado investigaciones, hasta el momento, que hayan explorado la influencia del voluntariado en escuelas que no son Comunidades de Aprendizaje y que implementan Grupos Interactivos como una innovación en sus aulas. Este artículo pretende explorar la influencia del voluntariado a través de las voces del profesorado que abre sus aulas a la participación de otras personas adultas que no son docentes. Concretamente, el artículo pretende contribuir al vacío existente identificado en la literatura y se centra en examinar y analizar la percepción del profesorado al respecto y las aportaciones que hacen para ayudar a que la presencia de estos voluntarios favorezca al aprendizaje de los niños y niñas así como a identificar qué aspectos se deben fortalecer en la acción de los voluntarios para mejorar su intervención en el aula. Entendemos que estos dos elementos, el estudio sobre su participación en escuelas que no son Comunidades de aprendizaje y el análisis de la percepción del profesorado sobre su presencia y actuación en las aulas, pueden contribuir a indagar en los propios Grupos Interactivos como una forma de trabajo grupal con los estudiantes.

2. Actuaciones Educativas de Éxito: el caso de los Grupos Interactivos

Los Grupos Interactivos han sido definidos como una Actuación Educativa de Éxito por la investigación del VI Programa Marco de la Comisión Europea, *INCLUD-ED Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education* (INCLUD-ED Consortium, 2015). Este proyecto, incluido en la lista de las diez investigaciones de mayor éxito de la investigación europea, identificó una serie de actuaciones que demostraban mejorar los resultados de aprendizaje y la convivencia en muy diversos contextos (Flecha & Soler, 2013). Actualmente, más de 1000 escuelas en 13 países implementan esta actuación en centros que son Comunidades de Aprendizaje y en otras escuelas, incluyendo incluso centros específicos que atienden al alumnado con discapacidad (García-Carrión, Molina & Roca, 2018). Los grupos interactivos tienen un enfoque específico de organización del aula en los que se promueve la interacción y el diálogo entre los estudiantes con el voluntariado para que aprendan más y más

rápido, especialmente sobre material instrumental (Elboj & Niemalä, 2010). Los Grupos Interactivos son una forma de organización del alumnado en pequeños grupos heterogéneos donde cada grupo tiene asignado un adulto, un familiar u otra persona voluntaria de la comunidad trabajando en una actividad, principalmente de contenido instrumental. La duración de la tarea es de unos 20 minutos, donde los grupos rotan para pasar a hacer otra actividad, hasta que todos han pasado por todas las actividades propuestas. Las personas voluntarias se encargan de promover las interacciones entre el alumnado, favoreciendo la prestación de ayuda a quién lo necesite para resolver las tareas (Flecha & Molina, 2015; Valls & Kyrikiades, 2013).

García-Carrión & Díaz-Palomar (2015) insisten en la idea de que los grupos deben ser heterogéneos para que las interacciones que se produzcan sean generadoras de verdadero aprendizaje compartido (Mercer, Hargreaves & García-Carrión, 2016). Precisamente, la presencia de una persona (*el voluntario*) en cada uno de esos grupos, persigue asegurar esa interacción y la participación igualitaria de todos los niños. Por otra parte, también subrayan la consideración de los Grupos Interactivos como una respuesta inclusiva donde todos y todas pueden aportar, dialogar, proponer, debatir, e interactuar. Los estudios realizados en diversos contextos evidencian beneficios en el aprendizaje y en la cohesión social (Valero & al., 2017; Valls & Kyriakides, 2013). Además, colectivos vulnerables como el alumnado con discapacidad, también se ve beneficiado por la posibilidad de participar de la dinámica regular del aula y aprender en interacción con sus compañeros, evidenciando como aumentan las expectativas académicas tanto por parte del profesorado como del propio alumnado (Flecha & Molina, 2015; García-Carrión & al., 2018).

Como se puede apreciar, los Grupos Interactivos se diferencian de otras formas de organización de aula en pequeño grupo por la dinámica dialógica que promueve la persona voluntaria que dinamiza el grupo. Además, es necesario reconocer la contribución de estos Grupos Interactivos a una atención inclusiva de todos los niños (Gómez-del-Castillo, Aguilera & Prados, 2016) evidenciando el éxito que tienen sobre las interacciones y la mejora educativa tanto en estudiantes nativos como en inmigrantes (Valero & al., 2017).

2.1. Voluntariado

Dentro de estos Grupos Interactivos es necesario reconocer la presencia de personas voluntarias, y la influencia que ejercen en los resultados, fundamento de la presente investigación. Los voluntarios pueden ser otros profesores, alumnos de otros cursos, familiares, estudiantes y cualquier persona que, entendiendo la forma adecuada del funcionamiento de estos grupos interactivos, promueven la participación de todos los niños del grupo y la generación e intercambio de interacciones constructivas, igualitarias y apoyadas en argumentos de validez (Gómez-del-Castillo & al. 2016). Aludiendo a la autonomía pedagógica y de gestión, dentro la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, que tienen los centros docentes, cada vez más en nuestro marco educativo existen un mayor número de centros que se constituyen como

Comunidades de Aprendizaje. En estas Comunidades de Aprendizaje se desarrollan las AEE en las cuales la figura del voluntariado es muy reconocida (Aguilera, Prados & Gómez-del-Castillo, 2015; Prados & Aguilera, 2013). Siendo objeto por ello de nuestra investigación y de otras que se han llevado a cabo (Flecha & Molina, 2015; Gómez-del-Castillo, & al., 2016; Vieira, 2010) reconocen en la figura del voluntario la ampliación de recursos personales, la participación de la sociedad, la diversidad de formas de trabajar y la creatividad y el referente emocional del voluntario que entrega su tiempo de manera gratuita y altruista. Esta participación de voluntarios y familias promueve la motivación del alumnado, y son una importante ayuda para alumnos que muestran más dificultades. Además, cuando esos voluntarios son las propias familias, se abre un espacio para que ellas y sus hijos compartan el aprendizaje, mejorando de manera visible la coordinación familia-escuela (Flecha & Molina, 2015).

Cuando el voluntario participa en las dinámicas escolares, el alumnado valora más su escuela y los aprendizajes que en ella realiza, se crean vínculos que favorecen el aprendizaje colaborativo y dialógico; se potencian las relaciones de ayuda mutua y se promueve la solidaridad de una manera estructural, en el día a día de la escuela, y no mediante actuaciones irrelevantes por anecdóticas y puntuales. El voluntario se encarga de favorecer el diálogo, de asegurarse de que han comprendido las tareas, de dinamizar el trabajo en los grupos, de evitar actitudes de aislamiento y de conseguir que todos participen en la resolución de la tarea (Rodríguez de Guzmán, 2012; Vieira, 2010).

3. Contexto de la investigación y principios éticos

Como se ha señalado anteriormente este trabajo de investigación se apoya en el I+D “Impacto de los entornos interactivos de aprendizaje en el éxito académico y social” (García-Carrión, 2015) llevado a cabo durante los años 2015-2017, con ampliación para el 2018. Es un proyecto financiado dentro del Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad 2015, del Ministerio de Economía y Competitividad y dirigido por Ramón Flecha y Rocío García Carrión. El objetivo general del proyecto fue “analizar el impacto que tienen dos tipos de entornos interactivos de aprendizaje en lengua, matemáticas y conducta prosocial” analizando el efecto de las Tertulias Literarias Dialógicas (TLD) y los Grupos Interactivos (GI).

Concretamente, a partir de este trabajo realizado en nueve escuelas de España que implementaron por primera vez en sus aulas grupos interactivos y tertulias literarias dialógicas, emergen las siguientes preguntas de investigación que este artículo pretende abordar: ¿cómo es la presencia de voluntarios en escuelas que no son comunidades de aprendizaje?, ¿qué opinan los profesores de esa participación?, ¿cómo la valoran?, ¿cómo piensan que tendría que ser ese trabajo de los voluntarios?

Una premisa fundamental para nuestra investigación, y que queremos recoger en este marco metodológico, es el compromiso ético en el desarrollo general de este I+D en el que se apoya el presente artículo. Estos principios se ajustan a los que marcan la legislación nacional y la europea para la investigación en ciencias sociales

Las personas investigadoras mantendrán su compromiso ético de no participar del acoso de segundo orden que reciben aquellas personas que se solidarizan, dan apoyo y actúan a favor de aquellos colectivos que se encuentran en situación de exclusión, especialmente de violencia. La literatura científica destaca que aquellas personas más comprometidas en denunciar y ayudar a las víctimas de primer orden reciben ataques por dicho posicionamiento. Así mismo las personas investigadoras se comprometen a devolver la información de los resultados obtenidos a las personas participantes, así como a difundirlos ampliamente, con el fin último de que el conocimiento científico generado esté al servicio del beneficio y la mejora de la realidad educativa y social sobre la que se interviene.

3.1. Diseño de la investigación

Una vez descrito el contexto general del proyecto pasamos a describir los objetivos que marcan nuestro trabajo de investigación.

El objetivo general del presente artículo es:

- Indagar en la percepción que tiene el profesorado sobre la presencia de los voluntarios en sus aulas en una forma de trabajo grupal como los Grupos Interactivos.

Objetivos específicos:

- Valorar la participación de los voluntarios en las interacciones entre los niños y niñas según la valoración del profesorado.
- Analizar el aporte de los voluntarios al trabajo de los docentes en los Grupos Interactivos.
- Recoger las sugerencias y valoraciones que hacen los profesores para la mejora del trabajo de los voluntarios cuando participan en Grupos Interactivos.

a) Método:

El marco general de investigación del proyecto I+D en el que se centra nuestro trabajo es la metodología comunicativa crítica. Esta metodología parte de giro dialógico (Aubert & al., 2008). Gómez, Latorre, Sánchez & Fecha (2006) plantean que en una investigación actual las personas investigadas son también protagonistas de la propia investigación. En nuestro caso, los voluntarios son objeto de la investigación pero, además, son el centro de la misma porque ellos han sido los que han aportado valor para la mejora del trabajo de los estudiantes. Su participación se ha desarrollado en las evaluaciones previas, en la formación recibida, en la elaboración

de los protocolos para las entrevistas, en la realización de las propias entrevistas, en el análisis de su contenido y en las reflexiones posteriores.

Esta apuesta metodológica, en la que los investigados son protagonistas de la investigación, pretende un acercamiento más comprometido con la realidad, ya que no sólo pretende estudiarla, sino transformarla. Para ello serán necesarias las interpretaciones, interacciones y reflexiones compartidas entre todos los voluntarios, que construyen, de manera igualitaria, los significados que explican y mejoran esa realidad (Gómez & al., 2006; Soler, 2015).

Los voluntarios aportan su propia experiencia, su propia forma de ver y entender la educación para ayudar a transformar los resultados de los alumnos. Se convierten así en investigados y auténticos investigadores, cambiando ellos mismos sus actitudes y conocimientos y mostrando su compromiso para “buscar la verdad a través del entendimiento intersubjetivo” (Gómez & al., 2006, p. 72).

Y para concretar, en la presente investigación, se ha empleado una metodología cualitativa (Creswell, 2014; Flick, 2014; Merriam & Tisdell, 2014) propia del paradigma interpretativo en el que se enmarca, concretamente se ha recurrido al estudio tipo encuesta (Buendía & Colás, 1997; Packer, 2018). Es “la metodología más indicada para recoger opiniones, creencias, o actitudes, [...] los encuestados manifiestan lo que desean que el investigador sepa de ellos, por lo que es muy utilizada para obtener informaciones subjetivas de un gran número de sujetos” (Ruiz-Olabuénaga, 2012, p.15).

b) Población y muestra:

Se han analizado 10 entrevistas a profesores de los 5 colegios que participaron desarrollando Grupos Interactivos en sus clases. Todas las entrevistas analizadas se han desarrollado tras el trabajo con GI en las aulas.

c) Instrumento de recogida de datos:

Como instrumento de recogida de datos se ha utilizado la entrevista semiestructurada, ya que el objetivo de la entrevista es comprender las perspectivas y las experiencias de las personas que son entrevistadas, y se dirige hacia la comprensión de sus vidas, experiencias o situaciones, expresadas con sus propias palabras. En nuestra investigación, las entrevistas las han realizado tanto investigadores como, sobre todo, voluntarios, de esta forma entre ellos se producen interacciones positivas e igualitarias que logran modificar su experiencia y construir conocimiento compartido (Buendía & Colás, 1997; Mercer & al., 2016; Pérez-Juste, Galán & Quintanal, 2012). Ruiz-Olabuénaga (2012) establece la clasificación de distintos tipos de entrevistas. Las desarrolladas en nuestra investigación son semiestructuradas porque se diseñan los temas pero a la vez se plantean preguntas abiertas y flexibles. Además, la forma de desarrollarlas es por medio de reflexiones

compartidas, de conexiones con lo que se ha dicho, de escucha atenta, de reflejo y subrayado de lo que se dice (Gil, 2011).

4. Análisis de contenido

El análisis de las entrevistas se ha realizado de forma cualitativa mediante un análisis de contenido del discurso de estas. Una vez transcritas se ha procedido a agrupar en bloques de temática afín, surgiendo de ellos tres focos de interés planteados en la investigación y de donde se desprenden las categorías (Ruiz-Olabuénaga, 2012). Se ha reducido de esta forma la información a seleccionar en “unidades centrales de significado que se denominan categorías, de acuerdo con unos criterios temáticos determinados” (Sabariego, Vilá & Sandín, 2014, p.12). Esta idea resume el procedimiento fundamental del análisis de datos cualitativos que consiste en buscar temas comunes o agrupaciones conceptuales en un conjunto de narraciones recogidas como datos de base o de campo.

Este análisis de contenido engloba distintos acercamientos a las comunicaciones por medio de procedimientos exhaustivos, ordenados y objetivos para describir su contenido. A partir de ese trabajo sistemático es posible establecer inferencias con ayuda de indicadores cualitativos o cuantitativos (Sabariego & al., 2014)

Ruiz-Olabuénaga (2012) presenta en la siguiente tabla (-Tabla 1-) las formas o intenciones de acercarse al contenido de los textos que se investigan:

Tabla 1
Estrategias de análisis.

		Estrategias de análisis				
		Autor	Expresivo		Instrumental	
			Consciente	Inconsciente	Consciente	Inconsciente
Contenido	Manifiesto		1.lector	2.analista	5.juez	6.crítico
			Comunicación directa		Comunicación contestada	
	Oculto		3.intérprete	4.explorador	7.espía	8.contraespía
			Comunicación inferida		Comunicación sospechada	

Fuente: Ruiz-Olabuénaga (2012).

Dados los objetivos perseguidos, las estrategias de análisis más óptimas son la de intérprete y explorador, ya que ayudan a acercarse a las personas para recoger sus opiniones y reflexiones.

En este trabajo de investigación se han utilizado las siguientes categorías emergentes de análisis del contenido de las entrevistas realizadas a los profesores: en qué medida afecta la participación de los voluntarios en las interacciones y

aprendizaje de los alumnos, qué aporta el trabajo de los voluntarios en su práctica docente en el aula durante los Grupos Interactivos y qué propuestas hacen para que la intervención de los voluntarios sea más adecuada y eficaz.

5. Resultados

A continuación, se han ido agrupando las respuestas relevantes en cuanto a contenido relacionadas con las mismas, aportando un análisis numérico a fin de mostrar la incidencia y coincidencia en las repuestas que presentaban mayor frecuencia y más relevantes en función de los objetivos propuestos (Aguilera & al. 2015; Ordóñez-Sierra & al. 2017).

Tras el análisis de las 10 entrevistas de 5 centros, se han encontrado 32 aportaciones agrupadas en las tres categorías comentadas. Estas aportaciones son referencias explícitas a la participación del voluntariado y a su intervención en el aula por parte del profesorado en las entrevistas en las cuales a ellos se les pregunta también por otros temas. Como resultado se identifican tres categorías, de acuerdo con el tipo de respuesta del profesorado: la primera se refiere a cómo afecta la participación del voluntario a las interacciones y aprendizajes de los niños y niñas en los GI; la segunda busca conocer cómo influye y qué aporta la labor del voluntario a la práctica del profesor en el aula; y, por último, recopila qué propuestas hacen los docentes para que la intervención del voluntario sea eficaz. Las aportaciones referidas a estas categorías quedan indicadas entre paréntesis en la columna de descripción de las respuestas tal como lo vemos a continuación (-Tabla 2-).

Tabla 2
Categorías y tipo de respuestas.

CATEGORÍAS	Tipo respuestas	Aportaciones	Porcentaje parcial	Porcentaje por categoría
¿Cómo afecta la participación del voluntario a las interacciones y aprendizajes de los niños y niñas en los GI?	Atención	1	3.1%	34.7%
	Motivación y Participación	7	22.3%	
	Los niños se sienten más libres trabajando con un voluntario	1	3.1%	
	Fuente de diversidad	2	6.2%	
¿Cómo influye y qué aporta la labor del voluntario a la práctica del profesor en el aula?	Facilita la labor docente	4	12.4%	34.2%
	Fuente de diversidad	2	6.2%	
	Ponen en valor la figura del voluntario	1	3.1%	
	Dificultad para mantener el orden en el aula	3	9.4%	
	No siempre ejercicios bien resueltos	1	3.1%	
¿Qué propuestas hacen	Planificación de las	3	9.4%	31.1%

los docentes para la adecuada intervención de los voluntarios?	actuaciones		
	Necesidad de formar a los voluntarios	2	6.2%
	Trabajar sobre el perfil del voluntario	4	12.4%
	Necesita un adecuado trabajo previo	1	3.1%

Fuente: Elaboración propia.

Cabe señalar que, si bien los porcentajes que aparecen en la Tabla 2 pueden presentar ciertas limitaciones para evidenciar la influencia del voluntariado en las aulas, el profesorado entrevistado destaca la participación del voluntariado como especialmente beneficiosa para una mayor motivación y participación del alumnado (22.3%) y como un facilitador de su labor docente (12.4%). Así mismo, una posible limitación que emerge, hace referencia a la necesidad de trabajar sobre el perfil del voluntario (12.4%). Para una mejor comprensión de la relevancia que el profesorado otorga a la participación del voluntariado, es necesario profundizar, desde un análisis cualitativo, en el contenido de esas aportaciones que aparecen a continuación con los tipos de respuestas y las citas textuales referenciadas.

Los profesores destacan especialmente que la persona *voluntaria* genera motivación y participación en la práctica de los GI. Su papel como dinamizador del grupo, generador de interacciones positivas, facilitador relacional, entre otros, es fuente esencial para promover la participación de todo el alumnado en un ambiente acogedor que posibilitará el aprendizaje de todos los niños y niñas. Por lo tanto, vemos cómo las declaraciones de nuestros participantes muestran un claro acuerdo en que el voluntario ejerce un poder motivador para los alumnos en el aula:

“...ellos se motivan mucho al ver que tienen una persona adulta que, aunque solo sea hablando, ellos saben que está ahí... Y entonces eso ya les motiva, yo pienso para hablar, para participar, siempre les gusta que haya alguien que vea lo que ellos hacen” (GE_Ent_Profesora1_AM, 208-212); “...y por la actitud que tienen los niños y por la que venís los voluntarios que se os ve como sacáis y tiráis de esto...yo estoy encantada...”, (GE_Ent_GI_HJ_ProfeMate, 212-214); “los alumnos valoran muchísimo que vengan los padres” (GE_Ent_Profe_HJ, 165-166); les ha gustado el hecho de la dinámica que venga gente de fuera y eso les ha motivado bastante (GE_Ent_Profe_Z,27-28); “...que los niños estén encantados... GE_Ent_GI_HJ_ProfeMate, 277); “Si eso sí, porque bueno igual algunos lo veían como una asignatura un poco árida para ellos y han visto que sí, que se puede aprender. Han visto que es más fácil aprender, que igual hace falta la ayuda de un compañero pero que la asignatura puede ser más amena de lo que ellos pensaban” (GE_Ent_Profe_Z, 111-114); “... en lugar de callarse y no decir nada... “en algunas asignaturas piensan...bueno pues si no entiendo no pregunto y no digo nada”, pero algunos se han soltado y han empezado a decir tranquilamente “bueno pues esto no entiendo, ¿me explicas?” y esto en algunos no pasaba”.” (GE_Ent_Profe_Z, 192-196).

En este sentido, su labor como dinamizador del grupo va más allá, ya que una figura novedosa, de un extraño, adulto o no, suscita la curiosidad del niño y promueve su atención:

“algunos, en algún momento, se ve que se evaden, luego vuelven, entonces el mediador que está ahí es el que acompaña al grupo, tira de ellos también, entonces eso es una de las cosas para mantener la atención a ellos...” (GE_Ent_GI_HJ_ProfeMate, 143-145).

Los resultados obtenidos nos conducen a valorar que la participación de los *voluntarios* en la práctica del aula influye en la labor docente. Vemos cómo se ve reforzada con su intervención ya que permite atender a los alumnos con mayor eficacia. Los *voluntarios* proporcionan apoyo al maestro y favorecen las tareas organizativas de las interacciones de los niños y niñas. En ocasiones es muy difícil atender la individualidad del alumnado, sus necesidades y, sin embargo, la distribución en el aula de estos grupos dinamizados por voluntarios, permiten entender y aprovechar sus intereses:

“sí que es importante a veces a nosotros cuando eres una persona sola te cuesta llegar a todos los grupos la verdad” (GE_Ent_GI_HJ_ProfeMate, 125-126); “fíjate que ha supuesto más trabajo para mí el tema de preparación pero luego lo que te dan... a mí me ha parecido que están currando todo el tiempo (los alumnos)” (GE_Ent_Profe_HJ, 280-283); Para mí es un momento ya de relajación, cuando viendo que todo está en marcha que bueno, que yo puedo pasar por los grupos viendo a ver cómo va la cosa, a ver si hay algún problema, a ver qué tal están y no sé... Para mí la verdad es que esa hora es ahora una hora de descanso” (Ent_SVP_Profe Mate, 125-126); “al principio les costaba mucho organizarlos, luego ya cogieron la dinámica... esto es una cosa que se ha practicado durante 10 sesiones, pero en el momento que no hay una adulta en el grupo... ...ha habido grupos que han sido muy efectivos trabajando yo creo que han interiorizado muy bien la dinámica entonces se han puesto a trabajar y han sacado mucho trabajo hacia delante”. (GE_Ent_Profe_Z, 73-79).

Además de ello y como otro aspecto positivo podemos destacar que la figura del voluntario es percibida por los alumnos menos directiva que la del profesor, él facilita interacciones libres y positivas, generando un ambiente distendido, aunque no exento de trabajo: “...ellos no les impone; puede moverse, puede ponerse de rodillas, puede decir no lo he entendido, puede decir esto es difícil...pues vamos a intentarlo entre todos...” (GE_Ent_GI_HJ_ProfeMate, 129-133).

En este aspecto, cabe subrayar que el voluntario ofrece diferencia y riqueza en el aula. Las interacciones con diversidad de adultos o no adultos, pero con personalidades y modos de interactuar diferentes enriquecen a los alumnos y proporciona modelos a imitar:

“yo creo que la importancia del voluntariado es que todos los voluntarios son distintos, entonces cada grupo, o sea cada trabajo cuando el GI se mueve a otro voluntario trabaja de otra manera; les da a los alumnos visiones diferentes...uno más

serio, uno más divertido...” ---”(GE_Ent_GI_HJ_ProfeMate, 237-246); “Verles trabajar desde otro punto de vista mío...” (GE_Ent_Profe_HJ, 280-283).

Así mismo, se hace necesario constatar los aspectos negativos, o dificultades que el profesorado manifiesta sobre la participación de los voluntarios en la práctica de su aula. Destaca, por un lado, la dificultad para mantener el orden. La presencia de alguien externo a sus rutinas les revoluciona y activa (tanto en sentido positivo como negativo) y los profesores temen el esfuerzo añadido para conseguir recuperar el orden en su aula ya que los alumnos interactúan mediante conversaciones y movimiento durante el desarrollo de los GI. Esto produce en algunos profesores desasosiego y temen perder tiempo para conseguir la vuelta a la calma y el silencio ansiado por algunos:

“hay mucha gente en clase, muchos voluntarios...cuesta más llamar su atención al orden, eso es lo que yo he visto también es porque ellos se aprovechan el momento y la circunstancia” (GE_Ent_Profesora1_AM, 344-347) “ Claro lo que decías antes...que como vienen de hablar y hablar luego les cuesta volver a la calma” (GE_Ent_Profesora1_AM, 349-350); ...como están todos tan entusiasmados y hablando pues luego cuando les dices que deben atender y callarse...les cuesta (GE_Ent_Profesora1_AM, 352-353).

Otra dificultad es que, no siempre, los ejercicios están correctamente realizados. La figura del voluntario debe ejercitar labores de facilitador relacional, dinamizador del grupo, de potenciador de las interacciones positivas, pero no tiene porqué implicarse en la resolución adecuada de los ejercicios. De hecho, puede haber excelentes voluntarios que desconozcan la resolución de los mismos.

“Pero luego sí que he visto que algunos críos no tenían bien hechos los ejercicios. Claro yo entiendo que, o así he entendido la actividad, que no es la persona adulta que está allí dirigiendo u organizando... no es un profesor particular no ha ido a hacer de profesor particular sino a dinamizar el grupo y que entre ellos se ayuden, pero bueno, lo que sí que he visto es que luego a la hora de los resultados no todos los niños tenían bien hechos los ejercicios”. (GE_Ent_Profe_Z, 39-44).

A continuación, aportamos los resultados en los que los profesores proponen la necesidad de planificar las actuaciones en cuanto a la implementación de los GI. Coinciden en numerosas ocasiones al afirmar que se hace necesario prever la constitución de los mismos, la organización del tiempo y el espacio, a fin de conseguir un número adecuado y necesario para llevar a cabo esta actuación de éxito. Se hace palpable la necesidad de coordinar y planificar las actuaciones con los voluntarios a la hora de implementar los GI. Para ello, se deben coordinar diferentes acciones: contacto con posibles voluntarios, cuadrar horarios entre el centro educativo y ellos, formarlos si nunca han participado, etc.

“a veces es complicado tener esa ayuda, más que por otra cosa... por eso, porque a veces no puedes contar con esa ayuda cuando tú quieres y en el momento que quieres...; y entonces a veces a lo mejor pues no los tienes (GE_Ent_Profesora1_AM, 216-219); normalmente suele ser lo que más preocupa. Cómo organizar, cómo conseguir todo este voluntariado, sí suele ser lo que más preocupación le causa a la

gente normalmente, sí. Pues muy bien. (Ent_SVP_Profe Mate, 279-281); Es algo que hay que planificar bien de cara al curso que viene. Si hay intención de trabajar con los GI hay que pensar bien cómo hacerlo, como organizarnos con los voluntarios (GE_Entr_Profe_GI_SVP, 202-204).

En cuanto a este último aspecto, la formación de los *voluntarios* también queda evidenciado que es un tema que preocupa al profesorado. Coinciden en la necesidad de que los voluntarios reciban formación, así como que se mantengan estables en el tiempo. Señalan que encuentran diferencia en función de la formación y experiencia de los voluntarios.

“Yo lo que veo es que de alguna manera interfiere que varias de las madres que han venido de voluntarias se han incorporado después y no han hecho la formación y entonces como que no tienen muy claro a veces lo que hay que hacer” (GE_Ent_Profe2_AM, 467-469); “el poder formales también, ...ha habido una diferencia con el primer grupo; hacer esas pequeñas formaciones, su propia experiencia también les fue ayudando a llevarlo mejor; y además se mantuvieron bastante estables durante bastantes sesiones” (GE_Entr_Profe_GI_SVP, (181-192).

En este sentido, también destacan la necesidad de un adecuado trabajo previo y organización de tareas. Las actividades deben estar preparadas y su elaboración es costosa ya que son numerosas y deben estar bien estructuradas y claras con el fin de facilitar el trabajo de los voluntarios en el desarrollo de los GI en la clase. Esto supone una labor previa considerable y así lo manifiestan los profesores: “Pero claro, eso necesita un trabajo previo” (Ent_SVP_Profe Mate, 125-126).

Finalmente vemos que el profesorado expone dudas sobre quién puede realizar la labor de voluntario, a quién abrirle la escuela y dejar que interactúe con sus alumnos. En este sentido, manifiestan que la personalidad del *voluntario* también influirá en el éxito de las actuaciones y por ello, habrá que ser cuidadoso en su selección:

“tú nos comentabas que igual no es necesario que sean profesores o personas así, o sea, que puede venir a ayudarte cualquier padre, cualquier persona ¿no? Pero esa organización debe estar dentro de la escuela... No sé.” (Ent_SVP_Profe Mate, 256-260); “Me parece muy importante la experiencia (hablando de la figura del voluntario) (GE_Entr_Profe_GI_SVP, 172); “sin embargo este segundo grupo, yo veo que está fallando... (GE_Entr_Profe_GI_SVP, 175); ya les conoces un poco el carácter y dices “pues con este va a funcionar y con este no va a funcionar”. O sea, independientemente de la formación ¿no? Por su manera de ser, dices... “bueno, pues hoy me parece que en este grupo vamos a tener fiesta” (GE_Entr_Profe_GI_SVP, 197-200).

En función del análisis realizado podemos concluir que la presencia de los voluntarios en los Grupos Interactivos aporta beneficios para todas las personas participantes en el aula. En primer lugar, para los alumnos, el trabajo del voluntario supone un referente, un modelo, una alternativa, una forma diferente de pensar y de ofrecer, de manera gratuita el tiempo para ayudar a los demás. Además, les aporta

una visión diferente, una forma diversa de trabajar. Este beneficio puede incrementarse puesto que en cada sesión interactúan estando con cuatro o cinco voluntarios diferentes. A raíz de esta diversidad que aportan los voluntarios, el profesorado percibe que los alumnos mejoran la motivación y las ganas de aprender. Otro beneficio que emerge del análisis realizado es la promoción de una interacción positiva y constructiva entre los niños que mejoran sus resultados y las relaciones entre ellos.

Los resultados que se derivan de nuestro análisis reflejan que la participación e interacciones percibidas por el profesorado se caracteriza por algunos de los principios dialógicos de los Grupos Interactivos. Concretamente, el diálogo igualitario entre los niños; también la diversidad cultural puesto que el propio profesorado valora otra forma de trabajar e interactuar con los niños; la dimensión instrumental que ha favorecido el aprendizaje práctico de los alumnos; además la transformación del aula tradicional. Cabe destacar, también, la promoción de la solidaridad por la labor altruista que supone su implicación.

Las valoraciones y referencias que los profesores realizan sobre la figura del voluntario a partir de su participación en GI evidencian que afecta al desarrollo de las interacciones y aprendizajes de los niños e influye en la práctica del profesor en el aula. Asimismo, los docentes destacan la necesidad de una planificación y formación previa a la actuación de los voluntarios, así como la conveniencia de tareas de selección y organización antes de su participación en dichas actuaciones de éxito.

La aportación de esta investigación ayuda a realizar una valoración de la actuación de esta figura esencial en las actuaciones de éxito, *el voluntario*, ya que su formación y fidelización con los centros es un factor de éxito en las mismas, y en la mejora de la calidad y del clima escolar.

Además de las limitaciones ya indicadas anteriormente, de nuestro estudio se deriva como propuesta de mejora y para una más ajustada y adecuada valoración de los datos utilizar la triangulación con datos de observación de los propios profesores o con resultados académicos que pudieran confirmar los beneficios que aporta el voluntario en el aprendizaje de los estudiantes. Finalmente, sería necesario ampliar la investigación existente que aquí hemos abordado de manera exploratoria sobre los beneficios que aportan los voluntarios en el desarrollo de los Grupos Interactivos. En este sentido, sería conveniente profundizar en el estudio de las valoraciones de los propios voluntarios, las familias y, por supuesto, los propios estudiantes. Incorporar las voces de toda la comunidad en contraste con los resultados académicos de las aulas que realizan Grupos Interactivos supondría una contribución valiosa para avanzar en la mejora de la práctica docente informada por la investigación.

Referencias bibliográficas

- Aguilera, A., Prados, M. & Gómez-del-Castillo, M. (2015). La experiencia del voluntariado universitario en las tertulias dialógicas de las comunidades de aprendizaje. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 249-267.
- Aubert, A., Flecha-Fernández, A., García, C.; Flecha-García, R. & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Hipatia Editorial.
- Aubert, A., García, C. & Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2), 129-139.
- Buendía, L. & Colás, P. (1997). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. McGraw-Hill.
- CEDEFOP (2016). *Leaving education early: putting vocational education and training centre stage. Vol. I: investigating causes and extent*. Luxembourg: Publications Office. Recuperado de <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-andresources/publications/5557>
- Centro de investigación en teorías y prácticas superadoras de desigualdades (CREA) (2005). *Lectura dialógica e igualdad de género en las interacciones en el aula. Informe final*. Plan Nacional de Investigación Científica y Desarrollo e Innovación Tecnológica 2000-2003.
- Creswell, J.W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage.
- Díez-Palomar, J. & Flecha, R. (2010). Comunidades de aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24,1), 19-30.
- Duque, E. & Prieto, O. (2009). El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación”. En Flecha García, R. (Coord.) *Pedagogía crítica del S. XXI [monográfico en línea]*. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 7-30.
- Elboj, C., & Niemelä, R. (2010). Sub-communities of Mutual Learners in the Classroom: The Case of Interactive Groups. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 177-189.
- Field, S., Kis, V. & Kuczera, M. (2012). *OECD Reviews of Vocational Education and Training. A Skills beyond school commentary on Spain*. OECD. Recuperado de <https://www.oecd.org/edu/skillsbeyondschool/OECD%20Reviews%20of%20Vocational%20Education%20and%20Training%20%20A%20Skills%20Beyond%20School%20Commentary%20on%20Spain.pdf>

- Flecha, R. & Molina, S. (2015). Actuaciones educativas de éxito como base de una política educativa basada en evidencias. *Avances en supervisión educativa*, 23, Junio, 1-18.
- Flecha, R. & Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: Engaging Roma families and students through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451-465. DOI: doi.org/10.1080/0305764X.2013.819068.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Paidós.
- Flick, U. (2014). *The Sage Handbook of Qualitative Data Analysis*. Sage.
- García-Carrión, R. & Díaz-Palomar, J. (2015). Learning communities: Pathways for educational success and social transformation through interactive groups in mathematics. *European Educational Research Journal*, 14(2), 151-166.
- García-Carrión, R. (2015). *Impacto de los entornos interactivos de aprendizaje en el éxito académico y social, IMP_EXT*. (Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos 2015/2017. EDU2015-66395-R). Madrid: Dirección General de Investigación Científica y Técnica. Subdirección General de Proyectos de Investigación del Ministerio de Economía y Competitividad.
- García-Carrión, R., Molina, S. & Roca E. (2018). Interactive Learning Environments for the Educational Improvement of Students With Disabilities in Special Schools. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-12.
- Gil, J.A. (2011). *Técnicas e Instrumentos para la recogida de información*. UNED.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. & Fecha, R. (2006). *Metodología Comunicativa Crítica*. El Roure.
- Gómez-del-Castillo, M., Aguilera, A., & Prados, M. (2016). El voluntariado de la universidad de Sevilla en los grupos interactivos de las comunidades de aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(2), 278-295.
- Habermas, J. (1998). *Factibilidad y Validez*. Trotta.
- INCLUD-ED Consortium. (2015). *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Netherland: Springer International Publishing.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE de 10 de diciembre de 2013).
- Mercer, N., Hargreaves, L. & García-Carrión, R. (2016). *Aprendizaje e interacciones en el aula*. Editorial Hipatia.
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2014). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. Jossey-Bass (Wiley).

- Oliver, E. (2014). Zero Violence Since Early Childhood: The Dialogic Recreation of Knowledge. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 902-908. doi: 10.1177/1077800414537215octubre-noviembre.
- Ordóñez-Sierra, R., Rodríguez-Gallego, M. & Rodríguez-Santero, J. (2017). Grupos interactivos como estrategia para la mejora educativa: estudio de casos en una comunidad de aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 71-91 DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.247061>.
- Packer, M. J. (2018). *The Science of Qualitative Research*. Cambridge University Press.
- Pérez-Juste, R., Galán, A. & Quintanal, J. (2012). *Métodos y Diseños de Investigación en Educación*. UNED.
- Pinya, C., Pomar, M. I. & Salvá, F. (2017). Prevenir el abandono educativo en la educación secundaria profesional: aportaciones del alumnado y del profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(4), 95-117.
- Prados, M. & Aguilera, A. (2013). Los alumnos y alumnas de la Universidad de Sevilla como voluntarios en Comunidades de Aprendizaje. *Andalucía Educativa*, 79, 1-6.
- Rahona, M. (2012). Capital humano, abandono escolar y formación profesional de grado medio en España. *Presupuesto y Gasto Público*, 67, 177-194. Recuperado de http://www.ief.es/documentos/recursos/publicaciones/revistas/presu_gasto_publico/67_09.pdf
- Rodríguez-de-Guzmán, J. (2012). Comunidades de Aprendizaje y formación del profesorado. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 68-86.
- Rodríguez-Navarro, H., González-Calvo, G., García-Monge, A., Arias-González, V., & Arias-Martínez, B. (2016). Entornos comunicativos de aprendizaje: Coordinadas para comprender los procesos de aprendizaje y el CSCL. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(3), 627-657.
- Ruiz-Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sabariego, M., Vilà, R & Sandín, M.P. (2014). El análisis cualitativo de datos con ATLAS.ti. *REIRE*, 7(2), 119-133.
- Soler, M. (2015). Biographies of “Invisible” People Who Transform Their Lives and Enhance Social Transformations Through Dialogic Gatherings. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 839-842. doi: <https://doi.org/10.1177/1077800415614032>.

- Valero, D., Redondo, G. & Elboj, C. (2017). Interactive groups for immigrant students: a factor for success in the path of immigrant students. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 787-802. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1408712>.
- Valls, R. & Kyriakides, L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43, 17-33. doi: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.749213>.
- Valls, R., Prados, M. & Aguilera, A. (2014). El proyecto INCLUD-ed: estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Investigación en la Escuela*, 82, 31-43.
- Vieira, L & Puigdemívol, I. (2013). ¿Voluntarios dentro del aula? El rol del voluntariado en “Comunidades de Aprendizaje” *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. UCSC, (12), 24, 37-55.
- Vieira, L. (2010). *Voluntariado en la escuela: Un estudio de casos dentro del proyecto Comunidades de Aprendizaje*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/41499>
- Villardón, L., García-Carrión, R., Yáñez, L. & Estevez, A. (2018). Impact of the Interactive Learning Environments in Children’s Prosocial Behavior. *Sustainability*, 10(7), 1-12.

Cómo citar este artículo:

- Amaro Agudo, A., Marauri Ceballos, J. & Gómez Domínguez, T. (2020). Análisis cualitativo sobre la influencia del voluntario en las actuaciones educativas de éxito de Comunidades de Aprendizaje. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), 368-386. DOI: 10.30827/profesorado.v24i2.14084