

## Evaluación de la Satisfacción del voluntariado en Comunidades de Aprendizaje: un estudio transversal

María del Carmen Corujo-Vélez<sup>1</sup>; María-Teresa Gómez-del-Castillo<sup>2</sup>; Margarita Rosa Rodríguez-Gallego<sup>3</sup>; Rosario Ordóñez-Sierra<sup>4</sup>

Recibido: Enero 2022 / Evaluado: Junio 2022 / Aceptado: Julio 2022

**Resumen.** El presente artículo da a conocer los resultados de una investigación en la que han colaborado 255 estudiantes voluntarios de la Universidad de Sevilla que han participado en 29 centros constituidos en comunidades de aprendizaje (CdeA) de la provincia de Sevilla. Este estudio pretende difundir la valoración de la experiencia realizada por los estudiantes durante los cursos 2014 a 2020, respecto a sus razones para participar, expectativas, autopercepciones, su aprendizaje personal, académico, profesional, social y la valoración global de la experiencia. El voluntariado participa en una actividad susceptible de reconocimiento académico (ASRA), denominada *Intervención psicoeducativa en Comunidades de Aprendizaje*, de hasta 6 créditos ECTS; en dichos centros participan en actuaciones educativas de éxito como son los grupos interactivos, tertulias, biblioteca tutorizada y acompañamiento o refuerzo educativo. Para la recogida de datos se ha empleado el cuestionario SAVUCdA con 54 ítems categorizados en ocho bloques. Se sigue una metodología cuantitativa, realizando análisis descriptivos, de contraste y correlacionales que permiten identificar la evolución de las valoraciones y las relaciones entre los bloques en los diferentes años. Entre los principales resultados destacamos buenas valoraciones tras el largo periodo estudiado, lo que implica buena coordinación y seguimiento de las prácticas, disponibilidad y buen hacer de todos los agentes implicados en las mismas. Los resultados correlacionales indican, como conclusión principal, que este tipo de prácticas facilitan el aprendizaje y desarrollo de todos los ámbitos del alumnado. Es de destacar que, aunque los estudiantes no tuvieran inicialmente altas expectativas respecto a sus prácticas, las valoraciones de los aprendizajes adquiridos sí han sido muy positivas en todos los cursos.

**Palabras clave:** comunidades de aprendizaje; evaluación; aprendizaje; satisfacción; competencia profesional.

### [en] Evaluation of volunteering satisfaction in Learning Communities: a cross study

**Abstract.** This article presents the results of an investigation in which 255 student volunteers from the University of Seville have collaborated and have participated in 29 centers constituted as learning communities (CdeA) in the province of Seville. This study aims to disseminate the assessment of the experience made by students during the 2014 to 2020 academic years, regarding their reasons for participating, expectations, self-perceptions, their personal, academic, professional, and social learning, and the overall assessment of the experience. The volunteer participates in an activity subject to academic recognition (ASRA), called Psychoeducational Intervention in Learning Communities, of up to 6 ECTS credits; In these centers they participate in successful educational actions such as interactive groups, gatherings, a tutored library and educational accompaniment or reinforcement. For data collection, the SAVUCdA questionnaire was used with 54 items categorized into eight blocks. A quantitative methodology is followed, carrying out descriptive, contrast and correlational analyzes that allow identifying the evolution of the valuations and the relationships between the blocks in the different years. Among the main results, we highlight good evaluations after the long period studied, which implies good coordination and monitoring of the internships, availability and good work of all the agents involved in them. The correlational results indicate, as a main conclusion, that this type of practice facilitates the learning and development of all areas of the student body. It is noteworthy that, although the students did not initially have high expectations regarding their practices, the evaluations of the learning acquired have been very positive in all the courses.

**Keywords:** learning communities; evaluation; learning; satisfaction; professional competence.

**Sumario.** 1. Introducción. 2. Objetivos. 3. Metodología. 4. Conclusiones y futuras investigaciones. 5. Referencias bibliográficas.

<sup>1</sup> Universidad de Sevilla (España).

E-mail: [mcorujo@us.es](mailto:mcorujo@us.es)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9710-77>

<sup>2</sup> Universidad de Sevilla (España).

E-mail: [mgomezdelcastillo@us.es](mailto:mgomezdelcastillo@us.es)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1320-6644>

<sup>3</sup> Universidad de Sevilla (España).

E-mail: [margaguez@us.es](mailto:margaguez@us.es)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6959-4829>

<sup>4</sup> Universidad de Sevilla (España).

E-mail: [rordonez@us.es](mailto:rordonez@us.es)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8563-9975>

**Cómo citar:** Corujo-Vélez, M.<sup>a</sup> C.; Gómez-del-Castillo Segurado, M.<sup>a</sup> T; Rodríguez-Gallego, M. R.; Ordóñez-Sierra, R. (2023). Evaluación de la Satisfacción del voluntariado en Comunidades de Aprendizaje: un estudio transversal. *Revista Complutense de Educación*, 34(4), 907-918.

## 1. Introducción

Las evidencias científicas sobre cómo implementar el voluntariado en Comunidades de Aprendizaje (en adelante, CdeA), se basan en el proyecto INCLUD-ED (2009), en el proyecto IMPACT-EV (2015) y en teorías de las ciencias sociales y educativas reconocidas por la comunidad científica internacional en las que se tienen en cuenta todas las voces, reivindicando la inclusión como modelo educativo eficaz para superar el fracaso escolar y mejorar la convivencia, con la participación de toda la comunidad escolar y colectivos voluntarios (Flecha, 2015). Las personas que interactúan en CdeA (docentes, familiares, alumnado, voluntariado) se convierten en protagonistas activos de esas transformaciones de acuerdo a los principios de diálogo, igualdad y solidaridad.

Por ello, basándonos en dichos principios presentamos la investigación desarrollada por un grupo de trabajo de seis docentes adscritos a los Departamentos de Psicología Evolutiva y de la Educación y Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Sevilla y 255 estudiantes voluntarios. Desde hace 16 años se ha creado un acuerdo con el Vicerrectorado de Ordenación Académica de la Universidad de Sevilla (España), para que sus estudiantes puedan llevar a cabo una actividad reglada denominada *Intervención Psicoeducativa en Comunidades de Aprendizaje*<sup>5</sup>. Dicha actividad, acreditada y supervisada, en los últimos años, por el Servicio de Asistencia a la Comunidad Universitaria (SACU), muestra buenos resultados en los CEIPs, IES e instituciones que participan en el proyecto, ya que se ha demostrado que el aprendizaje dialógico y el aumento de las interacciones con el voluntariado mejora la convivencia, aumenta el aprendizaje instrumental y permite la superación del fracaso escolar, favoreciendo la creación de sentido personal, social y solidario (Gómez del Castillo y Aguilera, 2018; Ordóñez-Sierra, Rodríguez-Gallego, Ordóñez-Sierra et al., 2016, 2017, 2018; Prados-Gallardo et al., 2016; Ramírez Pérez, 2020; Rodríguez-Gallego y Ordóñez-Sierra, 2015).

En estos 16 años del desarrollo del proyecto en la ciudad de Sevilla el número de estudiantes universitarios que han participado en la actividad *Intervención Psicoeducativa en Comunidades de Aprendizaje* ha tenido una tendencia al alza, desde su primera edición en el curso 2006-07, no solamente en número de participantes sino también en el número de titulaciones en las que se encuentran matriculados. Lejos de ser un problema, esa diversidad de perfiles, ha creado riqueza que aporta valor a los centros y que quisiéramos seguir manteniendo. En la actualidad se han visto favorecidos 29 Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP), Institutos de Educación Secundaria (IES) y otros Centros Específicos de Educación Especial que están participando junto con la supervisión del Vicerrectorado de Ordenación Académica, SACU y los seis profesores<sup>6</sup> que formamos parte del voluntariado y supervisión de los estudiantes. Al mismo tiempo, fruto de este compromiso se ha creado una red universitaria de trabajo e investigación a nivel autonómico (Sub-red Andaluza Universitaria de Comunidades de Aprendizaje –SAUCA<sup>7</sup>), para apoyar y enviar estudiantes universitarios voluntarios a estos centros.

El voluntariado es una pieza importante en el proyecto de CdeA, al ser personas de la comunidad que representan referentes positivos para los estudiantes (familiares, exalumnos/as, personas del barrio, miembros de asociaciones del barrio, estudiantes en prácticas, otros profesionales vinculados al barrio y a la comunidad...). (Corujo-Vélez et al., 2019, p. 11).

En este caso, los estudiantes universitarios que han participado en esta actividad de voluntariado, llevan a cabo una educación experiencial con actividades de ayuda a la comunidad, al tiempo que les facilita el aprendizaje académico y el desarrollo de competencias profesionales como las *soft skills* (habilidades de comunicación, habilidades de gestión del tiempo, aprecio por la diversidad) (Blanco-Cano y García-Martín, 2021). Durante el periodo de voluntariado realizan tareas en el aula a través de grupos interactivos y tertulias dialógicas literarias, y, en menor medida, llevan a la práctica otras actividades fuera del horario habitual de clase (biblioteca tutorizada, actividades extraescolares, formación y participación de las familias...etc.).

La principal actuación de éxito en la que ha participado el voluntariado de este estudio son *Grupos Interactivos*. Múltiples estudios avalan la organización del aula en Grupos Interactivos (GGII) como práctica que aumenta el aprendizaje debido a las interacciones del alumnado entre sí (Chocarro y Sáenz de Jubera, 2016) y disminuyendo los conflictos en el aula (Díez-Palomar, García, et al., 2010; Elboj y Niemelä, 2010; Peirats y López, 2014; Suárez-Lantarón y García-Martínez, 2022). El principal objetivo en el desarrollo de los GGII es establecer el mayor número posible de interacciones entre el alumnado para que afronten el aprendizaje de forma eficaz en todas las áreas curriculares (Píriz, 2011). El alumnado se agrupa de forma

<sup>5</sup> <https://sacu.us.es/intervencion-psicoeducativa-comunidades-aprendizaje>

<sup>6</sup> [http://personal.us.es/aguijim/01\\_00\\_Intervencion\\_psicoeducativa\\_CdA.htm](http://personal.us.es/aguijim/01_00_Intervencion_psicoeducativa_CdA.htm)

<sup>7</sup> <http://sauca-andalucia.blogspot.com/>

heterogénea en pequeños grupos de 4 o 5 alumnos y alumnas con un voluntario y dichos grupos trabajan 3 o 4 actividades distintas con una duración aproximada de 20 minutos cada una de ellas. Pasado ese tiempo, el alumnado rota hacia otra actividad que coordina otro voluntario/a, cuya función principal es promover la interacción, la ayuda mutua y la resolución conjunta de la actividad (Álvarez-Álvarez, 2017; Flecha et al., 2009; López y Ordóñez-Sierra, 2021).

Del mismo modo, los voluntarios participan en *Tertulias dialógicas* (con niños y/o con adultos) donde se elige un libro entre todos (literatura clásica, lectura pedagógica...), se lee privadamente uno o varios capítulos y se ponen en común, señalando cada participante algún párrafo seleccionado, explicando por qué le ha llamado la atención e invitando al resto de asistentes a intervenir sobre dicho párrafo. Terminado el comentario de ese párrafo se pasa al seleccionado por otro participante, convirtiéndose en un proceso de socialización de la lectura y de creación de sentido (Aguilar et al., 2010; Donato y San Martín Alonso, 2020; Soler, 2003). Se lee para compartir y profundizar en la comprensión e interpretación del texto, realizando una reflexión crítica, al tiempo que están interactuando con otras personas. Quien modere, debe dinamizar para que participe todo el grupo, asegurando la validez de los argumentos y el diálogo igualitario. La motivación para leer y discutir lo que leen se logra gracias a la diversidad de voces dialógicas: entre compañeros/as y con los otros de la comunidad (Bonell et al., 2019). De esta manera, participando así en estos actos, las personas transforman su propia visión de la realidad y amplían su punto de vista a través de las aportaciones de sus compañeros/as y también de las suyas propias (Valls et al., 2008).

En menor medida, se implican en actividades desarrolladas en la *Biblioteca tutorizada* de los centros. Se pueden hacer uso de ellas en distintos momentos dentro del horario escolar (recreos, después del almuerzo, antes de comenzar las clases de tarde,...) o por las tardes, una vez terminada la jornada escolar. De ahí que esta actuación educativa sea una manera de extender el tiempo de aprendizaje para cualquier alumno que desee hacer uso de ella. Las actividades que pueden realizarse en la biblioteca tutorizada son diversas, de modo que pueden funcionar como una biblioteca de barrio donde cualquier vecino puede ir a sacar libros, así mismo, cualquier persona puede leer allí o participar en tertulias literarias dialógicas. También puede funcionar como un *Club de deberes* donde los alumnos realizan las tareas escolares para casa, encontrando la ayuda (de adultos o compañeros/as) que, probablemente, no tengan en su domicilio, o para hacer trabajos en grupo que precisen consultar bibliografía o internet...etc. (Ponce et al., 2022).

La Universidad de Sevilla permite a los estudiantes universitarios inscribirse en la actividad denominada *Intervención Educativa en Comunidades de Aprendizaje*, y les reconoce hasta seis créditos convalidables por cualquier asignatura optativa de su titulación. La dinámica de trabajo del voluntariado consiste en un curso de formación online sobre CdeA, trabajar con niños/s durante tres horas a la semana entre los meses de octubre a mayo, la participación en tertulias dialógicas con adultos: profesores, familias, voluntarios... y la evaluación obligatoria de todo ello a través de los cuestionarios: SAVU-CdA y VAVU-CdA (Gómez del Castillo y Aguilera, 2015).

Otras Universidades que también están trabajando el voluntariado en CdeA entre sus estudiantes, contemplan evaluaciones de diferentes cortes al finalizar las experiencias, siempre intentando conocer y mejorar este tipo de acciones formativas. Son trabajos complementarios al nuestro los de Córdoba de Malagón y González (2018), o el de Amaro Agudo et al. (2020) de las Universidades de Granada, Deusto y Valencia.

Por todo ello, en este trabajo realizado por 255 estudiantes, damos a conocer el grado de satisfacción, evolución en el tiempo y dedicación aportados dentro de su voluntariado a los grupos interactivos, tertulias y biblioteca tutorizada desarrollados en 29 centros constituidos en Comunidad de Aprendizaje en Sevilla y su provincia con respecto a ocho planos enmarcados dentro de las razones para participar, expectativas, autopercepciones aprendizaje personal, académico, profesional, social, y valoración global de las prácticas desde el curso 2014 hasta 2020.

## 2. Objetivos

1. Conocer el grado de satisfacción del voluntariado universitario participante en CdeA a lo largo de seis cursos consecutivos.
2. Examinar si las valoraciones realizadas por el voluntariado presentan diferencias en el transcurso de los años.
3. Analizar las vinculaciones entre las diferentes dimensiones subyacentes en la satisfacción del estudiantado a lo largo de los seis años.

## 3. Metodología

Esta investigación sigue un diseño cuantitativo y transversal (Hernández-Sampieri et al., 2014). Recoge los resultados de los cuestionarios de satisfacción de los últimos años, en los que se ha llevado a cabo, desde la

Universidad de Sevilla, la actividad susceptible de reconocimiento académico *Intervención Psicoeducativa en Comunidades de Aprendizaje*, que ofrece al voluntariado para intervenir en las actuaciones de éxito llevadas a cabo en estos centros, y que dura el curso completo. Al finalizar se les solicita a los estudiantes que contesten *online* el cuestionario SAVUCdA, cuyos resultados centran este trabajo.

El vaciado de las respuestas recogidas durante 6 cursos, nos permite identificar la evolución del grado de satisfacción del voluntariado desde una perspectiva transversal. Para ello utilizamos el programa SPSS que nos ayuda a comprobar la normalidad de la muestra; la prueba Kolmogorov-Smirnov para *k* muestras independientes indica que las puntuaciones de algunos ítems no se distribuyen normalmente, por lo que utilizaremos pruebas no paramétricas para los contrastes de medias (Kruskal-Wallis) y las correlaciones posteriores (Rho de Spearman).

### 3.1. Participantes

Los sujetos con los que trabajamos realizaron sus prácticas de voluntariado en la provincia de Sevilla desde el curso 2014-2015 hasta el 2020-2021. El número de estudiantes que responden al cuestionario distribuidos por curso, puede comprobarse en la Tabla 1.

**Tabla 1.** *Estudiantes que responden al cuestionario por cursos y por tipo de centros*

Cursos	Total estudiantes	En CEIP	En concertados	En IES	Otros
2014/15	33	29	0	0	4
2015/16	43	42	0	1	0
2016/17	47	43	0	1	3
2017/18	42	33	0	2	7
2018/19	32	23	6	0	3
2019/20	58	39	12	2	5
2020/21	5	5	0	0	0
Total	260	214	18	6	22

En el curso 2020/21, debido a la pandemia, solo la Comunidad de Aprendizaje del CEIP Antonio Machado de Puebla del Río decide admitir a voluntarios en las aulas (Ponce et al., 2022), y sólo 5 estuvieron asistiendo durante todo el año, por lo que se desestimaron sus respuestas en el análisis global, dado que se trataba de una muy baja representación para que estadísticamente los resultados fuesen fiables. Por lo que el número total de respuestas analizadas ha sido de 255.

Según el sexo, el 91.9% de los estudiantes fueron mujeres y el 8.1% hombres, esta feminización del voluntariado coincide con otros estudios (Castellano, et al., 2011; Plataforma de Voluntariado de España, 2011). Respecto a las titulaciones, el 34.6% eran de Educación Infantil, el 26.5% de Educación Primaria, del Grado en Pedagogía el 19.6% y de Psicología el 14.2%, mientras que el resto (5.1%) pertenecían a otras titulaciones como Fisioterapia, Bellas Artes, Ingeniería o Turismo.

El número de centros participantes también ha variado a lo largo de los años, creciendo a medida que dichas instituciones se constituían como CdeA. En total han participado 29 centros a lo largo de los seis cursos estudiados.

### 3.2 Procedimiento e instrumento de recogida de datos

A comienzo de curso los estudiantes solicitan el centro/s donde desean hacer sus prácticas de CdeA y se incorporan a él desde finales de octubre y hasta finales de mayo. La mayoría del voluntariado realiza estas prácticas en centros de educación infantil y primaria de titularidad pública, aunque también existen centros de enseñanza secundaria y centros concertados.

Respecto a las tareas realizadas, decir que los estudiantes pueden participar en una o varias de las actuaciones de éxito que ofrezca su centro. Casi el total de los alumnos participan en los *grupos interactivos* (99,6%), seguido por *tertulias literarias* con escolares (25%) y con adultos (21,9%), *biblioteca tutorizada* (17,7%) y *tertulias pedagógicas* (17,7%). A partir de estas experiencias responden, al finalizar el curso, al cuestionario *online* de satisfacción.

Como ya indicamos anteriormente, el instrumento utilizado es el *Cuestionario de Satisfacción de Voluntariado Universitario en Comunidades de Aprendizaje* (SAVU-CdA). La escala completa y el proceso de validación realizado por tres profesores universitarios se pueden consultar en Aguilera y Gómez del Castillo

(2014). En cuanto a la fiabilidad su coeficiente alfa de Cronbach fue de 0.915, que según los criterios de George y Mallery (2003, en Frías-Navarro, 2020) se considera excelente. Por bloques los valores de alpha oscilan entre 0.5 y 0.87. Este instrumento consta de dos partes, la primera tiene 11 preguntas sobre datos descriptivos y de realización del voluntariado (centro, curso, participación previa...). La segunda está compuesta por 54 ítems formulados como afirmaciones donde el estudiante debe señalar el grado de acuerdo o desacuerdo en una escala Likert entre 1 (nada de acuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo) (Gómez del Castillo y Aguilera, 2015). A su vez, las respuestas a los 54 ítems, de esta segunda parte, han sido agrupadas en ocho bloques para presentar, de forma más clara, los resultados de este trabajo, y que quedan descritas en la Tabla 2.

**Tabla 2.** Descripción bloques del cuestionario

Nombre del bloque	Ítems	Descripción
Razones	1-6	Cuáles son las razones por las que el estudiante decidió inscribirse en CdeA: Hacer prácticas reales, conseguir créditos, conocía la experiencia...
Expectativas	7-12	Cuáles eran las expectativas antes de comenzar el voluntariado: utilidad académica, valoración para el futuro profesional, satisfacción personal...
Autopercepción	13-24	Cómo se ha sentido el estudiante consigo mismo y con los demás: orgulloso del trabajo, seguro, útil, agradecido, cómodo, con libertad para proponer...
Utilidad Personal	25-30	Para qué ha servido la participación en CdeA a nivel personal: madurez, autoestima, superación de prejuicios, habilidades sociales, respeto, cooperación...
Utilidad Académica	31-36	Para qué ha servido la participación en CdeA a nivel académico: unir teoría y práctica, conocer la organización de estos centros, participar en nuevas metodologías...
Utilidad Profesional	37-42	Para qué ha servido la participación en CdeA a nivel profesional: adquirir experiencia, afirmar la vocación, ver la escuela desde los docentes, ver la importancia de tener altas expectativas sobre los/as alumnos/as...
Utilidad Social	43-48	Para qué ha servido la participación en CdeA a nivel social: posibilidades del cambio social, conocimiento de otras realidades sociales, culturales y económicas...
Valoración Global	49-54	Cuál ha sido la valoración global del voluntariado en las CdeA, en cuanto a: experiencia agradable, instructiva, útil, recomendable, con posibilidades de repetirla...

## Resultados

A continuación se presentan los resultados del estudio, a partir de los ítems agrupados. Para ello se han recalculado nuevas variables con la media de las puntuaciones de los ítems de cada bloque. En la primera parte se presentan las medias obtenidas por bloque y cursos (ver Tabla 3) para establecer diferencias entre los mismos de manera descriptiva, comprobando después si hay diferencias significativas entre ellos, y dar respuesta a los objetivos 1 y 2. En la segunda parte se muestran los resultados de los análisis correlacionales (objetivo 3).

**Tabla 3.** Medias por curso y bloque y descriptivos totales

Cursos	14/15	15/16	16/17	17/18	18/19	19/20	Total	
Bloques	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Desv. T.
Razones	3.84	3.89	3.85	3.86	3.91	3.89	3.87	.496
Expectativas	3.34	3.28	3.35	3.32	3.38	3.32	3.33	.481
Autopercepción	4.38	4.61	4.50	4.57	4.57	4.60	4.54	.469
Utilidad Personal	3.96	4.29	4.18	4.15	4.24	4.21	4.18	.650
Utilidad Académica	4.14	4.41	4.21	4.06	4.43	4.39	4.28	.638
Utilidad Profesional	4.30	4.52	4.34	4.47	4.57	4.63	4.49	.558
Utilidad Social	4.48	4.47	4.50	4.60	4.55	4.45	4.49	.599
Valoración Global	4.63	4.82	4.69	4.64	4.70	4.74	4.71	.477

Los estudiantes que puntúan más alto en las *razones* para participar son los del curso 18/19, con una media de 3.91, seguido por los cursos 15/16 y 19/20, ambos con media de 3.89. Los cursos 14/15 (3.84), 16/17 (3.85) y 17/18 (3.86) se sitúan levemente por debajo de la media global en este bloque (3.87), con una desviación típica de 0.496, que indica poca dispersión entre las respuestas de los cursos estudiados. No obstante, todos los estudiantes muestran un grado de acuerdo medio alto, cercano al 4 (de acuerdo) con los ítems de este bloque.

Las *expectativas*, a nivel general, son más bajas en todos los cursos, siendo la media global de 3.33 y una desviación típica de 0.481, que indica media dispersión de las respuestas. Los estudiantes del curso 18/19 son los que presentan expectativas más altas (3.38), seguidos de cerca por los del curso 18/17 (3.35) y 14/15 (3.34). El resto de cursos puntúan por debajo de la media, siendo la más baja la del curso 15/16 (3.28). Los estudiantes, antes de empezar sus prácticas, no esperaban tanto de ellas, situándose su nivel de acuerdo con los ítems que componen este bloque cercanos al 3 (ni de acuerdo ni en desacuerdo).

Durante las prácticas, estas expectativas iniciales bajas cambian, ya que en el bloque de *autopercepción* la media global sube hasta 4.54, con una desviación típica de 0.469, indicando una menor dispersión en las respuestas dadas. Las medias más altas se dan en los cursos 15/16 (4.61) y 19/20 (4.60); coincidiendo en los cursos 17/18 y 18/19 (5.57). Por debajo de la media total están los estudiantes del 17/18 (4.50) y con el valor más bajo (4.38), los del primer curso estudiado. Es importante destacar estos datos, ya que los estudiantes se autoperceben eficaces en el desarrollo de sus prácticas, a pesar de no tener unas expectativas muy altas respecto a las mismas.

Los cursos que más *utilidad personal* han observado en sus prácticas son el 15/16 (4.29) y el 18/19 (4.24), y el que menos, el primer curso estudiado, con una media de 3.96; por debajo de la media total está el curso 17/18 (4.15) e, igualado con esta, el 16/17, con una media de 4.18. La desviación típica total de 0.638 indica una mayor dispersión de la muestra en este bloque, siendo, de hecho la más alta de todos, consecuentemente no todos los estudiantes han opinado de igual forma respecto a la utilidad personal de sus prácticas, aunque en general, están bastante de acuerdo con los beneficios obtenidos.

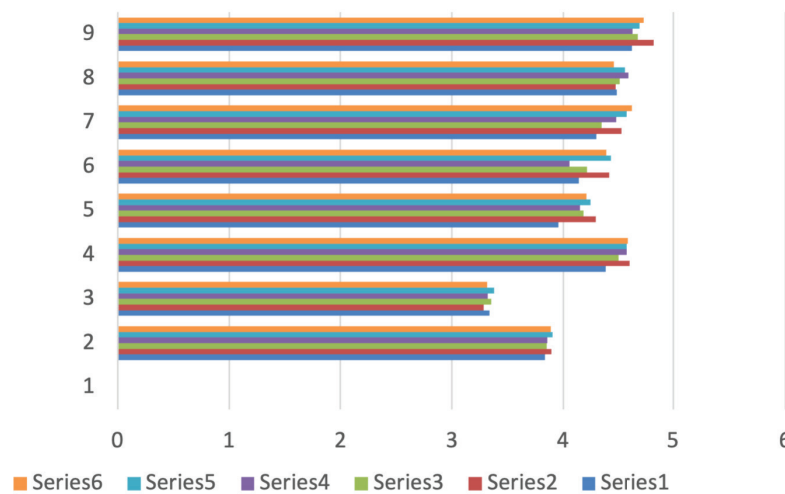
La *utilidad académica* ha obtenido una media superior a la personal, siendo 4.28, con una desviación típica menor (0.558), situando a los estudiantes más cercanos al máximo acuerdo. Por cursos, la mejor valoración se realiza en el 18/19 (4.43), seguida de cerca por el 15/16 (4.41) y la peor valoración, con 4.06, en el 17/18. También los cursos 14/15 (4.14) y 16/17 (4.21) se sitúan por debajo de la media total, aunque, al igual que el resto, consideran haber obtenido bastantes aprendizajes académicos durante sus prácticas.

A nivel general, la *utilidad profesional y social* de las prácticas, han tenido la misma valoración media (4.49), superando a las dos anteriores, con desviaciones típicas también semejantes (0.558 y 0.599), respectivamente. Sin embargo, atendiendo a los cursos, las puntuaciones varían. La *utilidad profesional* ha sido más valorada en las prácticas realizadas en los cursos 19/20 (4.63) y 18/19 (4.57) y menos en el 14/15 (4.30), y la *utilidad social* ha obtenido mayor valoración en los cursos 17/18 (4.60) y 18/19 (4.55) y menos en el 19/20 (4.45). En ambos casos, los estudiantes que han realizado las prácticas en las CdeA se aproximan más en sus respuestas al 5, que indicaría un grado de acuerdo completo con los beneficios obtenidos a nivel profesional y social.

Por último, la *valoración global* de las prácticas recibe la media mayor (4.71) con una de las desviaciones más bajas (0.477), que le confiere alto acuerdo entre los estudiantes. Lógicamente, si todos los bloques anteriores relativos a la utilidad han obtenido buenas valoraciones, en este bloque, que las incluye todas, la valoración debe aumentar. Por cursos, la mayor valoración la hacen los estudiantes del 15/16 (4.82), seguidos por los del 19/20 (4.74), y por debajo de la media están el resto de grupos, siendo los que menos valor le otorgan los del primer curso estudiado (4.63). Estas puntuaciones sobre la valoración global indican que el nivel de satisfacción de los estudiantes es muy alto, estando casi completamente de acuerdo con los ítems que forman este bloque.

A continuación se muestra un diagrama de barras (ver figura 1) para facilitar la visualización de los datos recogidos, que nos permite apreciar de un modo más gráfico cómo las expectativas reciben las puntuaciones más bajas, y, a pesar de ello, no han tenido repercusión negativa a la hora de valorar la utilidad de las prácticas en ninguno de los ámbitos recogidos.

**Figura 1.** Gráfico de barras de las medias agrupadas por bloques y cursos



En general, los estudiantes que han otorgado valores más altos han sido los del curso 18/19, puntuando seis de los ocho bloques por encima de otros cursos, seguidos por los del 15/16, que han valorado cinco. Por el contrario los que puntuaron más bajo en cinco de los ocho bloques fueron los del curso 14/15, cuestión interesante, pues puede indicar que fueron más exigentes, o que el aprendizaje en las prácticas fue mejorando a partir de la acumulación de experiencia, aunque la progresión que se observa en los cursos, no avala esta hipótesis.

Para finalizar con los resultados descriptivos y de contraste, indicar que se ha realizado la prueba Kruskal-Wallis de contraste de muestras independientes para comprobar si las diferencias observadas entre los cursos en cada uno de los bloques, eran estadísticamente significativas, obteniéndose que sólo era en el bloque de utilidad profesional, con un valor de 15.792 y un valor p de  $0.007 < 0.05$ ; el resto eran mayores que alpha.

Para facilitar la presentación de los resultados correlacionales se han unificado (ver tabla 4) las distintas dimensiones del cuestionario por años, eliminando aquellos datos repetidos.

**Tabla 4.** Resumen de valores de correlación de Rho de Spearman agrupadas por cursos y bloques

Correlaciones por curso y bloque	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18	2018-19	2019-20
<b>Razones x</b>						
Expectativas	-0,372*	0,012	0,026	0,162	0,074	0,106
Autopercepción	-0,234	0,367*	-0,309*	0,309*	0,384*	0,086
Utilidad Personal	-0,227	0,141	0,371*	0,293	0,203	0,366**
Utilidad Académica	-0,223	-0,014	0,179	0,264	0,301	0,223
Utilidad Profesional	-0,087	0,269	0,246	0,205	0,466**	0,198
Utilidad Social	-0,133	0,093	0,177	0,217	0,594**	0,277*
Valoración Global	-0,202	0,085	0,35*	0,273	0,289	-0,51
<b>Expectativas x</b>						
Autopercepción	0,293	0,086	-0,029	-0,156	-0,022	0,163
Utilidad Personal	0,274	0,373*	0,208	0,400**	0,350*	0,212
Utilidad Académica	0,027	0,182	0,115	0,132	0,174	0,139
Utilidad Profesional	0,394*	0,292	0,145	0,157	0,237	0,122
Utilidad Social	0,068	0,096	-0,016	0,168	0,019	0,022
Valoración Global	0,266	0,391**	0,212	0,021	0,003	0,165
<b>Autopercepción x</b>						
Utilidad Personal	0,566**	0,474**	0,651**	0,385*	0,467**	0,553**
Utilidad Académica	0,449**	0,455**	0,486**	0,65**	0,585**	0,542**
Utilidad Profesional	0,524**	0,753**	0,657**	0,617**	0,541**	0,522**
Utilidad Social	-0,172	0,594**	0,579**	0,293	0,643**	0,475**

Valoración Global	0,619**	0,556**	0,706**	0,551**	0,686**	0,617**
<b>Utilidad Personal x</b>						
Utilidad Académica	0,474**	0,547**	0,673**	0,591**	0,581**	0,606**
Utilidad Profesional	0,570**	0,609**	0,649**	0,523**	0,625**	0,565**
Utilidad Social	0,368**	0,569**	0,618**	0,581**	0,491**	0,674**
Valoración Global	0,350*	0,357*	0,639**	0,356**	0,675**	0,448**
<b>Utilidad Académica x</b>						
Utilidad Profesional	0,539**	0,602**	0,455**	0,657**	0,591**	0,682**
Utilidad Social	0,358*	0,519**	0,484**	0,441**	0,634**	0,428**
Valoración Global	0,661**	0,445**	0,488**	0,393**	0,659**	0,565**
<b>Utilidad Profesional x</b>						
Utilidad Social	0,193	0,687**	0,609**	0,405**	0,658**	0,496**
Valoración Global	0,629**	0,486**	0,632**	0,599**	0,811**	0,387**
<b>Utilidad Social x</b>						
Valoración Global	0,062	0,462**	0,364*	0,242	0,612**	0,203

Nota: (\*) la correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral), (\*\*) la correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

Las *razones* para participar sólo correlacionan de manera significativa con un nivel de 0.05 con las expectativas en el curso 14/15, pero de manera negativa (-.372), indicando que cuando las razones para participar puntúan más alto, las expectativas bajan o viceversa. Es decir, aquellos estudiantes del primer año estudiado con elevadas puntuaciones en las razones para participar, tenían bajas expectativas antes de iniciar sus prácticas, y viceversa, a menores razones, mayores expectativas. Es de destacar que en este curso todas las correlaciones que se producen entre las razones para participar y el resto de bloques son negativas, independientemente de que sean significativas o no.

El mayor número de correlaciones se produce entre las razones para participar y la autopercepción que tienen los estudiantes durante sus prácticas entre los cursos 15/16 y 18/19; no obstante, aunque todas son correlaciones bilaterales, con un nivel de significación de 0.05 y bajas, según Bisquerra (1987, p.198), la del curso 16/17 es negativa. En este caso, a diferencia de los otros cursos, cuando las razones aumentan, la autopercepción disminuye.

Las razones correlacionan con la utilidad personal en el 16/17 (0.371) con un nivel de significación de 0.05 y en el curso 19/20 (0.366), con un nivel de significación del 0.01, indicando en ambos casos que cuando las razones de participación son más altas, más útiles ven las prácticas en su desarrollo personal, siendo una correlación baja. Lo mismo ocurre en el curso 18/19 entre las razones y la utilidad profesional (0.466), con un nivel de significación del 0.01, pero en este caso la correlación es moderada. Es de destacar que en ninguno de los cursos han correlacionado de forma significativa las razones con la utilidad académica. Con la utilidad social, sí lo hace en los cursos 18/19 (0.594,  $p=0.01$ ) y 19/20 (0.277,  $p=0.05$ ), indicando que, a mayor puntuación en las razones, mayor puntuación en la utilidad social observada en sus prácticas, o viceversa, aunque con niveles de fiabilidad diferentes (mayor en el primer curso), siendo un tipo de correlación moderada en el primer curso y baja en el segundo. Por último, las razones sólo correlacionan de manera significativa con la valoración global en el curso 16/17 (0.35), de manera baja, indicando que ambas puntuaciones aumentan o disminuyen de manera directa.

En el caso de las *expectativas*, se observa que no correlaciona en ninguno de los cursos con la autopercepción, la utilidad académica ni social, indicando que los estudiantes no observan relación significativa entre estos grupos de variables. Donde más influencia tienen las expectativas, es sobre la utilidad personal de las prácticas, con correlaciones significativas bajas en los cursos 15/16 (0.373) y 18/19 (0.350), con niveles de 0.05 y en el curso 17/18 (0.400) con nivel de 0.01, siendo moderada. De este modo los estudiantes con expectativas altas, verán mayor utilidad personal a sus prácticas, y los que tengan menos expectativas, observarán menor utilidad de las mismas, a nivel personal. Por último, las expectativas sólo correlacionan significativamente, con un nivel de 0.01, con la valoración global, en el curso 15/16, aunque de forma baja (0.391); así los estudiantes que tienen mayores expectativas antes de iniciar las prácticas, las valoran mejor una vez realizadas, y viceversa.

La *autopercepción*, como hemos dicho, no correlaciona con las expectativas, sin embargo, correlaciona significativamente con el resto de grupos de variables en casi todos los cursos estudiados. Además de con las razones para participar, correlaciona con la utilidad personal durante los seis cursos estudiados, con intensidad moderada y un nivel de significación del 0.01 en los cursos 14/15 (0.566), 15/16 (0.474), 18/19 (0.467) y 19/20



(0.553); con una intensidad baja y un nivel de 0.05, en el 17/18 (0.385) y una correlación alta y significativa al 99%, en el 16/17. De este modo puede afirmarse que los estudiantes que se autoperciben como más competentes durante sus prácticas, también alcanzarán mayor utilidad a nivel personal durante las mismas, o viceversa.

La *utilidad personal* establece correlaciones significativas entre todos los grupos de variables y durante todos los cursos estudiados, excepto con la utilidad académica en el primer curso (14/15). Centrándonos en aquellas que no se han visto anteriormente, en todos los casos, excepto con la valoración global de los cursos 14/15 y 15/16, el nivel de significatividad es de 0.01. Con la utilidad académica establece correlaciones moderadas en todos los cursos, menos en el 17/18 y 19/20, donde son altas (ver tabla 1). Estos datos indican que cuando los estudiantes de prácticas en CdeA ven una alta utilidad de las mismas, a nivel personal, también observan grandes beneficios académicos, profesionales y sociales, valorando, por tanto, de forma muy positiva sus prácticas a nivel global. Por el contrario, los estudiantes que consideren baja la utilidad personal de estas prácticas, puntuarán bajo también el resto de aspectos.

Sobre la *utilidad académica*, que no se haya descrito anteriormente, especificar que también establece correlaciones significativas entre todos los grupos de variables y durante todos los cursos estudiados, con un nivel de significatividad de 0.01, excepto con la utilidad social en el primer curso (14/15), donde tiene un nivel de 0.05. Ello indica que los estudiantes que han puntuado alto el aprendizaje logrado a nivel académico, también valoran positivamente los aprendizajes para su futuro profesional, a nivel social y valoran positivamente las prácticas realizadas. Difieren en la intensidad de las correlaciones, siendo moderada en los cursos 14/15, 16/17 y 18/19, y alta en los otros tres, entre la utilidad académica y profesional. Para la relación entre utilidad académica y social, la intensidad es moderada, excepto en el 18/19, que es alta. Y, finalmente, las relaciones entre la utilidad académica y la valoración global de las prácticas son moderadas, menos en los cursos 14/15 y 18/19, donde son altas, atendiendo siempre la propuesta de interpretación de valores  $r_{xy}$  de correlaciones de Bisquerra (1987).

La *utilidad profesional*, además de establecer las correlaciones significativas anteriormente dichas, correlaciona en todos los cursos, excepto en el primero con la utilidad social, con niveles de significación de 0.01, que indica un bajo margen de error; pero la intensidad es diferente según los cursos, siendo moderada en el 17/18 y 19/20 y alta en los cuatro restantes. De este modo, los estudiantes de todos los cursos, excepto los del primer año estudiado, que conceden gran valoración de las prácticas a nivel profesional, lo hacen también hacia su utilidad social, y viceversa, siendo más intensa esta relación en los cursos 15/16, 16/17 y 18/19. También la utilidad profesional correlaciona en todos los cursos con la valoración global de las prácticas, al mismo nivel de significación (0.01), estableciéndose correlaciones de intensidad baja en el curso 19/20, moderada en el 15/16 y 17/18, alta en el 14/15 y muy alta en el 18/19, lo que indica que son estos estudiantes los que más relación encuentran entre la utilidad profesional de las prácticas y su valoración global, aumentando o disminuyendo las puntuaciones otorgadas en los ítems de ambas categorías en el mismo sentido.

Por último, indicar que, entre la *utilidad social* y la valoración global, sólo se encuentran correlaciones significativas (nivel de significación 0.01), en los cursos 15/16 y 18/19, aunque en el primer caso es moderada y en el segundo, alta. Los estudiantes de estos cursos que puntúan de manera alta la utilidad social de las prácticas, también puntúan alto en la valoración global de las mismas, y del modo contrario, también puntuarían bajo ambos aspectos.

#### 4. Conclusiones y futuras investigaciones

En todos los cursos estudiados y en todos los bloques del cuestionario las respuestas del alumnado son positivas, situándose por encima del 3, indicando un grado de acuerdo bastante alto con los ítems del mismo. De este modo, y ordenando los valores totales de las medias en orden decreciente, la mejor puntuación la ha obtenido la valoración global (4.71), seguida por la autopercepción (4.54), la utilidad social y profesional, ambas con una media de 4.49; utilidad académica (4.28) y utilidad personal (4.18) con valores superiores al 4 (de acuerdo). Finalmente, con valores cercanos al 3 (ni de acuerdo, ni en desacuerdo), se encuentran las razones para participar (3.87) y las expectativas (3.33). Por tanto, a pesar de que las expectativas iniciales del alumnado antes de empezar sus prácticas no eran demasiado elevadas, el trabajo diario en los centros durante las mismas, les ha hecho valorarlas muy positivamente, aumentando su autopercepción y facilitándoles su desarrollo competencial a nivel social, profesional, académico y personal, confiriéndoles experiencias y aprendizajes muy útiles para su desarrollo global (Gómez-Rojas, 2015; Tejada, 2013). Estos resultados, positivos en su mayoría, conciben con otros estudios que valoran las prácticas profesionales mediante una metodología de evaluación continua (Gil-Molina et al., 2018; Cid, Sabuceno et al., 2013; Corujo et al., 2021).

Aunque se observen puntuaciones diferentes en las medias de los cursos por bloques, sólo una es estadísticamente significativa, indicando un alto grado de acuerdo a lo largo de los mismos. No se observan subidas ni descensos progresivos a lo largo de los cursos, por lo que no se puede establecer una relación entre la experiencia previa y los resultados de los cursos, ni tampoco que la repetición de esta experiencia pierda calidad a lo largo de los años. Contrariamente, contar con buenas valoraciones del voluntariado tras

el largo periodo estudiado, dice mucho y bien de la buena coordinación y seguimiento de las prácticas, de la disponibilidad y buen hacer de todos los agentes implicados en las mismas.

Por último, los resultados correlacionales indican que este tipo de prácticas facilitan el aprendizaje y desarrollo de todos los ámbitos del alumnado, y ellos son conscientes, al ser la mayoría correlaciones positivas.

El grupo de profesores que desde SAUCA estamos promoviendo el voluntariado de los universitarios en las actuaciones educativas de éxito llevadas a cabo en los centros constituidos como CdeA, vemos confirmada la satisfacción de los estudiantes y esto nos impulsa a seguir adelante con este trabajo que complementa la formación académica que les ofrece la Universidad en las distintas titulaciones (Gómez-del-Castillo Segurado y Aguilera Jiménez, 2015; Gómez-del-Castillo, et al., 2016), así como destacar la importancia de la responsabilidad social de los estudiantes de la Universidad de Sevilla

Somos conscientes de la necesidad de complementar estos datos con análisis cualitativos de cara a conocer qué interacciones y actividades concretas ofrecen un grado de satisfacción tan elevado, así como localizar a los centros y/o docentes que hacen posible estos resultados.

## 5. Referencias bibliográficas

- Aguilar, C.; Alonso, M. J.; Padrós, M.; Pulido, M. A. (2010). Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24,1), 31-44. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/66604/1/577598.pdf>
- Aguilera, A. y Gómez del Castillo, M.T. (2014). Diseñando dos cuestionarios de satisfacción y valoración para el voluntariado universitario en Comunidades de Aprendizaje. En Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa CIMIE '14: Investigación de calidad para mejorar la educación. Universidad de Valladolid.
- Aguilera, A.; Ignacio, M. J.; Prados, M. M.; Sánchez, V.; Gómez del Castillo, M. T.; Ordóñez-Sierra, R.; Rodríguez-Gallego, M. R. (2014). La participación de alumnos en Comunidades de Aprendizaje. En *IV Jornadas de Innovación Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación "Abriendo caminos para la mejora educativa"*. Universidad de Sevilla.
- Álvarez-Álvarez, C. (2017). La mejora de la participación de la comunidad en la escuela con grupos interactivos. *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 815-828. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2017.v28.n3.49857](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n3.49857)
- 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. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14084>
- Bisquerra, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa: un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSSX*. Promociones y Publicaciones Universitarias, PPU.
- Blanco-Cano, E. y García-Martín, J. (2021). El impacto del aprendizaje-servicio (ApS) en diversas variables psicoeducativas del alumnado universitario: las actitudes cívicas, el pensamiento crítico, las habilidades de trabajo en grupo, la empatía y el autoconcepto. Una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 639-649. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.70939>
- Bonell, L.; Martínez-González, A.; Rodríguez-Fernández, A. (2019). Tertulias dialógicas en los estudios de Educación Social y Trabajo Social del Centro Universitario La Salle *Indivisa: Boletín de Estudios e Investigación*, 19, 137-161. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6946585>
- Castellano, I.; Cedená, B.; Franco, P.; y Guilló, C. (2011). Voluntariado: tendencias y retos (en España y hoy). *Revista Española del Tercer Sector*, 18, 43-73. Disponible en <http://www.fundacionluisvives.org/rets/18/articulos/77011/>.
- Cid Sabucedo, A.; Pérez Abellás, A.; Zabalza Beraza, M.A. (2013). Las Prácticas de Enseñanza Realizadas/Observadas de Los Mejores Profesores de La Universidad de Vigo. *Educación XXI*, 16 (2), 265-296. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.2.2643>.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Corujo-Vélez, M.<sup>a</sup> C.; Gómez del Castillo-Segurado, M.<sup>a</sup> T.; Rodríguez-Gallego, M. R. (2019). Voluntariado en comunidades de aprendizaje: un estudio comparado. En J. M.<sup>a</sup> Fernández y A. López (coord.) *Nuevos Horizontes en Educación: innovaciones y experiencias* (pp. 9-30). Octaedro.
- Corujo-Vélez, C.; Barragán-Sánchez, R.; Hervás-Gómez, C.; Palacios-Rodríguez, A. (2021). Teaching Innovation in the development of Professional Practices: Use of the Collaborative Blog. *Education Sciences*, 11, 390. <https://doi.org/10.3390/educsci11080390>
- Chocarro, E., y Sáenz de Jubera, M. (2016). Grupos interactivos: estrategia para la mejora de la convivencia, la participación y el aprendizaje. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 585-601 [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n2.46911](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46911)
- Díez-Palomar, J.; García, P.; Molina, S.; Rué, L. (2010). Aprendizaje dialógico en las matemáticas y en las ciencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24,1), 75-88. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419180006>
- Donato, D. y San Martín Alonso, A. (2020). Intervención participativa y transformadora con madres en un centro escolar. *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 507-516. <https://doi.org/10.5209/rced.65808>

- 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. <https://ojs.ehu.es/index.php/psicodidactica/article/view/810>
- Flecha, A.; García, R.; Gómez, A.; Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto “Includ-ed”». *Cultura y Educación*, 21(2), 183-196. <https://dx.doi.org/10.1174/113564009788345899>
- Flecha, R. (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Springer.
- Frías-Navarro, D. (2020). *Apuntes de consistencia interna de las puntuaciones de un instrumento de medida*. Universidad de Valencia. <https://www.uv.es/friasnav/AlfaCronbach.pdf>
- Gil-Molina, P.; Ibáñez-Etxeberria, A.; Arribas, S.; Jaureguizar, J. (2018). El Prácticum del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria: Valoraciones del Alumnado y del Profesorado-Tutor. *Profesorado. Revista Currículum y Formación del Profesorado*, 22 (1), 1-17. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9933>.
- Gómez del Castillo, M.T. y Aguilera-Jiménez, A. (2015). Valoración de comunidades de aprendizaje por el voluntariado universitario. *Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, 18, 23-54. <https://doi.org/10.29257/EA18.2015.03>
- (2018). Colaboración dialógica entre profesorado de diversos niveles de enseñanza. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 8(3), 234-258. <https://dx.doi.org/10.4471/remie.2018.3665>
- Gómez-del-Castillo, M<sup>a</sup> T.; Aguilera-Jiménez, A.; Prados-Gallardo, M. M. (2016). El voluntariado de la Universidad de Sevilla en los Grupos Interactivos de las Comunidades de Aprendizaje. *Profesorado. Revista de currículum y formación el profesorado*, 20(2), 1-18. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev202COL15.pdf>
- Gómez-Rojas, J.P. (2015). Las competencias profesionales. *Revista mexicana de anes.*, 38(1), 49-55. <https://www.medigraphic.com/pdfs/rma/cma-2015/cma151g.pdf>
- Hernández-Sampieri, R.; Fernández, C.; Baptista, M.P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.
- IMPACT–EV CONSORTIUM (2015) *Policy Brief on SSH Research Impact Assessment*. [http://impact-ev.eu/wp-content/uploads/2016/01/policy-brief\\_v311215\\_19\\_b.pdf](http://impact-ev.eu/wp-content/uploads/2016/01/policy-brief_v311215_19_b.pdf)
- INCLUD-ED Consortium. (2009). *Actions for success in schools in Europe*. Brussels: European Commission.
- López, A. y Ordóñez-Sierra, R. (2021). Desarrollo de grupos interactivos: una experiencia de aprendizaje servicio en comunidades de aprendizaje. *Gestión I+D*, 6(1), 61-89. [http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev\\_GID/article/view/20925](http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_GID/article/view/20925)
- Malagón, J.D. y González, I. (2018). Evaluación del impacto de las Tertulias Literarias Dialógicas en Comunidades de Aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(4), 111-132. <https://dx.doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8400>
- Ordóñez-Sierra, R. y Rodríguez-Gallego, M.R. (2018). Agrupamientos y organización del voluntariado en Comunidades de Aprendizaje: claves desde la perspectiva del equipo directivo. *Revista Tendencias Pedagógicas*, 32, 65-74. <https://dx.doi.org/10.15366/tp2018.32.005>
- Ordóñez-Sierra, R. y Rodríguez-Gallego, M. R. (2016). Los Grupos Interactivos como metodología didáctica en Educación Secundaria: Estudio de casos en un centro constituido en Comunidad de Aprendizaje. *Revista de Investigación en Educación*, 14(2), 141-155. <http://webs.uvigo.es/reined/>
- 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. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.247061e>
- Peirats, J. y López, M. (2013). Los grupos interactivos como estrategia didáctica en la atención a la diversidad. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 28, 197-211. <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/386>
- Píriz, R. M. (2011). Una experiencia de grupos interactivos en un centro de secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 17, 51-64. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1958>
- Plataforma de Voluntariado de España (2011). *Diagnóstico de la situación del voluntariado de acción social en España*. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Ponce, M.; Romero, A.; Aguilera, A.; Gómez del Castillo, M.T. (2022). Adaptación de una Comunidad de Aprendizaje al Covid19: La experiencia del CEIP Antonio Machado. En J. A. Marín, J.A., Criz, J.C., Pozo, S. y Gómez, G. *Investigación e innovación educativa frente a los retos para el desarrollo sostenible* (pp. 435-447). Dykinson.
- Prados-Gallardo, M.; Gómez-del-Castillo, M. T.; Aguilera-Jiménez, A. (2016). Comunidades de aprendizaje: ¿qué aportan a los voluntarios y voluntarias universitarios? *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 551-570. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n2.46753](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46753)
- Ramírez Pérez, D.G. (2020). *Grupos interactivos: ambientes óptimos para el desarrollo de competencias personales y sociales en un grupo de tercer grado de educación primaria*. San Luis Potosí.
- Rodríguez-Gallego, M.R. y Ordóñez-Sierra, R. (2015). Una Experiencia de Aprendizaje–Servicio en Comunidades de Aprendizaje. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 314-333. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41039>
- Soler, M. (2003). Lectura dialógica. La comunidad como entorno alfabetizador. En A. Teberosky y M. Soler (Comps.), *Contextos de alfabetización inicial* (pp. 47-63). ICE/ Horsori.
- Suárez-Lantarón, B. y García-Martínez, Á. (2022). Grupos interactivos y su influencia en el rendimiento académico en el aula de primaria: estudio de caso. *Rev. Innova Educ.*, 4(2), 80-97. DOI: <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.02.005>

- Tejada, J. (2013) La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje servicio. *Cultura y Educación*, 25(3), 285-294, DOI: 10.1174/113564013807749669
- Valls, R.; Soler, M.; Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacción es que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46. <http://rieoei.org/rie46a04.htm>