

VALIDACIÓN DE UN REGISTRO DE OBSERVACIÓN, PARA ANALIZAR INTERACCIONES DE ÉXITO, EN UN GRUPO INTERACTIVO EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

VALIDATION OF AN OBSERVATION RECORD TO ANALYZE IF THE INTERACTIONS THAT OCCUR IN THE INTERACTIVE GROUPS OF LEARNING COMMUNITIES, ARE SUCCESSFUL¹

Álvaro **Galafat-Hurtado**
El Ejido (Almería), España.

Noelia **Rute-Vega**
Granada, España.

Eva **Aguaded-Ramírez**²
Javier **Carrillo-Rosúa**
Universidad de Granada.
Facultad de Ciencias de la Educación.
Granada, España.

RESUMEN

El presente trabajo consiste en una validación de un registro de observación, para grupos interactivos en Comunidades de Aprendizaje. Pretende analizar en qué medida las interacciones, que se producen en los grupos interactivos, son de éxito. Comunidades de Aprendizaje es un proyecto que resalta la importancia de dos factores: la interacción y la participación de la comunidad escolar. En cuanto a los grupos interactivos, se trata de agrupaciones heterogéneas del alumnado, en pequeños grupos, que trabajan en una misma actividad, dinamizados por un

¹ El trabajo que se presenta nace de la aplicación de un Proyecto sin subvención, puesto que pertenece a la aplicación de Comunidades de Aprendizaje en los centros educativos andaluces, que se recoge, para el curso escolar 2014-2015, en la RESOLUCIÓN de 10 de junio de 2014 de la Dirección General de Participación y Equidad, por la que se reconoce a los centros como «Comunidad de Aprendizaje» (BOJA 23-06-2014).

² *Correspondencia:* Eva Aguaded-Ramírez: Campus de Cartuja, Despacho 314. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. 18071. Granada, España.
Correo-e: eaguaded@ugr.es

voluntario. La validación consta de dos partes: en la primera, se realizó una revisión de la literatura científica y, en la segunda, se llevó a cabo el método de panel de expertos, contando con una muestra de 16 expertas y expertos, pertenecientes al Plan de Voluntariado de Comunidad de Aprendizaje de la Universidad de Granada. La metodología usada se basa en un diseño transversal. Los resultados mostraron el instrumento como válido; para ello, los datos se analizaron mediante el cálculo del coeficiente de correlación intraclase y un análisis de varianza de facetas obteniendo una elevada significación. Por último, se relacionan los ítems con diferentes aportaciones de autores y, además, se elaboran recomendaciones para la teoría y la práctica profesional, así como sugerencias para futuras investigaciones.

Palabras clave: Comunidades de aprendizaje; grupos interactivos; interacción entre iguales; interacciones de éxito; estudio de validación.

ABSTRACT

This paper consists in a validation of an observation record, for interactive groups in Learning Communities. The aim of the observation record is to analyze, up to what extent, the interactions that occur in the interactive groups are successful. Learning Communities is a project, which includes: interactions and participation of the school community. This project is made up of several interventions, one is Interactive groups are heterogeneous groups of students, working on the same activity and coordinated by a volunteer. The validation include: a review of the literature and an expert panel implementation, with the participation of 16 experts, they were participating in the Plan Learning Community Volunteer at the University of Granada. The methodology is based on a transversal designed. The results showed the instrument as valid. The data were analyzed by calculating the intraclass correlation coefficient and analysis of variance, obtaining high significance. Finally, the items of an observation record and other research were connected to demonstrate consistency. In addition, there are a series of advices for using the observation record in practice, as well as suggestion for line of research in the future.

Key Words: learning communities; interactive groups; peer interactions; successful interactions; validation study.

Introducción

Se va a realizar una revisión de la literatura científica, para construir el concepto de interacciones de éxito en Comunidades de Aprendizaje. Así, se tratan los conceptos de: agrupaciones, interacción entre iguales, relación simétrica, ayuda demandada y recibida, matizaciones y afianzamientos, y motivación, entre otros. En definitiva, se realiza una propuesta de registro de observación de las interacciones, para analizarlas y concluir en qué medida son o no de éxito las que tienen lugar en los grupos interactivos.

Según Diez y Flecha (2010) Comunidades de Aprendizaje es un proyecto que reúne las "actuaciones educativas de éxito dirigidas a la transformación social y educativa". De este modelo debemos resaltar dos factores clave para el aprendizaje: las interacciones y la participación de la comunidad. Este proyecto empezó, en la educación obligatoria, en 1995, aunque su comienzo se remonta al 1978, en una escuela de personas adultas, de La Verneda-Sant Martí (Barcelona). Actualmente cuenta con más de 120 centros educativos en España, a los que hay que sumar otros en países como Brasil y México.

Asimismo, para lograr que un centro docente sea una Comunidad de Aprendizaje se necesita una transformación. Esta transformación, tiene como principios los procesos que contribuyen a la superación del fracaso escolar y los problemas de convivencia. (Comunidades de Aprendizaje, 2010). Además, es necesario llevar a cabo distintas fases que engloban a este proyecto, a saber:

- *Sensibilización*: Consiste en conocer las líneas básicas del proyecto de Comunidades de Aprendizaje
- *Toma de decisión*: La comunidad educativa decide iniciar el proyecto con el compromiso de todas y todos. La decisión supone un debate, entre todas las personas de la comunidad educativa, sobre lo que implica la transformación.
- *El sueño*: Toda la comunidad piensa y concreta qué modelo de escuela quieren, de acuerdo a los principios de Comunidades de Aprendizaje.
- *Selección de prioridades*: En esta fase se establecen las prioridades del sueño, partiendo del conocimiento de la realidad y los medios con los que se cuenta en el presente.
- *Planificación*: En una asamblea donde participa toda la comunidad educativa se acuerdan decisiones sobre la planificación y se forman las diferentes comisiones mixtas de trabajo.

Una vez iniciado el proyecto, es decir, el centro educativo convertido en Comunidad de Aprendizaje, se contempla una serie de actuaciones de éxito, para ellas, se parte de agrupar a los participantes con el criterio de heterogeneidad:

- *Tertulias dialógicas*: El alumnado participante expone su interpretación sobre aquello en lo que se está trabajando en la tertulia dialógica (un texto literario, una obra de arte, una pieza musical, una aportación matemática, etc.).
- *Formación de familiares*: El centro educativo ofrece espacios y programas formativos en actuaciones de éxito, teniendo en cuenta las demandas y necesidades de las familias y la comunidad.
- *Participación educativa de la comunidad*: La participación educativa de la comunidad se concreta de diversas maneras:
 - Lectura dialógica: Más espacios de lectura y escritura, en más tiempos y con más personas.
 - Extensión del tiempo de aprendizaje: Ampliar el tiempo de aprendizaje más allá del horario escolar, a través de ofertas formativas para todo el alumnado en actuaciones de éxito.
 - Comisiones mixtas de trabajo: Las familias y la comunidad colaboran directamente con el profesorado, en la organización del centro educativo, a través de las comisiones mixtas de trabajo formadas también por profesorado, alumnado, voluntariado y/u otros profesionales de la educación.
- *Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos*: En el tratamiento del conflicto, toma protagonismo el consenso entre todas las partes implicadas, especialmente el alumnado, sobre las normas de convivencia, generando un diálogo compartido por toda la comunidad en todo el proceso normativo.
- *Formación dialógica del profesorado*: Las tertulias pedagógicas dialógicas, siguiendo el mismo formato que las literarias, de arte, matemáticas, etc., es la herramienta que está acercando de un modo más directo y profundo las bases teóricas y científicas de las actuaciones educativas de éxito

- *Grupos interactivos*: En el aula se realizan agrupaciones heterogéneas, en cuanto a nivel de aprendizaje, género, cultura, etc. de alumnas y alumnos.

Además, cada grupo contará con una dinamizadora o un dinamizador (voluntaria o voluntario) que se encargará de hacer fluir las interacciones en el grupo. Cabe destacar la posibilidad de que, las madres y los padres, puedan participar activamente en la educación de sus hijas e hijos.

En cuanto al sustento teórico, es el aprendizaje dialógico lo que fundamenta las actuaciones de éxito en Comunidades de Aprendizaje. El punto de partida es una perspectiva comunicativa del aprendizaje, entendiendo que las personas aprendemos a partir de las interacciones con otras. Siguiendo, entre otros, a Vygotsky (1979) que entiende que gracias a la interacción social de las niñas y de los niños con los de su entorno (jóvenes y adultas y adultos), se produce el aprendizaje. Además, se apoya en la teoría crítica de Freire (2003), según la cual se transforma el contexto, incluyendo el currículo, para potenciar los aprendizajes para todas y todos (Comunidades de Aprendizaje, 2015). En definitiva, se pretende tratar a todas las alumnas y todos los alumnos por igual, teniendo en cuenta la diversidad como un principio.

Esta concepción del aprendizaje se refleja, incluso, en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada el 9 de diciembre de 2013, por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de Calidad Educativa:

«La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social.» (Ministerio de educación, cultura y deporte. 2006. Pp.17163).

De estos planteamientos, se extrae uno de los conceptos fundamentales, que rige Comunidades de Aprendizaje, la interacción. Según la Real Academia Española se define como una “acción que se ejerce recíprocamente entre dos o más objetos, agentes, fuerzas, funciones, etc.”. Por lo tanto, con esta definición, se puede entender que existe la posibilidad de que se produzcan interacciones negativas que no fomenten aprendizaje. Sin embargo, en Comunidades de Aprendizaje se consideran solo las interacciones “que aumentan el aprendizaje instrumental, favorecen la creación de sentido personal y social, están guiadas por principios solidarios y en las que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores” (Aubert, Flecha, García, Flecha, y Racionero, 2008).

Además, hay que tener en cuenta que las agrupaciones no producen en sí mismas aprendizaje. Dado que el aprendizaje se debe a un conjunto complejo de factores, en el que se tienen en cuenta diferentes estímulos, que son los que provocan cambios en las estructuras cognitivas. Esto quiere decir que, para favorecer el aprendizaje, es preciso contar con todos los factores que influyen en él.

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado y la literatura científica, construiremos el nuevo concepto de interacción de éxito. Comenzando con Wilkinson y Calculator (1982) (como se cita en Fernández-Berrocal y Melero, 1995) quienes realizan un estudio sobre el discurso entre iguales, en el que definen las características relacionadas con el lenguaje de estudiantes que obtienen sus metas. Se definen éstas, como peticiones relacionadas con la tarea, directas (dirigidas expresamente a un elemento específico de la actividad), a un oyente concreto y sinceras. En este sentido, insisten en que las peticiones que con más probabilidad obtienen respuestas adecuadas, son la de información respecto a las de acción.

El siguiente concepto a analizar, es el de simetría en las aportaciones, establecido por Del Caño, Elices y Palazuelo (2003). Definiéndolo como el tipo de relación, simétrica o asimétrica, que se establece entre iguales. La relación simétrica se entiende como las aportaciones que efectúa el hablante sin que ningún interlocutor quede relegado a simple receptor de aportaciones ajenas. Por otro lado, la asimétrica sí conlleva que algún interlocutor quede en segundo plano de la relación. Fernández-Berrocal y Melero (1995) también apoyan esta idea, "la clave del éxito en la interacción cooperativa consiste en que se produzca un ajuste entre el tipo de ayuda demandada y el tipo de ayuda recibida." (p.51). Además, Reyes (1993) añade, en su estudio sobre interacción entre iguales, que, cuando los sujetos no se conocen, la interacción, que se da entre ellos, es asimétrica.

En estas líneas son Johnson, Johnson, Roy y Zaidman (1986) (como se cita en Fernández-Berrocal y Melero, 1995, p. 51) identifican cuatro tipos de expresiones orales, que correlacionaron positivamente en cuanto a la interacción entre iguales: repetir la información a ser estudiada, añadir nueva información, ofrecer información a la discusión del material a aprender y que exista desacuerdo con las conclusiones relacionadas con la tarea, por otro miembro del grupo. Reforzando esta idea, Díez, Pardo, Lara, Anula, y González (1999) afirman que la matización indica una profundización adecuada sobre un tema por parte del grupo. También hablan de los afianzamientos, como confirmaciones de opiniones, propuestas que provienen de la demanda de otro miembro del grupo o la insistencia de una propuesta. En definitiva, podemos afirmar que tanto las matizaciones como los afianzamientos provocan interacciones de éxito en el grupo

Del Caño et al. (2003) también hacen referencia al constructo de la mejora del aprendizaje entre iguales. Así en los grupos de iguales, para que se produzca una mejora en el aprendizaje, se debe llevar a cabo una mejora en la comunicación entre los compañeros. Pues, si establecen roles diferenciados, realizando partes independientes que posteriormente serán unidas sin más, no se produce una toma de consciencia adecuada. Por lo tanto, establecen que a mayor comunicación y responsabilidad, por parte de todos los miembros del grupo, sobre la tarea en cuestión, se dará lugar a una mayor concepción de la realidad estudiada. Estos mismos autores, apoyándose en la corriente piagetiana, afirman que una diferencia entre distintas opiniones (debate, discusión, coloquio...) es una situación que da lugar a un incremento considerable del aprendizaje y la reestructuración profunda de un modelo. Sin embargo, la aceptación sumisa provoca una baja toma de consciencia. En este sentido, la atención en el compañero, respondiendo a sus preguntas y demandas, situarse al nivel de conocimiento del otro, aportarle una ayuda medida, también aumentará el aprendizaje. Estos mismos autores, Del Caño et al. (2003), tiene en cuenta otro factor, que condiciona la mejora del aprendizaje entre iguales, la motivación:

La regulación motivacional absorbe también una buena parte de las interacciones entre iguales. Castigos verbales, gestos y palabras de ánimo, reconocimiento del éxito en la realización de una parte de la tarea, son algunos ejemplos de este tipo de interacción. (p. 128).

Tras esta aportación conceptual, este trabajo pretende: validar un instrumento para analizar en qué medida las interacciones, que se producen en un grupo interactivo, son de éxito. Con dicha validación, trataremos de conseguir un instrumento que deberá ser válido, confiable, funcional, eficaz y comprensible. La validación de instrumentos de recogida de datos, su importancia y necesidad, han sido el objeto de estudio de muchas investigaciones actuales, tal y como exponen en sus trabajos autores como Soriano, 2014; Rabadán y Giménez, 2014; o Hernández-Hernández y Palao, 2013, entre otros, para quienes la validación del instrumento es una fase de la investigación primordial, que permitirá que los datos obtenidos y las conclusiones y prácticas, realizadas, a partir de la misma, tengan o no entidad y fundamentación suficientes.

Método

Este trabajo se caracteriza por tener un diseño transversal, en el que se recogen los datos de un grupo de sujetos, en un solo momento temporal. Se trata del estudio en un determinado corte en el tiempo, en el que se obtiene las medidas a tratar. (Dwyer, como se cita en Buendía et al., 1997).

Muestra

La población de expertas y expertos, para la validación del instrumento, está compuesta por 80 dinamizadoras y dinamizadores de los Grupos Interactivos del proyecto de Comunidades de Aprendizaje de centros educativos de educación primaria y secundaria de Granada. Estas dinamizadoras y estos dinamizadores, estudiantes de distintas titulaciones de la Universidad de Granada (UGR), son miembros en el Plan de Voluntariado de Comunidad de Aprendizaje de la UGR.

Finalmente, tras realizar el muestreo de tipo no probabilístico, casual o accidental, la muestra utilizada, queda compuesta por un total de 16 dinamizadoras y dinamizadores, que han decidido, libremente, participar en esta validación.

Instrumentos

El instrumento para la validación del registro de observación, siguiendo a Buendía, Colás y Hernández (1998), consiste en una escala de estimación descriptiva (Galafat-Hurtado, Rute-Vega, Aguaded-Ramírez y Carrillo-Rosúa, 2015). La característica principal de esta es que no solo se tiene en cuenta la presencia o ausencia del rasgo, sino, también, la intensidad con la que aparece. Así es, que el instrumento tiene como principal característica la descripción del rasgo, para evitar que el observador asigne un significado personal a la conducta observada.

Finalmente, se les ha pedido a las expertas y los expertos que opinen sobre la pertinencia del registro de observación a validar. Para ello, se les ha formulado la siguiente pregunta: ¿en qué medida crees que las siguientes afirmaciones son indicativas de las interacciones de éxito, que están presentes en un desarrollo óptimo, de los grupos interactivos? Las expertas y los expertos debían puntuar cada ítem con una escala compuesta por 6 rasgos, para evitar, así, el posible sesgo de tendencia central (1 nada indicativas, 2 poco indicativas, 3 algo indicativas, 4 bastante indicativas, 5 muy indicativas y 6 totalmente indicativas) Además, se ha dado la posibilidad de aportar una nueva forma de redactar el ítem (afirmación), si no se considera lo suficientemente claro.

En la tabla 1 se recogen, de manera breve, los ítems que forman el instrumento.

TABLA 1. Ítems del Registro de Observación Inicial

Estilo de interacción	1	2	3	4	5	6
1. Se presta atención a la mayoría de las aportaciones de los miembros del grupo.						
2. Se hacen aportaciones simétricas (ningún miembro queda relegado a simple receptor) por parte de los miembros del grupo.						
3. Se responsabilizan los miembros del grupo de la misma parte de la tarea.						
4. Existe debate y discusión, por parte de los miembros del grupo, para llegar a un acuerdo.						
5. Hay preguntas y demandas durante la realización de la actividad por parte de los miembros						

del grupo.						
6. Se responde a las preguntas y demandas de los compañeros por parte de los miembros del grupo.						
7. Se realizan aportaciones que dan lugar a un incremento de la participación por parte de los miembros del grupo.						
8. Se sitúan, los miembros del grupo, en el nivel de conocimiento de cualquier otro miembro del grupo.						
9. Se tienen en cuenta los puntos de vista propuestos por los compañeros, por parte de los miembros del grupo.						
10. Existe una actitud solidaria por parte de los miembros del grupo.						
Finalidad de la interacción	1	2	3	4	5	6
11. Las aportaciones de los miembros están relacionadas con la tarea.						
12. Las peticiones de ayuda, por parte de los miembros del grupo, están relacionadas con la tarea.						
13. Las peticiones de ayuda, por parte de los miembros del grupo, solicitan información (se pide una explicación de un concepto y no la realización de un procedimiento, Ejemplo: Conceptual: ¿Qué es una mesa? Procedimental: ¿Cómo se escribe mesa?).						
Contenido de la interacción	1	2	3	4	5	6
14. Se demanda ayuda por parte de los miembros del grupo.						
15. La ayuda, por parte de los miembros del grupo, que se ofrece es adecuada al demandante.						
16. La petición de ayuda se solicita a un miembro del grupo concreto.						
17. Se emiten, por parte de los miembros del grupo, mensajes motivadores de forma oral para la consecución de la tarea.						
18. Se emiten, por parte de los miembros del grupo, mensajes motivadores mediante comunicación no verbal (transmisión de significados sin palabras) para la consecución de la tarea.						
19. Se matizan (aclaraciones) las aportaciones por parte de los miembros del grupo.						
20. Se repiten las aportaciones, por parte de los miembros del grupo, con la finalidad de que sean entendidas.						
21. Se planifica la tarea previamente a su realización por parte de los miembros del grupo.						
Tipología de los grupos	1	2	3	4	5	6
22. El agrupamiento es heterogéneo en cuanto a cultura.						
23. El agrupamiento es heterogéneo en cuanto a género.						
24. El agrupamiento es heterogéneo en cuanto a ritmo de aprendizaje.						
25. El agrupamiento es heterogéneo en cuanto a conocimientos previos sobre el tema de la actividad.						
26. Los alumnos/as se conocen previamente.						

Procedimiento

Siguiendo a Rojas y Pérez (2001), se han llevado a cabo los siguientes pasos para el proceso de elaboración del registro de observación:

- Identificación del objetivo principal para el que va a utilizarse el registro de observación.

Esta fase consistió en delimitar el objetivo que se ha mencionado al final de la introducción. De igual modo, durante el proceso de elaboración, las dudas que han surgido se han resuelto con el siguiente criterio: optar por la decisión que contribuya de mejor manera a alcanzar el objetivo anteriormente mencionado.

- Identificación de los comportamientos que representan la interacción entre iguales.
- Redacción de los ítems.

Por otro lado, la elaboración del conjunto inicial de ítems conllevó la ejecución de los siguientes pasos:

- Elegir un formato adecuado para los ítems.
- Escribir los ítems.
- Reescribir los ítems con un vocabulario más adecuado.
- Categorizar los ítems según su naturaleza.
- Revisión de los ítems.
- Revisión de los ítems por parte de los expertos.
- Reescribir los ítems definitivos.

Se debe tener en cuenta para la elaboración de los ítems, que un ítems, en este caso, es una frase o proposición que expresa una idea positiva respecto al fenómeno que nos interesa conocer.

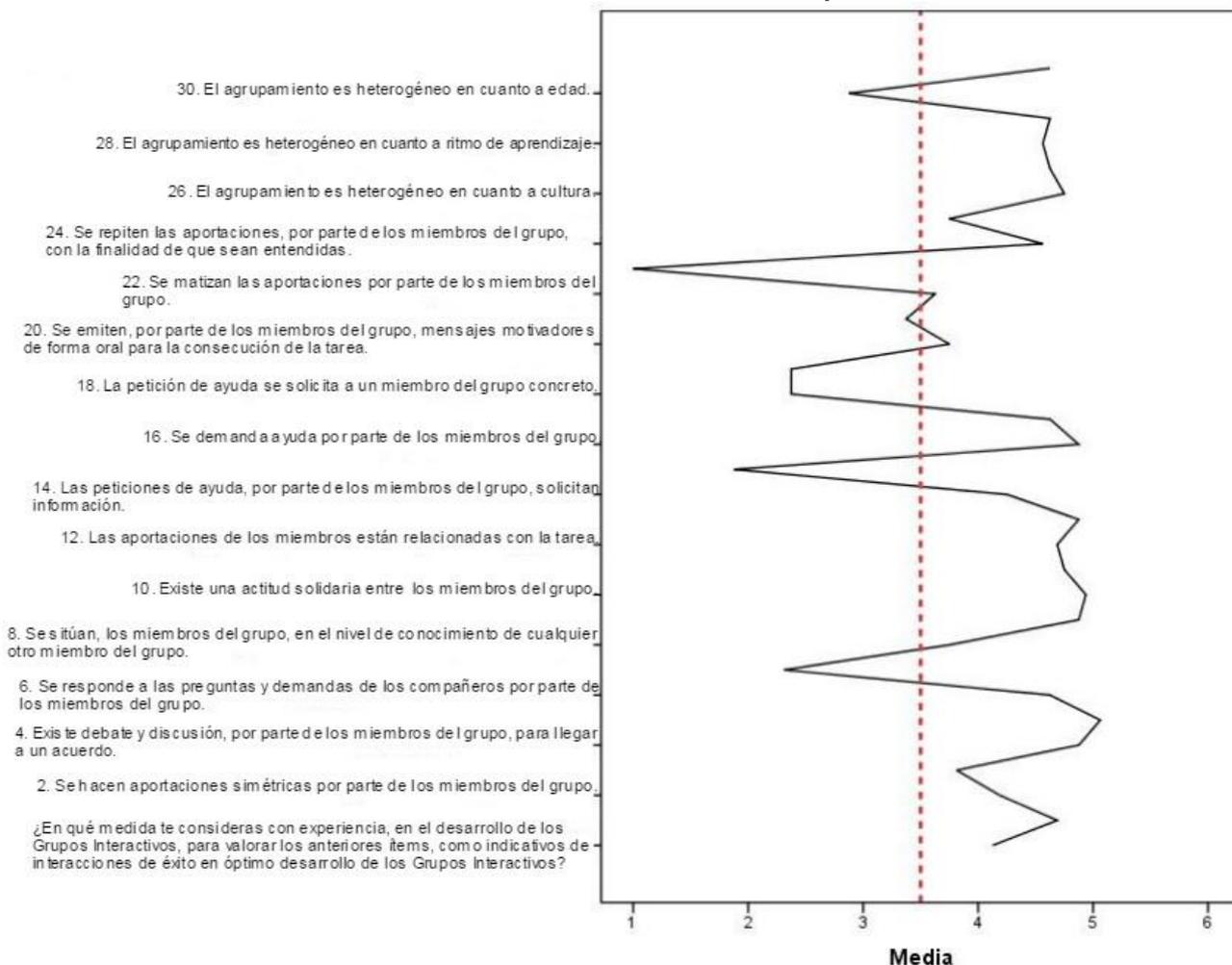
Por otro lado, los procedimientos que se han utilizado para garantizar una aproximación a la definición de interacción de éxito, se resumen a continuación:

- *Análisis de contenido.* El procedimiento consistió en hacer preguntas abiertas con respuestas, que dieran lugar a un acercamiento al concepto de interacción.
- *Revisión de la literatura.* Para el desarrollo de esta validación a cerca de la interacción entre iguales se ha comprobado que en la teoría existente no hay un consenso acerca del concepto que deseamos medir: interacción de éxito. Por lo tanto, nuestra tarea consistió en un proceso de exploración del concepto, no limitándose a una mera revisión de la literatura. Esto quiere decir que ha sido necesario tener un contacto real con las interacciones entre iguales en un grupo interactivo de Comunidades de Aprendizaje. Como dice Supo (2013), el investigador es el primer experto dentro de su temática.
- *Observación directa.* Se identificaron las conductas que producían las interacciones entre iguales, mediante la observación en aulas en las que se lleva a cabo grupos interactivos.
- *Juicio de expertos.* Se ha pedido la opinión a las dinamizadoras y los dinamizadores del Plan de Voluntariado de Comunidad de Aprendizaje de la UGR, sobre la pertinencia de los ítems que componen el instrumento de validación, a través de un formulario.

Resultados

Tras el análisis de las respuestas de las expertas y los expertos, respecto a los ítems, se obtiene, que, a excepción de los ítems 7, 15, 19, 23 y 30, ítems falsos propuestos, para dar mayor validez al proceso de validación del instrumento, y el 18, el resto se encuentran por encima de la media (FIGURA 1).

FIGURA 1. La media de valoración de los ítems, en relación con la pertinencia al constructo medido.



Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, hemos sometido al juicio de las expertas y los expertos, es decir, a sus puntuaciones de los 31 ítems, como pertinentes, a un proceso de concordancia a través del coeficiente de correlación intraclass, analizados con el Paquete estadístico SPSS.21.0. Como podemos apreciar el valor del coeficiente de correlación intraclass ha ascendido a CCI= 0.367. Si bien, se trata de un coeficiente moderadamente bajo, lo realmente importante es que está asociado a una significación estadística $p < .001$. Por tanto, se trata de un coeficiente estadísticamente significativo, es decir, de un acuerdo que no se debe al mero azar (Tabla 2).

TABLA 2. Coeficiente de correlación intraclase y estadísticos complementarios.

	Correlación intraclase ^b	Coeficiente de correlación intraclase		Prueba F con valor verdadero 0			
		95% de intervalo de confianza		Valor	df1	df2	Sig
		Límite inferior	Límite superior				
Medidas únicas	,367 ^a	,255	,520	10,266	31	465	,000
Medidas promedio	,903 ^c	,845	,946	10,266	31	465	,000

Modelo de efectos combinados bidireccionales donde los efectos de personas son aleatorios y los efectos de medidas son fijos.

a. El estimador es el mismo, esté presente o no el efecto de interacción.

b. Coeficientes de correlaciones entre clases del tipo C utilizando una definición de coherencia. La varianza de medida intermedia se excluye de la varianza del denominador.

c. Esta estimación se calcula suponiendo que el efecto de interacción está ausente, porque de lo contrario no se puede estimar.

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, el análisis de varianza de facetas, realizado con el SPSS.21.0, para determinar si existen diferencias significativas, o, por el contrario, se puede suponer que las medias de los ítems no difieren, prueba, igualmente, mediante la obtención de una significación $p < .001$, que, aunque la varianza no explicada (residual) es alta, entre las expertas y los expertos, 16 en total, se da una concordancia no debida al azar (Tabla 3).

TABLA 3. Análisis de varianza.

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter ítems	536,061	31	17,292		
Intra sujetos Entre observad.	99,654	15	6,644	3,944	,000
Residuo	783,283	465	1,684		
Total	882,938	480	1,839		
Total	1418,998	511	2,777		

Media global = 4,0020

Fuente: elaboración propia.

Discusión y Conclusiones

Para cumplir el objetivo que se ha propuesto, es decir, validar un instrumento para analizar en qué medida las interacciones, que se producen en un grupo interactivo, son de éxito, se han realizado las pruebas estadísticas, que anteriormente se han expuesto.

Ahora bien, ¿qué nos indican esos resultados? Para responder a esta pregunta es necesario realizar un análisis pormenorizado de las respuestas, que las expertas y los expertos han aportado. Se partirá de la media de valoración de los ítems, en relación con la pertinencia al constructo medido. Esta refleja que todos los ítems propuestos, a excepción de 7 ítems, teniendo en cuenta que 5 de ellos son falsos, para dar mayor validez el instrumento, han resultado por encima del punto central de la escala. Esto conlleva que, según las expertas y expertos, el instrumento analiza, de manera adecuada, las interacciones de éxito.

De manera general, se resalta que la mayoría de los ítems, un total de 19, se encuentra por encima de 4 y por debajo de 5, lo cual indica que existe una homogeneidad generalizada, en la puntuación que las expertas y los expertos han dado. Además, manifiesta que no hay grandes diferencias entre la intensidad de análisis que realizan los ítems.

Por otro lado, se destaca que el ítem número 5 (hay preguntas y demandas durante la realización de la actividad por parte de los miembros del grupo) obtiene una puntuación de 5,0625 de media, siendo el mejor puntuado del instrumento. Esta información nos releva dos posibilidades, por un lado, que ningún ítem es totalmente indicativo de interacciones de éxito, ya que ninguno ha obtenido una puntuación de 6 en la escala, o, por otro, que las expertas y los expertos son críticos y/o rigurosos ante el constructo a analizar.

Como se ha mencionado anteriormente, los ítems 7, 15, 19, 23 y 30 son ítems falsos y, como se esperaba, se encuentran por debajo del punto central de la escala. Sin embargo, los ítems 18 y 21, sobre la petición de ayuda y la comunicación no verbal, también, han obtenido una puntuación baja, 2,375 y 3,375, respectivamente. Este dato debe tenerse en cuenta en el momento de usar este registro de observación.

Desde otra perspectiva de análisis, si tenemos en cuenta las características relevantes de la muestra, hay que indicar que todas y todos estudian grados o máster relacionados con la educación, siendo este un dato que implica asumir que tienen un conocimiento previo sobre educación. También, se le ha preguntado, ¿en qué medida se consideran con experiencia en el desarrollo de Grupos Interactivos para valorar los anteriores ítems como indicativos de interacciones de éxito en óptimo desarrollo de Grupos Interactivos? Esta pregunta pretende obtener información sobre la propia percepción que tiene las expertas y los expertos, sobre su capacidad para validar este instrumento. Como resultado se obtiene una media que los sitúa por encima del punto central de la escala, con lo cual se consideran con experiencia suficiente para valorar los ítems, como indicativos de interacciones de éxito en un Grupo Interactivo.

A continuación, centrándonos en los ítems en sí, es decir, en su redacción y, en consecuencia, con lo que quieren transmitir, se han comparado con diferentes autores, que ratifican dicha afirmación, identificando hallazgos similares. Esto queda reflejado de la siguiente manera (Tabla 4).

TABLA 4. Ítems justificados por la literatura científica.

Ítems	Justificación
1. Se presta atención a la mayoría de las aportaciones de los miembros del grupo.	"La interacción en el aula puede estimular adecuadamente la cooperación (...). Escuchar al otro, compartir con él nuestros puntos de vista, intercambiar experiencias". (M, Del Caño et al. 2003. p. 76).
2. Se hacen aportaciones simétricas por parte de los miembros del grupo.	"La relación asimétrica (...) es raro que lleve a una reestructuración del modelo o teoría. Mejora la eficacia en la resolución pero sin una transformación profunda". (M, Del Caño et al. 2003. p. 123).
3. (Las aportaciones simétricas son aquellas en las que ningún miembro queda relegado a simple receptor.)	
4. Se responsabilizan los miembros del grupo de la misma parte de la tarea.	"A mayor comunicación y revisión de cada parte por todos los miembros del grupo corresponderá una mayor toma de conciencia del propio modelo, de sus excepcionalidades y de otros posibles modos de explicar la realidad analizada". (M, Del Caño et al. 2003. p. 125).
5. Existe debate y discusión, por parte de los miembros del grupo, para llegar a un acuerdo.	"La conflictividad entre distintos puntos de vista y el debate son situaciones con gran incidencia en el aprendizaje" (M, Del Caño et al. 2003. p. 125).
6. Hay preguntas y demandas durante la realización de la actividad por parte de los miembros del grupo.	"La centración en el compañero, la capacidad de responder a sus preguntas y demandas, y de favorecer su participación, de situarse en el nivel de conocimiento del otro, de proporcionarle un refuerzo adecuado a sus aportaciones favorecerá los procesos autorregulatorios y la explicitación de las estructuras cognitivas que se tienen sobre el tema de la interacción". (M, Del Caño et al. 2003. p. 125).
7. Se responde a las preguntas y demandas de los compañeros por parte de los miembros del grupo.	
8. Se realizan aportaciones que dan lugar a un	

Ítems	Justificación
incremento de la participación por parte de los miembros del grupo.	
9. Se sitúan, los miembros del grupo, en el nivel de conocimiento de cualquier otro miembro del grupo.	
10. Se tienen en cuenta los puntos de vista propuestos por los compañeros, por parte de los miembros del grupo.	“En la interacción con otro compañero el alumno puede mantener una postura centrípeta. Sólo es capaz de tener en cuenta su propio punto de vista; e incapaz de escuchar y tener en cuenta lo que el otro le comenta. (...)Las modificaciones y cambios cognitivos son, por ello, mínimos”. (M, Del Caño et al. 2003. p. 125).
11. Existe una actitud solidaria entre los miembros del grupo.	“La adquisición de una conciencia solidaria (...) es una finalidad que no solo tiene honda significatividad educativa, por su repercusión para la preparación social de los alumnos, sino que la investigación psicopedagógica constata en la interacción social un elemento fundamental para la facilitación del aprendizaje y el desarrollo de la capacidad intelectual”. (E, Oliver. y S, Gatt. 2010. p. 75).
12. Se hacen aclaraciones entre los miembros del grupo.	“La centración en el compañero, la capacidad de responder a sus preguntas y demandas, y de favorecer su participación, de situarse en el nivel de conocimiento del otro, de proporcionarle un refuerzo adecuado a sus aportaciones favorecerá los procesos autorregulatorios y la explicitación de las estructuras cognitivas que se tienen sobre el tema de la interacción”. (M, Del Caño et al. 2003. p. 125).
13. Las aportaciones de los miembros están relacionadas con la tarea.	“La interacción para ser eficaz ha de estar relacionada con la tarea”. (M, Del Caño et al. 2003. p. 127).
14. Las peticiones de ayuda, por parte de los miembros del grupo, están relacionadas con la tarea.	“Las características del lenguaje de aquellos estudiantes que consiguen sus metas para llevar a cabo tareas escolares que suponen interacción con sus compañeros en grupos pequeños. (...) Descubren que el estudiante típico (que consigue sus metas) hace peticiones que son directas, sinceras, relacionadas con la tarea y a un oyente concreto.” (P, Fernández-Berrocal y M, Melero. 1995. p. 94).
15. Las peticiones de ayuda, por parte de los miembros del grupo, solicitan información. 16. (Peticiones de información: explicación de un concepto y no la realización de un procedimiento. Ejemplo: conceptual: ¿Qué es una mesa? Procedimental: ¿Cómo se escribe mesa?)	“Las peticiones que con más probabilidad obtienen respuestas apropiadas son las de información (respecto a las de acción”. (P, Fernández-Berrocal y M, Melero. 1995. p. 94).
17. Se demanda ayuda por parte de los miembros del grupo.	“La demanda de ayuda supone ya una postura activa que va a facilitar la comprensión de las soluciones y explicaciones que aporta el compañero”. (M, Del Caño et al. 2003. p. 28).
18. La ayuda, por parte de los miembros del grupo, que se ofrece es adecuada al demandante.	“La clave del éxito en la interacción cooperativa consiste en que se produzca un ajuste entre el tipo de ayuda demandada y el tipo de ayuda recibida”. (P, Fernández-Berrocal y M, Melero. 1995. p. 51).
19. La petición de ayuda se solicita a un miembro del grupo concreto.	“Las características del lenguaje de aquellos estudiantes que consiguen sus metas para llevar a cabo tareas escolares que suponen interacción con sus compañeros en grupos pequeños. (...) Descubren que el estudiante típico (que consigue sus metas) hace peticiones que son directas, sinceras, relacionadas con la tarea y a un oyente concreto”. (P, Fernández-Berrocal y M, Melero. 1995. p. 94).
20. Se emiten, por parte de los miembros del grupo, mensajes motivadores de forma oral para la consecución de la tarea.	“La regulación motivacional absorbe también una buena parte de las interacciones entre iguales. Castigos verbales, gestos y palabras de ánimo, reconocimiento del éxito en la realización de una parte de la tarea son ejemplos de este tipo de interacción”. (M, Del Caño et al. 2003. p. 128).
21. Se emiten, por parte de los miembros del grupo, mensajes motivadores mediante comunicación no verbal para la consecución de la tarea.	
22. (Comunicación no verbal: transmisión de	

Ítems	Justificación
significados sin palabras.)	
23. Se matizan las aportaciones por parte de los miembros del grupo. 24. Matizar: aclarar.)	“La matización es la operación más claramente indicadora de profundización en el tratamiento de un tema por parte del grupo”. (C, Díez; P, Pardo; F, Lara, J; Anula y L, González Arechavala. 1999. p. 88).
25. Se repiten las aportaciones, por parte de los miembros del grupo, con la finalidad de que sean entendidas.	“Los afianzamientos indican la actividad argumentativa porque son confirmaciones de opiniones o propuestas expresadas que se deben a que otro participante demanda su confirmación o que éste encuentra necesario insistir en su propuesta”. (C, Díez; P, Pardo; F, Lara, J; Anula y L, González Arechavala. 1999. p. 88).
26. Se planifica la tarea previamente a su realización por parte de los miembros del grupo.	“Las aportaciones tienden a menudo planificar y secuenciar las fases que se consideran más efectivas, a valorar si van cumpliendo, a evaluar la aportación del otro. Son procesos imprescindibles en la búsqueda de un producto final de calidad”. (M, Del Caño et al. 2003. p. 28).
27. El agrupamiento es heterogéneo en cuanto a cultura.	En una investigación llevada a cabo por María Reyes sobre interacción social entre iguales, se determina que en los grupos heterogéneos la interacción social ha proporcionado más beneficios. (M, Reyes. 1993. pp. 308 y 309).
28. El agrupamiento es heterogéneo en cuanto a género.	
29. El agrupamiento es heterogéneo en cuanto a ritmo de aprendizaje.	
30. El agrupamiento es heterogéneo en cuanto a conocimientos previos sobre el tema de la actividad.	
31. Las alumnas/os se conocen previamente.	“Cuando los sujetos no se conocen la relación personal que se establece entre ellos es una relación fundada en la asimetría”. (M, Reyes. 1993. p. 309).
32. Las interacciones del grupo se basan en un diálogo igualitario.	“Cuando los niños y las niñas tienen la oportunidad de aprender en grupos pequeños con la presencia de diferentes personas adultas que les ayudan, incluso cuando estas personas no son profesionales de la educación, se promueve el aprendizaje. Esto se debe a que en los grupos interactivos se aprende de manera dialógica, es decir, potenciando las interacciones dialógicas basadas en un diálogo igualitario”. (E, Oliver. y S, Gatt. 2010. p. 282).

Fuente: elaboración propia.

En otro orden de cosas, como recomendaciones de uso, es aconsejable que este registro de observación no forme parte de notas que tengan que tomar la dinamizadora o el dinamizador, ya que es necesario ser riguroso en la recogida de los datos, para que estos sean los más ajustados a la realidad. El registro de observación podría cumplimentarlo una nueva voluntaria o un nuevo voluntario en el aula o el propio docente, pudiendo usar, además, esta información como parte de la evaluación. Sin embargo, hay que destacar la importancia de que cada observador se centre en un solo grupo interactivo, por sesión. De esta manera, se obtendrá una información más fiable del trascurso de los Grupos Interactivos.

Hay que tener en cuenta que este instrumento al analizar cuestiones de interacción de éxito entre iguales, se puede utilizar en otros contextos, en los que se produzcan este tipo de agrupamientos, por ejemplo, en grupos cooperativos, en una metodología de trabajo grupal. Asimismo, este instrumento abre la posibilidad de crear una relación, en una posible investigación, entre el desarrollo óptimo de los grupos interactivos, que se compone de interacciones de éxito, y cualquier otro factor que pueda influir en el aula, como por ejemplo, el tiempo de cada actividad, el momento en el que se lleva a cabo, el agrupamiento del alumnado, entre muchos otros factores.

En definitiva, se puede concluir que, según esta información, a partir de la cual se ha elaborado cada uno de los ítems y junto con la valoración de la muestra de expertas y expertos,

que se encuentra en consonancia con los autores, se considera que el instrumento analiza, de manera pertinente, en qué medida las interacciones, que se producen en grupo interactivo, son de éxito, aunque, en un futuro, seguiremos trabajando, para demostrar que, definitivamente, es así, gracias a la aplicación del mismo.

Terminaremos, especificando algunas cuestiones que podrían verse como limitaciones de la investigación presentada, como son el hecho de que hayamos seguido un proceso, que comienza a partir del constructo que se pretende medir (Un registro de observación sobre las interacciones de éxito) definir y redactar los comportamientos que se consideran interacciones de éxito entre iguales, para posteriormente ver el grado de coincidencia en la literatura científica, aunque se podría haber hecho al revés, como se ha realizado tantas veces, en diferentes investigaciones.

Por otra parte, además de los procedimientos utilizados para la validación del instrumento (concordancia, Coeficiente de Correlaciones Interclase o el Análisis de Varianza), se podrían haber utilizado otros como el Análisis Factorial), para saber qué dimensiones se están midiendo, que no se han formulado en la investigación.

Para terminar, decir que podrían existir una serie de variables externas, dentro de las dinámicas de grupo, como podrían ser; el grado de satisfacción de la reunión, la eficacia, el grado de aprendizaje..., que podrían servir como criterio externo para validar el Registro de observación y que sería interesante que lo tuvieran en cuenta otros investigadores, y que, sin embargo, no se han tenido en cuenta porque no los han mencionado ninguno de los expertos participantes en la investigación.

Referencias bibliográficas

- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia
- Baudrit, A. (2012). *Interacción entre alumnos. Cuando la ayuda mutua enriquece el conocimiento*. Madrid: Narcea.
- Blanco-Sánchez, J. (2014). Validación de una escala para medir la habilidad de cuidado de cuidadores. *Aquichan*, 14 (3), 351-363.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, P. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Castellaro, M., y Roselli, N. (2013). Características diferenciales de la interacción colaborativa entre niños según el nivel socioeconómico, en dos tipos de tarea. *Apuntes de psicología*, 31(3), 271-282.
- CREA. (2006-2011). *INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education. Integrated Project.6th Framework Program. Priority 7th, Citizens and Governance in a European Knowledge-based Society: European Commission*.
- Del Caño, M., Elices, J. y Palazuelo, M. (2003). *Interacción entre iguales, desarrollo cognitivo y aprendizaje*. Valladolid: Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial.
- Delamont, S. (1987). *La interacción didáctica*. Madrid: Cincel.
- Díez, C., Pardo, P., Lara, F., Anula, J. y González-Arechavala, L. (1999). *La interacción en el inicio de la lectoescritura*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Área de Educación.

- Díez, J. y Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24,1(67), 19-31.
- Elboj, C. y Oliver, P. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 91-103.
- Fernández-Berrocal, P. y Melero, M. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- Flanders, N. (1977). *Análisis de la interacción didáctica*. Madrid: Gráficas Ruimor.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Fuéguel, C. (2000). *Interacción en el aula. Estudio de caso*. Barcelona: Praxis.
- Hernández-Hernández E. y Palao, J.M. (2013). Design and validation of a set of observational instruments to assess a team's match execution in volleyball. *Journal of Sport and Health Research*, 5(1):43-56
- Ley Orgánica de Educación (modificada el 9 de diciembre de 2013) (2006, mayo 3). En *Boletín de Oficial del Estado*, No. 106. Ministerio de educación, cultura y deporte.
- Martínez, R., Hernández, M.J. y Hernández, M.V. (2006). *Psicometría*. Madrid: Alianza.
- Oliver, E. y Gatt, S. (2010). De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en grupos interactivos. *Revista Signos*, 43(2), 279-294
- Orden por la que se regula el procedimiento de inscripción y continuidad de centros reconocidos como «Comunidad de Aprendizaje» y se crea la Red Andaluza «Comunidades de Aprendizaje (2012, junio 8). En *Boletín de Junta de Andalucía*, No. 126. Consejería de educación.
- Puigvert, L.; Oliver, E.; Valls, R. y García Yeste, C. (2012). De la superstición a la ciencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26.1 (73).
- Reyes, M. (1993). *Interacción social entre iguales y desarrollo cognitivo*. Pamplona: Ediciones Eunate.
- Rojas, A.J., y Pérez, C. (2001). *Nuevos modelos para la medición de actitudes*. Valencia: Promolibro.
- Saiz, A., Blasco, J.A. y Grupo GEVIEC. *Elaboración y validación de instrumentos metodológicos para la evaluación de productos de las agencias de evaluación de tecnologías sanitarias. Evaluación de la calidad de Estudios Cualitativos*. Madrid: Plan de Calidad para el SNS del MSSSI. Unidad de Evaluación de Tecnologías Sanitarias, Agencia Laín Entralgo; 2011. Informes de Evaluación de Tecnologías Sanitarias: UETS 2010/01
- Soriano, A. M. (2014). Diseño y validación de instrumentos de medición. *Diálogos*, 14, 19-40.
- Supo, J. (2013). *Cómo validar un instrumento*. Estados Unidos: CreateSpaceIndependent Publishing Platform.
- Valls, R. y Kyriakides, L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17-33.
- Vicente, P. (1985). *La interacción en el aula*. Granada: Universidad de Granada.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Fuentes electrónicas

- Comunidades de Aprendizaje. (2015). Comunidades de Aprendizaje. Recuperado el 15 de febrero de 2015, de <http://utopiadream.info/ca/>
- España, INSHT. (1982). NTP 15: Construcción de una escala de actitudes tipo Likert. Barcelona: Centro de investigación y asistencia técnica. [online] Recuperado el 13 de abril de 2015, de http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/001a100/ntp_015.pdf
- Galafat-Hurtado, A., Rute-Vega, N., Aguaded-Ramírez, E. y Carrillo-Rosúa, J. (2015). Instrumento para la validación de un registro de observación de interacciones para grupos interactivos en Comunidades de Aprendizaje. Figshare. Recuperado el 15 de mayo de 2015, de <http://dx.doi.org/10.6084/m9.figshare.1417860>
- INCLUD-ED Consortium. (2006-2011). INCLUD-ED. Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education. Integrated Project. 6th Framework Program. Comisión Europea. <http://creaub.info/included>
- Llauradó, O. (2014, diciembre 12). La escala de Likert: qué es y cómo utilizarla. [online] Recuperado el 13 de abril de 2015, de <http://www.netquest.com/blog/es/la-escala-de-likert-que-es-y-como-utilizarla/>

Fecha de entrada: 20 junio de 2015
Fecha de revisión: 19 enero de 2016
Fecha de aceptación: 25 abril 2016