

# ¿VOLUNTARIOS DENTRO DEL AULA? EL ROL DEL VOLUNTARIADO EN “COMUNIDADES DE APRENDIZAJE”

## VOLUNTEERS INSIDE THE CLASSROOM? THE ROLE OF VOLUNTEERS IN “LEARNING COMMUNITIES”

LUCIANA VIEIRA PARRA<sup>1</sup>

Faculdade Passionista – Campus de Curitiba  
Curitiba, Brasil

[lucianaparra4@hotmail.com](mailto:lucianaparra4@hotmail.com)

IGNASI PUIGDELLÍVOL<sup>2</sup>

Universitat de Barcelona – Campus Mundet  
Barcelona, España

[ipuigdellivol@ub.edu](mailto:ipuigdellivol@ub.edu)

Recibido: 08/05/2013 Aceptado: 29/10/2013

### RESUMEN

*El presente artículo estudia la influencia del voluntariado en el aprendizaje de los alumnos y alumnas cuando es ejercido dentro del aula como apoyo a las tareas de enseñanza y aprendizaje, tema particularmente relevante una vez concluido el año del voluntariado declarado por la Comisión Europea en 2011. Durante dos cursos académicos se siguió, por procedimientos cualitativos de estudio de casos, la participación del voluntariado en una Comunidad de Aprendizaje en la provincia de Barcelona. Se utilizaron observaciones continuadas, entrevistas en profundidad, grupos de discusión comunicativos y otros procedimientos de recogida de información. Todo este proceso ha permitido constatar la positiva influencia del voluntariado en el rendimiento académico de los alumnos y alumnas y, de una manera destacada, su contribución al carácter inclusivo de la escuela y a la cohesión social del entorno en que se ubica. El artículo incluye una revisión de las investigaciones llevadas a cabo sobre el voluntariado en la escuela. Los resultados obtenidos son sometidos a discusión.*

### PALABRAS CLAVE

*VOLUNTARIADO, PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS, COMUNIDAD DE APRENDIZAJE, RENDIMIENTO ACADÉMICO, COHESIÓN SOCIAL*

### ABSTRACT

*This article examines the impact that volunteering can have on students' learning when it is applied as a tool to support teaching and learning inside the classroom, a subject particularly relevant since the European Commission officially announced 2011 as the European Year of Volunteering. During the course of two academic years, qualitative research methods taken from case studies were used to monitor people participating in voluntary work at a Learning Community located in the province of Barcelona.*

---

1 Doctora en Educación por la Universitat de Barcelona.

2 Doctor en Ciencias de la Educación, catedrático de Didáctica y Organización Educativa. Universitat de Barcelona. Investigador de CREA. Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades.

*Continued observation, in-depth interviews, discussion groups and other methods of data collection were used. This whole process has demonstrated not only how volunteering can positively influence students' academic performance but also, more importantly, how it helps to contribute to the inclusive character of the school and to the social cohesion of the surrounding environment. The article includes a review of the research carried out related to the people who were volunteering at the school. Results obtained are discussed.*

#### KEY WORDS

*VOLUNTEERING, FAMILY PARTICIPATION, LEARNING COMMUNITY, ACADEMIC PERFORMANCE, SOCIAL COHESION*

**Agradecimientos:** Agradecemos Nuria Marín, directora de la escuela Montserrat de Terrassa y a través de ella al claustro, alumnado, voluntariado y familiares de esta comunidad de aprendizaje su activa colaboración sin la cual no habría sido posible la investigación que presentamos, así como la autorización para utilizar el nombre del centro educativo.

## INTRODUCCIÓN

El positivo efecto de los vínculos familia-escuela en el éxito escolar del alumnado ha sido evidenciado por la investigación hoy disponible. Coinciden en ello desde los trabajos de James Comer, iniciados ya en los años 60 con familias de la minoría negra (Comer, 1984), hasta otros más recientes pero igual de contundentes en sus conclusiones (Hong & Ho, 2005; Sheldon, 2003; Slavin & Madden, 2001). La mayor parte de estas investigaciones se llevaron a cabo entre grupos de población vulnerable. William H. Jeynes nos ofrecía un meta-análisis con base en 21 investigaciones (Jeynes, 2003) del que deducía: "la participación de los padres tiene un impacto positivo significativo en los niños de diferentes razas y en sus resultados académicos." (p. 213).

También se han realizado investigaciones dirigidas a estudiar los efectos de la participación de la comunidad en la escuela. Sandra M. Nettles, en otra revisión destacaba la importancia de la cultura comunitaria, insuficientemente estudiada entonces (Nettles & Greenberg, 1990). Al final de su estudio se quejaba de la poca atención otorgada al tema. Estudios posteriores han destacado el papel de la comunidad en la *mejora o incremento de la asistencia a la escuela* (Sheldon, 2003) o en la creación y el aprovechamiento del capital social (Horvat, Weininger, & Lareau, 2003). Sin embargo, cuando analizamos las investigaciones que tienen como objeto de estudio el voluntariado en la escuela nos encontramos con diferentes enfoques, que podemos agrupar en tres grandes líneas.

En la primera situamos las investigaciones sobre los efectos de la acción voluntaria en el propio voluntariado, especialmente en el desarrollo cívico de los adolescentes (Metz, McLellan, & Youniss, 2003), en el desarrollo de habilidades sociales (Carter & Kotlik, 2008) o del compromiso social (Ginwright & Cammarota, 2007). Incluso contamos con investigaciones que abordan los efectos positivos en el propio voluntariado cuando es ejercido por adolescentes en situaciones de riesgo: episodios depresivos, alcoholismo, problemas de autoestima y conducta (Simpkins, Becnel, & Eccles, 2008). También podemos mencionar aquí los estudios sobre los efectos del voluntariado en la calidad de vida de quienes lo practican; práctica que en ocasiones es considerada como un indicador de felicidad (Wallace & Florian, 2009). En una segunda línea ubicaríamos un conjunto de inves-

tigaciones más recientes entorno al *Aprendizaje-y-servicio*, desarrolladas principalmente en universidades que contemplan el voluntariado de sus estudiantes como un componente formativo que revierte en beneficios sociales (Aydlett, Randolph, & Wells, 2010; Baggerly, 2006; Darwen & Rannard, 2011; Einfeld & Collins, 2008).

En una tercera línea ubicamos las investigaciones más estrechamente ligadas al ámbito escolar, algunas dirigidas al análisis de programas comunitarios en los que las familias actúan como voluntariado (Deslandes, 2006; Valls & Kyriakides, 2013; Wanat, 2010). Otros estudios se interesan por el efecto de las diferencias culturales en el significado que otorgan las familias a su participación como voluntarias (Huntsinger & Jose, 2009). Pero sin duda, la mayor parte de investigaciones se dirigen a constatar la incidencia de la participación de las familias y las agencias de voluntariado en el bienestar del alumnado (Comer, 1984; Kirkhaug, Britt, Klockner, & Morch, 2013; Spratt, Shucksmith, & Philip, 2007) y en su rendimiento escolar (Fan & Chen, 1999; Knapp & Jefferson, 2013; Sanders, Sheldon, & Epstein, 2005; Sheldon, 2003, 2007). Las investigaciones de este último autor son claras al señalar que “las escuelas con programas de alta calidad reportaron una mayor participación de padres voluntarios, mayor representación de los padres en los comités escolares, y un mayor uso de las tareas que requieren interacción entre estudiantes y los padres” (Knapp & Jefferson, 2013; Sheldon, 2003)(p. 153). La investigación de Sheldon, llevada a cabo en 82 escuelas primarias y que tomaba como referencia los tests estatales, demostraba que los esfuerzos utilizados para implicar a las familias y la comunidad en el aprendizaje de los estudiantes tenían un efecto positivo directo en los niveles académicos alcanzados.

Sin embargo, está poco investigada la influencia del voluntariado en la escuela cuando éste actúa directamente dentro del aula en tareas de apoyo al aprendizaje, y cuando está compuesto no sólo por familiares sino por otros agentes de la comunidad. Así que, parece particularmente oportuno formularse la principal pregunta de nuestra investigación:

*¿En qué medida la inclusión en la escuela de personas voluntarias de la propia comunidad puede constituir, al mismo tiempo, un apoyo al aprendizaje del alumnado y una contribución significativa a la cohesión social, en centros con población en riesgo de exclusión?*

Nuestra intención es presentar evidencias de ambas cosas.

## EL MARCO DE NUESTRO ESTUDIO: INCLUSIÓN Y COMUNIDAD

Esta investigación se ubica en el marco de *Comunidades de Aprendizaje* (a partir de ahora CdA), un programa de transformación de centros educativos, la mayoría ubicados en entornos socialmente desfavorecidos (Elboj, Puigdemívol, Soler, & Valls, 2006; R. Flecha & Soler, 2013)<sup>3</sup>. En la sociedad de la información, el aprendizaje depende cada vez más de las interacciones que el alumnado establece con la diversidad de personas que configuran su entorno (Flecha, 2009). Sabemos, ya desde los trabajos de Vygotsky, del

3 Ver <http://utopiadream.info/ca/>

enriquecimiento que estas interacciones suponen para el aprendizaje (Vygotski, 1978). En CdA, dichas interacciones constituyen un componente esencial del proyecto. Tanto las que se establecen entre el alumnado; entre alumnado y profesorado; como las derivadas de la intervención del voluntariado en el aula, lo que nos interesa particularmente aquí. Son dichas interacciones producidas en la escuela, pero que implican a la comunidad, las que mejor propician el acceso de alumnado a la cultura y el reconocimiento de las culturas que conviven en la escuela (Bruner, 2000). Ello encaja con las teorías de Georges H. Mead sobre la construcción social de la persona. Su distinción entre el *Yo*, que representa nuestra dotación menos culturizada reaccionando ante los demás, y el *Mi*, la interiorización que hacemos de los otros, especialmente de las personas más significativas (Mead, 1973) apoya dos principios básicos de CdA: la importancia de un entorno que propicie el establecimiento de relaciones de interdependencia en el que todo el alumnado pueda desarrollar un rol activo, y el valor de las expectativas (del profesorado, la familia y los compañeros) depositadas en cada estudiante. Veremos más adelante como el voluntariado contribuye a generar estas expectativas (Gatt, Puigdemívol, & Molina, 2010).

Pero lo señalado hasta aquí sería incompleto para describir la fundamentación teórica de las CdA si no acudiéramos al concepto de aprendizaje dialógico (Aubert, Flecha, García, Flecha, & Racionero, 2008). La participación de la comunidad en la escuela y las interacciones a que ello da lugar están regidas por las aportaciones de Paulo Freire, y muy especialmente por sus concepciones sobre la *igualdad de las diferencias* y el *carácter dialógico del aprendizaje* (Freire, 1987, 1999, 2006). Con base en ello el programa CdA se apoya en el diálogo igualitario entre todas las personas implicadas: una comunicación que minimiza las relaciones de poder sustituyéndolas por un diálogo que busca el entendimiento con base en las pretensiones de validez de los argumentos, con independencia del estatus social o académico de las personas que intervienen en él (Habermas, 1987).

Con base en estas aportaciones las Comunidades de Aprendizaje se concretan en un proceso de transformación de los centros educativos a través de la participación activa de las familias y la comunidad. La incidencia directa del voluntariado en las actividades de aprendizaje es lo que nos interesa particularmente en esta investigación. Para un mayor detalle sobre el funcionamiento de las Comunidades de Aprendizaje pueden consultarse diferentes obras (Elboj et al., 2006) (GOVA, 2002) y su lugar web<sup>4</sup>.

En la actualidad, el proyecto Comunidades de Aprendizaje se aplica en más de 140 centros educativos, mayormente de infantil, primaria y secundaria, en las diferentes Comunidades Autónomas de España<sup>5</sup>. Concretamente en Cataluña, que es donde se ha llevado a cabo este estudio, el proyecto se coordina desde el *Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya*, como proyecto de transformación al que se pueden adherir los

4 También es posible consultar el web oficial de Comunidades de Aprendizaje <http://utopiadream.info/ca/>

5 El código que figura al final de cada registro transcrito, responde al siguiente esquema de codificación:

**Primera letra** = Tipo de registro (E = Entrevista), (GD = Grupo de discusión), (GV = (Grabación video)

**Primer número:** número de orden del registro.

**Siguiente letra o dos letras** = Fuente (V = Voluntario/a de la comunidad), (VP = Voluntario profesor/a), (VM = Voluntaria madre), (VEA = Voluntaria exalumna), (P = Profesorado)

**Último número:** Número de orden del instrumento (cuando los indicadores anteriores coinciden)

De este modo: (E1VM1; 28) corresponde a Entrevista 1 a una voluntaria-madre; o (GD2A; 107-109) a Grupo de discusión nº 2 con alumnado. Los números finales son los números del o de los registros transcritos.

centros educativos que lo deseen<sup>6</sup>.

El objetivo de todo este proceso de *enriquecimiento* del entorno escolar es doble: conseguir una escuela de alta calidad, constatada a través de los resultados de aprendizaje; y generar un espíritu de solidaridad entre las personas y colectivos comprometidos con el proyecto, que se constata en el clima de la escuela y en la cohesión social experimentada por los agentes implicados (Puigdemívol & Ríos, 2008).

## METODOLOGÍA

Con el objetivo de constatar su incidencia en el aprendizaje y en la cohesión social exploramos los diferentes perfiles y roles del voluntariado en una Comunidad de Aprendizaje, utilizando la metodología del estudio de casos basada en la perspectiva comunicativa crítica (Gómez, Latorre, Sánchez, & Flecha, 2006). Nos acercamos a los participantes mediante la implicación directa de la investigadora como voluntaria de la comunidad por un período de dos cursos académicos. Ello permitió interactuar con el voluntariado, profesorado y alumnado de una forma muy cercana y basada en el diálogo igualitario con los investigados.

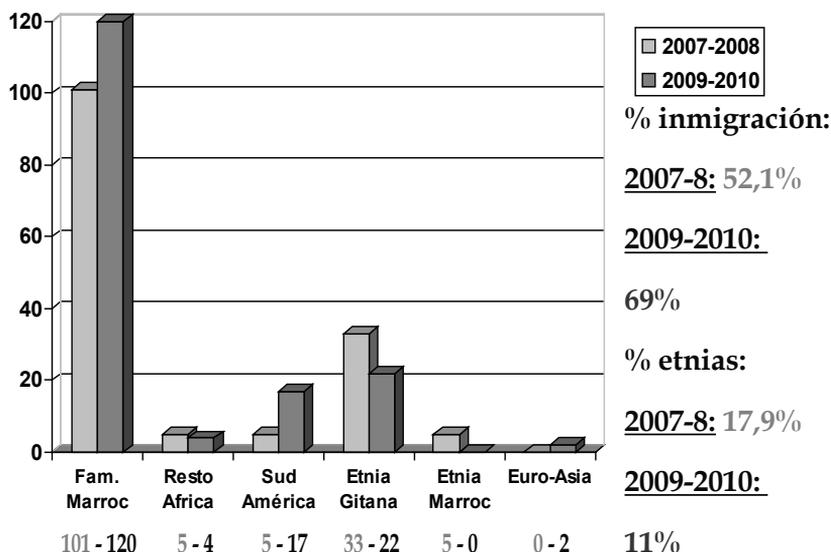
Se eligió la metodología comunicativa crítica por su adecuación al tema de estudio. Según sus impulsores (Gómez et al., 2006) “la perspectiva crítica pretende no sólo describir y explicar la realidad, comprenderla e interpretarla con el objetivo de estudiarla, sino también estudiarla para transformarla, haciendo hincapié en cómo los significados se construyen comunicativamente mediante la interacción entre las personas” (p. 32).

### El caso de estudio

Nuestro propósito de investigación nos llevó a elegir el estudio de casos. Elegimos la Escuela Mare de Déu de Montserrat (Terrassa) como caso único. Consideramos que dicho centro reunía un conjunto de características que lo hacían significativo del proyecto de Comunidades: (1) se trata de un centro con el proyecto consolidado, en el que está trabajando desde 2001; (2) desde su inicio, el centro apostó por la participación intensa de la comunidad (incluyendo el voluntariado) y por los grupos interactivos; (3) siempre ha sido un centro abierto a la colaboración en investigaciones realizadas desde el proyecto CdA; (4) a pesar de todo, el centro, como otras muchas comunidades, ha debido afrontar dificultades importantes para continuar con el proyecto, como es el caso de los frecuentes cambios de profesorado. Se trataba de un centro que reunía las condiciones necesarias para el estudio y también un carácter representativo de otras CdA.

6 En la página web de Departament d'Ensenyament puede encontrarse información útil sobre las comunidades de aprendizaje en Cataluña: <http://www.xtec.cat/web/projectes/comunitats>

FIGURA 1: ALUMNADO INMIGRADO Y DE MINORÍAS ÉTNICAS EN LA ESCUELA MONTSERRAT. NÚMEROS ABSOLUTOS (GRÁFICO) Y PORCENTAJES TOTALES (LEYENDA EN FONDO BLANCO)



Dicho centro está ubicado en un barrio periférico urbano, en un contexto de bajo nivel socioeconómico y con una alta presencia de población inmigrada, mayoritariamente del norte de África, del África subsahariana y de América Latina, que convive con población gitana autóctona (ver figura 1).

### Recopilación y análisis de la información

La recogida de información fue un proceso prolongado, dos años de inmersión en la escuela, que permitió profundizar en el significado de dichas informaciones y llegar al proceso de análisis con un conocimiento exhaustivo de la realidad de la escuela. Ahora bien, nuestro análisis cualitativo condicionaba los medios elegidos para la recogida de información, por lo que fueron utilizados diferentes instrumentos y procedimientos (ver tabla 1).

- El *análisis documental*, para obtener información del centro, su entorno y del propio proyecto comunitario.
- La *observación participativa*, con implicación de la investigadora en los grupos interactivos y otras actividades del centro. Dicha intervención participativa, actuando como voluntaria en grupos interactivos, se plasmó en un registro de notas de campo que permitió identificar los aspectos más relevantes del aprendizaje y la socialización del alumnado, que constituyeron la base para la categorización.
- Las *entrevistas en profundidad*, mantenidas con los estudiantes, las familias, el voluntariado y el profesorado. En estos casos se buscó hablar con personas comprometidas con el proyecto que nos pudieran proporcionar información

del mismo.

- Los *grupos de discusión*, configurados con el profesorado y el alumnado. En ambos casos se buscó la diversidad: en el grupo de profesorado había tutores, especialistas y una técnica de parvulario. El grupo de estudiantes estaba formado por un diversificado grupo de alumnado de 4º grado, curso en el que más había intervenido la autora del estudio como observadora participante.
- Las *grabaciones en vídeo*, con enfoque principal en el alumnado y el voluntariado que completaban las observaciones. Las grabaciones fueron transcritas en registros de 10 minutos e igualmente categorizadas.

TABLA 1: INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

INSTRUMENTO	Número	Total
Análisis documental	Documentación del centro y del proyecto	
Sesiones de observación participante	Trabajo de campo: 2008-9 y 2009-10	
Grabaciones vídeo	3	3
Entrevistas en profundidad		
Voluntaria (madres)	2	
Voluntario (profesor de idioma marroquí)	1	
Voluntaria exalumna y profesora de baile	1	
Voluntaria (funcionaria Cruz Roja y Asociación del barrio)	1	
Profesor del centro/tutor de 2º curso	1	6
Grupos de discusión:		
Profesorado (N=5)*	1	
Estudiantes (N=8)**	1	2

(\*) *Un maestro especializado en informática; una tutora de 5º; un cotutor de 3º; una técnica parvulario; una tutora 4º.*

(\*\*): *Estudiantes de 4º de primaria, grupo en el que se realizaron las observaciones participativas.*

Todo este material fue debidamente categorizado por un procedimiento mixto (deductivo-inductivo) en el que confluyen las macrocategorías provenientes de nuestros presupuestos teóricos, con las categorías surgidas del análisis del material obtenido (ver tabla 2). Más allá de dicha categorización, los significados fueron contrastados con los participantes en la investigación, con quienes se acordaba la interpretación definitiva.

El análisis de dicho material permitió la emergencia de 10 categorías (ver tabla 2). De ellas 4 se relacionaban directamente con el aprendizaje, mientras que las otras 6 lo hacían con lo que hemos considerado participación y cohesión social, elementos clave en una CdA. De dichas categorías había suficientes registros como para permitir un análisis comprensivo de la función del voluntariado. Las categorías utilizadas permitían identificar las percepciones, tanto del voluntariado como del profesorado y el alumnado a quienes iba dirigida la investigación. Las más destacadas, en cuanto al aprendizaje, eran las que hacían referencia a las *expectativas*, a la *motivación* de los estudiantes, las *interacciones* entre ellos y las que expresaban sus *progresos*, cuando eran empleadas por cada uno de los tres grupos. Desde el punto de vista teórico de CdA, las cuatro categorías mencionadas

son relevantes para el aprendizaje. En cuando a las categorías asociadas a la participación y cohesión se registraron las que expresaban situaciones de *convivencia y resolución de conflictos*, las muestras de *inclusión* del alumnado con mayores dificultades, los registros que expresaban las situaciones de *interacción intercultural*, y las que expresaban *valores y convivencia entre lenguas*. Finalmente se tomaban en consideración las muestras del grado de participación y convivencia entre las *familias*. Tanto por la tipología del centro, como por los postulados del propio proyecto de CdA expresados en el primer punto, las seis categorías mencionadas permitían captar el grado de cohesión y de participación de los diferentes estamentos en el centro. También en estos casos las evidencias eran obtenidas en los tres grupos mencionados. El cruce de las 10 categorías con los grupos estudiados dio lugar a los 30 códigos con los que se manejó la información, atendiendo también al tipo de fuente: entrevista, grupo de discusión o grabación en vídeo (ver nota 4).

Para aumentar la veracidad del estudio, se utilizó la estrategia de triangulación lo que nos obligó a hacer una cuidadosa revisión de la información recopilada mediante su desglose en registros y unos procesos de ida y vuelta de las informaciones a los registros, agrupando y reagrupando estos últimos hasta establecer las subcategorías que finalmente fueron utilizadas en la interpretación de los resultados (Stake, 1998), tal como muestra la tabla 2.

TABLA 2: REPRESENTACIÓN DE LAS CATEGORÍAS UTILIZADAS EN EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Categorías de análisis en función del voluntariado	Comunidades de Aprendizaje / Voluntariado									
	Aprendizaje				Cohesión/participación					
	Expectativas de éxito	Progreso	Motivación Autoestima	Cooperación entre iguales Interacción	Convivencia Conflictos Mediación	Inclusión Integración	Contacto intercultural Inmigrantes	Familia	Valores	Lengua
Percepción voluntariado	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10
Percepción profesorado	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Percepción alumnado	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10

En definitiva, utilizamos la perspectiva comunicativa crítica orientada al diálogo, con la finalidad de observar e interpretar cómo se desarrollan los fenómenos educativos en su entorno natural (el aula), identificando los cambios derivados de la participación del voluntariado en un centro educativo que trabaja con el modelo de CdA.

## RESULTADOS

Expondremos aquí los resultados en los que podemos apreciar un alto grado de coincidencia entre las fuentes utilizadas; es decir, su mayor grado de veracidad. Los distribuiremos en dos ámbitos: en el primero expondremos los resultados que nos muestran la influencia del voluntariado en los procesos de enseñanza y en el aprendizaje de los alumnos y alumnas [1]; en el segundo, los que indican la influencia del voluntariado en la cohesión social dentro del centro y en sus relaciones con la comunidad [2].

### [1] La influencia del voluntariado en los procesos de enseñanza y aprendizaje

El marco en el que hemos estudiado la actividad del voluntariado lo constituyen los grupos interactivos. Una organización del aula en que el alumnado se reparte en 4 pequeños grupos heterogéneos de 5 ó 6 alumnos. La profesora o el profesor ha preparado previamente 4 actividades de una duración aproximada de 15 ó 20 minutos, correspondientes a diferentes aspectos del área que se trabajará. Por ejemplo, si se trata del área de lenguaje las actividades pueden ser (1) comprensión lectora, (2) ortografía, (3) vocabulario, (4) expresión escrita. El funcionamiento de los grupos interactivos comporta que dentro del aula actúen, además de la profesora, tantas personas voluntarias como grupos se confeccionan. Cada voluntario o voluntaria se responsabiliza de una de las actividades, sucesivamente, con cada uno de los grupos, mediante un procedimiento de rotación del alumnado. La tarea principal del voluntariado no es dirigir la actividad sino estimular que todos y todas participen de la misma y que dialoguen lo necesario para acordar su mejor resolución. Además procurará que el alumnado con más dificultades sea apoyado por sus compañeros/as a fin de que todos y todas saquen el máximo provecho de las tareas realizadas (Elboj & Niemelä, 2010). El voluntariado suele estar compuesto por familiares y otras personas del barrio (con independencia de su nivel de estudios), exalumnos/as y universitarios/as, incluyendo estudiantes en prácticas.

Desde el punto de vista académico el profesorado relaciona claramente la práctica de los grupos interactivos con la mejora de los aprendizajes. Esto es lo que nos decía un profesor de 2º grado cuando nos interesábamos por si identificaba mejoras en el aprendizaje de sus alumnos:

P6: Sí, principalmente cuando se hacen los grupos interactivos, pues sí que se acelera el aprendizaje. Cuando se desarrolla esta actividad atendida por una persona con un grupo de 6 a 7 alumnos, lógicamente avanza. Pero claro, los grupos interactivos que hacemos aquí son de una hora o de una hora y media a la semana en matemática y en lengua. Y en lengua este año que he estado en segundo he notado más progreso en los niños. Sin embargo, con los más grandes, en sexto, que es con quienes estuve el curso pasado, se nota más el avance. Pero bueno tam-

bién depende un poco de cada niño... (E6P; 1-2-3)<sup>7</sup>

El profesorado entrevistado coincide en valorar que la participación de otras personas de la comunidad dentro del aula produce un alto grado de satisfacción entre el alumnado. Y algo parecido ocurre con las familias. Una madre-voluntaria lo expresaba así:

[...] Yo creo que es muy favorable [la organización en grupos interactivos], porque hay que reconocer que es difícil para un profesor estar por todos los alumnos. Tener el apoyo de los voluntarios les facilita mucho el trabajo. Se hace posible dar una atención más personalizada a cada alumno, y da lugar a un aprendizaje más productivo. En definitiva, el trabajo que hace el voluntariado es muy importante, o sea, es muy favorable" (E2VM1; 28-30).

Por su parte, los alumnos de 4<sup>a</sup> grado opinaban así en un grupo de discusión:

L: Sí, en los grupos interactivos trabajamos juntos. Porque cuando la profesora dice alguna cosa, a veces no todos lo entendemos todo.

K: Sí, en cambio en los grupos interactivos se dice todo más cerca de nosotros y así aprendemos más.

I: Y con una sola profesora no se aprende tanto...

E.: *¿Entonces me decís que os va bien la presencia de personas voluntarias en los grupos interactivos? ¿Os ayuda en vuestro aprendizaje?*

(Varios) Sí, sí, sí... sí, mucho...

(A): Se aprende más con más personas voluntarias porque nos enseñarán más cosas...

(M): Sí, cuando vienen las profesoras, a los niños que no saben les ayudan y si no entendemos algo nos lo explican y nos ayudan mucho...

E.: *¿Muy bien... Y también os ayudáis los unos a los otros?*

(Varios) Sí, sí, sí...

(V): Sí, porque somos todos compañeros.

E.: *¿Y tu opinión Abdul sobre los grupos interactivos?*

(I): Nosotros en catalán y en castellano, inglés,... pues a veces no entendemos mucho. Pero en los grupos interactivos aprendemos más porque hacemos más grupos...

(M): Y porque tenemos más personas que nos ayudan... los voluntarios.

(GD2A:20 -30).

Una de las evidencias más importantes obtenidas por nuestra investigación es la influencia del voluntariado en el aprendizaje de todos y todas, y en el enfoque igualitario con el que se atiende al alumnado. Una de las voluntarias (una exalumna del centro) des-

<sup>7</sup> El código que figura al final de cada registro transcrito, responde al siguiente esquema de codificación:

**Primera letra** = Tipo de registro (E = Entrevista), (GD = Grupo de discusión), (GV = (Grabación vídeo)

**Primer número:** número de orden del registro.

**Siguiente letra o dos letras** = Fuente (V = Voluntario/a de la comunidad), (VP = Voluntario profesor/a), (VM = Voluntaria madre), (VEA = Voluntaria exalumna), (P = Profesorado)

**Último número:** Número de orden del instrumento (cuando los indicadores anteriores coinciden)

De este modo: (E1VM1; 28) corresponde a Entrevista 1 a una voluntaria-madre; o (GD2A; 107-109) a Grupo de discusión nº 2 con alumnado. Los números finales son los números del o de los registros transcritos.

tacaba este hecho:

[...] Yo creo que todos los miembros del centro toman esta responsabilidad [incluir a todo el alumnado] y desarrollan un buen trabajo en este sentido. ¿De qué forma? Pues son muchas y primeramente, por ejemplo, se acepta a cualquier tipo de alumno, independientemente de etnias, raza o religión (E5VEA; 103-104).

Un voluntario, que a su vez es profesor de idioma (árabe) clarificaba más este extremo:

[...] Creo que todos los miembros están por este objetivo [la inclusión]. Y la forma más utilizada de esta enseñanza inclusiva, creo que es el tratamiento en pie de igualdad de todo el alumnado, de todos los alumnos vengan de donde vengan (E1VP1; 105).

Concluiremos, pues, que la organización en grupos interactivos genera unas dinámicas de enseñanza en las que el alumnado se siente más atendido y en las que el profesorado percibe con claridad su progreso. De todas las informaciones recabadas podemos deducir con seguridad que los diferentes agentes (alumnado, profesorado y voluntariado, incluyendo las familias) perciben claramente el efecto positivo del voluntariado en el progreso académico del alumnado. En la discusión veremos cómo otras investigaciones, esta vez cuantitativas y realizadas en este mismo centro, apoyan nuestra constatación.

## **[2] La influencia del voluntariado en el carácter inclusivo del centro y en la cohesión social de la comunidad que lo acoge**

La presencia de voluntariado en la escuela y en el aula tiene un importante efecto en el carácter inclusivo de un centro con tanta diversidad cultural. Una voluntaria, al mismo tiempo trabajadora de la Cruz Roja y miembro activo de la asociación de vecinos, lo expresaba de la siguiente manera:

E.: *¿Todos los miembros del centro toman responsabilidades para hacer que la enseñanza sea más inclusiva? ¿Cuál es la forma más utilizada para que esto suceda?*

V4: Sí, yo creo que sí. Porque la escuela de Montserrat ha tenido muchos voluntarios y vienen con ganas de hacer cosas: ¡lo dan todo! Y digo esto porque se nota, ¿no?... Una persona que trabaja y que viene “a perder el tiempo...” Y aquí todos los profesores, la directora, todos trabajan para eso. Ellos tienen responsabilidades sobre la enseñanza y de que salga bien todo. Ahora, ¿la forma más útil para que esto suceda? No sé... quizás esto de ser diferente ¿no? De que permitan que los voluntarios también se impliquen en la enseñanza. Porque no creo que haya muchas escuelas que lo permitan y que, además, desarrollen estrategias dentro del aula, como los grupos interactivos, para potenciar el aprendizaje contando con el apoyo del voluntariado (E4V; 119 a 122).

Por su parte, el profesor de 2º citado antes ilustra el carácter inclusivo del centro de una manera muy espontánea y con cierta dosis de ironía, relacionándolo con su cambio de imagen:

[...] Bueno, ahora [la escuela] tiene una imagen diferente: es una escuela que abarca diferentes culturas y aquí todo el mundo quiere venir, pues la imagen es bastante buena". ¡Uf!...ves tanta gente que a veces no sabes ni quiénes son, te lo aseguro. Y ahora porque tú me has dicho que estás haciendo esto [la investigación], porque a veces veo personas que no sé quiénes son, a veces veo y no sé si es un profesor, un voluntario, una madre, una madre voluntaria... Bueno participa todo el mundo, las familias participan, voluntarios que han venido de fuera... poquitos pero vienen, podrían venir más, a veces. O sea, ¡aquí está todo el mundo! (E6P; 43-26-44-45).

La presencia de voluntariado y las interacciones que comporta cambian la percepción de la diversidad, tan a menudo entendida como problema. El tema salía en un grupo de discusión con profesorado:

E.: *¿La variedad de contextos de origen del alumnado y de lenguas se ve como una contribución positiva para la vida escolar? ¿Me lo podéis comentar?*

M1: Sí, es positivo: siempre lo es. Pero a nivel ya no de centro sino como personas. O sea, todo lo que te aporte conocimientos nuevos, todo lo que te aporte otras maneras y otras formas de pensar y de vivir enriquece tu vida.

M5: Es que ni siquiera te lo planteas porque como es una realidad que tenemos, no es que se valore: es lo que hay. Por tanto tienes que ser positivo de cara a afrontarlo como puedas, pero es lo que hay. Positivo es... a la vista está.

Enriquece a todos ¿no? a la sociedad. En fin "Sin diferencia no hay cultura".

M1: Efectivamente (GD1P; 176 a 180).

En este sentido la participación de voluntariado multicultural supone un importante aporte a la cultura del centro. Hemos constatado que gran parte del voluntariado lo forman personas de diferentes países y culturas. Esta heterogeneidad refuerza de una manera positiva la convivencia dentro y fuera del centro. Así lo expresaba el voluntario marroquí citado antes:

[...] Entonces, la diversidad que hay entre el voluntariado hace que sea normal para los alumnos la existencia de esta diversidad entre ellos. Además la actividad que está haciendo el voluntariado consiste en colaborar, ayudar, explicar, intentar generar un ambiente de colaboración entre todos los alumnos. Pues con esto el alumnado también está captando todos esos valores, esos hechos para que ellos también adquieran o absorban estos mismos valores. Y así, poder generar una mejor convivencia basada en el respeto mutuo. Porque es diferente trabajar para una convivencia que tiene fondo, que tiene unas bases profundas, que para una convivencia temporal. Creo que esta diversidad de voluntariado favorece, para los

alumnos, esta convivencia duradera (E1VP1; 77-78).

Este mismo voluntario, más adelante concluye:

[...] La implicación del voluntariado para eliminar estas barreras [culturales] es positiva, porque el mismo voluntariado está constituido por diferentes etnias, procedencias, e intenta enseñar que se tienen que aceptar las diferencias y que no debe haber discriminación en ningún aspecto. Así como el profesorado y la dirección, lo mismo es compartido por el voluntariado que se esfuerza para romper etiquetas como: este “moro”, este “negro”, este “gay”... y así poner fin a estos comentarios racistas” (E1VP1; 90).

Este posicionamiento del centro no está exento de problemas o pequeños conflictos. La ventaja es que aparecen, se visibilizan y se pueden abordar a través del diálogo:

[...] Un ejemplo que me pasó en el primer año de voluntaria, aquí en esta escuela, con un alumno de segundo que ahora está en sexto... que me dijo: ¡vete a tu país! Entonces yo no comenté nada a la profesora, pero se ve que los alumnos se lo comentaron. Entonces le hicieron escribir una carta donde me solicitaba perdón y estaba firmada por la madre, para que se enterara de la actitud de su hijo. Pero tampoco pienso que lo que me dijo saliera de él mismo. Son cosas que a veces se escuchan también en casa, en la calle y que tienen influencia y por esto yo no quise decir nada a la profesora y esperar que a lo largo del curso, con mi presencia y mi comportamiento, él fuera cambiando esta idea y reflexionando sobre lo que había dicho (E1VP1; 91-92).

Terminaremos haciendo referencia a dos constataciones relacionadas con la cohesión social: la incorporación, como voluntariado, de determinados sectores de población a quienes a menudo no se tiene suficientemente en cuenta en los entornos académicos y los links entre la escuela y su entorno: el barrio, incrementados por el voluntariado.

Puesto que ya hemos constatado antes la presencia de voluntariado multicultural, destacaremos aquí cómo habla un profesor del valor que aporta el voluntariado de personas de edad avanzada:

[...] Te encuentras como voluntarios a gente también que no tiene nada que ver con el colegio. Por ejemplo, M. la persona mayor que viene a primero. No tenía ninguna vinculación con el colegio, se enteró a través de no sé quién y viene a ayudar. Mira no sé, y debe de tener más de 65 años. Y son personas que supongo que a estas alturas que estamos ahora parece que todo lo viejo no vale, son personas que se tienen que sentir apartadas de la sociedad. En todas las culturas las personas mayores siempre han sido las que han transmitido todo, ¡todo! Personas que siempre se han caracterizado por su experiencia, son personas que pueden transmitir mucho a los niños. El papel de los abuelos ha sido siempre importantísimo en las familias, para explicar cuentos, para explicar cosas y tal; y hoy en día no se le da

tanta importancia al abuelo, se lo lleva a la residencia. Y es importante ¿no?... que esta persona también participe como voluntaria (E6P; 106-107).

En cuanto al papel del voluntariado en la interacción entre la escuela y el resto de agentes sociales del barrio, la voluntaria de la asociación de vecinos se refería a la sinergia establecida entre su asociación y la escuela:

[...] Aquí, en el barrio de Montserrat y en la escuela que también se llama Montserrat, hay un trabajo conjunto entre la asociación de vecinos de Montserrat y la escuela de Montserrat. Hay muchas cosas que se hacen conjuntamente como, por ejemplo, dar clases a los adultos, sobre todo a las mamás del colegio, conjuntamente con la asociación de vecinos (E4V; 23-25).

El conjunto de actividades impulsadas por las diferentes comisiones mixtas de la escuela, formadas por familiares y profesorado, constituyen de por sí un puente con la comunidad. De todas estas actividades destacan, como comentaba la voluntaria de la cita anterior, las dirigidas a la formación de familiares, por su positiva influencia en las actitudes del alumnado hacia el aprendizaje, por la transformación que suponen en las personas implicadas, y por su efecto en la dinámica participativa del barrio.

## CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Por lo que respecta al aprendizaje *hemos detectado la coincidencia total entre los participantes (profesorado, alumnado y voluntariado) en señalar los beneficios que el voluntariado aporta al aprendizaje del alumnado del centro*. Coinciden en detectar un aumento en los aprendizajes, pero también remarcan con insistencia su *aceleración*. Ello concuerda con los resultados de otras investigaciones como la meta-análisis de William Jeynes, quien en su revisión de 21 investigaciones deja fuera de toda duda el efecto positivo de la implicación de las familias con la escuela (Jeynes, 2003). También Steven Sheldon coincide con esta constatación correlacionando los resultados de los Test estatales de 83 escuelas primarias con el rendimiento del alumnado (Sheldon, 2003). Sin embargo, dichos estudios se interesan por la implicación de las familias, sin llegar a precisar si actúan como voluntariado. Sólo en un estudio posterior Sheldon diferencia el voluntariado y aporta datos consistentes sobre su positivo efecto en el aprendizaje (Sheldon, 2007).

Sin embargo, coinciden con nuestra constatación los datos obtenidos por el proyecto europeo *Includ-ed*, en el que participó la Escuela Montserrat. Aquellos dato, mostraron que el alumnado de dicha escuela, con un elevado porcentaje de inmigración, había realizado un espectacular progreso en las competencias lingüísticas y mostraba un rendimiento alto en relación a otros centros de entornos socialmente equiparables (A. Flecha, García, Gómez, & Latorre, 2009). Nuestro estudio no puede demostrar el peso específico que puede tener el voluntariado en aquellas espectaculares mejoras académicas, pero sí creemos estar en condiciones de afirmar que su contribución es positiva.

En nuestro caso *hemos observado con mucho detalle el papel del voluntariado en los grupos interactivos y hemos constado el progreso del alumnado*. A esta constatación se podría contra-

argumentar con la hipótesis de que la mejora de rendimiento se deba al hecho de trabajar con grupos reducidos, a la reducción de los tiempos de trabajo de cada tarea o a la mera presencia de más adultos dentro del aula, no necesariamente voluntariado. Por ello debemos preguntarnos ¿en qué medida la presencia de voluntariado es responsable de esta mejora y aceleración de aprendizajes?

No podemos ocultar que se trata de una pregunta difícil de responder, ya que la presencia de voluntariado es consustancial y definitoria de los grupos interactivos. En consecuencia no es posible estudiar los grupos interactivos sin voluntariado, pues dejarían de serlo. Sin embargo, podemos destacar dos aportes singulares del voluntariado al funcionamiento de estos grupos, puestos de manifiesto por los resultados de nuestra investigación y que tienen un efecto indiscutible en la *actitud* del alumnado hacia el aprendizaje:

1. Constituyen un reflejo y un refuerzo de la sintonía entre la escuela y su entorno: la participación de voluntariado del entorno en las actividades nucleares del centro (enseñanza y aprendizaje) hace que todo el alumnado las perciba como algo más cercano y apreciado por su propio entorno, dejando de verlas como algo *de otra cultura*, algo con *poco interés* o, lo que es peor, *algo inalcanzable* por requerir capacidades que suponen no poseer.
2. Facilitan la inclusión en la escuela de personas pertenecientes a culturas distintas, a menudo poco representadas en los ámbitos académicos. Ello propicia que el alumnado de estas culturas se identifique con dicho voluntariado y con el propio centro. Además, como hemos podido comprobar, la inclusión de este voluntariado tiene mucha influencia en la naturalidad con que alumnos y alumnas perciben aquellas diferencias culturales.

Como puede observarse se trata de dos aportes difíciles de obtener sin la presencia del voluntariado, y que tienen que ver directamente con la raíz de cualquier aprendizaje: la actitud hacia el mismo. Pensamos que por sí mismos nos autorizan a relacionar la participación del voluntariado con las mejoras en el aprendizaje, a lo que habría que añadir su papel *instrumental* en el apoyo de las actividades de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto al efecto del voluntariado en el carácter inclusivo del centro es de destacar el énfasis que la escuela pone en la composición heterogénea de los grupos. Énfasis que acompañado por la consigna de que *nadie se quede atrás*, muy interiorizada por las niñas y niños de todas las aulas observadas, es un claro indicador del carácter inclusivo del centro. *El voluntariado tiene un marcado protagonismo a la hora de garantizar que ningún estudiante quede descolgado de la tarea, incentivando la ayuda entre iguales*. Es más, observamos cómo bastantes niñas y niños procuran terminar rápidamente su tarea para ayudar a los compañeros o compañeras con más dificultades. De hecho, esta forma de organización genera solidaridad entre el alumnado, pero no como un valor alejado de su realidad, sino estrechamente vinculado a las actividades de aprendizaje.

Pero la cohesión generada no se reduce al grupo clase. Como señalaba uno de los voluntarios, *el voluntariado en la escuela facilita la interacción entre familiares de culturas distintas y con ello la valoración de la escuela como lugar de encuentro*. En definitiva, la cohesión social del barrio al que pertenece la escuela. En este sentido la incorporación de familiares a

procesos de formación (aprendizaje de lenguas –castellano o catalán–, tertulias literarias, temáticas de puericultura, etc.), además de actuar en la transformación del entorno tiene una influencia muy positiva en el aprendizaje de los hijos o hijas de quienes se insertan en dichos procesos formativos. En ello coincidimos plenamente con los estudios de Steven Sheldon que reportan los beneficios en el rendimiento del alumnado de lo que él denomina *extensión escolar* (Sheldon, 2003). En este sentido, serían necesarias investigaciones más amplias y precisas que nuestro estudio para clarificar la importancia de los procesos formativo-participativos de los familiares para la calidad de la educación de todo proyecto comunitario.

Más allá de las conclusiones anteriores debemos señalar una de las mayores limitaciones de nuestro estudio. El método del estudio de casos proporciona algunas ventajas, como la profundidad y el detalle con que puede analizarse un caso único. Pero al mismo tiempo reduce las posibilidades de transferencia de los fenómenos identificados. En nuestro caso dicha transferencia será más directa en los centros que funcionan como CdA que en los que no se incluyen en este proyecto. De todos modos, y con las debidas precauciones, pensamos que en su conjunto pueden ser tenidas seriamente en cuenta en otros contextos. Por ello el tema del voluntariado dentro de la escuela es un tema de interés, poco estudiado en nuestro entorno, que puede abordarse desde muchas perspectivas: desde el aprovechamiento del capital social que ofrecen los contextos culturalmente diversificados o desde la sintonía entre escuela y entorno. Abrir la escuela a la comunidad constituye un aliciente para el profesorado que está dispuesto a renovar su práctica de acuerdo con las nuevas demandas sociales, y una estrategia eficaz para la superación de las desigualdades que tanto limitan el progreso del alumnado perteneciente a grupos vulnerables.

## BIBLIOGRAFÍA

AUBERT, A., FLECHA, A., GARCÍA, C., FLECHA, R., & RACIONERO, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.

AYDLETT, L., RANDOLPH, M., & WELLS, G. (2010). "Project Panama: An International Service Project". *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 22(2), 152-157.

BAGGERLY, J. (2006). "Service Learning with Children Affected by Poverty: Facilitating Multicultural Competence in Counseling Education Students". *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 34(4), 244-256.

BRUNER. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

CARTER, D. N., & KOTRLIK, J. W. (2008). "Factors related to the defelomental experiences of youth servning as 4-H camp counselors". *Journal of Agricultural Education*, 49 (2), 50-63.

COMER, J. (1984). "Home-school relationships as they affect the academic success of children". *Urban Society*, 16, 323-337.

DARWEN, J., & RANNARD, A. G. (2011). "Student volunteering in England: a critical moment". *Education + Training*, 53(2/3), 177-189.

DESLANDES, R. (2006). "Designing and Implementing School, Family, and Community

- Collaboration Programs in Quebec, Canada". The School Community Journal, 16(1), 81-106.
- EINFELD, A., & COLLINS, D. (2008). "The Relationships Between Service-Learning, Social Justice, Multicultural Competence, and Civic Engagement". Journal of College Student Development, 49(2), 95-109.
- ELBOJ, C., & NIEMELÄ, R. (2010). "Sub-communities of Mutual Learners in the Classroom: The case of Interactive groups". Revista de Psicodidáctica, 15(2), 177-189.
- ELBOJ, C., PUIGDELLÍVOL, I., SOLER, M., & VALLS, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- FAN, X., & CHEN, M. (1999, April, 19-23). *Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Quebec (Canada).
- FLECHA. (2009). "Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje". Cultura y Educación, 21(2), 157-169.
- FLECHA, A., GARCIA, 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.
- FLECHA, R., & SOLER, M. (2013). "Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning". Cambridge Journal of Education, 43(4), 451-465.
- FREIRE, P. (1987). *L'Educació com a pràctica de la llibertat*. Vic: Eumo Editorial.
- FREIRE, P. (1999). *La educación en la ciudad* (2ª ed.). Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2006). *Pedagogía de la tolerancia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- GATT, S., PUIGDELLÍVOL, I., & MOLINA, S. (2010). "Mead's Contributions to Learner's Identities". Revista de Psicodidáctica, 15(2), 223-238.
- GINWRIGHT, S., & CAMMAROTA, J. (2007). "Youth activism in the urban community: learning critical civic praxis within community organizations". International Journal of Qualitative Studies in Education, 20(6), 693-710.
- GÓMEZ, J., LATORRE, A., SÁNCHEZ, M., & FLECHA, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- GOVA. (2002). *Comunidades de Aprendizaje en Euskadi*. Victoria-Gasteiz: Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco.
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa* (Vol. I y II). Madrid: Taurus.
- HONG, S., & HO, H. Z. (2005). "Direct and Indirect Longitudinal Effects of Parental Involvement on Student Achievement: Second-Order Latent Growth Modeling Across Ethnic Groups". Journal of Educational Psychology, 97(1), 32-42.
- HORVAT, E., WEININGER, E. B., & LAREAU, A. (2003). "From social ties to social capital: Class differences in the relations between schools and parent networks". American Educational Research Journal, 40(2), 319-351.
- HUNTSINGEER, C. S., & JOSE, P. E. (2009). "Parental involvement in children's schooling: Different meanings in different cultures". Early Childhood Research Quarterly, 24, 398-410.

- JEYNES, W. H. (2003). "A META-ANALYSIS The Effects of Parental Involvement on Minority Children's Academic Achievement". *Education and Urban Society*, 35(2), 202-218.
- KIRKHAUG, B., BRITT, M., KLOCKNER, C. A., & MORCH, W. T. (2013). "Association between Parental Involvement in School and Child Conduct, Social, and Internalizing Problems: Teacher Report". *Educational Research and Evaluation*, 16(4), 346-361.
- KNAPP, A. K., & JEFFERSON, V. M. (2013). "Learning Toghether". *Teaching Cildren Mathematics*, 19(7), 432-439.
- MEAD, G. H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós.
- METZ, E., MCLELLAN, J., & YOUNISS, J. (2003). "Types of Voluntary Service and Adolescents' Civic Development". *Journal of Adolescent Research*, 18(2), 188-203.
- NETTLES, S. M., & GREENBERG, B. (1990). *Community Involvement and Disadvantaged Students: A Review and Annotated Bibliography*, from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED325601.pdf>
- PUIGDELLÍVOL, I., & RÍOS, O. (2008). "El centro educativo como agente de cohesión social en contextos interculturales". *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 16(4), 25-30.
- SANDERS, M., SHELDON, S. B., & EPSTEIN, J. (2005). "Improving Schools' Partnership Programs in the National Network of Partnership Schools". *Journal of Educational Research & Policy Studies*, 5(1), 24-47.
- SHELDON, S. B. (2003). "Linking School-Family-Community Partnerships in Urban Elementary Schools to Student Achievement on State Tests". *The Urban Review*, 35(2), 149-165.
- SHELDON, S. B. (2007). "Improving Student Attendance With School, Family, and Community Partnerships". *The Journal of Educational Research*, 100(5), 267-275.
- SIMPKINS, S. D., BECNEL, J. N., & ECCLES, J. S. (2008). "The Meditational Role of Adolescents' Friends in Relations Between Activity Breadth and Adjustment". *Developmental Psychology*, 44(4), 1081-1094.
- SLAVIN, R. E., & MADDEN, N. A. (2001). *Reducing the Gap: Success for All and the Achievement of African-American and Latino Students. Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED455079.pdf>
- SPRATT, J., SHUCKSMITH, J., & PHILIP, K. (2007). "Embedded yet Separate: Tensions in Voluntary Sector Working to Support Mental Health in State-Run Schools". *Journal of Education Policy*, 22(4), 411-428.
- STAKE, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- VALLS, R., & KYRIAKIDES, L. (2013). "The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations". *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17-33.
- VYGOTSKI, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- WALLACE, C., & FLORIAN, P. (2009). "More Participation, Happier Society? A Comparative Study of Civil Society and the Quality of Life". *Social Indicators Research*, 93(2), 255-274.
- WANAT, C. L. (2010). "Challenges Balancing Collaboration and Independence in Home-

¿Voluntarios dentro del aula? El rol del voluntariado en “Comunidades de Aprendizaje”

School Relationships: Analysis of Parents’ Perceptions in One District”. The School Community Journal, 20(1).