



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

La Participación del Voluntariado en los Grupos Interactivos Para Favorecer Competencias Personales y Sociales en Alumnos de Tercer Grado de Educación Primaria

Diana Guadalupe Ramírez Pérez

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí
diana.ramirez.per@slp.nuevaescuela.mx

Área temática 07. Prácticas educativas en espacios escolares.

Línea temática: Agentes educativos en prácticas institucionales.

Tipo de ponencia: Intervenciones educativas.



Resumen

La participación del voluntariado ha sido una pieza distintiva de los grupos interactivos, la inclusión de más adultos al aula ha asegurado el éxito aún en los contextos más difíciles y ha permitido que valores como la solidaridad transformen todo un centro escolar. Más allá de los saberes instrumentales que puedan aportar, fue de interés estudiar de qué manera su participación favoreció el desarrollo de competencias personales y sociales en alumnos de 3° de educación primaria. El estudio se realizó con un grupo de 14 estudiantes y 43 voluntarios entre los que se encontraron padres de familia, docentes y alumnos de una escuela rural en el Estado de San Luis Potosí, México. A través de la metodología comunicativa crítica, se analizaron las interacciones de cuatro sesiones y se realizaron grupos de reflexión y entrevistas semiestructuradas a los participantes. La evidencia mostró que promovieron interacciones basadas la escucha activa, expresión de interés, contacto visual, expectativas, apoyo, comunicación de necesidades, apego a las reglas y muestra de sentimientos. Se concluyó que dichas interacciones contribuyeron significativamente para generar un ambiente óptimo en el que se modelan y ponen en práctica competencias personales y sociales.

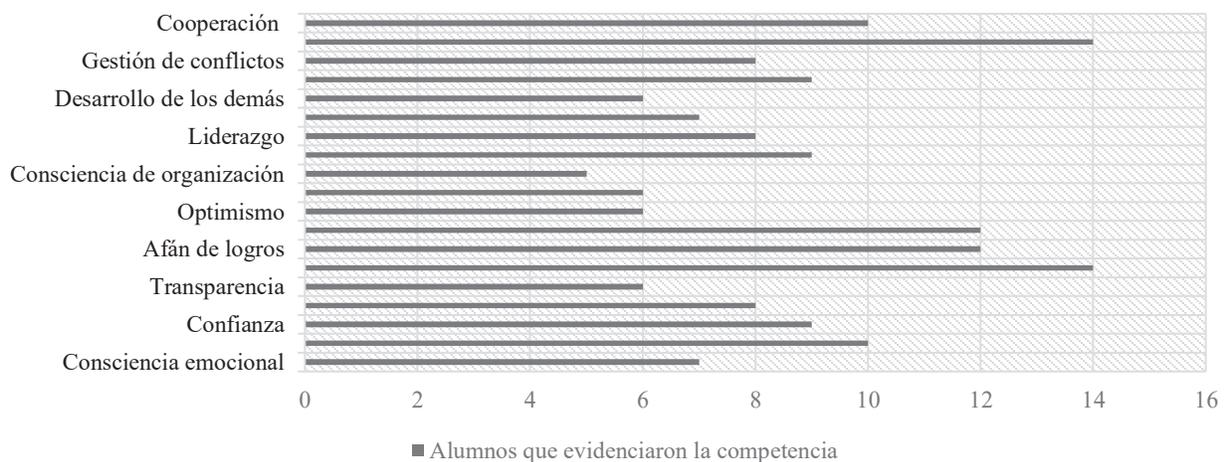
Palabras clave: Voluntariado, Grupos interactivos (GI), Competencias personales, Competencias sociales, Interacción.

Introducción

Cada vez es más relevante que las aulas se conviertan en espacios abiertos donde puedan converger diversidad de actores a favor del desarrollo de los niños. La imagen del docente como el único con la capacidad de enseñar se ha transformado a la par que la evidencia confirma que entre más personas entran al aula mayor probabilidad hay de aprender. Es por ello por lo que resulta importante llevar al aula prácticas exitosas como los grupos interactivos, que coadyuvan y fortalezcan la inclusión, socialización e interacción. Dicho esto, el objetivo de esta intervención fue analizar cómo la participación del voluntariado favoreció no solo el desempeño académico de los estudiantes sino también el desarrollo de competencias personales y sociales.

La investigación formó parte de un proyecto de intervención para obtención de grado de maestría y se desarrolló en el tercer trimestre del ciclo escolar 2019-2020 en una escuela primaria rural de San Luis Potosí con 14 alumnos de 3° que presentaban absentismo y desmotivación. Se valoró su nivel de competencias personales y sociales tomando como referencia el modelo de Fernández Coto (2014) en el que se plantean cuatro dimensiones de la inteligencia emocional: autoconocimiento, autogestión; consciencia social y gestión de relaciones. Para recabar la información, se realizaron observaciones semiestructuradas e instrumentos de coevaluación y autoevaluación emitidos por los alumnos:

Figura 1. Diagnóstico de competencias personales y sociales del grupo de 3°



Nota. Competencias de los alumnos de 3° observadas en diez actividades focalizadas.

Fuente: Diagnóstico de grupo (2019-2020).

Los resultados mostraron menor nivel de competencias en la consciencia de organización, empatía, optimismo y transparencia; además de que los alumnos con menor nivel estaban relacionados al absentismo y bajo rendimiento. Para abordar la problemática, se diseñaron cuatro sesiones mediante la organización de GI y se convocó a la comunidad local y escolar a participar como voluntarios, obteniendo una respuesta de 8 familiares de los alumnos, 2 docentes y 24 estudiantes de la misma escuela de grados mayores: 9 alumnos de 5° y 15 alumnos de 6°.

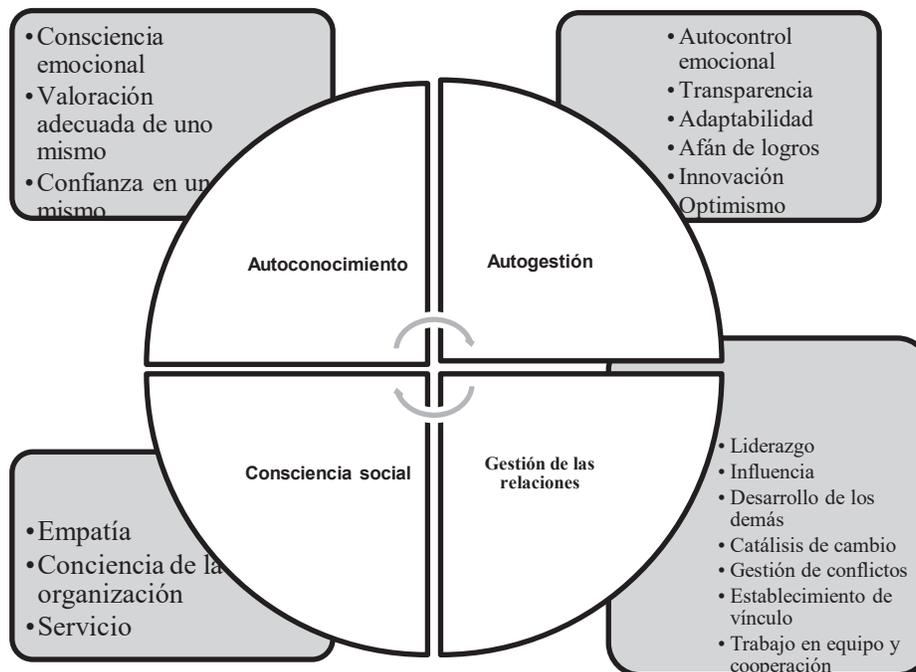
Desarrollo

La Inteligencia Emocional a través de las Competencias Personales y Sociales

Hablar de inteligencia emocional en el ámbito escolar sigue siendo un tema presente en los debates entre padres, psicólogos y docentes (Valenzuela-Santoyo & Portillo-Pañuelas, 2018); el desarrollo de ésta se ha considerado un punto de conexión con diversos problemas que afectan el desempeño de los escolares como lo son la desmotivación, deserción escolar y el fracaso académico (Extremera & Fernández-Berrocal, 2001); además, se ha identificado que las habilidades sociales y emocionales pueden pronosticar el éxito de los niños en la edad adulta (Schonert-Reichl & Oberle, 2017). Por ello resulta relevante que las aulas sean vistas como espacios adecuados para implementar intervenciones que contribuyan a su desarrollo (Villardón-Gallego, García-Carreón, Yáñez-Marquina, & Estévez, 2018).

Para esta intervención se consideró el modelo de inteligencia emocional propuesto por Fernández Coto (2014) conformado por dos áreas: la personal, con dimensiones en el autoconocimiento y autogestión; y la social, por la consciencia social y gestión de relaciones:

Figura 2. Dimensiones de la inteligencia emocional



Nota. Competencias personales y sociales que componen las dimensiones de la inteligencia emocional según Fernández-Coto (2014).

Fuente: Elaboración propia.

Se seleccionaron las cuatro competencias con menor nivel para diseñar las intervenciones: *optimismo*, entendido como la consecución de objetivos a pesar de los obstáculos, la percepción del lado positivo de las cosas y las personas; *transparencia* comprendida como la capacidad de mantener las normas de honestidad e integridad con nosotros mismos; *consciencia de organización* como el reconocer las relaciones de poder en un grupo; y la *empatía* que es identificar los sentimientos, necesidades, preocupaciones y los puntos de vista de los demás e interesarse activamente por lo que les preocupa (Fernández-Coto, 2014).

Aunado a esto, investigaciones han explicado de qué manera se puede favorecer la inteligencia emocional desde el aula: Coronado (2008) señala que acciones como peticionar, solicitar lo justo, compartir recursos, pedir ayuda, ceder, aceptar la diversidad y validar emociones propias y ajenas, son clave; Tirantes Torres (1996) aporta que el aula debe ser una comunidad en la que se generen redes sociales en un marco de respeto, comunicación abierta y reconocimiento como persona; otros profundizan desde la perspectiva de las interacciones, señalando que cuando son de calidad favorecen el desarrollo emocional (García Carreón & Villardón Gallego, 2017), permitiéndole a los alumnos reafirmar sus propias habilidades sociales (Ohl, Fox, & Mitchell, 2013).

Existe literatura sobre cómo la inteligencia emocional de los padres influye en la de los niños (Ramírez-Lucas, Ferrando, & Sainz, 2015) y el docente funge como modelo en el desarrollo emocional (Calderón-Rodríguez, González-Mora, Salazar-Segnini, & Washburn-Madrigal, 2014), no obstante en esta intervención se explora cómo personas sin ningún vínculo familiar, más que el de ser voluntarios, diversifica los modelos emocionales y contribuye al desarrollo de la misma a partir de interacciones en la inclusión.

Los Grupos Interactivos

Los grupos interactivos (GI) son denominados una Actuación Educativa de Éxito (CREA, 2006-2011), son una organización de aula que agrupa a 4 o 5 estudiantes en pequeños grupos que cambian de actividad en determinado tiempo y son apoyados por un voluntario; siguen un criterio de heterogeneidad para potencializar la riqueza de las interacciones (Molina y Ríos, 2010) y su base teórica es el aprendizaje dialógico (Aubet, Flecha, García, Flecha, & Racionero, 2010). Quienes han estudiado su planificación, ejecución e impacto, identificaron mayor cooperación, fortalecimiento de la cohesión, aumento en la motivación, concentración y autonomía del alumnado (Ordoñez-Sierra, Rodríguez-Gallego, & Rodríguez-Santero, 2017), además de ser una estrategia para fortalecer la alfabetización emocional y la resolución pacífica de conflictos (Romero Castillo, 2016).

El voluntariado juega un papel indispensable: potencializa la calidad de las interacciones y, mientras en una clase tradicional el único moldeador es el docente, en los GI (Grupos Interactivos) se diversifican los recursos y herramientas socioemocionales. Su presencia ayuda a transformar situaciones de difícil convivencia al reforzar buenas conductas hacia el aprendizaje y fortalecer habilidades sociales mediante el diálogo (Fernández-Antón, 2015).

Dada la apertura del aula donde el apoyo externo es bien recibido, se fomentan actitudes prosociales como la solidaridad y cooperación (Álvarez-Álvarez & Puigdelívol-Aguadé, 2014), sin embargo, su discurso suele estar

encaminado al área sobre la cual se trabaja, dejando pocas oportunidades para reflexionar en las competencias emocionales que se ponen en práctica (Villardón-Gallego, et al., 2018). Por ello resulta relevante identificar qué papel juegan los voluntarios en su desarrollo, retomar las experiencias y abrir espacios de reflexión para contribuir a una conciencia metacognitiva sobre la inteligencia emocional.

Diseño Metodológico de las Intervenciones

La investigación se realizó desde la perspectiva de la metodología comunicativa crítica (Gómez-González & Diez-Palomar, 2009), misma que abre paso a la interpretación de los actores sociales mediante el diálogo igualitario e intersubjetivo para lograr una interpretación de la realidad (Gómez, Siles, & Tejedor, 2012). Su carácter tiene como propósito superar las barreras metodológicas que dificultan la comprensión de los participantes; mediante instrumentos como entrevistas, grupos de reflexión y autobiografías.

Para recoger los datos, se implementaron cuatro intervenciones en la asignatura de Formación Cívica y Ética con relación a las competencias de menor nivel del diagnóstico; se transcribieron las interacciones y se realizó un grupo de reflexión al final de cada sesión, la información se complementó con entrevistas semiestructuradas e instrumentos de autoevaluación y coevaluación emitidos por los alumnos. En el análisis de datos, se clasificó las interacciones en dos dimensiones: excluyente y transformadora. La primera incluyó situaciones que reproducían la exclusión y la segunda, interacciones que favorecieron el desarrollo de optimismo, conciencia de organización, transparencia y empatía. Para identificarlas, se consideraron actitudes prosociales, lenguaje positivo y altas expectativas (Cohen, 2001; Coronado, 2008; Fernández-Coto, 2014; Villardón-Gallego, et al., 2018). El siguiente cuadro de análisis comunicativo presenta los resultados:

Tabla 1. Cuadro de análisis comunicativo

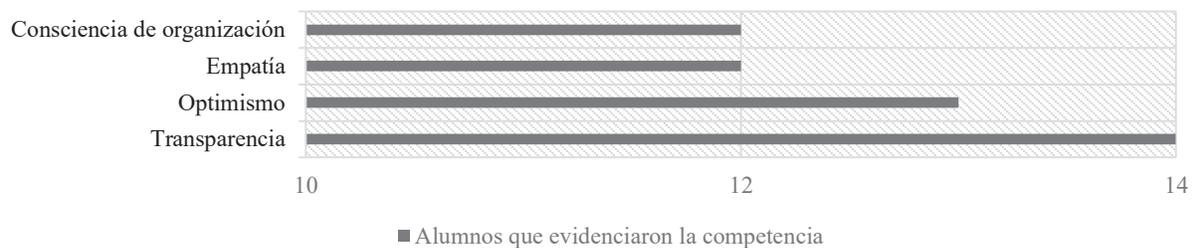
	Interacciones de los voluntarios			
	Optimismo	Transparencia	Organización	Empatía
Dimensión excluyente	0	0	0	0
Dimensión transformadora	18	10	5	26

Nota. Fuente, Elaboración propia.

Se realizó un grupo de reflexión con los participantes para conocer la experiencia donde se planteó: *¿cómo se sintieron?, ¿de qué manera consideran que apoyaron a los alumnos? ¿de qué manera te ayudaron los voluntarios?*; así como entrevistas a los niños sobre el impacto que estaban teniendo los GI en su bienestar. Para evaluar la intervención, los alumnos auto y coevaluaron el nivel de competencias en cada sesión, obteniendo los siguientes resultados:

Figura 3. Resultados durante la investigación y a partir de la participación del voluntariado en los GI

Competencias mostradas por los alumnos de 3° durante el diagnóstico



Nota. Concentrado de los instrumentos de coevaluación y autoevaluación emitidos por los alumnos para evaluar su participación y desempeño en función de las competencias personales y sociales.

Resultados de la Intervención

A continuación, exponemos los resultados sobre cómo el voluntariado favoreció el desarrollo competencias personales y sociales en los GI:

a) *Interés y apoyo para favorecer una actitud optimista*

En la primera intervención, los estudiantes elaboraron una pizarra de visualización de metas. Se identificó que los voluntarios expresaban interés por los deseos de los niños a través de la escucha activa, contacto visual y cuestionamientos. Una de ellas profundizó sobre lo que una alumna quería ser cuando fuera mayor:

(05'39") Lina cuestiona a Xiomara sobre lo que quiere ser de grande y complementa con otras preguntas que les permitan reflexionar: “¿por qué quieres ser eso?”, “¿conoces a alguien que ya lo haga?”, “¿qué necesitarás para lograrlo?”. (15/01/2020)

La actitud atenta del voluntariado motivó para que los niños sintieran confianza y socializaran lo que pensaban, obteniendo una respuesta de altas expectativas con comentarios como “tú puedes lograrlo”, “estoy seguro de que lo obtendrás”, “es posible”, etc. Uno de ellos señaló: “pienso que está muy bien que nos platicuen lo que quieren, así también podemos motivar” (M. Medrano, conversación personal, 15 de enero de 2020).

En otros grupos donde se pidió buscar imágenes para visualizar sus metas y donde se leyeron las de los demás, las interacciones de apoyo hacia los alumnos que tendían a quedarse atrás disminuyeron su frustración y contribuyeron a una actitud optimista hacia el aprendizaje:

(06'26") Rosa le pregunta a José Pablo sobre sus metas y lo apoya a buscar imágenes que le permitan visualizarla. José Pablo luce motivado por recibir ayuda y expresa a sus compañeros que casi termina igual que ellos. (15/01/2020)

05'39") Lina lee a Joly las metas de los demás y le explica qué significan las imágenes que cada uno colocó, Joly la escucha atenta y posteriormente intenta escribir. (15/01/2020)

La ayuda disminuyó las barreras de aprendizaje que enfrentaban los estudiantes que no podían leer y escribir, esto implicó que el aula aceptara la diversidad de ritmos y generara en ellos mayor confianza. Al respecto una voluntaria opinó "Me parece que trabajar así les ayudó para que ellos se desarrollaran mejor y tuvieran más confianza en ellos" (J. Carranco, conversación personal, 16 de enero de 2020) y uno de los alumnos agregó "Yo sentí bonito que alguien me ayudara" (J. Lozoya, conversación personal, 17 de enero de 2020). Más allá del logro académico, desde un aspecto socioafectivo, sentirse apoyado ante las dificultades es indispensable para que desarrollen sus propios recursos y puedan enfrentar los retos de manera autónoma en futuras actividades.

El contacto visual y la escucha activa permitió que los alumnos se sintieran apreciados, esto se refleja en la valoración que emitieron sobre su actitud: el 85% afirmó que se sintió entusiasmado y motivado por recibir comentarios positivos de sus compañeros y seguros de trabajar con los voluntarios; el 7.14% que no se sintió motivado por las actividades y el resto no asistió a la intervención.

b) Moldeamiento para internalizar las normas a favor de la transparencia

Para la sesión se implementaron juegos de mesa como Serpientes y escaleras, Memorama, Lotería y Dominó de emociones. Se identificó que los voluntarios promovieron el apego a las reglas como en el siguiente ejemplo:

(09'49") La señora María explica a los alumnos las reglas del juego, hace énfasis en que no es bueno para nadie hacer trampa, después alienta a Xiomara a que elija una de las fichas de Dominó de emociones. (27/01/2020)

(10'01") German establece las reglas del juego y reparte los dados. Mariana pide a los niños que, al lanzar los dados, sean honestos con los puntos que han salido. (27/01/2020).

La diversidad de adultos ayudó a internalizar las normas del juego y a fomentar un ambiente ético. Al entrevistar a una alumna mencionó "Apoyaron para que nadie hiciera trampa y explicaron muy bien" (A. Álvarez, conversación personal, 27 de enero, 2020). A diferencia de la sola dirección del docente o el juego entre pares, la presencia de los adultos generó una zona de desarrollo próximo para las actitudes éticas de los niños.

En las auto y coevaluaciones se pidió a voluntarios y alumnos evaluar la transparencia expresada en los juegos, el respeto por los turnos y la honestidad al comunicar sus participaciones. Se encontró que el 14.2 % obtuvieron un promedio de 7.7; el 35.7 % de 8.6 y un 42.8 % de 9.1. En un grupo de diálogo una voluntaria manifestó: "es importante que participemos en estas actividades porque así volvemos a conectar con la importancia de las reglas y podemos enseñárselo a ellos [los niños]" (M. Lozoya, conversación personal, 27 de enero 2020).

c) Fortalecer la autonomía e intervenciones oportunas para favorecer la consciencia de organización

Cada grupo realizó colaborativamente un producto sobre el valor cultural de su comunidad. Se encontró que, en la mayoría de las interacciones, los voluntarios mantuvieron un papel pasivo de observación y apoyo a las propuestas de los niños:

2(09'21") Arón propone que pueden mezclar varios colores para asemejar el color de la iglesia. Lorenzo y la señora Mariela respaldan esa idea y preguntan a los demás si están de acuerdo. (16/02/2020).

Esta actitud fortaleció su autonomía para organizarse, plantear tareas y negociar. No obstante, en los grupos menos organizados, los colaboradores intervinieron con una lista de tareas, permitiendo que dialogaran sobre cuál les parecía realizar a cada uno. Por ejemplo, en uno donde una voluntaria identificó una situación de exclusión, ésta intervino para hacer reflexionar a los niños sobre la participación de todos en la actividad:

2(03'45") David y Xiomara observan las fotografías entregadas por la voluntaria y se organizan para elegir una, los dos conversan sobre cuál elegir. En el diálogo no incluyen a Joly, quien se mantiene al otro lado de la mesa hasta que interviene la voluntaria. (16/02/2020).

La voluntaria pidió que se incluyera a la alumna y explicó lo que era trabajar de forma colaborativa, los alumnos preguntaron a la niña qué actividad quería hacer y con base a ello se repartieron las demás tareas. Posteriormente, en el círculo de diálogo los niños comentaron que: "en mi equipo la voluntaria nos dijo que todos debíamos participar" (D. Martínez, conversación personal, 16 de febrero de 2020), luego otro recalcó que eso le hacía sentir "feliz y alegre"; respecto a los voluntarios comentaron que "todos estuvieron apoyando para organizarnos" (F. Almendarez, conversación personal). En la autoevaluación los alumnos evaluaron su capacidad de negociación, comunicación y organización: el 21 % se valoró con un 7.7; el 42.8 % con 8.3; el 7.1 % con 8.8 y el 14.28 % con 9.4.

d) Poner en práctica le empatía y comprender cuando alguien necesita ayuda

En la cuarta intervención, los alumnos realizaron actividades para reflexionar sobre la diversidad, inclusión y empatía. Construyeron un mapa de gustos a partir de preguntas para identificar aquello que los hacía similares y diferentes, para ello la voluntaria generó un clima de confianza y mostró escucha activa en las conversaciones de los niños:

08'48" La voluntaria Jimena pregunta al equipo sobre su música favorita, Evelyn, Sebastián y Xiomara expresan con alegría cuál es. La maestra les pregunta si se parece a alguna que han escrito los demás o a la de ella. Los niños se sorprenden de que otros niños tienen gustos similares. (26/02/2020).

La actitud de la voluntaria fue fundamental para generar un ambiente de valoración y aprecio de la diversidad. Los niños discutieron sobre lo que compartían con sus compañeros y leían con asombro que su comida y juego favorito coincidían. Otra de las voluntarias preguntó "¿cómo te sientes que les guste lo mismo" a lo que los niños expresaron sorpresa y gusto, pues así tenían "más cosas de las cuales platicar".

Las interacciones basadas en la empatía, precisamente para fomentarla, tomaron un papel crucial al momento de hacer partícipes a los niños con dificultades y para enseñar al resto del grupo a identificar cuando alguien necesitaba ayuda. Por ejemplo, una voluntaria notó que una alumna no podía leer ni escribir, se acercó con la docente y preguntó cómo apoyar:

06'33" La señora Luciana ayuda a Joly a escribir sus respuestas, le dicta su nombre y también le ayuda a responder las preguntas. (26/02/2020).

La señora se sintió consternada, preguntó a otros alumnos si ellos también la ayudaban. Algunos dijeron que sí, y otros dijeron que nunca habían trabajado en equipo con ella. La voluntaria expresó: "creo que si son un grupo deben de apoyarse, si ustedes estuvieran en su lugar y ella pudiera leer, les ayudaría" (L. Mendoza, conversación personal, 26 de febrero de 2020).

En otro grupo, dos voluntarios observaron la confusión de un alumno al realizar su autorretrato, se acercaron y preguntaron qué pasaba. El niño expresó que no sabía cómo dibujarse y uno de ellos comenzó a describirlo. Aunque el alumno no solicitó directamente la ayuda, el voluntariado fue capaz observar e identificar lo que necesitaba brindándole atención personalizada.

En el grupo de reflexión, un voluntario compartió "fue interesante observar cómo mis niños [sus alumnos de 5° y 6°] fueron amigables con tus alumnos, también me di cuenta de que entre ellos son comprensivos, por ejemplo, con el material" (M. Medrano, conversación personal, 26 de febrero de 2020). Así mismo, una alumna expresó que lo que más le gustaba de trabajar así era ser ayudada por otros y otra voluntaria agregó "me gustó cómo trabajan, cómo se organizan con los demás alumnos de otros salones y trabajan todos juntos, los maestros también participan y apoyan" (F. Martínez, conversación personal, 26 de febrero de 2020).

Conclusiones

El análisis nos permite concluir que la presencia del voluntariado no solo contribuye con saberes instrumentales, también lo hace con sus recursos socioemocionales. Éste es un factor determinante que brinda calidad a los ritmos de control y respuesta, lo que Rodríguez-Navarro, García-Monge, & Ruvi-Ava (2017) sugieren para mejorar las interacciones en los GI. Al analizarlas, identificamos que dichas interacciones se basaban en la escucha activa, expresión de interés, contacto visual, expectativas, apoyo, comunicación de necesidades, apego a las reglas y muestra de sentimientos por parte de los voluntarios. Estas interacciones mejoraron la valoración de los niños respecto a su propio nivel de competencias, brindaron mayor seguridad a quienes enfrentaban barreras de aprendizaje y tal como se ha encontrado en otros estudios, disminuyó los efectos negativos de la segregación (García, Molina, Grande, & Bulsón, 2016).

Los GI son un ambiente óptimo para el desarrollo de competencias personales y sociales en tanto que los voluntarios son una pieza clave que permite la gestión de relaciones y contribuye a la seguridad y autoestima de los alumnos. Su rol permitió interiorizar actitudes como la empatía y la inclusión y moldear competencias como organizar, gestionar, empatizar y ayudar a otros. Esto coincide con lo propuesto por Vygotsky (1979) al señalar que la presencia de expertos, en este caso sujetos con mayor nivel de competencias, contribuye al desarrollo de los niños por medio de la interacción. Los GI no solo resultan beneficiosos por poner práctica saberes instrumentales, también lo son por el transcurso socioemocional al promover relaciones de solidaridad. Si los conocimientos instrumentales se logran a partir de la práctica, repetición e interacción, las formas de relacionarnos con otros y con nosotros mismos podrían seguir el mismo camino: un espacio seguro donde pueda apoyar y ser apoyado.

Es importante reconocer los límites de la intervención: el primero, fue el número de intervenciones dada la suspensión de clases por la emergencia sanitaria; el segundo, fue focalizar solo cuatro competencias aunque durante los grupos de reflexión fue posible identificar más. Queda abierta la posibilidad de explorarlas, así como analizarlas otras áreas como las matemáticas, lengua o artes. Aunque sin duda, cada día la evidencia nos confirma que las aulas abiertas, diversas e inclusivas son uno de los espacios más prometedores para el desarrollo de nuestros alumnos.

Referencias

- Álvarez-Álvarez, C., & Puigdelívol-Aguadé, I. (2014). Cuando la comunidad entra en la escuela: un estudio de casos sobre los grupos interactivos, valorados por sus protagonistas. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 18(3), 239-253. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5007043>
- Aubet, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2010). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia editorial.
- Calderón-Rodríguez, M., González-Mora, G., Salazar-Segnini, P., & Washburn-Madrigal, S. (2014). El papel docente ante las emociones de niñas y niños de tercer grado. *Revista Electrónica "Actualizadas investigativas en educación"*, 14(1), 1-23. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/260835833_El_papel_docente_ante_las_emociones_de_ninas_y_ninos_de_tercer_grado
- Coronado, M. (2008). *Competencias sociales y convivencia*. Buenos Aires: Noveduc.
- CREA. (2006-2011). *INCLUD-ED Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe*. Integred Project, Priority 7 of the Sixth Framework Programme. Recuperado de <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/uploads/materials/13/7a62b64132b4508ba1da8cbcc2043ac6.pdf>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2001). ¿Es la inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes? *III Jornadas de innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional: una brújula para el siglo XXI*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/230886929_Es_la_inteligencia_emocional_un_adeecuado_predictor_del_rendimiento_academico_en_estudiantes
- Fernández-Antón, E. (2015). Evaluación en los grupos interactivos: transformación de habilidades académicas y sociales. *IKASTORRATZA E-REVISTA DIDÁCTICA*, 31-46. Recuperado de http://www.ehu.es/ikastorratza/15_alea/evaluacion_grupos.pdf

- Fernández-Coto, R. (2014). *Cerebrando las emociones*. Bonum.
- García Carreón, R., & Villardón Gallego, L. (marzo de 2017). La interacción el diálogo para una educación infantil de calidad. *Aula infantil*(89), 31-34. Recuperado de https://adarrablog.files.wordpress.com/2017/07/ai_rocc3ado_grac3b3_20171.pdf
- García, R., Molina, S., Grande, L. A., & Bulsón, N. (2016). Análisis de las Interacciones entre Alumnado y diversas Personas adultas en Actuaciones Educativas de Éxito: Hacia la Inclusión de Todos y Todas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 115-132. Recuperado el 16 de enero de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5505134>
- Gómez, A., Siles, G., & Tejedor, M. (2012). Contribuyendo a la Transformación Social a través de la Metodología Comunicativa de Investigación. *Qualitative Research in Education*, 36-57. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4039998>
- Gómez-González, A., & Diez-Palomar, J. (2009). Metodología comunicativa crítica: Transformaciones y cambios en el Siglo XXI. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 103-118. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/42377354_Metodologia_comunicativa_critica_transformaciones_y_cambios_en_el_S_XXI
- Ohl, M., Fox, P., & Mitchell, K. (2013). Strengthening socio-emotional competencies in a school setting: data from the Pyramid project. *Educational Psychology*. doi:10.1111
- Ordoñez-Sierra, R., Rodríguez-Gallego, M., & Rodríguez-Santero, J. (enero de 2017). Grupos interactivos como estrategia para la mejora educativa: estudio de casos en una comunidad de aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 71-91. doi:<https://doi.org/10.6018/rie.35.1.247061>
- Ramírez-Lucas, A., Ferrando, M., & Sainz, A. (2015). ¿Influyen los estilos parentales y la inteligencia emocional de los padres en el desarrollo emocional de sus hijos escolarizados en 2º ciclo de Educación Infantil? *Acción psicológica*, 12(1). doi:10.5944/12.1.14314
- Rodríguez-Navarro, H., García-Monge, A., & Ruvi-Ava, M. (2017). Análisis de las interacciones en entornos comunicativos de aprendizaje. Estudio de un grupo de escolares 4º curso de Educación Primaria. *Revista Nacional e Internacional de Investigación Inclusiva*, 10(1), 161-180. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6049227.pdf>
- Romero Castillo, A. M. (2016). *LOS GRUPOS INTERACTIVOS: UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA QUE FORTALECE LA ALFABETIZACIÓN DE LAS EMOCIONES PARA LA*. [Tesis de maestría. Universidad Libre. Facultad de Ciencias de la Educación. Repository Unilibre. Recuperado de <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/9586/Proyecto%20de%20investigaci%C3%B3n%20Grupos%20Interactivos%202016%20Sustentaci%C3%B3n%201%20SEPTIEMBRE%20ULTIMO.pdf?sequence=1>
- Schonert-Reichl, K., & Oberle, E. (2017). Social and Emotional learning: Recent Research and Practical strategies for Promoting Children's Social and Emotional Competence in Schools. En J. Matson, *Handbook of Social Behavior and Skills in Children*. doi:10.1007/978-3-319-64592-6
- Valenzuela-Santoyo, A. d., & Portillo-Pañuelas, S. A. (2018). La inteligencia emocional en educación primaria y su relación con el rendimiento académico. *Revista Electrónica Educaré*, 22(3). doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.11>
- Villardón-Gallego, L., García-Carreón, R., Yáñez-Marquina, L., & Estévez, A. (2018). Impact of the interactive learning environments in children's prosocial behavior. *Sustainability*, 10(7), 1-12. doi:10.3390
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.