

Percepciones y prácticas de los Grupos Interactivos en una Escuela Inclusiva

Trabajo Fin de Grado

Raúl Pérez García (538027)

Directora del Trabajo Fin de Grado: D^a Begoña Vigo Arrazola

Maestro de Educación Primaria con especialidad en Pedagogía Terapéutica

Año académico 2014-2015



Universidad
Zaragoza



Facultad de Educación
Universidad Zaragoza

Resumen

Este documento expone una investigación etnográfica cuyo objetivo ha sido explorar las posibles potencialidades y limitaciones de los Grupos Interactivos como práctica educativa en una escuela inclusiva. Durante seis meses hemos estudiado tres aulas de Educación Primaria de un centro escolar de Zaragoza (España). En la investigación nos hemos centrado en el estudio del aprendizaje cooperativo, los tipos de interacciones y el tipo de material. Gracias a instrumentos como las entrevistas y las notas de campo, hemos comparado nuestros resultados con la literatura existente sobre el tema de los Grupos Interactivos. Las conclusiones de la investigación reflejan ciertas dudas sobre el funcionamiento de esta estrategia metodológica en este centro escolar aunque, como señalamos en el documento, es importante señalar que el éxito de los Grupos Interactivos estará relacionado con el tipo de interacciones y principios que generen los participantes en el proceso.

Palabras Clave: Grupos Interactivos, comunidad de aprendizaje, escuela inclusiva, aprendizaje cooperativo, interacciones, materiales.

Abstract

This document presents an ethnographic research whose goal has been to explore the possible potential and limitations of Interactive Groups as an educational practice in an inclusive school. During six months, we have studied three classrooms of Primary Education from a school in Zaragoza (Spain). In the research, we have focused on the study of cooperative learning, the types of interactions and the type of material. Thanks to tools such as interviews and field notes, we have compared our results with the existing literature on the subject of Interactive Groups. The conclusions of the research reflect certain doubts about the functioning of this methodological strategy in this school although, as we pointed out in the document, it is important to remark that the success of the Interactive Groups will be related with the kinds of interactions and principles generated by the participants in the process.

Keywords: Interactive Groups, learning community, inclusive school, cooperative learning, interactions, materials.

Índice

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA DE DISCUSIÓN	1
2. CONCEPTUALIZACIÓN	6
2.1 Escuela Inclusiva	7
2.1.1 Concepto	7
2.1.2 Características de la Escuela Inclusiva	10
2.1.3 Estrategias de enseñanza en la Escuela Inclusiva	11
2.1.4 El sentido de la interacción en una Escuela Inclusiva	12
2.1.5 Interacción con recursos del entorno	17
2.2 Grupos Interactivos	21
2.2.1 El origen de los Grupos Interactivos	21
2.2.2 Definición de los Grupos Interactivos	23
2.2.3 Características de los Grupos Interactivos	24
Agrupamientos heterogéneos	24
Aprendizaje dialógico e interacción social	25
El papel del voluntario	29
3. ESTADO DE LA CUESTIÓN	31
3.1 Sobre la Escuela Inclusiva	31
3.2 Sobre el Aprendizaje Cooperativo	34
3.3 Sobre los Grupos Interactivos	36
4. MÉTODO	39
4.1 Objetivo y tipo de metodología de investigación	39
4.2 Participantes	40
4.3 Recogida de información	42
4.4 Análisis de la información	44
5. RESULTADOS	44
5.1 Sobre el aprendizaje cooperativo	44
5.2 Sobre la participación de los alumnos	47
5.3 Sobre el papel de los voluntarios	48
5.4 Sobre la naturaleza de los materiales	49

6. DISCUSIÓN	50
6.1 Sobre el aprendizaje cooperativo	50
6.2 Sobre la participación de los alumnos	52
6.3 Sobre el papel del voluntariado.....	53
6.4 Sobre la naturaleza de los materiales	54
7. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DE MEJORA	54
7.1 Sobre el aprendizaje cooperativo	55
7.2 Sobre la participación de los alumnos	56
7.3 Sobre el papel del voluntariado.....	57
7.4 Sobre la naturaleza de los materiales	57
Otras implicaciones	58
8. ANEXOS	60
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	73

PERCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE LOS GRUPOS INTERACTIVOS EN UNA ESCUELA INCLUSIVA

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Me gustaría iniciar este proyecto definiendo las líneas generales del mismo. La finalidad de este estudio está en relación con la mejora de las prácticas educativas para responder a la heterogeneidad de la población. Este es un Trabajo Fin de Grado que se podría incluir dentro de la modalidad de investigación. Mi propósito es el de explorar el funcionamiento de los Grupos Interactivos como práctica educativa para la atención a la diversidad. Más específicamente, mis objetivos están encaminados a conocer las potencialidades y limitaciones de los Grupos Interactivos en la escuela inclusiva.

A continuación, vamos a entrar en la justificación de la elección de este tema de discusión desde cuatro puntos de vista diferentes: social, legislativo, pedagógico y personal. Trataré de explicar cuál es el sentido de mi estudio y los motivos que me han llevado a ello.

- *Los grupos interactivos desde una perspectiva social*

Desde un punto de vista social, vivimos en la llamada “sociedad de la información”, en la que las interacciones entre las personas, la comunicación y la elección y procesamiento de información son aptitudes que encierran muchas actitudes inalienables para dar respuesta a las demandas que la propia sociedad nos propone.

En el momento actual, las condiciones de la sociedad marcadas por la globalización y la multiculturalidad requieren que se asimile esa heterogeneidad presente desde varios ámbitos de la sociedad.

Si esta asimilación es aceptada, debe provocar un cambio político cuyos ideales deben corresponder a las demandas sociales para generar unos

cambios de práctica en las aulas que salvaguarden los intereses de nuestra población, de toda la población. Se necesita de una cultura que respalde la heterogeneidad de todos los “seres y estares” existentes en nuestra sociedad. La importancia de los Grupos Interactivos radica en la pátina social que impregna de manera inclusiva a los implicados.

En la sociedad actual, las personas necesitamos formarnos y aprender para poder superar ciertas dificultades naturales de una sociedad plural y heterogénea. Es una manera de adaptarnos a nuestro entorno para poder superar la exclusión social. (Castells, 1997-1998; CREA, 1999; Imbernom y al., 1999). Desde una perspectiva transformadora podemos contribuir al cambio social que no reproduzca las desigualdades sociales sino que intente superarlas. No solo se trata de fomentar las interacciones para adaptar el aprendizaje al medio sino de provocar un aprendizaje que transforme el medio. Los Grupos Interactivos, per se, buscan la inclusión educativa que a su vez determina la inclusión social pero, como cualquier hecho social, dependen de muchos factores.

Los Grupos Interactivos nacen como respuesta a una realidad social. Como bien es sabido, la escuela es el germen de la sociedad, lo que ocurre en una institución repercute en la otra y viceversa.

- *Los grupos interactivos desde una perspectiva legislativa*

Estamos inmersos en pleno cambio legislativo en educación. Andamos a caballo entre la antigua ley, aunque todavía presente, la LOE (Ley Orgánica de Educación de 2006), y la nueva ley que ha comenzado este año 2015 a implantarse en los centros escolares, la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa). Así pues, en este apartado me voy a referir principalmente a ambas.

La LOE ya recogía la atención a la diversidad entre sus páginas. La diversidad se presenta como una de las características del ser humano que se manifiesta en cualquiera de sus acciones. Para esta ley la diversidad es importante desde el momento en el que se entiende que las

características propias de cada alumno van a crear un escenario educativo diferente en cada momento y en cada lugar.

Para la LOE, la educación es un medio que nos va a servir para fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales. Entre los principios en los que se inspira el sistema educativo español, en el ámbito de la diversidad, se encuentran los siguientes (LOE, Artículo 1):

1. La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.
2. La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.
3. La transmisión y puesta en práctica de valores que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.
4. La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad del alumnado.

Por otro lado, la nueva Ley Orgánica de la Mejora de la Calidad en Educación (LOMCE) en su preámbulo IV asegura que: “nuestra sociedad actual abierta, global y participativa demanda nuevos perfiles de ciudadanos más diversificados, acostumbrados a trabajar en colaboración y en equipo.” Además, en este mismo preámbulo se asegura que la verdadera fortaleza está en la mezcla de competencias y conocimientos diversos. Para esta nueva ley la educación es la clave de la transformación mediante la formación de personas activas con autoconfianza, curiosas, emprendedoras e innovadoras, deseosas de participar en la sociedad a la que pertenecen, de crear valor individual y colectivo. En este contexto, vemos que los Grupos Interactivos podrían ser importantes para desarrollar ideas principales de esta ley, como lo son la comunicación, la interacción, la atención a la heterogeneidad y el tratamiento de la información. Las líneas generales de la nueva ley

educativa parecen asegurar el funcionamiento de metodologías como los Grupos Interactivos puesto que comparten muchos aspectos que poco a poco iré desgranando en posteriores apartados. A su vez, son numerosas las referencias en esta ley a la educación inclusiva como principio fundamental de la educación que persigue la atención a aquellos alumnos que presenten necesidades especiales. Más concretamente, dentro de la Comunidad Autónoma de Aragón ya se han puesto en marcha programas que tratan de establecer los Grupos Interactivos como una práctica común en los centros escolares. En la Orden de 27 de agosto de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, se convoca a los centros públicos y privados concertados de Aragón para desarrollar Proyectos de Innovación Basados en Evidencias a través de Grupos Interactivos durante los cursos 2014-2015 y 2015-2016. En esta convocatoria se permitía la selección de hasta 20 centros de la Comunidad Autónoma de Aragón distribuidos de la siguiente forma: 12 centros en la Provincia de Zaragoza, 4 centros en la Provincia de Huesca y 4 centros en la Provincia de Teruel.

- *Los grupos interactivos desde una perspectiva pedagógica*

Las conclusiones a las que podamos llegar en el plano social, sin duda, van a afectar sobremanera en el ámbito de la escuela. No en vano, la escuela es muchas veces considerada como el germen de nuestra sociedad. La heterogeneidad existente en la sociedad actual no pasa desapercibida en la escuela.

Desde el punto de vista escolar es importante atender a las necesidades que se plantean en nuestra realidad social con una marcada heterogeneidad. Como ya hemos mencionado antes, la escuela también es un agente de cambio social.

Es imprescindible, por tanto, formar a nuestros alumnos en contextos y situaciones funcionales que faciliten la formación, la vivencia y la experimentación en un mundo real y cercano. Se trata de prepararles a los alumnos a partir de situaciones tan reales y cercanas como lo son las que tienen lugar con las propias personas con las que conviven.

Más específicamente, dentro del ámbito escolar, una de las maneras en las que se intenta atender a esta necesidad es con los Grupos Interactivos.

Diferentes estudios, como el de Blanco (2006), revelan conclusiones muy positivas en lo que se refiere a la socialización e integración social de esta visión de la educación. Parece que cuando los alumnos se relacionan entre sí se ven iguales al resto, se sienten mejor con su propia identidad a la vez que afianzan la sensación de pertenencia. Desde esta perspectiva los Grupos Interactivos parecen un escenario ideal en el que desarrollar las capacidades de todos los alumnos. Desde un punto de vista escolar, esta estrategia pretende que todo el alumnado aprenda y alcance el éxito escolar teniendo en cuenta que las aulas son cada vez más diversas y heterogéneas, como lo es la propia sociedad.

- *Justificación personal*

Este trabajo surge del proyecto desarrollado en la asignatura Innovación en la Escuela Inclusiva impartida por la Profesora Begoña Vigo Arrazola. También está vinculado a la colaboración en una investigación sobre la participación de familias en la escuela, en la que colabora la Profesora Vigo (“Familias y escuelas. Discursos y prácticas cotidianas sobre la participación en la educación obligatoria” Ministerio de Economía y Competitividad; EDU2012-32657). El proyecto de la asignatura giraba en torno al análisis de una práctica alternativa en el aula del que debía salir una propuesta de innovación que mejorase la enseñanza. En mi caso, el estudio y propuesta fueron dirigidos hacia los Grupos Interactivos. Tras varias semanas de asistencia como voluntario a un centro escolar, en el que los Grupos Interactivos son la estrategia metodológica más habitual en sus aulas, pude comenzar a valorar las posibles potencialidades y limitaciones de esta manera de trabajar para avanzar en el desarrollo de una escuela inclusiva. Mi interés por el tema me ha llevado a profundizar en él a través de lecturas y el análisis de estas prácticas de forma más sistematizada. En este contexto surge mi interés por intentar iniciar un proceso de investigación.

De otra parte, durante el curso 2014/15 he podido ver y escuchar charlas del profesor Ramón Flecha, y adaptando sus palabras, los Grupos Interactivos se podrían interpretar como una manera de organización de aula muy exitosa, que funciona, QUE FUNCIONA. Porque innovar no es “sacar del horno” más y más metodologías funcionen o no, innovar es generar algo nuevo que dé mejores resultados.

La elección de este tema de discusión también viene supeditada a un debate interno y personal que he querido plasmar en este proyecto. Tenemos que tener muy en cuenta tres pilares fundamentales que modifican cualquier aspecto educativo que queramos estudiar a gran escala. Estos son: cultura, política y práctica, como indican Booth y Ainscow (2002) en su Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Ninguno de estos pilares tienen sentido sin el otro. La modificación de uno afecta a los otros dos, como si se tratara de un sistema simbiótico del que es difícil escapar. Por lo tanto, me gustaría justificar mi elección desde estos tres puntos, desde un punto de vista social y cultural porque es la sociedad y su propia idiosincrasia la que va a generar una realidad social que promueva o frene ciertas políticas que se plasmarán en unas determinadas prácticas en las aulas. En este sentido, como futuro profesional de la educación me interesa avanzar en un proceso de análisis y reflexión teórica sobre la práctica educativa. A continuación, en el apartado de conceptualización se considerará qué se entiende por Escuela Inclusiva y por Grupos Interactivos.

2. CONCEPTUALIZACIÓN

En este apartado voy a exponer el corpus teórico que sustenta el trabajo que se presenta. Es mi propósito el de clarificar el sentido de los Grupos Interactivos en la escuela inclusiva. Por un lado, se comenzará hablando de la escuela inclusiva, dentro de ella, veremos su concepto, sus características más importantes, sus estrategias de enseñanza, el sentido de la interacción y la interacción con los recursos del entorno.

Por otro lado, estudiaremos los Grupos Interactivos desde su origen pasando por su definición y características más importantes como el aprendizaje dialógico, la interacción social, el papel del voluntario y finalmente su tipo de agrupamientos heterogéneos.

2.1 Escuela inclusiva

2.1.1 Concepto

Como aseguran Ainscow y Echeíta (2011), la inclusión es un proceso de búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado. Es una manera de sentir la diversidad como algo positivo, como algo que maximiza la educación y sus beneficios no sin olvidar que se van a generar dificultades que han de solventarse.

La educación inclusiva se muestra como respuesta a las necesidades y demandas de una educación de calidad para todo el alumnado, independientemente de sus características. Desde una perspectiva ética (Parrilla, 2002), la inclusión es un derecho humano, relacionado con la justicia social.

Según la UNESCO la educación inclusiva es un proceso por el cual se atiende las necesidades de todos los alumnos:

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (UNESCO, 2005:14).

Cuando hablamos de educación inclusiva estamos hablando de una educación donde todos podemos tener necesidades educativas, se preocupa por todo el alumnado, incluso por aquel que presenta un rendimiento aceptable, y por lograr la calidad de la enseñanza-aprendizaje en todos (López, Echeita y Martín, 2009).

La inclusión de todo tipo de alumnos en escuelas ordinarias y la existencia de una educación que responda a todas y cada una de las necesidades de cada niño son fines perseguidos con fuerza en el marco internacional durante muchos años.

Sin embargo, la concepción sobre una educación para todos no siempre fue así. En el pasado la segregación social y educativa estaban a la orden del día. La diferencia se tomaba como algo negativo y que debía ser desterrado de las aulas ordinarias. Así nacieron las escuelas especiales para atender las necesidades de niños que se creía que no podían asistir a escuelas ordinarias. Desde este tipo de educación diferenciadora y tras una fase de integración escolar nació la demanda de la inclusión (Ainscow, 2001; Parrilla, 2002).

En el proceso de evolución de la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva podemos señalar cuatro etapas bien diferenciadas que nos hablan de las diferentes concepciones: exclusión, segregación, integración e inclusión (Parrilla, 2002). Como vemos, pasamos de una no inclusión escolar de ciertos sectores de la población, a una inclusión escolar segregada de compensación de déficits, pasando por una integración más física que real pero que fue el primer paso hacia una inclusión educativa real y patente.

Según autoras como Blanco (2008), el objetivo final de la educación inclusiva es y será desterrar la exclusión social por motivos de diversidad racial, social, religión, género o aptitudes entre otras muchas características propias del ser humano.

Por otro lado, para los autores señalados la inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes, recalcando la

referencia a “todos”. La presencia está en relación a la localización pero no debemos quedarnos en eso. La inclusión es algo más que una puesta en escena física, tiene algo más de sentimiento que aparece en la participación y en el aprendizaje con éxito de los alumnos. Se busca también el bienestar personal y social del alumno como meta de la inclusión. El éxito educativo también depende de la calidad de vida del integrante en el sistema.

El progreso hacia la creación de escuelas que puedan fomentar el aprendizaje de todos los niños solo se producirá cuando los maestros se conviertan en unos profesionales más reflexivos y críticos, capaces de trabajar juntos y motivados para trabajar diversos aspectos de su práctica con la idea de perfeccionarla. Solo de este modo podremos superar las limitaciones y riesgos de la teoría del déficit; solo de este modo podemos asegurarnos de que los alumnos que tengan dificultades de aprendizaje sean tratados con respeto y considerados como potencialmente activos y capaces de aprender (Ainscow, 2001:63).

Existe un debate en torno a si la inclusión mejora o no la educación. Estudios como el de Fitch (2003) sobre la experiencia de alumnos con discapacidad intelectual en diferentes entornos educativos, unos más inclusivos que otros, dan a conocer las ventajas en éxito escolar de la educación inclusiva. Así mismo, este tipo de visión inclusiva favorece la autoestima de los niños con más necesidades ya que se ven más capaces al trabajar “codo con codo” con sus pares en un aula ordinaria. Otras investigaciones como la de McGregor & Vogellberg (1998) y Nakken & Pijl (2002) evidencian las ventajas que suponen las aulas ordinarias por la presencia de otros niños y niñas que pueden desempeñar roles de modelos e iniciadores de la comunicación e interacción social.

En este sentido, resulta de interés recalcar la importancia de la inclusión no como mera integración física del alumnado sin llegar a la integración educativa y social total como señalan autores como Ainscow (2001) y Hughes (1999).

2.1.2 Características de la escuela inclusiva

Existe una tendencia internacional hacia la inclusión educativa, pero para que esto sea posible no solo basta con tener voluntad, existen medidas destinadas a centros y profesores (Meijer, Soriano, & Watkins, 2003) encaminadas a cambiar la forma de organización de los sistemas educativos y de los propios centros escolares. Una de esas medidas enraíza en una nueva manera de entender el apoyo. Tradicionalmente el alumno era el centro del apoyo porque él era el que tenía la necesidad, en la actualidad esa necesidad quiere trasladarse al centro educativo, buscando un apoyo colaborativo curricular (Parrilla, 1996) que considere al claustro, al profesor tutor, a los equipos de asesoramiento psicopedagógico, a las familias y a la comunidad como objetivos de ese apoyo. Este tipo de apoyo no está todavía generalizado pero existe la tendencia hacia él (Meijer, Soriano, & Watkins, 2003).

En trabajos como los de Ainscow y Booth (2002) podemos encontrar las características básicas de la escuela inclusiva:

- Se contempla al niño/a como capaz con altas expectativas
- Todos los alumnos tienen el mismo derecho a pertenecer a la escuela inclusiva.
- Se busca el bienestar del niño y su familia.
- Se pretende una relación estrecha con las familias.
- Los maestros han de ser guía en el proceso de aprendizaje de los alumnos.
- Se forma a los alumnos para que sean miembros consecuentes de nuestra sociedad democrática. Además, se fomenta el espíritu crítico y cooperativo de los alumnos.
- Se han de perseguir los intereses y motivaciones de los alumnos.
- Los aprendizajes deben ser significativos para los alumnos.
- Se debe evaluar a los alumnos de manera global teniendo en cuenta no solo el resultado sino también el progreso.

2.1.3 Estrategias de enseñanza en la escuela inclusiva

Diferentes autores han tratado de sistematizar distintas estrategias de enseñanza en la escuela inclusiva. Para Stainback y Stainback (2001:27) serían:

- Fomento de las redes naturales: se trata de usar las redes de compañeros, los círculos de amigos, el aprendizaje cooperativo, en definitiva, la interacción social para establecer relaciones naturales activas y de ayuda mutua entre los alumnos. Se trata de fomentar actividades de cooperación y colaboración en vez de actividades competitivas e independientes.
- Capacitación: el profesor ha de ser capaz de capacitar a sus alumnos para que sirvan de apoyo a sus compañeros.
- Fomento de la comprensión de las diferencias individuales: una buena forma de aceptar la diferencia es comprenderla. Para esto, el profesor puede realizar actividades o proyectos que promuevan el conocimiento y comprensión de las diferencias individuales de cada compañero.
- Flexibilidad: hablamos de la aceptación de que no hay una verdad universal. Debemos estar abiertos al cambio y a la improvisación meditada.
- Ofrecer un currículo rico en significados: sobre todo en lo referente a la conexión de lo que se imparte en el aula y lo que los niños experimentan en su vida diaria.
- Medir los resultados individualizadamente y basándose en el rendimiento: se trata de evaluar según el progreso del alumno y no según unos estándares a los que quizá en ese momento el alumno no puede alcanzar.
- Reconocer la fuerza del Currículo “oculto” (Stainback y Stainback, 2001:56), “el docente ha de crear en el aula un clima que ejerza influencia en la educación integral de los alumnos determinando una parte significativa de lo que aprenden”.

Otros autores como Wehmeyer, Lance y Bashinski (2002) también han reflexionado sobre las estrategias a seguir en una escuela inclusiva. Estos autores destacan tres cualidades principales:

- La primera de ellas se centra en la multiplicidad de representación del currículum para facilitar a los alumnos variedad de itinerarios para adquirir información y conocimiento.
- Por otro lado, también hablan de las múltiples maneras de expresión, es decir, dar libertad a los alumnos para demostrar lo que saben de la manera que ellos prefieran, no se trata de imponer un modelo con el que muchos alumnos no se pueden sentir a gusto.
- Por último, y como última cualidad principal hablan de la diversidad participativa, del aprovechamiento del interés de los alumnos como motor de su motivación y herramienta para solventar los problemas.

En definitiva, vemos como la flexibilización en multitud de aspectos es un hecho muy positivo para el total del alumnado. La flexibilización del proceso de E-A busca el objetivo de que todos los alumnos puedan sacar partido de todo lo que se realice en clase independientemente de sus características, postulados básicos en la escuela inclusiva.

En cuanto a cómo organizarlos y aplicarlos, Stainback y Stainback (2001), aseguran que prácticamente cualquier actividad o proyecto curricular puede redefinirse de manera que se convierta en inclusivo. Aunque ya hemos visto que, sobremanera, hacen referencia a la importancia de la interacción en aula.

2.1.4 El sentido de la interacción en una escuela inclusiva

Hilando con el apartado anterior, debemos hablar de la importancia y sentido de la interacción en una escuela inclusiva.

Diferentes autores coinciden en subrayar la importancia de la interacción en el proceso de enseñanza y aprendizaje para favorecer el desarrollo de una escuela inclusiva. De una parte, la interacción se refuerza a partir del aprendizaje cooperativo. Joyce, Weil y Calhoun (2002) indican que

los modelos de enseñanza sociales atienden a la naturaleza social del ser humano. Se afirma que el aprendizaje viene muy marcado por las interacciones de los alumnos. La cooperación entre pares en el aprendizaje o la investigación grupal son parte de los ejemplos que señalan. De otra parte, la interacción del currículum con los recursos del entorno constituye otro de los referentes (Ainscow y Booth, 2002).

- *Interacción con otros*

Cuando hablamos de la interacción, autores como Bruner, Vygotsky y Mead nos aportan el corpus teórico que trata de explicar cómo se desarrollan las interacciones entre los niños y qué importancia vital tiene.

Para Bruner (1997) es sobre todo a través de la interacción con otros niños como los alumnos aprenden a interpretar el mundo que les rodea. Vygotsky (1979) asegura que el desarrollo cognitivo está íntimamente ligado e influenciado por el lenguaje en un proceso inter-intra psicológico, al tiempo que resalta la importancia del contexto sociocultural y de la interacción social en el desarrollo de las competencias lingüísticas e intelectuales; Todo ello gracias a la Zona de Desarrollo Próximo que es la diferencia entre lo que podemos aprender solos y lo que podemos aprender con la ayuda de otros. “El aprendizaje activa una serie de procesos internos de desarrollo que son capaces de operar solo cuando el niño está interactuando con personas de su entorno y en cooperación con sus compañeros.” (Vygotsky, 1979:89).

Jerome Bruner (1997) asegura que es un hecho que la interacción con iguales ayuda a aprender unos a otros. Y esto, por supuesto, no hace impide la presencia del profesor ni el desempeño de sus funciones. Esto solo implica que el profesor no juega, de manera exclusiva, el papel de facilitador del aprendizaje. Por tanto, el contacto intergrupal y la cooperación son aspectos claves en el aula.

En nuestra actual sociedad multicultural autores como Díaz-Aguado (2005) han concluido que el aprendizaje cooperativo es la mejor manera de prevenir futuros problemas sociales derivados de esta realidad social en la que todos estamos interconectados. Se pretende llegar a un aprendizaje donde se adquieran una serie de habilidades más allá de las puramente académicas. Se pretende crear interacciones y un ambiente de inclusión, además de darle una responsabilidad mayor al alumnado. Se intenta aprender juntos, en equipo, contenidos y estrategias propios de la materia y a la vez que se adquieren habilidades sociales (Fragueiro, Muñoz, y Soto, 2012).

Como asegura Raggl (2006), el trabajo cooperativo entre todos los agentes implicados en la educación en las aulas, implica también una apertura a la comunidad, y la interacción entre ellos fomenta un espacio de creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A su vez, de manera más estructurada y estratégica, Pujolàs (2009) habla del aprendizaje cooperativo como una metodología que se basa en la agrupación de equipos heterogéneos y reducidos de trabajo que buscan la realización de una actividad asegurando la total participación igualitaria de todos sus miembros a través de la interacción.

Los alumnos han de conocer que de su trabajo autónomo también va a depender el éxito de sus compañeros. La interdependencia de los alumnos en el proceso de aprendizaje debe basarse en la participación igualitaria, la ayuda mutua, la confianza y la responsabilidad colectiva. (Fragueiro, Muñoz, y Soto, 2012).

Los grupos compuestos por estudiantes con diferentes rendimientos y distintos intereses permiten que los alumnos tengan acceso a diversas perspectivas y métodos de resolución de problemas, y producen un mayor desequilibrio cognitivo, necesario para estimular el aprendizaje y el desarrollo cognitivo de los alumnos. Los grupos heterogéneos tienden a promover un pensamiento más profundo, un mayor intercambio de explicaciones y una mayor tendencia a asumir puntos de vista durante los análisis del material, todo lo cual incrementa la comprensión, el razonamiento y la retención a largo plazo de los alumnos (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999:41).

Por otra parte, de acuerdo con Pujolàs (2009), no sería lo más apropiado que siempre trabajasen los mismos alumnos en un mismo equipo. Es muy interesante si además de los equipos base, que una vez creados y consolidados no debieran modificarse, utilizamos otros tipos de equipos para combinar las agrupaciones y los trabajos. Dentro de cada equipo hay buscar repartir distintos roles o cargos a los alumnos explicando cuáles son sus funciones. Si hablamos de temporalidad, el trabajo cooperativo hace referencia a una forma sistemática de trabajar en el aula. Siguiendo a Pujolàs (2009), podríamos hablar incluso de un sentimiento de pertenencia a un grupo lo que llevará a un mejor rendimiento. El trabajo cooperativo será entonces una filosofía de vida en el aula, donde la responsabilidad recae en el alumno, aprendiendo así valores y contenidos.

En la investigación sobre el aprendizaje cooperativo Johnson, Johnson & Holubec (1999) reconocen que la interdependencia positiva es aquel compromiso que adquieren todos los miembros de un grupo interactivo o de un grupo de trabajo en una metodología cooperativa para conseguir el éxito colectivo de todo el grupo. Cuanto mayor es esta interdependencia positiva mayor es la responsabilidad de todos los miembros del grupo para la consecución del objetivo. Se multiplican las interacciones para buscar la estimulación del compañero porque se sabe que todos los miembros del grupo son igualmente importantes, aunque el grupo sea totalmente heterogéneo. Así, la interacción es potenciadora del aprendizaje de todos los alumnos, facilita la integración social y la participación a través de actividades que deben ser potenciadoras de la comunicación y del constructivismo social.

La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999:14).

En la tabla de Pujolàs, podemos observar las diferencias existentes entre equipos de trabajo en el aprendizaje cooperativo y equipos de trabajo tradicionales. Véase Tabla 1.

Equipo de aprendizaje cooperativo	Equipo de trabajo tradicional
Interdependencia positiva	No hay interdependencia positiva
Responsabilidad individual	No se asegura la responsabilidad individual
Habilidades cooperativas directamente enseñadas	Habilidades cooperativas espontáneamente ejercidas
Liderazgo compartido y reparto de responsabilidades	Liderazgo generalmente nombrado y no se reparten necesariamente las responsabilidades
Contribución de todos los miembros al éxito del equipo	El éxito del equipo a veces solo depende de la contribución de uno, o de algunos, de sus miembros.
Observación y feedback por parte del profesor al quipo que trabaja de forma cooperativa dentro de la clase.	El profesor no sigue o lo hace ocasionalmente al desarrollo del trabajo en equipo.
El equipo revisa su funcionamiento y se propone objetivos para mejorarlo	El equipo no revisa de forma sistemática su funcionamiento.

Tabla 1. “Diferencias entre equipos de aprendizaje cooperativo y equipos tradicionales”

Fuente: Pujolàs (2001:82)

Los Grupos Interactivos, como consecuencia de una escuela inclusiva y del aprendizaje cooperativo, podrían abarcar un gran abanico de metas como la mejora del rendimiento académico, aumento de la motivación, razonamiento y pensamiento crítico, así como el afianzamiento de relaciones positivas y solidarias que eliminan la competitividad (Ainscow, 2001).

2.1.5 Interacción con recursos del entorno

Los recursos materiales se plantean como otra de las bases fundamentales en una escuela inclusiva (Ainscow y Booth, 2002).

- *Relevancia de los materiales*

Como parece lógico pensar a la hora de elegir o realizar un material para el aula deberemos tener muy en cuenta qué, cómo, con quién queremos realizar la actividad. Se trata de una de las variables del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en el que los profesores tenemos mucha responsabilidad, de nuestra concepción sobre la educación partirá nuestra metodología, así como nuestros materiales con los que trabajar (Muntaner, 2010).

Este mismo autor habla de muchas medidas y variables que hacen de un centro educativo una escuela inclusiva, como ciertos planteamientos innovadores de los materiales docentes. Orkins y McLane (1998) definieron los principios del diseño universal para el aprendizaje, en los que el diseño de materiales y actividades didácticos debían permitir que los objetivos de aprendizaje fueran alcanzables por individuos con amplias diferencias en sus capacidades. Se trata de que queden garantizadas todas las oportunidades educativas sean cuales sean las capacidades de los alumnos. Para Ferrer (2005) existen una serie de principios organizativos básicos dentro de los Grupos Interactivos, entre ellos está la optimización de los materiales.

Para Stainback y Stainback (2007) los materiales usados en las sesiones han de promover la participación, asimilación, comprensión y aplicación conjunta. Tienen que ser materiales que busquen que los niños comparen, clasifiquen, argumenten, observen, registren, busquen información, y contrasten datos.

Siguiendo a Stainback y Stainback (2001), existen multitud de recursos que un maestro puede utilizar para incluir las diferencias existentes entre su alumnado en lo que se enseña en el aula. A modo de ejemplo, las clases de historia son excelentes para presentar múltiples visiones de un mismo hecho. Si en clase estamos hablando del descubrimiento de América por parte de Cristóbal Colón podemos reflexionar sobre la historia contada por “nuestro mundo”, pero también existe otra versión contada por los pueblos nativos americanos que, como todos sabemos, va a diferir mucho de la que aparece en nuestros libros. En este caso, deberíamos impulsar a los alumnos a contemplar la historia desde varias perspectivas, poniéndose en la piel de ambos colectivos, obligándoles a realizar un esfuerzo crítico, en el que todas las opiniones tienen cabida, asimilando las diferencias culturales en el aula usando un material habilitado para ello.

- *Materiales accesibles para todos*

A su vez, hemos de disponer de unos materiales didácticos diseñados de manera que puedan ser utilizados y aprovechados por todos los alumnos (Stainback y Stainback, 2001). Se pueden crear materiales accesibles para los niños con mayores necesidades sin caer en el error de pensar que les estamos marcando o segregando por ello. Se trata de encontrar distintos materiales que les den a los alumnos acceso al currículum, es decir, encontrar la manera de trabajar el mismo contenido pero con distintos materiales si fueran necesarios. Los materiales han de ser de uso simple e intuitivo para favorecer el acceso a todos los niños, no se trata de rebajar la dificultad de la tarea sino de plantear un puente que permita el acceso a ellos por parte de todos los niños. De igual modo, la información ha de poder ser comprendida por todos los alumnos gracias

a diferentes sistemas de presentación y representación. Así mismo, el material debe poder soportar actuaciones no previstas, es decir, tolerar el error. No podemos dejar que un pequeño fallo en la ejecución imposibilite su ejecución por parte del alumno. Además, las tareas deben alternar su complejidad para no agotar al alumno.

- *Materiales próximos a la vida de los alumnos*

Una parte fundamental cuando estamos hablando de materiales en la escuela inclusiva es su conexión con la realidad próxima del niño. La conexión entre la vida en el aula y la vida cotidiana del niño también cierra esa brecha diferenciadora que se vuelve a abrir cuando los materiales son rígidos y poco maleables.

Ainscow y Booth (2002) se preguntan si los materiales curriculares reflejan los contextos y las experiencias de todos los alumnos. De no ser así, no estamos teniendo en cuenta la conexión del aula con la vida diaria de los niños que, ya hemos comentado, es muy importante para fomentar la participación de todo el alumnado que en ningún momento siente que en el aula se están tratando temas lejanos a su propia realidad.

Existe una variedad casi infinita de materiales, pero lo que les convierte en materiales inclusivos es la forma de organizarlos y aplicarlos. Al generar nuevos materiales en los que los niños pueden verse capaces estamos creando nuevos campos de interés, promoviendo la interacción entre ellos, a la vez que rompemos ciertas jerarquías en el aula autoimpuestas por los propios alumnos.

A continuación, se presenta una tabla sintética de sobre los puntos fundamentales de la escuela inclusiva. Véase Tabla 2.

ESCUELA INCLUSIVA			
CARACTERÍSTICAS	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	SENTIDO DE LA INTERACCIÓN EN UNA ESCUELA INCLUSIVA	INTERACCIÓN CON RECURSOS DEL ENTORNO
Es una escuela para todos. (Ainscow y Booth, 2002)	Actividades de cooperación y colaboración. (Stainback y Stainback, 1999)	Importancia del socioconstructivismo. (Bruner, 1997; Vygotsky, 1979)	La elección de los materiales está supeditada a cómo entienda el docente la escuela inclusiva y el proceso E-A. (Guadalupe y Suárez, 2010)
Relación de toda la comunidad educativa. (Ainscow y Booth, 2002)	Enseñar a los alumnos a comprender la diferencia y sacar beneficio de ella. (Stainback y Stainback, 1999)	Interacción como método para prevenir problemas sociales. (Díaz-Aguado, 2005)	Se han de crear materiales accesibles para todos los alumnos. (Stainback y Stainback, 2007)
	Conectar la vida en el aula con la vida cotidiana de los alumnos. (Stainback y Stainback, 1999)	La interacción es potenciadora del aprendizaje de todos los alumnos. (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999:14)	Los materiales han de promover la participación, asimilación comprensión y aplicación conjunta. (Stainback y Stainback, 2007)
Aprendizajes funcionales basados en el interés y motivación de los alumnos. (Ainscow y Booth, 2002)	Medir los resultados según el progreso. (Stainback y Stainback, 1999)	Interdependencia positiva como compromiso adquirido por los alumnos para conseguir el éxito grupal. (Johnson, Johnson & Holubec, 1999)	Los materiales deben reflejar los contextos y las experiencias de los alumnos conectando los aprendizajes con la vida cotidiana del alumno (Ainscow y Booth, 2002)
	Flexibilizar el currículum para facilitar varios itinerarios de aprendizaje. (Wehmeyer, Lance y Bashinski, 2002)		

Tabla 2. “Escuela Inclusiva”. Fuente: elaboración propia.

2.2 Grupos Interactivos

En estas siguientes páginas vamos a ver el origen, definición y características intrínsecas a los Grupos Interactivos. Se trata de conformar una imagen cercana y real de esta estrategia metodológica que promueve la interacción en el aula, y por tanto, podría posibilitar una educación inclusiva.

2.2.1 El origen de los Grupos Interactivos

Podríamos encontrar las raíces de los Grupos Interactivos en las comunidades de aprendizaje y en las escuelas aceleradas. Ambas propiciaron el nacimiento de los Grupos Interactivos que concretan el carácter inclusivo de estos proyectos previos.

Pero, ¿Qué son las comunidades de aprendizaje?

Comunidad hace referencia a un conjunto de personas que comparten unos objetivos en común que determina su propia estructura y organización (Chacón, Sayago y Molina, 2008). El término aprendizaje implica un proceso en el cual unas personas adquieren una serie de conocimientos, habilidades o competencias para comprender el mundo que les rodea, vivir en dicho medio y contribuir a su desarrollo.

Por tanto, una comunidad de aprendizaje será una organización en el que las personas constituyentes llegan a un acuerdo consensuado por el cual se busca una alternativa al modelo curricular y organización escolar tradicional.

Las comunidades de aprendizaje se caracterizan, atendiendo a Pajares y otros (2000) por ser buscar la colaboración de todos los agentes de la comunidad, ser flexibles en su manera de trabajar, gozar de la diversidad como algo positivo, tener una identidad muy marcada, incluir a todo aquel que quiera participar del proyecto, dialogar e interactuar con todos los protagonistas del cambio, y entender el aprendizaje como fruto de la interacción social con los demás.

Lo que pretenden las personas que buscan transformar un centro escolar en una Comunidad de Aprendizaje es transformar el colegio pero también su contexto basándose en la comunicación entre todas las partes. Esta transformación supone una reestructuración total que va desde la propia estructura del centro a su relación con el entorno. (Jaussi, 2005). Esta transformación busca la educación de máxima calidad y eficacia para todos buscando la participación de la comunidad en la que todas las voces son bien recibidas (Flecha y Puigvert, 2002).

La puesta en marcha de una comunidad de aprendizaje implica una serie de trámites organizativos, Flecha y Puigvert (2002) identifican dos fases previas a su constitución: la sensibilización y la fase de sueño.

La fase de sensibilización se caracteriza por una serie de sesiones informativas sobre las propias comunidades de aprendizaje en las que están presentes todos los agentes protagonistas del cambio, en estas sesiones se estudia la realidad del centro y del contexto socio-cultural desde una perspectiva etnográfica.

La siguiente fase, llamada fase de sueño, se caracteriza por una elaboración conjunta del cambio, todos los agentes inmersos en el proyecto reflexionan sobre cómo transformar la escuela y su contexto social hacia la utopía de convertirla en un proyecto educativo igualitario.

Las Comunidades de Aprendizaje tienen su origen en multitud de proyectos educativos llevados a cabo en multitud de lugares del mundo (Estados Unidos, Canadá, Corea, Brasil...), los cuales están consiguiendo numerosos avances en la superación del fracaso escolar y en el fomento de una convivencia solidaria. Uno de esos proyectos son las escuelas aceleradas (desde 1986), bautizadas así por Henry Levin, economista y pedagogo. Para Levin (1993) este proyecto persigue la transformación de comunidades educativas desprotegidas y relegadas por motivos económicos, socioculturales o bajos resultados académicos. La metodología fundamental está basada en las estrategias pedagógicas

utilizadas con niños y niñas con altas capacidades o talentosos, pero en este caso, se trata de aplicarlas a todo el espectro estudiantil.

Para Elboj, Puigdemívol, Soler & Valls (2002) estas escuelas tratan de partir de las posibilidades de los niños, y no de proporcionar paliativos a sus deficiencias. Levin contempla la diversidad como algo natural pero cree que la escuela sigue reproduciendo antiguos modelos en los que se creía que la inmensa mayoría de los niños eran de una determinada manera, muy similares entre sí. Entonces, qué sucede con esa pequeña “minoría” que supuestamente es tan diferente a sus compañeros. Según el autor, se generan alrededor de ellos unas muy bajas expectativas, lo que produce un desencanto por parte tanto de profesores como alumnos, con el consiguiente fracaso escolar.

Levin está en contra de la línea ideológica que asegura que los alumnos desaventajados necesitan ritmos de aprendizaje más lentos. Levin asegura que en estas escuelas aceleradas lo que se intenta es acelerar los aprendizajes proporcionando a los niños recursos y estrategias metodológicas motivadoras.

2.2.2 Definición de los Grupos Interactivos

Los Grupos Interactivos son una organización de aula en la que se realizan pequeños grupos heterogéneos de 4 o 5 alumnos. En cada grupo existirá la figura de un voluntario que debe ser dinamizador de las interacciones entre los alumnos. En cada grupo se realiza una actividad diferente pero todas las actividades de los distintos grupos están relacionadas entre sí. Los alumnos permanecen en cada grupo durante 20 minutos, al acabar este tiempo los alumnos rotan de grupo para realizar otra actividad distinta (Odina, Buitago, y Alcalde, 2004; Oliver y Gatts, 2010; Orcasitas, 2004).

Según autores como Flecha y Puigvert (2002) los Grupos Interactivos son una metodología que se basa en una particular forma de organizar el trabajo en el aula. Estos autores defienden los Grupos Interactivos como una manera de intensificar el aprendizaje y desarrollar las habilidades

sociales gracias a las interacciones entre los niños basándose en la diversidad y en la ayuda mutua. Para estos autores la finalidad de esta metodología es intensificar el aprendizaje mediante interacciones entre iguales, para lograr un objetivo común entre los miembros del grupo. Además, estos autores también afirman que los Grupos Interactivos reducen los conflictos en el aula al disminuir la competitividad y generar solidaridad y participación.

Los Grupos Interactivos se generan para que cada alumno pueda sacar el mayor provecho posible de una educación de máxima calidad. Los alumnos con mayores dificultades no solo no deben salir del aula sino que deben permanecer dentro y, además, se les deben facilitar los recursos necesarios para que puedan llegar a una óptima consecución de sus objetivos y expectativas (Elboj y Gràcia, 2005).

Una de las finalidades de los Grupos Interactivos es que utilizando el tiempo de una sesión el trabajo sea más intenso que con metodologías más clásicas procurando un aprendizaje más completo gracias a las interacciones de los alumnos (Adell, Herrero y Siles, 2004).

Para Orcasitas (2004), el conocimiento dentro de los Grupos Interactivos se genera gracias a la construcción social de todos los alumnos que participan dialógica y solidariamente.

2.2.3 Características de los Grupos Interactivos

Diferentes autores como Elboj y Gràcia (2005) o Flecha y Puigvert (2002) coinciden en señalar las siguientes características distintivas dentro de los Grupos Interactivos.

- *Agrupamientos heterogéneos*

Dentro de los propios grupos existe una manera propia de trabajar y de organizar, creando grupos heterogéneos, nunca por nivel, donde participan todos los miembros en la misma medida.

Nombrar además que una de las múltiples finalidades de esta manera de trabajar es asegurar la inclusión. Para ello, sería necesario incluir en el aula a más profesores de apoyo para determinados alumnos con necesidades especiales. En ningún caso se pretende que ningún alumno abandone la actividad o el aula (Adell, Herrero y Siles, 2004). La organización será por tanto aspecto clave en el aula, para que de esta manera el aprendizaje sea lo más fructífero posible.

Vemos a continuación un sencillo gráfico de una organización de aula por Grupos Interactivos:

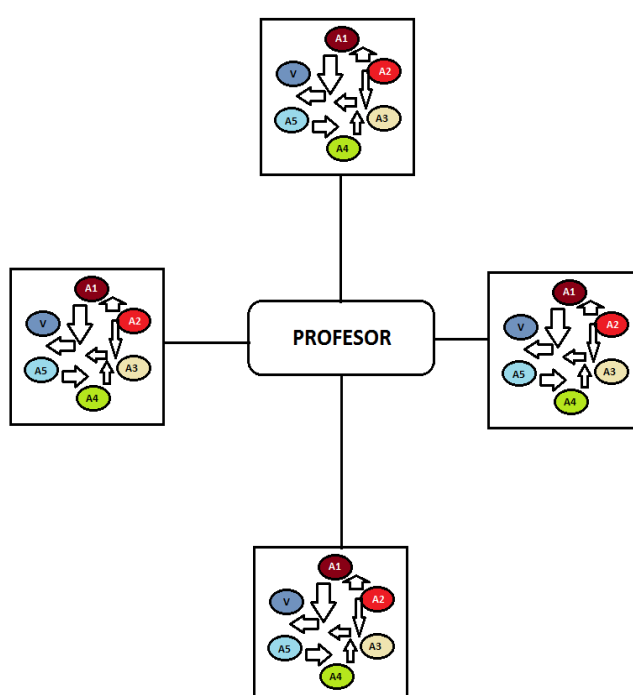


Figura 1. “Organización del aula”. Fuente: de elaboración propia.

- *Aprendizaje dialógico e interacción social*

Una de las características más significativas de los Grupos Interactivos es el aprendizaje dialógico. Para Flecha, Gómez y Puigvert (2001), como en la sociedad, en el aula el diálogo debe sustituir los criterios de autoridad. Como podemos observar, los Grupos Interactivos pretenden romper con ese aprendizaje tradicional donde el alumno se limitaba a escuchar, ello lo consigue en base al aprendizaje dialógico, partiendo del diálogo y permitiendo al sujeto entablar relaciones y tomar sus propias decisiones. Diremos entonces que los Grupos Interactivos parten del

diálogo como método para enseñar y permitir al alumno tomar decisiones propias.

El aprendizaje dialógico es básico en el funcionamiento de los Grupos Interactivos y se puede definir como:

El que resulta de las interacciones que produce el diálogo igualitario, es decir, un diálogo en el que diferentes persona aportamos argumentos en condiciones de igualdad, para llegar a consenso, partiendo de que queremos entendernos hablando desde las pretensiones de validez». El aprendizaje dialógico no es simplemente una construcción mental más o menos verosímil sino que, en unión de otras medidas organizativas y participativas, es especialmente una forma de favorecer los aprendizajes, especialmente importante en contextos desfavorecidos en los que otras a soluciones tienen resultados parciales. El aprendizaje dialógico es válido en contextos educativos que van desde la infancia hasta la madurez, tal como se está haciendo ya en el presente. (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls 2002:92).

El aprendizaje dialógico es el sustento base de los Grupos Interactivos y una de sus variables más importantes. Sobre él se construyen las Comunidades de Aprendizaje que anteriormente se han definido. Esta estrategia metodológica tiene mucho que ver con las habilidades comunicativas, que son aquellas que se aprenden a través de una relación entre iguales. Se trata de compartir unos objetivos que pretendan resolver conjuntamente una situación problemática a través de la reflexión y el diálogo entre un conjunto de personas con las que compartimos, intercambiamos o creamos significados.

El proceso de E-A se puede entender de muchas maneras, si lo entendemos como un proceso inclusivo y participativo deberemos desarrollar este tipo de habilidades comunicativas, que además de democráticas son horizontales ya que todas las personas tienen las mismas posibilidades de participar como resolución de un conflicto cognitivo o social.

El aprendizaje basado en el diálogo reluce en la sociedad de la información en la que estamos condenados a entendernos con el resto, a interiorizar y exteriorizar distintas informaciones que nos hagan llegar a un acuerdo. Como nuestro propósito es formar personas plenamente

desarrolladas queda del todo clara la importancia de trabajar en el aula bajo el prisma del aprendizaje dialógico.

Valls (2000) en su tesis doctoral sobre las comunidades de aprendizaje, cuyo director fue Ramón Flecha, recoge los siete pilares fundamentales del aprendizaje dialógico que paso a definir brevemente:

Diálogo igualitario: hace referencia a la valoración de las aportaciones de cada participante en función de los argumentos que expone. Por tanto, no se habla de argumentos de autoridad sino de argumentos de valor independientemente de quien provengan. Se trata de trasladar el poder a la argumentación entendida como presentación de razones con pretensiones de validez.

Inteligencia cultural: cada alumno aporta al proceso su propio bagaje cultural, enriqueciendo al resto y dejándose enriquecer por el resto. Se promueve un modelo de aprendizaje en el cual cada alumno aporta su propia cultura, es decir, las habilidades y modos de conocer y hacer propios. Esto implica que a ningún alumno se le va recriminar hacer las cosas de diferente modo al resto.

Transformación: se trata de transformar el medio y no solo adaptarse a él. Se trata de contemplar la pluralidad de opciones de cambio para ayudar en la construcción de un proyecto reflexivo de vida.

Dimensión instrumental: lo que se aprende ha de ser útil, funcional en la vida de los niños para evitar la exclusión social y superar problemas de convivencia.

Creación de sentido: las personas tienen capacidad para tomar sus propias decisiones de manera reflexiva, no necesitamos una voz autoritaria que nos exima de reflexionar por nosotros mismos. El monopolio del conocimiento ya no existe, el conocimiento se encuentra en las personas siendo compartido por ellas.

Solidaridad: la colaboración entre todos los agentes involucrados en el proceso educativo es vital para extender el aprendizaje a todos los lugares, dentro o fuera de la escuela para que nadie quede excluido.

Igualdad de diferencias: asumir las diferencias entre las culturas y entre las personas es el primer paso asimilar sus beneficios. Sin esta concepción abierta y plural de la diferencia no se puede asentar una base democrática e igualitaria sobre nuestra escuela, que es origen de nuestra sociedad futura.

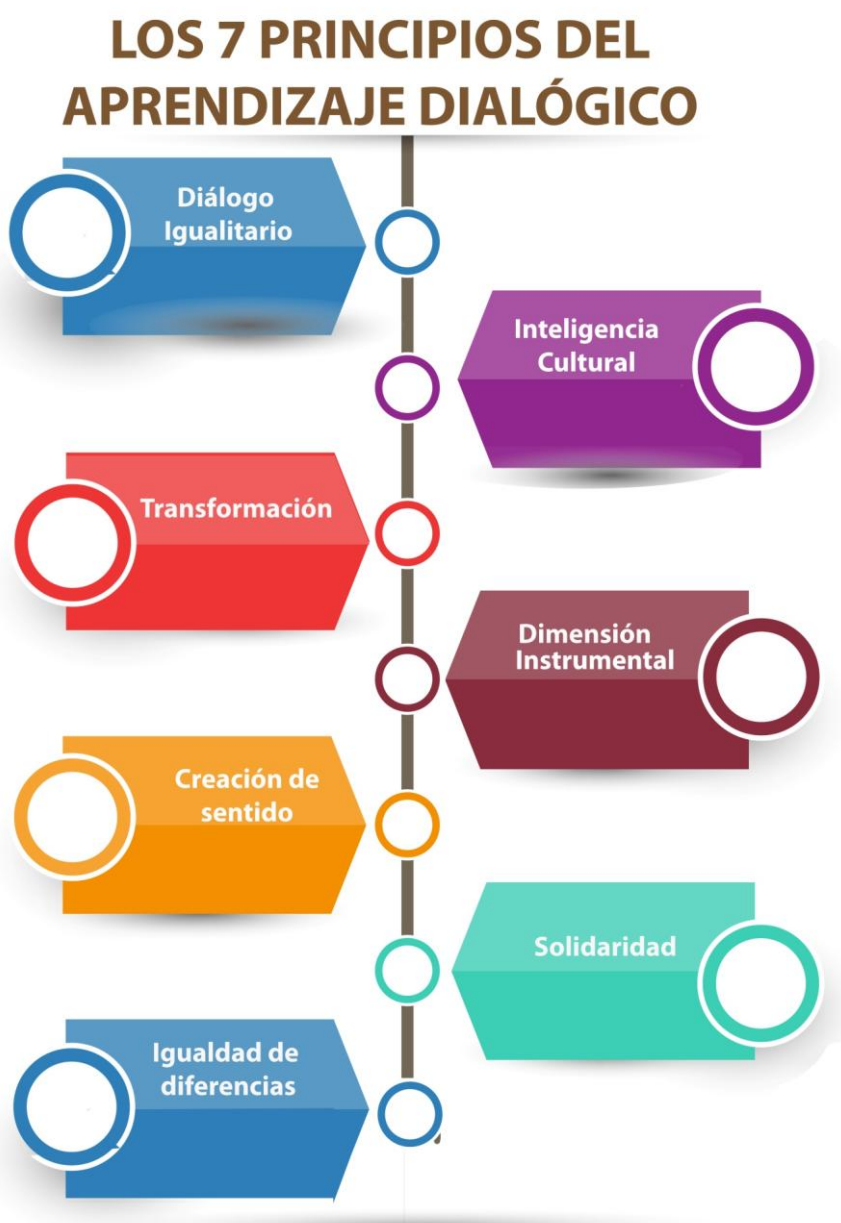


Figura 2. “Aprendizaje dialógico”. Fuente: Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R. y Racionero, S. (2008:34).

Definiendo el aprendizaje dialógico apreciamos la importancia del socioconstructivismo en el aula, teoría defendida por autores como Bruner, Vygotsky o Mead anteriormente mencionados.

En este contexto la interacción social parece ser beneficiosa para todo tipo de alumnado. El estudio de McGregor & Vogelsberg (1998) muestra como los Grupos Interactivos aportan una implementación del aprendizaje como una mejora de las habilidades sociales a todos los alumnos que conviven con esta metodología.

Es importante resaltar que los alumnos más aventajados en las distintas áreas mantienen un desempeño de funciones y habilidades idéntico al de aquellos alumnos que, partiendo de unas características similares, no comparten este tipo de metodologías ni interacciones con niños con algún tipo de discapacidad o necesidades educativas especiales.

- *El papel del voluntario*

Dentro de la interacción social debemos hablar de una figura vital dentro de los Grupos Interactivos, no es otra que la del voluntario. Las aulas están abiertas para todos aquellos adultos que quieran aportar su ayuda. Las personas que entran son de muy variada índole. Los voluntarios pueden ser los propios familiares de los niños, profesorado jubilado, jóvenes, personas con formación diversa y un infinito etcétera. (Lobato, 2010).

Esta diversidad de voluntariado es precisamente la que genera diferentes interacciones porque los alumnos reaccionan y se comportan de manera distinta ante cada uno de los voluntarios, al aumentar el tipo y la cantidad de interacciones se acelera el aprendizaje (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002).

Los voluntarios han de ser dinamizadores de las interacciones y no profesores en funciones, su labor no es la de impartir contenidos sino ayudar en el andamiaje de la construcción del conocimiento que realizan los niños con sus interacciones (García y Díez, 2015).

En la siguiente se recogen, de forma sintética, algunos de los aspectos claves sobre los Grupos Interactivos más resaltados por autores como Flecha y Puigvert (2002), Elboj y Gràcia (2005) o Lobato (2010).

Agrupamientos	Interacción social	
	Papel del profesor	Papel del voluntario
Se divide la clase en 4 o 5 equipos heterogéneos (la heterogeneidad la marca la competencia curricular, el género, la nacionalidad, la edad...). Estas agrupaciones son flexibles y pueden variar constantemente.	Distribuye a los alumnos en grupos heterogéneos. Prepara el material que ha de ser adecuado a las pretensiones de los Grupos Interactivos	Es junto a la profesora el dinamizador de las interacciones entre los niños Favorece un diálogo igualitario
Cada grupo o equipo cuenta con un voluntario adulto que pretender ser el dinamizador de las interacciones entre los alumnos	Prepara a sus alumnos para la colaboración y conforma la estructura organizativa Realiza un seguimiento del proceso	Transmite altas expectativas Busca la diversidad en las intervenciones de los niños
Todos los alumnos de la clase deben participar de los Grupos	Distribuye el tiempo Resuelve dudas	El voluntario no debe ser una persona muy preparada, debe creer en el proyecto con compromiso
Las actividades en cada grupo son distintas pero tienen que guardar una relación entre sí. La duración de cada actividad es aproximadamente de 20 minutos, al finalizar el tiempo todos los alumnos cambian de mesa y voluntario para realizar la siguiente actividad.	Establece criterios de evaluación y evalúa	Solo debe formarse en los principios metodológicos de los Grupos Interactivos

Tabla 3. “Características de los Grupos Interactivos”. Fuente: de elaboración propia.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este apartado vamos a ver cuál es la tendencia actual a la hora de considerar el sentido de la escuela inclusiva, el aprendizaje cooperativo y los Grupos Interactivos desde el punto de vista de la investigación.

Aunque en este apartado se va a tratar de ir de lo general a lo particular siempre habrá una referencia a la interacción en la escuela inclusiva como eje vertebrador de la cuestión.

3.1 Sobre la Escuela Inclusiva

Para el desarrollo de la inclusión educativa se exige un continuo análisis de las prácticas educativas y de los procesos de cambio escolar. Hasta la fecha, en España, los cambios necesarios para vislumbrar una educación inclusiva real se han conseguido de manera desigual. Tras el primer empujón a mediados de los años 80 vemos que en la actualidad son pocas las propuestas sólidas de mejora en este ámbito.

Existen multitud de investigaciones alrededor de la escuela inclusiva. La investigación realizada por Ortiz y Lobato (2003) se centra en la cultura escolar. Aquí los autores, tras el consiguiente análisis, aseguran que los centros escolares tienen la capacidad de ser los grandes impulsores de la escuela inclusiva.

Echeita y Jiménez (2007) en su estudio sobre la situación educativa del alumnado con NEE, concluye que la mayoría de los profesionales y de las familias apoyan la integración pero que creen que ésta debe mejorarse y ampliarse. ¿Cómo? Echeita y Jiménez (2007) hablan de una mayor responsabilidad de la Administración Pública, de mayores ayudas económicas a las familias, mayor dotación de maestros de apoyo, mayor integración social de los alumnos con NEE, mayor preparación de todos los agentes escolares para actuar frente a alumnos con problemas conductuales y con discapacidad intelectual, mayor conexión entre los centros escolares y el mundo laboral.

Durán y colaboradores (2005) investigaron sobre el uso del *Index for Inclusion* de Ainscow y Booth (2002).

En dicho estudio se revelan algunas conclusiones:

- La transformación hacia una escuela inclusiva es un proceso que ha de ser compartido y que entraña dificultades y riesgos.
- La participación de toda la comunidad educativa es necesaria como garantía de éxito puesto que se trata de un intento de aunar todas las perspectivas distintas.
- Es necesario reconceptualizar las “necesidades educativas especiales” en “barreras al aprendizaje y a la participación”.
- Es importante adaptar los materiales a la cultura del centro.
- Los centros educativos deben apoyarse los unos a los otros y reflexionar sobre la práctica y el trabajo colaborativo.

En otro estudio, Martínez, De Haro y Escarbajal (2010) realizan una aproximación a la educación inclusiva en España y resaltan logros, críticas y sugerencias para la mejora de la educación inclusiva en España:

- La escolarización de todos los alumnos en un mismo tipo de centro.
- Se ha demostrado que las prácticas de la escuela inclusiva no solo benefician a algunos alumnos sino a todos.
- En muchos centros escolares se centran la mayor parte de alumnos con necesidades educativas especiales o de una cultura distinta a la autóctona, esto va en contra de los ideales de la escuela inclusiva.
- Los profesores en general están descontentos con el grado de integración en los centros escolares.
- Los profesores creen que los alumnos con mal comportamiento impiden el correcto funcionamiento de las clases.
- Se exige la formación continua del profesorado, incluyendo la formación en materia intercultural.

- Las leyes han apoyado la atención a la diversidad a nivel escolar, personal, social y laboral.
- Los cambios de Gobierno, y de políticas educativas, no son beneficiosas para la educación.
- Se exige una inyección de capital a los centros escolares para poder materializar muchas ideas.
- Los agentes implicados en la escuela inclusiva no deben caer en la tentación de creer que todos sus problemas provienen de la falta de recursos. También habrá que estructurar el trabajo para sacar el mayor provecho a lo que ya se tiene.
- La atención a la diversidad no solo se acomete con recursos personales.
- Los Centros de Educación Especial asesoran a los centros ordinarios de Primaria y Secundaria.
- Se está consiguiendo el aumento de aulas de Educación Especial en centros ordinarios.
- Se han elaborado Planes de atención a la diversidad en los centros.
- Se pide la creación de Equipos de Orientación Específicos.
- Se ha ampliado mucho el número de centros que admiten en sus aulas a alumnos con necesidades educativas especiales y a alumnos de origen extranjero.
- Rebajar el currículum o sacar al alumno del aula para recibir apoyos parecen ser dos de las estrategias más usadas en los centros escolares.
- Las familias cada vez participan más de la vida en el centro escolar.
- Se está propiciando el paso del mundo escolar al mundo laboral para los alumnos.
- Las TIC facilitan al alumnado la incorporación a la sociedad del conocimiento.
- La sociedad es menos reticente a las personas con algún tipo de discapacidad. Se facilita el acceso al mundo laboral, promoviendo una orientación personal, académica y profesional.

- Falta información para que la sociedad, y los profesores en particular, tomen la atención a la diversidad como una verdadera asignatura pendiente.

Crear una aula inclusiva exige cambios y solo se consigue si se generan transformaciones de estrategias y prácticas (Sancho, 2005). Los docentes deben apostar por entornos en el aula que apuesten por el cambio, fomentando la creatividad, las potencialidades de cada individuo y del grupo, las interacciones entre los alumnos, el trabajo cooperativo, la experimentación como medio para el aprendizaje, la innovación educativa, el interés y la motivación de los alumnos, y la interacción como camino para desarrollar competencias sociales como aseguran Terpstra y Tamura (2008).

3.2 Sobre el Aprendizaje Cooperativo

En nuestro país, las investigaciones llevadas a cabo con propósito de analizar la eficacia del aprendizaje cooperativo en la etapa de Primaria se han centrado en el estudio de la interacción entre los alumnos. Estas interacciones, si son fructíferas, sirven para el desarrollo del aprendizaje interpersonal (Aguiar y Breto, 2005) y también para desarrollar la competencia social (Blanco, 2006). Existen diferentes técnicas de aprendizaje cooperativo para mejorar la construcción del conocimiento. Algunas de ellas son el Jigsaw, Team-Assisted Individualization o el Peer Tutoring.

Según estudios como los de Mérida (2003) o Blanco (2006) el aprendizaje cooperativo ayuda a generar relaciones entre los alumnos, estas relaciones basadas en el respeto fomentan la construcción del conocimiento. Otra conclusión a la que han llegado diversos estudios es que el aprendizaje cooperativo también fomenta el pensamiento metacognitivo, ya que los niños reflexionan sobre su propio pensamiento a la vez que se enfrentan al conflicto sociocognitivo del debate interno en el grupo (Aguiar y Beto, 2005; Mérida, 2003).

En este punto se exponen algunas ventajas del aprendizaje cooperativo extraídas del estudio de León del Barco et al. (2005)

- Responde a la realidad de una sociedad diversa y multicultural
- Contribuye al desarrollo cognitivo
- Mejora la autoestima de los alumnos
- Fomenta la interacción
- Fomenta la autonomía e independencia
- Permite la adecuación de los contenidos al nivel del alumnado
- Favorece el desarrollo socio afectivo
- Aumenta la motivación hacia el aprendizaje escolar
- Mejora el rendimiento académico
- Contribuye a reducir la violencia en la escuela

Estas ventajas anteriores quedan agrupadas por León del Barco et al. en el siguiente gráfico:

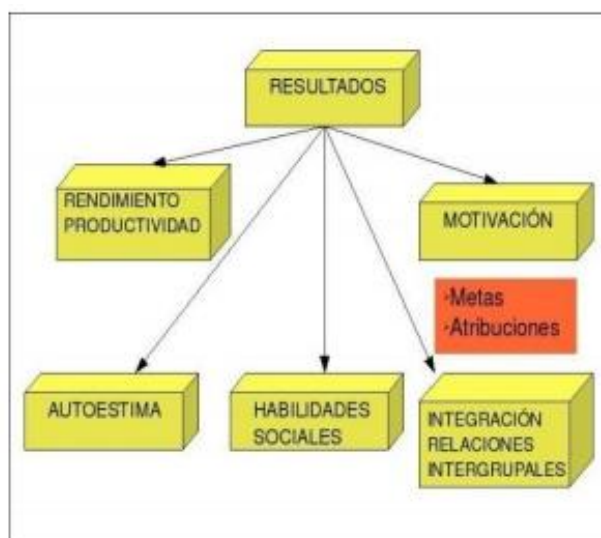


Figura 3. “Aprendizaje cooperativo”. Fuente: León del Barco et al (2005:19).

Para estos autores, el aprendizaje cooperativo es un proceso complejo que mejora el rendimiento académico ya que los alumnos están motivados para aprender, este éxito y el sentirse importantes dentro del grupo, mejora su autoestima. Las habilidades sociales crecen propiciando integración y mejorando las relaciones entre los propios alumnos.

Suárez (2009) ha analizado los estudios de Johnson, Johnson y Holubec (1999) y Slavin (1999) para señalar tres dimensiones en las que el aprendizaje cooperativo es sumamente beneficioso para los alumnos.

- Se implementa el rendimiento académico. Los alumnos buscan el éxito del grupo aumentando su esfuerzo personal.
- Fomenta las relaciones interpersonales. Se asimila la heterogeneidad del grupo como un plus para conseguir el éxito.
- Se fortalece la autoestima. Los niños saben que su papel es importante en la tarea grupal y esto les genera confianza.

3.3 Sobre los Grupos Interactivos

Es la interacción entre los alumnos la piedra angular de los Grupos Interactivos. Son las interacciones la base del aprendizaje en este tipo de metodología. Los Grupos Interactivos promueven pasar de los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas.

En la actualidad, Los Grupos Interactivos se contemplan como una estrategia exitosa para la superación del fracaso escolar y los problemas de convivencia (Oliver y Gatts, 2010).

Investigaciones desde un punto de vista cualitativo como la de Muntaner (2015) nos muestran, a través de exámenes exhaustivos de la situación, que en muchas ocasiones en las que se trabaja bajo el paraguas de los Grupos Interactivos algunas prácticas quedan “cojas” y no podemos llegar a denominarlas como totalmente inclusivas. En este mismo estudio, el investigador señala que los principales escollos a solventar, al menos en el centro escolar señalado en el estudio, son la falta de actos dialógicos entre el alumnado y los adultos presentes, y cómo mantener las expectativas hacia el alumnado. Estas conclusiones vienen a redundar el hecho de que no todos los Grupos Interactivos son inclusivos, y que solo cuando se aseguren todas las variables inclusivas como las altas

expectativas o la sustitución de los actos de poder por los actos dialógicos realmente podremos hablar de escuela inclusiva.

Otras investigaciones cualitativas como la de Peirats y López (2013) aseguran que los Grupos Interactivos desarrollan niños más autónomos y participativos, ya que son ellos los que deben buscar soluciones a las actividades planteadas.

El hecho de que los alumnos se encuentren "solos", pues únicamente cuentan con el apoyo de sus compañeros, les proporciona la sensación de ser los dueños de su aprendizaje. A través de los GI los alumnos se convierten en sus propios maestros, ya que son los encargados de organizarse y trabajar cooperativamente para conseguir solucionar el ejercicio (Peirats y López 2013:205).

Autores como Flecha y Puigvert (2002) contemplan los Grupos Interactivos como una de las mejores estrategias a nivel mundial sobre las líneas de la exclusión y la educación igualitaria.

Sin embargo, los Grupos Interactivos no pueden limitarse a un mero sistema de agrupación en el aula. Debe haber una continuidad que va desde el papel del voluntario al tipo de material utilizado en cada sesión, pasando por la continua interacción entre alumnos, voluntarios y profesor.

Para concluir este apartado me gustaría señalar que en este contexto fue en el que me decidí a estudiar más en profundidad la práctica de los Grupos Interactivos.

En la siguiente tabla, de elaboración propia, trato de recoger las ideas fundamentales de los autores mencionados en los apartados de escuela inclusiva, aprendizaje cooperativo y Grupos Interactivos.

ESTADO DE LA CUESTIÓN		
SOBRE LA ESCUELA INCLUSIVA	SOBRE EL APRENDIZAJE COOPERATIVO	SOBRE LOS GRUPOS INTERACTIVOS
Los centros como grandes impulsores de la escuela inclusiva. (Ortiz y Lobato, 2003)	El aprendizaje cooperativo ayuda a generar relaciones y a construir conocimiento entre los alumnos. (Mérida, 2003; Blanco, 2006)	La falta de actos dialógicos y expectativas altas afectan a los GI. (Muntaner, 2015)
<ul style="list-style-type: none"> -Mayor responsabilidad de la Administración Pública. -Mayores ayudas económicas a las familias. -Mayor dotación de maestros de apoyo. -Mayor integración social de alumnos con NEE. -Mayor formación de los profesores. -Más conexión entre los centros y el mundo laboral. (Echeita y Jiménez, 2007)	<p>El aprendizaje cooperativo fomenta el pensamiento metacognitivo. (Aguiar y Beto, 2005; Mérida, 2003).</p> <ul style="list-style-type: none"> -Responde a la realidad de nuestra sociedad diversa. -Mejora la autoestima de los niños. -Favorece el desarrollo socioafectivo. -Aumenta la motivación. -Mejora el rendimiento académico. (Barco et al., 2005)	Los Grupos Interactivos desarrollan niños más autónomos y participativos. (Peirats y López, 2013)
<ul style="list-style-type: none"> -Los Centros de Educación Especial asesoran a los ordinarios. -Existencia de Planes de atención a la diversidad en los centros. -Se observa mayor participación de las familias en la escuela. -Las prácticas de la escuela inclusiva benefician a todos los alumnos. (Martínez, De Haro y Escarbajal, 2010)	<ul style="list-style-type: none"> -Se asimila la diferencia como algo positivo -Los niños aumentan su autoestima al sentirse importantes en el grupo. -Aumenta el rendimiento académico porque los alumnos buscan en su esfuerzo el éxito del grupo. (Suárez, 2009)	Los Grupos Interactivos como una de las mejores estrategias a nivel mundial sobre las líneas de la exclusión y la educación igualitaria. (Flecha y Puigvert, 2002)
La escuela inclusiva debe apostar por la creatividad, las interacciones, el trabajo cooperativo, la experimentación y la motivación. (Terpstra y Tamura 2008)		

Tabla 2. “Estado de la cuestión”. Fuente: de elaboración propia.

4. MÉTODO

4.1 Objetivo y tipo de metodología de investigación

Llegado este punto, es mi intención la de seguir profundizando en el propósito de este trabajo, que no es otro que el de explorar las prácticas de los Grupos Interactivos con el objetivo de descubrir cuáles son sus posibles potencialidades y limitaciones como metodología en una escuela inclusiva. Más específicamente, se estudia la relación de esta práctica con el aprendizaje cooperativo, la participación de los alumnos, el papel de los voluntarios y la naturaleza de los materiales usados en el aula.

En los siguientes apartados seguiremos hablando de los Grupos Interactivos, pero esta vez, alejándonos de la vertiente más teórica. Es momento de hablar de cuál ha sido mi propia experiencia.

Para conseguir que todos los meses de experiencia en el colegio (desde octubre hasta mayo de 2015) me pudiesen aportar la mayor información posible tuve que elegir la perspectiva desde la que quería abordar mi investigación. Me tuve que preguntar si quería que el estudio se cerniera más sobre lo cuantitativo o sobre lo cualitativo.

Finalmente, me decanté por un tipo de investigación cualitativa, y más concretamente etnográfica. ¿Por qué elegí este tipo de investigación y no otro? Porque quería entender cómo funcionaban los Grupos Interactivos desde dentro, sintiéndome participe de los mismos. Pero, ¿De qué hablamos cuando hablamos de una investigación etnográfica? Para Martínez (2005), la etnografía nos permite analizar cualquier grupo social. Para González y Hernández (2003) este tipo de investigaciones se centran en las descripciones minuciosas de las situaciones, personas, interacciones y comportamientos que son observables. A su vez, en una investigación de este tipo han de tenerse muy en cuenta las voces de los protagonistas. Este hecho nos aportará valiosas informaciones sobre las ideas, experiencias, actitudes, creencias, reflexiones y pensamientos de las personas que están dentro de nuestro foco de investigación. La investigación etnográfica tiene una marcada pátina cualitativa, ya que,

siempre se procura captar el sentido que las personas tratan de dar a sus propios actos, ideas y al mundo que les rodea dejando más apartados los registros cuantitativos (Hammersley y Atkinson, 1994). Es decir, se intenta comprender el comportamiento de las personas pero siempre teniendo muy en cuenta el contexto de la situación.

4.2 Participantes

Elegí este centro privado concertado, situado en el centro de Zaragoza, para realizar la investigación ya que en la mayoría de cursos de este colegio está presente la metodología de los Grupos Interactivos. Más concretamente, la investigación se centró en la clase de 2º de Educación Primaria, y en menor medida, en la de 4º de Educación Primaria. La investigación ha transcurrido a lo largo de varios meses. Por un lado, he podido trabajar en la clase de 2º de Primaria como voluntario en Grupos Interactivos desde noviembre de 2014 hasta febrero de 2015 asistiendo en total a trece sesiones de dos horas de duración cada una. Posteriormente, elegí este centro escolar para realizar mis prácticas como maestro tutor y como maestro especialista en pedagogía terapéutica que se prolongaron en el tiempo 10 semanas, desde febrero de 2015 hasta mayo de 2015. Durante estas semanas he podido asistir a todas las sesiones de Grupos Interactivos, en concreto veinticinco sesiones de dos horas de duración cada sesión.

Por otro lado, también he tenido la oportunidad de asistir durante este periodo de prácticas a otros cursos en los que también se trabaja en algunas asignaturas con la metodología de los Grupos Interactivos. Ese fue el caso de 4º de Primaria a la que asistí en cinco ocasiones y 1º de Primaria a la que asistí en nueve ocasiones. En las tres clases he podido observar diferentes maneras de trabajar los Grupos Interactivos, pero en todas he podido encontrar una brecha de realidad entre lo que yo sabía de los Grupos Interactivos a nivel teórico y lo que pude observar durante mi experiencia en el centro escolar.

El centro escolar se encuentra situado en la zona centro de la ciudad. El contexto social en el que se ubica el colegio es extremadamente variado. Dada su localización, cerca del casco antiguo de la ciudad, la población es muy heterogénea. Aunque muy próximo al centro escolar encontramos el centro neurálgico de la ciudad donde el poder económico es aparente al colegio acuden en su inmensa mayoría alumnos de origen extranjero y un gran número de alumnado de etnia gitana de un barrio muy próximo al colegio.

El centro escolar cuenta con las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Solo existe una vía por curso desde Infantil hasta Secundaria. Las clases tienen entre 18 y 21 alumnos, este ratio de alumnos-profesor es algo más bajo de lo que estamos acostumbrados a ver en otros centros. Esto se debe a las peculiaridades del propio colegio. Este centro se transformó en Comunidad de Aprendizaje en el curso 2001-2002. Gràcia y Elboj (2005) reflejan esta transformación en su artículo sobre las Comunidades de Aprendizaje en Aragón. Estos autores reflejan en su estudio cómo en el año 2001 se llevó a cabo la fase de sensibilización en la que la comunidad (familias, personas de la comunidad, asociaciones y entidades del barrio, profesores y profesoras, y los chicos y chicas) reflexionó sobre los intereses comunes de todos los protagonistas de la transformación y de qué manera estas informaciones y la coyuntura del contexto podría ayudarles en su proyecto. El colegio se transformó como forma de responder a las necesidades y diversidad de todos los alumnos.

- *La clase de 2º de Primaria*

Dicho lo cual, y dados los datos recogidos durante estos meses, vamos a centrarnos en la clase de 2º de Educación Primaria, no sin olvidar la experiencia vivida en las otras clases aunque esta haya sido mucho más errática que en la clase de referencia. Esta clase tiene 21 alumnos, de los cuales 14 cuentan con algún tipo de dificultad para aprender (sin diagnóstico). Predominan los problemas con el lenguaje tanto oral como escrito, en muchos casos este déficit se debe a que los alumnos de origen

extranjero no dominan el idioma castellano. A su vez, en esta misma aula también nos encontramos con una alumna con Asperger, otro alumno con discapacidad intelectual leve, y con varios alumnos, sobre todo de etnia gitana, con un alto grado de absentismo escolar, lo que les provoca un alto retraso curricular. Son alumnos muy movidos con frecuentes episodios de falta de disciplina. La mayoría de los alumnos no parecen tener curiosidad por aprender, son muy infantiles e indisciplinados, les cuesta mantener la atención y necesitan de muchas indicaciones para realizar hasta la tarea más sencilla.

- *La clase de 1º de Primaria*

Haremos una breve referencia a las otras dos clases mencionadas. La clase de 1º de Educación Primaria tiene 20 alumnos, de los cuales la inmensa mayoría son de origen extranjero. Hay 3 alumnos con graves problemas para seguir el ritmo académico de sus compañeros (sin diagnóstico). Sin embargo, el resto de alumnos funciona correctamente, tienen curiosidad e interés por aprender, son bastante disciplinados y funcionan muy bien como grupo.

- *La clase de 4º de Primaria*

De la clase de 4º de Educación Primaria podemos decir que es una clase complicada, tiene 21 alumnos, de los que más de la mitad son repetidores. 15 de ellos son de origen extranjero. Existen continuos y graves episodios de indisciplina, incluso en algún caso de violencia entre los alumnos.

4.3 Recogida de información

La recogida de información necesaria para la realización de esta investigación se ha desarrollado desde noviembre de 2014 hasta mayo de 2015. Para recoger toda la información me he centrado en tres técnicas fundamentales.

La observación participante: para Cuadros (2009) este tipo de observación es una estrategia de estudio cualitativo que permite al

investigador introducirse dentro del propio objeto de estudio en el contexto natural en el que se produce. El investigador se involucra y “respira” las experiencias que le ocurren tanto a él como al resto de protagonistas. Se trata de una recogida de datos en tiempo real.

La observación participante, como su nombre indica, consiste en “observar al mismo tiempo que se participa en las actividades propias del grupo que se está investigando” (Bisquerra, 2004:332).

Entrevista: para Murillo y Martínez (2010) en las investigaciones etnográficas el investigador además de observar también ha de preguntar y examinar. Para estos autores las entrevistas en este tipo de investigaciones comprenden también las conversaciones espontáneas o informales. En el apartado de anexos de este proyecto se pueden encontrar algunas entrevistas tanto formales como informales realizadas durante la investigación.

Diario de campo: según Bonilla y Rodríguez (1997:129) “el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil al investigador para tomar nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información.”

En todo momento, tanto en mi periodo de voluntario como en mi periodo de prácticas escolares, he actuado de manera participante, intentando observar todos aquellos aspectos que resultasen importantes para la investigación. A su vez, pude tener una entrevista formal, y otras cuantas informales, con la profesora de la clase de 2º de Primaria en las que poco a poco pude entender cómo entendía ella los Grupos Interactivos. En este mismo sentido, y también de manera informal, he podido hablar con voluntarios, alumnos y otros profesores del centro sobre los Grupos Interactivos para intentar recabar la mayor cantidad de información posible.

4.4 Análisis de la información

Esta recogida de información que se ha producido gracias a instrumentos como el diario de campo o la grabadora ha sido organizada en base a una serie de criterios.

La elección de los criterios vino supeditada precisamente a esa brecha que observé entre lo que había leído sobre los Grupos Interactivos y lo que yo mismo estaba observando en el aula. Me pregunté qué es lo que no terminaba de encajar, por qué lo que yo veía en el aula no era lo que yo me imaginaba cuando leía a los autores.

Tras un periodo de reflexión me fijé dos criterios básicos que creí que eran los más importantes para poder observar en mi investigación y que podrían determinar las potencialidades y limitaciones de los Grupos Interactivos en una escuela inclusiva.

Los criterios elegidos fueron la cooperación y el tipo de material usado en el aula. Me interesaba responder a cuestiones sobre la cooperación en el aula y sobre el uso de los materiales.

5. RESULTADOS

A la luz de la información recogida durante estos meses, podemos resaltar algunos resultados. Como ya comenté en el apartado anterior, los criterios en los que he centrado mi atención han sido la cooperación y la naturaleza de los materiales. Dentro la cooperación hemos discernido entre aprendizaje cooperativo, participación del alumnado y papel del voluntariado. En este apartado únicamente van a aparecer informaciones que hayan podido ser observadas en las distintas aulas.

5.1 Sobre el aprendizaje cooperativo

Comenzaremos hablando de cómo se contempla el aprendizaje cooperativo en estas aulas. Basándome en la información recopilada durante estos meses he de decir que los datos son algo contradictorios si tenemos en cuenta la información obtenida a partir del discurso y percepciones de las profesoras respecto de las prácticas observadas.

- *En la clase de 2° de Primaria*

En conversaciones informales y entrevistas la profesora de 2° de Primaria me comenta que para ella el trabajo cooperativo es muy importante. Según sus propias palabras, “es la propia interacción entre los alumnos lo que más les beneficia, y en definitiva, esta interacción es el sentido de los Grupos Interactivos”. (Entrevista n°1, 03/12/2014)

Llevo varios meses observando el funcionamiento de esta metodología en el aula de 2° de Primaria.

Los niños no interaccionan entre sí, la profesora no intenta que el aprendizaje se construya en común en cada grupo. Es más, los niños lo que intentan es que sus compañeros no se copien sus respuestas, hasta el punto de construir torres con estuches y tapar los libros con las manos para impedir que el o la compañera de al lado pueda ver sus respuestas. Los niños no hablan entre sí, cada uno lleva su propio ritmo, hay niños que apenas hacen un 10% de la tarea asignada mientras que otros la acaban antes de que se agote el tiempo. (DC, 07/06/2015)

- *En la clase de 1° de Primaria*

He notado cambios en cuanto al funcionamiento de los Grupos Interactivos respecto a la clase de 2° de Primaria. A los alumnos se les ve al menos la intención de participar entre ellos, no solo se preocupan de conseguir la respuesta correcta sino que quieren aprender.

Los niños saben que deben realizar las actividades al mismo ritmo, sigo echando en falta algo de interacción, de construcción, de colaboración. Los alumnos intentan ayudarse entre sí. Una alumna le dice a otra que ha hecho mal un ejercicio, le intenta explicar cómo se hace. (DC, 21/01/2015)

Respecto a la diferencia observada entre el funcionamiento de ambas clases le pregunto a la profesora de 1° de Primaria (Entrevista n°3). La maestra me responde que la diferencia entre el funcionamiento de 2° y 1° puede radicar en la naturaleza del alumnado aunque no es concluyente.

- *En la clase de 4° de Primaria*

En el caso de 4° de Primaria, se percibe que estos alumnos llevan varios años trabajando con esta metodología. En algunas ocasiones, y solo en algunos grupos, los alumnos dialogan hasta encontrar el consenso. Se

percibe una intención cooperativa pero no es una sensación que se pueda extender al total del grupo clase.

En conversaciones informales con la profesora de 4º de Primaria hemos hablado sobre el trabajo previo de años que estos alumnos llevan sobre los Grupos Interactivos. Según su profesora los alumnos tienen muy mecanizada la estrategia de los Grupos:

Date cuenta Raúl que estos alumnos llevan desde 1º haciendo Grupos, ellos conocen las líneas generales. Saben que tienen que ir todos al mismo ritmo, saben que el voluntario no les va a dar la solución hasta agotar el resto de posibilidades. Si se ayudan más entre sí o no depende de cada niño, algunos sí que ves que en seguida intenta echar una mano a su compañero. La cooperación es fundamental para este tipo de actividades y lo que yo pretendo es potenciarla. (Entrevista nº4, 20/01/2015)

En una de las jornadas, una de las alumnas, al intentar ayudarle a encontrar la respuesta en la primera sesión que tuve de Grupos Interactivos con ellos me comentó:

Raúl, tú no tienes que darnos pistas para encontrar la respuesta, eso solo si no tenemos ni idea. Tú tienes que hacer que nadie haga las cosas solo o que crea que su opinión es la mejor sin preguntarnos a los demás. Tenemos que intentar encontrar la respuesta nosotros, hablamos y si estamos de acuerdo te lo decimos a ti, entonces si tú dices que están bien entonces la ponemos en la ficha (DC, 15/01/2015).

Las interacciones no parecen fomentar la construcción del aprendizaje. Las conexiones entre los niños son frías y mecánicas, se limitan a cerciorarse de que las respuestas a las que todos han llegado de manera individual coinciden. Cuando hay discrepancia rara vez se debate, se intenta imponer la respuesta propia.

He notado que en esta clase los niños tienen muy mecanizados los Grupos. Noto falta de sentimiento hacia la colaboración. Los niños saben que todos tienen que seguir el mismo ritmo y conseguir una respuesta en común pero cada uno trabaja de manera individual, cuando han escrito la respuesta levantan la mirada para preguntar a sus compañeros qué han puesto, si la respuesta coincide todo va bien...pero si no, no hay debate, no se discute, no se construye. Entonces los niños intentan imponer su opinión, normalmente los niños que sacan mejores notas creen que van a tener la razón. El último e inmediato recurso es preguntar al voluntario. (Entrevista nº4, 20/01/2015)

5.2 Sobre la participación de los alumnos

En este sentido, también se observaron algunas diferencias entre las tres clases.

- *En la clase de 2º de Primaria*

La participación de todos los alumnos en los Grupos Interactivos no es total. En concreto, no se facilita la participación de tres alumnos que por su bajo nivel curricular no se enrolan en la participación de estos grupos y trabajan en otra mesa con un material y una metodología totalmente diferentes al resto de sus compañeros (DC, 14/04/2015).

Su profesora asegura que es imposible introducirles en los Grupos Interactivos en las áreas de Matemáticas y Lengua dado su desfase con el resto de alumnos:

Porque en la asignatura de Matemáticas es imposible y en la asignatura de Lengua hasta que no saben leer es imposible, en la asignatura de Conocimiento del medio sí que muchas veces participan, no hacen lo mismo pero sí que hacen el mismo contenido pues a nivel oral, a nivel de dibujo, a veces incluso un ratito en lugar de estar con los compañeros en grupos, están en el ordenador con apoyo gráfico. (Entrevista nº1, 03/12/2014)

Tras lo observado quise volver a tener algún tipo de conversación con la profesora. En este punto me vi obligado a preguntarle, otra vez, sobre la interacción en el aula. La profesora me volvió a comentar lo que ya me había explicado hace unas cuantas semanas, lo importante que son para ella las interacciones. Sin embargo, en este caso, y viendo que mis preguntas venían producidas por algún tipo de desencanto o duda, me comentó que los alumnos son todavía muy pequeños para ayudarse los unos a los otros.

Según sus palabras:

A mis alumnos les falta la madurez para apoyarse y construir una tarea en común tal y como marca la teoría. En cuanto a por qué separo a 3 alumnos...estos niños no pueden estar en Grupos, tienen un nivel tan bajo que sería perjudicial para ellos que, lo ideal sería que mientras los demás estamos en Grupos ellos tuvieran un PT o un

profesor de apoyo trabajando con ellos, pero ya ves, les tengo que dejar trabajo que puedan realizar solos. (Entrevista nº2, 17/02/2015)

- *En la clase de 1º de Primaria*

En esta clase todos los alumnos participan de los Grupos Interactivos, incluso los dos alumnos con mayores dificultades que no saben leer y todavía no manejan con soltura los números.

- *En la clase de 4º de Primaria*

En este aula todos los alumnos toman parte de los Grupos Interactivos, en ningún momento he observado a ningún niño ser apartado de este tipo de actividad.

5.3 Sobre el papel de los voluntarios

El papel de los voluntarios es muy importante en esta estrategia metodológica. A las tres clases acuden distintos voluntarios y de diferente índole.

- *En la clase de 2º de Primaria*

El papel de los voluntarios en esta clase tampoco parece contribuir al proceso de cooperación. Los propios voluntarios no parecen conocer cuál es su papel primordial, que no es otro que el de ser dinamizadores de las interacciones entre los niños, que es lo que autores como García y Díez (2015) aseguran que es lo más apropiado. Las voluntarias se convierten en profesoras auxiliares. Las voluntarias son señoras jubiladas pertenecientes a una asociación que colabora con el centro. Son señoras muy activas y predispuestas, ninguna de ellas tiene una formación académica reseñable.

Dos de las voluntarias han tenido que pedirme consejo sobre la realización de un ejercicio de matemáticas. Los niños no saben hacerlo y ellas tampoco. Los niños se ponen nerviosos y parece que les pierden el respeto a las voluntarias cuando ellas no saben hacer algo. Es muy diferente el comportamiento de los alumnos cuando se sientan en mi grupo que cuando lo hacen en un grupo en el que está una voluntaria. Yo mantengo el orden e intento que los niños construyan la actividad conjuntamente.

Muchas veces les explico que la mejor manera de aprender es tratar de entenderlo y explicárselo a los compañeros. He observado que en otros grupos las voluntarias van ayudando uno a uno y de manera individual a cada alumno, los niños no interaccionan. Las voluntarias aprueban que los niños escondan sus libros o cuadernos para que el resto no se copien. (DC, 14/04/2015)

- *En la clase de 1º de Primaria*

Los voluntarios son en su mayoría hombres jubilados con estudios universitarios, además también acude con asiduidad un recién graduado como Maestro en Educación Primaria.

No hay riñas porque alguien se esté copiando, es más, nadie intenta copiarse, si alguien tiene dudas se las comunica al voluntario o a algún compañero. Noto que los voluntarios siguen, en cierto modo, la teoría existente sobre su papel dentro de los Grupos. Escucho como alguno de los voluntarios pregunta a todo el grupo: “¿Cómo creéis que se hará este ejercicio?”, “Venga, vamos a pensar todos”, “¿Alguien tiene alguna idea?”. (DC, 21/01/2015)

- *En la clase de 4º de Primaria*

Los voluntarios que acuden a esta clase parecen promover la interacción entre los alumnos. Una de las voluntarias es profesora de la Universidad de Zaragoza y otra voluntaria es una antigua maestra.

No me atrevo a realizar un análisis pormenorizado porque, ciertamente, el tiempo que he pasado en la clase de 4º de Primaria ha sido escaso y creo que insuficiente como para poder sacar unas conclusiones reales y extrapolables.

5.4 Sobre la naturaleza de los materiales

A continuación, y una vez plasmadas las informaciones sobre el criterio de la cooperación, hablaremos de la información recopilada en la investigación sobre la naturaleza de los materiales en este aula.

A la vista del análisis de las informaciones recopiladas a lo largo del tiempo se puede afirmar que en las tres clases estudiadas se trabaja casi única y exclusivamente con el libro de texto en los Grupos Interactivos. En alguna ocasión, en las tres clases se amplía el material con alguna

serie de fotocopias pero que se asemejan mucho, tanto en contenido como en forma, al libro de texto.

En las tres clases estudiadas se siguen los mismos pasos a la hora de repartir el trabajo entre los distintos grupos. Las profesoras abren el libro de texto, ven por qué página se quedaron el último día y comienzan a distribuir las páginas del libro que se van a realizar en cada grupo.

Muchos alumnos no saben qué hacer cuando no conocen la respuesta a lo que se les pregunta en el libro. No pueden participar de las interacciones de sus compañeros porque sienten que no tienen nada que aportar.

Los niños que peor van en clase no aprovechan los Grupos como debieran. Ya sea por sus dificultades o por su falta de estudio muchas de las respuestas cerradas que aparecen en el libro no las conocen. Así pues, se limitan a callar, o a comportarse mal, porque sienten que no pueden hacer nada más. Estoy seguro que si el material fuese también aprovechable para ellos también participarían. (DC, 07/06/2015)

6. DISCUSIÓN

Tras la exposición de las informaciones recopiladas en los meses de investigación, es el turno de debatir qué diferencias se observan entre lo visto y lo vivido en el aula y lo que la teoría nos dice acerca de los Grupos Interactivos.

6.1 Sobre el aprendizaje cooperativo

Una vez que hemos visto los resultados de la investigación hemos de compararlos con lo que los expertos aportan a la materia.

- *En las clases de 1º, 2º y 4º de Primaria*

En mi investigación he podido constatar que la interacción entre los alumnos es muy escasa, y en los momentos en los que la existe se trata de una interacción que no produce una construcción del conocimiento. Mientras, autores como Flecha y Puigvert (2002) o Elboj y Gràcia (2005) reconocen y focalizan las potencialidades de los Grupos Interactivos en las propias interacciones entre los alumnos. Este beneficio abarca

multitud de ámbitos entre los que cabe destacar el desarrollo de habilidades sociales y el aumento del rendimiento académico.

- *En la clase de 2° de Primaria*

En el aula de 2° de Primaria el aprendizaje cooperativo no parece estar presente, por lo tanto, estos beneficios de los que hablamos quedarán ocultos bajo el individualismo y el trabajo exclusivamente autónomo aun cuando estamos hablando de Grupos Interactivos.

- *En la clase de 1° de Primaria*

La cooperación está supeditada a las indicaciones de su profesora (cosa que no veo mal). Aunque todavía son pequeños se les nota cierta intención cooperativa incluso colaborativa en momentos muy puntuales. En alguna ocasión, un alumno/a trata de ayudar a un compañero pero son excepciones. Aunque lo cierto es que la mayoría de alumnos hacen los ejercicios de manera individual y cuando no saben la respuesta la buscan en el voluntario. Es posible que en esta clase se pueda observar el germen de lo que en un tiempo pudiera ser un grupo de alumnos que tratan de construir su propio aprendizaje gracias a la riqueza de las interacciones entre sí.

- *En la clase de 4° de Primaria*

En cuanto al aula de 4° de Primaria, podemos afirmar que la manera de trabajar se acerca más a la idea de un trabajo cooperativo en una escuela inclusiva. Si bien el trabajo es cooperativo no se observa una intención de esfuerzo personal para la consecución de un logro común del grupo. Trabajan de esta manera porque la profesora les ha enseñado a hacerlo así, sin embargo, no se observa una verdadera intención detrás del trabajo cooperativo. Es decir, hay cooperación pero no colaboración.

Los niños de 4° no buscan el éxito del grupo aumentando su esfuerzo personal. Ni en realidad han mejorado las relaciones interpersonales, se trata de una clase muy caracterizada por los subgrupos dentro del gran grupo, además suele haber conflictos entre los alumnos. A esto se le

suma que los niños no tienen la conciencia de que su ayuda es importante para el grupo, muchos alumnos esperan a que dos o tres miembros del grupo den la respuesta para darla ellos, síntoma de que no tiene confianza en sí mismos.

Existe una profunda diferencia entre cómo se trabaja en ambas clases (1º, 2º y 4º). Cada una desarrolla las prácticas y postulados que definen la teoría sobre el aprendizaje cooperativo en distinto sentido.

Sin embargo, estas diferencias en el modo de trabajo entre las tres aulas me llevan a pensar que las prácticas que se realizan en un centro escolar están muy condicionadas por el tipo de interacciones que generan las personas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas diferencias podrían estar relacionadas con la escasa referencia real que las profesoras hacen de las ideas sobre el trabajo cooperativo, Grupos Interactivos e interacciones (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002) que defienden en su discurso pero que después no parece que se pongan en funcionamiento en el aula.

Así pues, Muntaner (2015) puede tener razón cuando habla de las dificultades para crear actos dialógicos entre el alumnado, y entre el alumnado y los voluntarios.

6.2 Sobre la participación de los alumnos

- *En las clases de 1º, 2º y 4º de Primaria*

La teoría nos dice que en los Grupos Interactivos ningún niño debe quedar excluido de los grupos sino que se les deben facilitar los recursos necesarios para que puedan llegar a alcanzar los objetivos fijados para ellos (Elboj y Gràcia, 2005).

Sin embargo, en 2º de Primaria hay tres alumnos que sistemáticamente no participan de los Grupos interactivos. Mientras, en el resto de clases todos los alumnos participan de los Grupos independientemente de sus características.

6.3 Sobre el papel del voluntariado

Al parecer la naturaleza del apropiado también podría ser una variable a tener muy en cuenta a la hora de valorar el funcionamiento de unos Grupos interactivos dentro de una escuela inclusiva.

- *En la clase de 2º de Primaria*

Las voluntarias, recordemos que son señoras jubiladas sin formación académica reseñable, ponen todo de su parte pero quizá no tengan la suficiente formación, no académica sino sobre la teoría de los Grupos interactivos, para ejercer el verdadero papel para el que están encomendadas, es decir, ser las propulsoras de las interacciones de los alumnos (García y Díez, 2015).

- *En la clase de 1º de Primaria*

En este caso los voluntarios, en su mayoría hombres jubilados con formación universitaria, parecen conocer en mayor medida cuál es su papel fundamental dentro de los Grupos. Esto genera otro flujo de interacciones distintas a las de la clase de 2º de Primaria. Estos voluntarios parecen ver que su papel no es el de ser profesores auxiliares. Observo como en muchos casos los voluntarios dejan a los niños reflexionar ante una duda o les piden al resto de compañeros que intenten ayudar al compañero con dificultades.

- *En la clase de 4º de Primaria*

Ocurre algo muy similar a la clase de 1º de Primaria, los voluntarios tienen algún tipo de formación en la docencia y parecen entrever cuáles son los entresijos de su papel como voluntarios. En este caso también observo cómo los voluntarios piden ayuda al resto de grupo cuando uno o varios de los alumnos tienen dudas, otra cosa es que después los alumnos se muestren preparados o dispuestos a prestar esa ayuda.

6.4 Sobre la naturaleza de los materiales

- *En las clases de 1º, 2º y 4º de Primaria*

Para la escuela inclusiva los materiales han de ser abiertos, flexibles, significativos, funcionales, conectados con la vida cotidiana del niño, naturales, y deben ser susceptibles de ser reflexionados en común por los alumnos.

Lo visto en estas aulas parece alejarse de la idea de un material inclusivo. En estas clases, es el propio material, estructurado y que no suscita diálogo, el que parece impedir que se fomente una verdadera interacción y construcción de significado entre los alumnos. Los materiales usados en un aula inclusiva han de fomentar la participación, la comprensión y aplicación conjunta. Deben fomentar en los alumnos la comparación, la clasificación, la argumentación, la observación, el registro y la búsqueda de información (Stainback y Stainback, 2001).

Según Dyson (2004) es importante que los maestros puedan ofrecer varias oportunidades para que los alumnos trabajen juntos respetando la manera de realizar la tarea de cada uno. Esto se produce, en parte, gracias a la flexibilización del currículum que se puede concretar en la diversidad y flexibilización de los materiales dispuestos para los alumnos. Parece que los materiales usados en este centro escolar no ayudan a esa flexibilización.

Es decir, vemos como, al parecer, el material usado en el aula no favorece o coarta el número y tipo de interacciones entre los alumnos.

7. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DE MEJORA

En primer lugar, mi propósito al realizar esta investigación era explorar el funcionamiento de los Grupos Interactivos desde dentro como práctica educativa para la atención a la diversidad. Más concretamente, mi objetivo fue encontrar las posibles potencialidades y limitaciones de los Grupos Interactivos en la escuela inclusiva.

Para todo ello me he fijado estos criterios: la cooperación (aprendizaje cooperativo, participación del alumnado y papel del voluntariado) y el material.

Viendo las conclusiones desde una visión general, se podría afirmar que las potencialidades y limitaciones de los Grupos Interactivos como práctica inclusiva vendrán supeditadas al tipo de interacciones y principios que generen los participantes en el proceso.

7.1 Sobre el aprendizaje cooperativo

La diferencia entre el discurso y las prácticas de las profesoras parece una constante. Parece que la mayor potencialidad que extraen las profesoras de los Grupos Interactivos es que, usando el tiempo de una sesión, los alumnos avanzan mucha más materia que con una metodología más clásica, aunque esto no asegura que todos los alumnos alcancen el aprendizaje deseado.

El discurso de las profesoras en la línea del trabajo cooperativo puede no ser suficiente para plasmar esas ideas en las prácticas del aula. Los alumnos de las tres clases estudiadas parecen no tener las experiencias suficientes para poder trabajar de manera cooperativa. Este hecho podría suponer una implicación para estos alumnos que necesitarían un trabajo previo para generar un clima y un hábito de trabajo basado en la cooperación y solidaridad en el aula.

Los grupos de trabajo de las tres aulas se acercan más a los grupos de trabajo tradicional que a los equipos de aprendizaje cooperativo. En estos grupos no existe *interdependencia positiva* entre los alumnos, lo que hace un alumno no afecta al resto y viceversa. Hay muchos niños que no asumen su responsabilidad en el grupo y dejan todo el peso de la tarea al resto. Normalmente es uno o dos niños por grupo los que, de manera espontánea, asumen el mando mientras que los demás se mantienen a la expectativa pasiva. Y por último, ni mucho menos los alumnos reflexionan sobre su propio funcionamiento.

Una posible implicación para las profesoras del centro sería la de intentar igualar su discurso cooperativo con sus prácticas cooperativas. Mediante una preparación previa de experiencias cooperativas las profesoras podrían crear un clima de cooperación y colaboración que fructifique en un verdadero trabajo cooperativo. Los profesores debemos hacernos responsables de entender los Grupos Interactivos como una oportunidad de atender y aprovechar en el aula toda la diversidad de los alumnos. No podemos caer en el error de usar una metodología que pretende ser novedosa para recaer y reproducir antiguos modelos educativos. Los profesores y profesoras deben implicarse en respetar las líneas metodológicas marcadas por el corpus teórico. Los Grupos Interactivos no pueden convertirse exclusivamente en un recurso para avanzar mucha materia cuando vemos que el tiempo y las prisas nos apremian.

El maestro debe ser un garante del proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Un docente tiene en su mano el generar un clima de cooperación y/o colaboración entre sus alumnos. El profesor o profesora tiene en su poder la batuta para poder dirigir a sus alumnos hacia una manera de trabajar que se base en el respeto y las relaciones sociales que provoquen un cambio en el aula.

La escuela inclusiva es una escuela para todos, en el que todos van a bordo de un mismo barco, y eso es precisamente lo que he echado en falta en las clases en las que he realizado mi investigación. No he notado en ningún momento esa sensación de grupo tan necesaria para la construcción común del conocimiento.

7.2 Sobre la participación de los alumnos

La participación de los alumnos con necesidades educativas especiales en la clase de 2º de Primaria es escasa. Mientras que en las otras dos clases estudiadas la participación es total. Esto implica que nunca ningún alumno debería trabajar de manera aislada mientras el resto de sus compañeros realizan los Grupos Interactivos. En la clase de 2º de

Primaria, el hecho de separar a los alumnos con necesidades educativas especiales supone una gran limitación. Una de las potencialidades de los Grupos Interactivos es que son flexibles, esto implicaría para las profesoras la preparación de materiales especiales para estos alumnos que por sus características no pueden participar de otro modo en los Grupos.

7.3 Sobre el papel del voluntariado

Por un lado, el valor de la actuación de los voluntarios radicarán en la riqueza de las interacciones que proporcionen en los grupos. Por otro lado, que las intervenciones de los voluntarios se conviertan en una potencialidad o en una limitación dependerá en gran medida de la formación de éstos sobre su propio papel dentro de los Grupos Interactivos. Quizá no importe tanto la formación académica previa de los voluntarios como su formación previa sobre el rol que deben desempeñar dentro de los grupos.

Una de las limitaciones que aparecen dentro de los Grupos Interactivos es que los voluntarios deberían ser un valor añadido y no un valor necesario para el desarrollo de las actividades. Es decir, parece que depender del número de voluntarios que acuden a diario a las aulas limita las prácticas.

Estas conclusiones implicarían la necesidad de una formación previa de los voluntarios sobre su papel en los Grupos Interactivos. Implicaría a su vez que si los voluntarios consiguieran ser los catalizadores de las interacciones, y que poco a poco éstas se dieran de manera más natural sin la ayuda del adulto, supondría que de manera progresiva se podrían ir retirando los apoyos de los voluntarios en los Grupos Interactivos.

7.4 Sobre la naturaleza de los materiales

La riqueza de los Grupos Interactivos queda oculta y limitada si se obliga a los alumnos a trabajar con materiales poco flexibles, ajenos a su realidad y poco propicios para la interacción.

El uso casi exclusivo del libro de texto como material usado en los Grupos Interactivos parece limitar la cooperación y la participación entre los alumnos. Respecto a este hecho, las implicaciones podrían pasar por buscar algún tipo de material o materiales más susceptibles de fomentar las interacciones entre los alumnos. La premisa fundamental pasaría por encontrar materiales aptos para esta práctica que fomentaran el diálogo y la construcción del conocimiento.

Concluyendo, la investigación dentro de este centro escolar me ha mostrado más limitaciones que potencialidades de los Grupos Interactivos, pero a su vez, me ha dejado entrever un rescaldo de luz por el que he podido vislumbrar las grandes potencialidades de esta metodología en las aulas si se fundamenta y se trata de manera eficaz.

Otras implicaciones

Por último, vamos a abordar de manera breve algunas otras implicaciones relacionadas con los Grupos Interactivos.

- *Para el profesorado del centro escolar*

Destacar la importancia que ha tenido este trabajo dentro del centro escolar como posible elemento de transformación. Como parte de una investigación etnográfica el hecho de mi presencia durante estos meses en las aulas también podría suponer un cambio en las prácticas de los Grupos Interactivos en el centro. El contacto directo y el continuo intercambio de informaciones con las profesoras y alumnos podrían implicar que las docentes se planteasen en cierto modo sus prácticas en el aula.

- *Sobre los propios Grupos Interactivos*

Creo que esta estrategia metodológica es como un diamante en bruto que hay que saber pulir para obtener todo su brillo. Los Grupos Interactivos tienen muchas posibilidades de mejora y desarrollo. Son muchas las variables que les afectan y por tanto, mucho el margen de maniobra para entenderlos y potenciarlos.

- *Para mi propio desarrollo profesional y para el futuro de la educación*

En un futuro, si tengo la oportunidad de trabajar con la metodología de los Grupos Interactivos, trataré de profesionalizar esta estrategia en beneficio siempre del alumnado. Para los alumnos los Grupos Interactivos deberían implicar un plus de aprendizaje y un desarrollo de sus habilidades sociales. Se trata de una estrategia metodológica que si queda huérfana de ciertas pautas se convierte en algo sin sentido e ineficaz. Creo que los Grupos Interactivos, de llegar a implantarse de manera generalizada en los centros escolares, podrían favorecer en gran medida a la educación. No solo porque pueden mejorar los resultados académicos sino porque puede mejorar las habilidades sociales de todos los alumnos preparándoles para su vida en sociedad, un objetivo creo que compartido por todos los miembros que, de una manera u otra, nos consideramos parte del sistema educativo.

8. ANEXOS

-Entrevistas

- Entrevista n°1: viernes 03 de diciembre de 2014, 11:15, aula de 2° de Primaria. Entrevista a Merche, profesora del aula de 2° de Primaria.

¿Cómo surgen los Grupos Interactivos en el centro?

Por una serie de circunstancias, hará unos años el centro se quedó sin mucho alumnado, el equipo directivo buscó una solución para innovar en el aula, que mejorara la calidad del centro, la enseñanza y la motivación del alumnado, de ahí surgieron los Grupos Interactivos. Bueno entonces decidimos hacer un curso, entró voluntariado a la clase para que pudiéramos hacer 8 horas de curso diarias, entonces nosotros preparábamos material, venía gente, pues eso, venía gente de la universidad, venía gente de un posgrado que estábamos haciendo 3 de las profesoras, de español para inmigrantes, porque empezaba a venir mucho alumnado inmigrante y, bueno, una de las metodologías que utiliza comunidades de aprendizaje son los Grupos Interactivos, fue algo que nos llamó mucho la atención que nos gustó mucho. Varios profesores empezamos a hacer grupos enseguida con el voluntariado que venía, se fue consolidando y ahora prácticamente en todas las clases donde es posible se realizan Grupos Interactivos porque hemos visto que favorece mucho el aprendizaje de los niños, empezando sobre todo porque hay otra visión diferente a la del profesor que está todo el día en el aula. Por ejemplo yo puedo haber explicado una cosa y uno de los voluntarios lo ve de otra manera, lo explica de otra manera y a niños a los que yo a lo mejor no he llegado, sí que llegan ellos, entonces es una manera también, luego es un tipo de aprendizaje en el que el niño colabora mucho con los compañeros, y preguntan, se ayudan cuando uno acaba.

Y a raíz de esto, ¿no podría suceder que usted por ejemplo explique una cosa, bajo su punto de vista, de una manera determinada, y que un voluntario, como usted bien dice, lo expresa de una manera distinta que puede no ser beneficiosa para el alumno? ¿Puede pasar o ha pasado?

A ver, normalmente las aportaciones de la mayoría de los voluntarios lo que nos ha hecho es mejorar, en algún momento puede ser que alguna cosa concreta, pero también estamos hablando de un nivel de primero y segundo de primaria, en el que lo básico es... se puede enseñar de diferentes manera, pero es más fácil que todo el mundo lo haya entendido de una manera u otra, y a veces, pues eso, una voluntaria explica de una manera algo que a determinados niños que no tienen el mismo tipo de inteligencia que puedo tener yo, esto va ahora con las inteligencias múltiples, se ve mucho este tipo de situaciones en las que puede ocurrir.

La siguiente pregunta. Ayer recordé cuando Carlos y yo nos presentamos a los chicos, les dijimos que veníamos a ver cómo trabajan, porque nos habían dicho que era una clase muy buena, entonces a raíz de esto, que entre voluntariado ajeno al centro hace a los niños sentirse mejores, más importantes, activa su motivación, su interés... y si es así ¿cómo puede mejorar esto en el rendimiento de los niños? Si usted ve realmente que a los niños les gusta que entre gente al aula.

Les encanta. A los niños les encanta que vengáis, les encanta entre otras cosas porque a ver, un niño aprende si está feliz y contento y si tiene más gente que le presta atención, va a estar más contento. Además afectivamente establece lazos, más lazos diferentes de los que cuando sólo hay una persona o adulto en clase, entonces en el momento en el que la afectividad del niño está mejor cubierta, el niño está en mayor disposición para aprender, y de hecho por ejemplo a veces el elogio de un voluntario que ha visto que a un niño le ha costado muchísimo, pues yo que sé, la resta con llevadas, y de repente un día en su grupo ese niño

lo ha hecho muy bien, y ese voluntario le refuerza y tal, “pero te acuerdas que cuando vine yo esto no te salía y ahora ...”, pues ese niño ya va para arriba, si su moral está alta, está en mayor disposición de aprendizaje. Y luego las relaciones sociales son importantísimas para que esté más receptivo.

Porque a raíz de esto, de las relaciones entre ellos, sí que vemos que hay mucha interacción, suya con los niños, voluntario con los niños, en cambio entre ellos, sí que a veces pues “no te copies” en vez de salir de ellos el decir “pues yo te ayudo”, a veces sí que son poco receptivos en ese sentido.

Algunos son más individualistas que otros, eso es evidente, y se trabaja mucho en la línea del trabajo cooperativo, pero el niño de esta por iniciativa es egoísta.

Pero ¿usted insiste en ello?

Yo insisto muchísimo, y de hecho, cuando se van haciendo más mayores, porque estamos sólo con niños de 7 años, entonces cuando se van haciendo más mayores son más conscientes. Y luego por ejemplo, del año pasado y este, estamos intentando que se den cuenta de que, no en los grupos, sino en determinados trabajos cooperativos, que se den cuenta de que “yo lo tengo que hacer muy bien porque eso beneficia a mi grupo, no a mí, a mi grupo”, y para que aprendan a trabajar en equipo, que en definitiva es lo que les va a tocar en esta sociedad y hay que prepararlos para eso. Es la propia interacción entre los alumnos lo que más les beneficia, y en definitiva, esta interacción es el sentido de los Grupos Interactivos.

Y ¿esto lleva un trabajo previo? Es decir, se dedican unas horas lo que usted acaba de decir. No solamente es para mi beneficio, sino para que el del grupo entero, ¿o dejas que se genere esa idea en el niño?

A ver se repite mucho, a través del lema del curso, porque en este centro trabajamos cada año con un tema, este año es “learning is grow”, “aprender es crecer”, otros años es, pues yo que sé, “para, piensa, actúa” hicimos un año aprovechando la campaña del tranvía, también cercano a lo que los niños están oyendo continuamente, entonces en ese lema siempre hay valores, pues como el respeto a los demás, el escuchar a los demás, el saber ayudar, el beneficio que tiene que entre todos hagamos algo, porque siempre es mejor el producto de algo que se ha hecho entre varios que de algo individual. Pero eso, aquí en estos cursos se inicia, el fruto se ve siempre un poco más adelante. Por ejemplo, los murales que hay fuera sobre los derechos del niño, fue un trabajo de parejas, porque empiezan en esto, poquito a poco, y el hecho de que el trabajo final era entre dos y no dependía sólo de mí, ahora si realmente se hace bien, necesitaríamos un profesor sólo para apuntar los comentarios que los niños hacen cuando hacen este tipo de trabajos, entonces claro, estás uno solo en el aula haciendo esto y vas como loco entre los grupos, a ver cómo se desarrollan. Por ejemplo hubo niños que decidieron “tú pintas, yo me dedico a las letras”, hubo otros que decidieron “una letra cada uno y tú pintas este personaje y yo este otro”, lo importante era que el trabajo resultara lo mejor posible, esa era la consigna, el trabajo tiene que salir lo mejor posible aprovechando lo mejor que sabemos hacer cada uno.

La siguiente pregunta era: de qué manera usted aprovecha la diferencia que hay entre los niños de su aula y cómo se aprovechan también ellos de la diversidad.

Bueno, continuamente, pero es que es no sé, quizá hay centro en los que diversidad no es tan elevada como aquí, ni llevan tantos años trabajándola, de tal manera que nosotros los primeros años sólo se hablaba de interculturalidad, de aprovechar, ahora está tan incluido dentro de nuestra manera de ser y de enseñar que los niños no lo notan, de hecho lo que les parece raro es que a la gente le choque que son muy diferentes, y entre ellos pues bueno, siempre hay familias que inculcan

más lo de “tú no vayas con ese” o tal, pero en general el ambiente es bastante bueno, y se consigue a lo largo de años. Luego por ejemplo tenemos un proyecto de centro en el que están niños, los niños pequeños tienen padrinos o madrinan que son los mayores, entonces los mayores, empezando por tercero de primaria el grupo de mayores, entonces los de tercero son padrinos de los de 4 ó 5 años, los de cuarto son padrinos de los tal... Entonces nosotros somos ahijados, somos el último curso de ahijados. Somos los ahijados de los de quinto, y hacemos trabajos también en los que el de quinto ayuda, hicimos presentación a principios de curso, para Halloween hicimos una fiesta conjunta, el pequeños ayuda al mayor, el mayor se presenta a los padres como padrino, yo este año estaré colaborando con él, le ayudaré y en el patio, el clima de patio mejora. Porque a lo mejor no viene el niño a decirte “es que no sé quien me ha dicho”, y es curiosísimo ver a los padrinos repetir lo que crees que no te han hecho caso no sé cuantos años, y de repente dice “¿cómo se arreglan las cosas!? ¿Hablando o pegando!?” y dices “Madre mía, algo le ha quedado” y bueno, este tipo de cosas favorece mucho ese clima de respeto y de aprovechar lo bueno de cada uno.

FIN

Una vez acabada la entrevista proseguimos en conversación informal.

Luego por ejemplo el grupo de este año es un grupo de muchas dificultades, es un grupo con niños con muchas dificultades.

Cuando R, Y o E trabajan aparte ¿no sería posible... o por qué eliges tú no unirlos a los grupos?

Porque en la asignatura de Matemáticas es imposible y en la asignatura de Lengua hasta que no saben leer es imposible, en la asignatura de Conocimiento del medio sí que muchas veces participan, no hacen lo mismo pero sí que hacen el mismo contenido pues a nivel oral, a nivel de dibujo, a veces incluso un ratito en lugar de estar con los compañeros en grupos, están en el ordenador con apoyo gráfico.

¿No sería podrían adaptar las tareas que tienen el resto de alumnos para ellos?

Siempre que es posible lo hacemos, y de hecho, E, podrá incorporarse a no tardar mucho, pero el caso de R es un caso muy especial, y a veces cuando hemos intentado cuando el nivel, cuando el desfase de nivel era menor, a veces hemos intentado que participe en los grupos pero claro, entonces ella se siente peor, porque se da cuenta de que los demás saben muchísimo más que ella. Entonces hay momentos en los que sí que trabaja, y hay otros en los que por ejemplo, hoy a primera hora, yo tengo una hora de apoyo que viene una profesora, que en esa hora sus alumnos están con especialista, pues ella viene aquí y hace apoyo, hay que aprovechar ese apoyo, y R lo aprovecha si está individual, de hecho en este aula se sale muy poco del aula, porque incluso los apoyos se hacen dentro del aula siempre que es posible, porque el niño no se desliga de su grupo, pero por ejemplo cuando con R se está trabajando concentración, atención y los demás cambian de grupo, están hablando unos de sumas, otros de no sé que, otro está contando en voz alta, es imposible que se concentre, entonces bueno, pues también con las pocas horas que tenemos de apoyo y de refuerzo, hay que maximizar y aprovechar.

Luego, por curiosidad, ¿existe la figura del PT en el centro?

En los públicos seguramente hay un PT asignado sólo para la zona, aquí una de las profesoras que es tutora de un curso, es PT, pero claro, es tutora de un curso, tiene que dar muchas horas de clase, entonces se llega a lo que se llega con las horas de apoyo suyas. Y se prioriza a los niños que están diagnosticados por el equipo psicopedagógico de zona, que también es complicado diagnosticar.

Entonces por ejemplo en este caso, R no está diagnosticada todavía...

No está diagnosticada todavía pero lo llegará a estar.

Entonces aún no está con el PT claro, porque no está diagnosticada.

Los diagnosticados siempre se procura que todas las horas posibles de PT sean con ellos.

- Entrevista nº2: 20 de febrero de 2015, 17:00, en el aula de 2º de Primaria. Conversación informal con Merche, profesora de 2º de Primaria.

Ya llevo varios meses observando vuestro trabajo en el aula, los niños han recibido algún tipo de formación previa sobre la interacción o crees que es algo natural en ellos.

Yo siempre les explico que lo importante es que trabajen juntos, que se ayuden unos a otros y que cuando uno acaba debe ayudar al resto.

He visto que muchos alumnos entienden el ayudar a otro alumno como darle la respuesta, ¿es eso lo que buscas?

Por supuesto que no, yo les explico que dando la respuesta no se ayuda. Hay que intentar explicarle al compañero a pensar.

Las actividades que realizas en Grupos Interactivos suelen ser siempre del propio libro de texto. Las preguntas suelen ser cerradas con una sola posible solución. ¿No impide esto, de algún modo, que los niños puedan dialogar? Muchas veces la respuesta es una palabra o una frase que está en negrita en el libro.

Bueno, hay de todo, es cierto que algunos ejercicios son más sistemáticos, pero los libros también tienen ejercicios en los que los niños pueden debatir y llegar a una conclusión en común.

Entonces, ¿a qué crees que se debe que muchos alumnos no quieran ayudarse?

A mis alumnos les falta la madurez para apoyarse y construir una tarea en común tal y como marca la teoría.

**Y en cuanto a los tres alumnos que rara vez participan en Grupos...
¿Por qué tomaste esta decisión?**

En cuanto a por qué separo a 3 alumnos...estos niños no pueden estar en Grupos, tienen un nivel muy muy bajo, lo ideal sería que mientras los demás estamos en Grupos ellos tuvieran un PT o un profesor de apoyo trabajando con ellos, pero ya ves, les tengo que dejar trabajo que puedan realizar solos.

- Entrevista n°3: jueves 17 de febrero de 2015, 12:30, en el aula de 1° de Primaria. Entrevista con Sonia, profesora de 1° de Primaria.

Entonces Sonia, tú fuiste una de las pioneras de la Comunidad de Aprendizaje aquí en el colegio.

Así es, todo lo comenzamos una compañera y yo, al principio fue duro, mucho trabajo. Estuvimos todos muy implicados. Cuando estaba todo montado decidimos dejar nuestro puesto de directoras y dejar que otras ocuparan el cargo, sangre nueva.

¿Qué cambiarías ahora en el colegio?

Tenemos mucho trabajo, mucho alumnado tiene graves carencias en el aprendizaje, muchas profesoras necesitamos que alguien nos diga cómo enseñar a niños que a lo mejor están en 2° de Primaria pero que todavía no saben leer ni una palabra. O como puedo yo ayudar a David, que le llevo machacando del 1 al 9 desde septiembre pero el crío no es receptivo.

¿La comunidad ha agradecido el cambio en el colegio?

Los padres que se preocupan nos agradecen mucho nuestro esfuerzo, ya sabes que algunas de nuestras voluntarias son mamás de alumnos nuestros. Otros...pasan más del tema. Es un colegio muy familiar, das y te dan mucho cariño, eso en otro colegio no lo encuentras.

¿Por qué crees que los Grupos Interactivos funcionan? Y cómo podrías mejorarlos.

Funcionan porque en el tiempo de una sesión avanzamos lo que, con un estilo más clásico de clase, tardaría 4 días. Me gustaría que los chicos tuvieran más intención de ayudarse unos a otros, algunos están muy dispuestos, otros no. Luego están los alumnos que aunque quieran tienen poco que aportar...si no saben leer la pregunta o manejan mal el idioma...

¿Crees que estos niños tendrían peores resultados académicos en otro colegio?

Eso nunca se sabe, yo creo que sí. Nosotras trabajamos como burras para sacar el mayor partido a cada minuto, las horas de Grupos nos vienen muy bien, los voluntarios os portáis genial con nosotras y con los chicos.

En cuanto a los Grupos Interactivos, he visto alguna diferencia entre el funcionamiento de los Grupos de la clase de 2º a la clase de 1º. Tú también eres testigo de esas diferencias porque participas en ambas clases, ¿a qué crees que se debe?

Es cierto que en 1º los alumnos intentan ayudarse más entre sí, yo recalco mucho eso, pero todavía falta mucho, todavía hay que hacerles más autosuficientes y que dependan menos del voluntario o voluntaria. La clase de 2º es complicada, los Grupos les van muy bien para avanzar mucha materia.

No digo que tu clase sea el paradigma de los Grupos Interactivos pero yo he trabajado en las dos aulas y siento que se aprovechan más los Grupos en 1º que en 2º.

Es cierto, supongo que también se debe a los alumnos. Los chicos de 2º son muy infantiles, no tienen capacidad de esfuerzo, siempre están esperando que les des todo hecho. En mi clase creo que se esfuerzan más por conseguir los objetivos, aunque a veces no lo consigan.

-
- Entrevista nº4: 20 de enero de 2015, 17:00, en el aula de 4º de Primaria. Extracto de la entrevista con Gloria, la profesora de 4º de Primaria.

Veo que tus alumnos están muy acostumbrados a los Grupos Interactivos

Date cuenta Raúl que estos alumnos llevan desde 1° haciendo Grupos, ellos conocen las líneas generales. Saben que tienen que ir todos al mismo ritmo, saben que el voluntario no les va a dar la solución hasta agotar el resto de posibilidades. Si se ayudan más entre sí o no depende de cada niño, algunos sí que ves que en seguida intenta echar una mano a su compañero. La cooperación es fundamental para este tipo de actividades y lo que yo pretendo es potenciarla.

¿Cómo la potencias?

Intento repetirlo muchas veces, pero ellos ya lo saben, conforme van madurando se van dando cuenta de que no todo es completar la respuesta, a veces se sorprenden de cosas que cuentan sus compañeros.

-Diario de campo

- Diario de campo, 7 de mayo de 2015, aula de 2° de Primaria.

Los niños se pelean por ponerse a mi lado en los grupos, creen que yo soy quien les tiene que dar las respuestas. Hay niños que comienzan a realizar las actividades sin que ni siquiera la profesora haya dado la orden de comenzar. Algunos niños, sobre todo los que tienen mayores dificultades están esperando a que les des la respuesta, su propósito no es aprender, su propósito es acabar las actividades como el resto de sus compañeros para no quedar en evidencia. Los niños no interaccionan entre sí, la profesora no intenta que el aprendizaje se construya en común en cada grupo. Es más, los niños lo que intentan es que sus compañeros no se copien sus respuestas, hasta el punto de construir torres con estuches y tapar los libros con las manos para impedir que el o la compañera de al lado pueda ver sus respuestas. Los niños no hablan entre sí, cada uno lleva su propio ritmo, hay niños que apenas hacen un 10% de la tarea asignada mientras que otros la acaban antes de que se agote el tiempo.

- Diario de campo, 14 de abril de 2015, aula de 2° de Primaria.

Hoy han acudido todas las voluntarias, al principio se reparten el trabajo en función de cuál va a ser la actividad que se les va a dar mejor hacer con los niños. En ningún momento he oído a Merche comentarles que intenten que los niños interactúen. Las voluntarias son señoras de mediana edad o jubiladas, muy activas y con mucho compromiso social. Dos de las voluntarias han tenido que pedirme consejo sobre la realización de un ejercicio de matemáticas. Los niños no saben hacerlo y ellas tampoco. Los niños se ponen nerviosos y parece que les pierden el respeto a las voluntarias cuando ellas no saben hacer algo. Es muy diferente el comportamiento de los alumnos cuando se sientan en mi grupo que cuando lo hacen en un grupo en el que está una voluntaria. Yo mantengo el orden e intento que los niños construyan la actividad conjuntamente. Muchas veces les explico que la mejor manera de aprender es tratar de entenderlo y explicar a los compañeros. He observado que en otros grupos las voluntarias van ayudando uno a uno y de manera individual a cada alumno, los niños no interaccionan. Las voluntarias aprueban que los niños escondan sus libros o cuadernos para que el resto no se copien. Otra vez se han quedado R, E y Y fuera de los Grupos. Noto como miran al resto de sus compañeros con envidia. Hoy me han preguntado si iban a ponerse ellos en los Grupos.

- Diario de campo, 15 de enero de 2015, aula de 4° de Primaria. El audio de esta sesión ha quedado grabado para uso personal.

En este clase los voluntarios son distintos al aula de 2° de Primaria, una de las voluntarias es profesora de Universidad, otra voluntaria es antigua maestra, la profesora de la clase también hace las veces de voluntaria. La clase es problemática en el resto de horas de clase pero, sin embargo, en Grupos bajan los decibelios y se está muy a gusto. Me ha sorprendido lo que me ha dicho una alumna, textualmente me ha dicho: “Raúl, tú no tienes que darnos pistas para encontrar la respuesta, eso solo si no

tenemos ni idea. Tú tienes que hacer que nadie haga las cosas solo o que crea que su opinión es la mejor sin preguntarnos a los demás. Tenemos que intentar encontrar la respuesta nosotros, hablamos y si estamos de acuerdo te lo decimos a ti, entonces si tú dices que están bien entonces la ponemos en la ficha”.

- Diario de campo, 20 de enero de 2015, aula de 4° de Primaria.

Se nota que estos niños llevan trabajando muchos años Grupos Interactivos. Aún así, creo que solo están rascando la superficie de las potencialidades de los Grupos Interactivos. Sigo pensando que el mayor provecho que le sacan a los Grupos es avanzar materia más rápido que si lo hicieran con una metodología más clásica. He notado que en esta clase los niños tienen muy mecanizados los Grupos. Noto falta de sentimiento hacia la colaboración. Los niños saben que todos tienen que seguir el mismo ritmo y conseguir una respuesta en común pero cada uno trabaja de manera individual, cuando han escrito la respuesta levantan la mirada para preguntar a sus compañeros qué han puesto, si la respuesta coincide todo va bien...pero si no, no hay debate, no se discute, no se construye. Entonces los niños intentan imponer su opinión, normalmente los niños que sacan mejores notas creen que van a tener la razón. El último e inmediato recurso es preguntar al voluntario.

- Diario de campo, 21 de enero de 2015, aula de 1° de Primaria.

Los voluntarios que acuden a los Grupos de 1° son, en su mayoría, hombres jubilados con formación universitaria. En general, el desarrollo de los Grupos es muy bueno. Los niños saben que deben realizar las actividades al mismo ritmo, sigo echando en falta algo de interacción, de construcción, de colaboración. Los alumnos intentan ayudarse entre sí. Una alumna le dice a otra que ha hecho mal un ejercicio, le intenta explicar cómo se hace. No hay riñas porque alguien se esté copiando, es más, nadie intenta copiarse, si alguien tiene dudas se las comunica al

voluntario o a algún compañero. Noto que los voluntarios siguen, en cierto modo, la teoría existente sobre su papel dentro de los Grupos. Escucho como alguno de los voluntarios pregunta a todo el grupo: “¿Cómo creéis que se hará este ejercicio?”, “Venga, vamos a pensar todos”, “¿Alguien tiene alguna idea?”.

- Diario de campo, 7 de mayo de 2015, aula de 2º de Primaria

Muchos de los alumnos se marchan de cada grupo con retrasos, es decir, deberes que tendrán que acabar en casa. Siempre acaban las tareas en cada grupo los mismos, los que van bien. Los niños que peor van en clase no aprovechan los Grupos como deberían. Ya sea por sus dificultades o por su falta de estudio muchas de las respuestas cerradas que aparecen en el libro no las conocen. Así pues, se limitan a callar, o a comportarse mal, porque sienten que no pueden hacer nada más. Estoy seguro que si el material fuese también aprovechable para ellos también participarían. Hoy en mi grupo había que rellenar una tabla con las tablas de multiplicar, los niños que no se las sabían se han aburrido o han molestado mucho. Son niños, no pueden estar 20 minutos aburriéndose ni mi trabajo es “cantarles” las tablas. Les he dejado las tablas para que completasen el ejercicio del libro, ¿Qué otra cosa puedo hacer?

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, M^a. J.; Herrero, C. y Siles, B. (2004). El aprendizaje dialógico en los Grupos Interactivos. *An On-line Journal for Teacher Research* [en línea], 7(1), 34-45. Disponible en: <http://journals.library.wisc.edu/index.php/networks/article/view/30/35>. Consulta [2015, 10 de enero].
- Aguiar, N. y Breto, C. (2005). *La escuela, un lugar para aprender a vivir. Experiencias de trabajo cooperativo en el aula*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para la mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona. Hipatia.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid. La Muralla.
- Blanco, R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Blanco, R. (2008). Marco conceptual sobre Educación Inclusiva. En CONFINTED (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Una breve mirada a los temas de educación inclusiva: aportes a las discusiones de los talleres*. Centro Internacional de Conferencias, Ginebra. 25 a 28 de noviembre 2008, 5-14.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Colombia. Norma.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000) *Index for inclusion. Traducción castellana Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva (2002).
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid. Visor Dis.
- Castells, M. (1997-1998). *La era de la información* Madrid. Alianza.

- Chacón, M.A.; Sayago Q. y Molina Y. (2008). Comunidades de aprendizaje: un espacio para la interacción entre la universidad y la escuela. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* [en línea], 13, 9-28. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/-26453/1/articulo1.pdf> Consulta [2015, 16 de enero].
- Consejería de Educación, Universidad, Cultura y Deporte de la Comunidad Autónoma de Aragón (2014) Orden de 27 de agosto de 2014, por la que se convoca a los centros públicos y privados concertados no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón para desarrollar Proyectos de Innovación Basados en Evidencias a través de Grupos interactivos durante los cursos 2014-2015 y 2015-2016. En Boletín Oficial de Aragón, nº 173, de 4 de septiembre de 2014.
- CREA. 1999. Cambio educativo. Teorías y prácticas que superan las desigualdades. Dossier de las I Jornadas Educativas en el Parque Científico de Barcelona. Barcelona: CREA.
- Cuadros, D. (2009). *Investigación cualitativa en el contexto natural: la observación participante*. Barcelona. UIC.
- Díaz-Aguado, M.J. (2005). *Aprendizaje cooperativo. Hacia una nueva síntesis entre la eficacia docente y la educación en valores*. Madrid. Santillana.
- Durán, D.; Echeita, G.; Giné, C.; Miguel, E.; Ruíz, C. y Sandoval, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for Inclusion) en el Estado Español. *REICE: Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación* [en línea], 3(1), 464-467. Disponible en: <https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0CCcQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.reDALyc.org%2Fpdf%2F551%2F55130145.pdf&ei=Ysl2Vfe6OIHEUvyLgbAD&usg=AFQjCNEtDDCBFGS4PyheZMGNSqI4AeWddg&sig2=SSpuDBNpjg0H5uEk7Z2oog&bvm=bv.95039771,d.d24>. Consulta [2015, 3 de mayo].
- Dyson, A. (2004). *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva, Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas*. Santiago de Chile. OREALC/UNESCO.

- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011) La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 12, 26-46.
- Echeita, G. y Jiménez, D. (2007). Un estudio de casos sobre la situación académica, emocional y social de alumnos con n.e.e. asociada a discapacidad intelectual en IES de la Comunidad de Madrid. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual* 38(2), 17-44.
- Elboj, C. y Gràcia, S. (2005). La educación secundaria en comunidades de aprendizaje. El caso de Aragón. *Educación*, 35, 101-110.
- Elboj, C.; Puigdemívol, I; Soler M y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Ferrer, G. (2005). Hacia la excelencia educativa en las comunidades de aprendizaje: participación, interactividad y aprendizaje. *Revista Educar, Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona*, 35, 61-70.
- Fitch, F. (2003). Inclusion, Exclusion, and Ideology: Special Education Students' Changing Sense of Self. *Urban Review*, 35(3), 233-252.
- Flecha, R. y Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *REXE: Revista de Estudios y Experiencia Educativas* [en línea], 1. Disponible en: <http://redescepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPENSATORIA/LAS%20COMUNIDADES%20DE%20APRENDIZAJE%20-%20IGUALDAD.pdf>. Consulta [2015, 6 de abril].
- Flecha, R; Gómez, J y Puigvert, L. (2001). *Teoría Sociológica Contemporánea*. Barcelona. Paidós.
- Fragueiro, M.S.; Muñoz, M.M. y Soto, J.R. (2012). Una técnica de aprendizaje cooperativo sencilla aplicada al área de conocimiento del medio natural, social y cultural. *Innovación Educativa*, 22, 87-96.
- García, R. y Díez, J. (2015). Learning communities: Pathways for educational success and social transformation through interactive groups in mathematics. *European Educational Research Journal*, 14 (2), 151-166.

- González, J. y Hernández, Z. (2003). *Paradigmas Emergentes Y Métodos De Investigación en el Campo de la Orientación* [en línea]. Disponible en: <http://www.geocities.com/seminarioytrabajodegrado/Zulay2.html>. Consulta [2015, 20 de abril].
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona. Paidós.
- Hughes, B. (1999). The Constitution of Impairment: Modernity and the Aesthetic of Oppression. *Disability & Society*, 14(2), 155-172.
- Imbernón, F; Bartolomé, L; Flecha, R; Gimeno Sacristán, J; Giroux, H; Macedo, D; McLaren, P; Popkewitz, T.S; Rigal, L; Subirats, M y Tortajada, I. (1999). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona. Graó.
- Jauss, M.L. (2005). Comunidades de aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 146, 78-80.
- Johnson, D.W.; Johnson, R.T. y Holubec. E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Joyce, B.; Weil, M. y Calhoun, E. (2002). *Modelos de Enseñanza*. Gedisa. Barcelona
- León del Barco, B.; Gozalo, M.; Felipe, E.; Gómez, T. y Latas, C. (2005). *Técnicas de aprendizaje cooperativo en contextos educativos*. Badajoz. @becedario.
- Levin, H (1993). *The accelerated schools resource guide*. San Francisco. Jossey-Bass Publishers.
- Ley Orgánica de Educación (LOE) del 2/2006 de 3 de mayo. En Boletín Oficial del Estado, nº 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) del 8/2013 de 9 de diciembre. En Boletín Oficial del Estado, nº 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Lobato, R. (2010). Grupos Interactivos en Comunidades de Aprendizaje. *Paidex*, 1(2), 7-8.
- López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 21, 485-496.

- Martínez, M. (2005). *El Método Etnográfico de Investigación* [en línea], 1-16. Disponible en: <http://investigacionpostgrado.uneg.edu.ve/intranetcgip/documentos/225000/225000archivo00002.pdf>. Consulta [2015, 13 de abril].
- Martínez, R.; de Haro, R. y Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Educación Inclusiva*, 3(1), 149-164.
- McGregor, G. y Vogelsberg, R.T. (1998). *Inclusive schooling practices: Pedagogical & research foundations*. Baltimore. Paul H. Brookes.
- Meijer, C.J.W.; Soriano, V. y Watkins, A. (2003). *Special Needs Education in Europe: Thematic Publication*. Middelfart; European Agency for Development in Special Needs Education.
- Mérida, R. (2003). Los mapas preconceptuales como estrategias de aprendizaje cooperativo en Educación Infantil. *Revista de Educación*, 331, 421-441.
- Muntaner, J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En Arnaiz, P.; Hurtado, M^a.D. y Soto, F.J. (Coords.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia. Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Muntaner, J. (2015). Evaluación de los grupos interactivos desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1).
- Murillo, J., y Martínez, C. (2010). *Métodos de Investigación Educativa en Ed. Especial*. Barcelona. Paidós.
- Nakken, H. y Pijl, S.J. (2002). Getting along with classmates in regular schools: A review of the effects of integration on the development of social relationships. *International Journal of Inclusive Education*, 6, 47-61.
- Odina, M.; Buitago, M. y Alcalde, A. I. (2004). Los grupos interactivos. *Aula de Innovación Educativa*, 131, 43-46.
- Oliver, E. y Gatt, S. (2010). De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en Grupos Interactivos. *Signos*, 43(2), 70-72.
- Orcasitas, J.R. (2004). *Conferencia Comunidades de Aprendizaje: La experiencia del País Vasco*, en Congreso Educación y Diversidad: Comunidades Educativas. Universidad de León.

- Orkwis, R. y McLane, K. (1998). *A curriculum every student can use: design principles for students access*. ERIC/OSEP Topical Brief, Fall. Council for Exceptional Children.
- Ortiz, M.C. y Lobato, X. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. *Bordón*, 55, 14-21.
- Pajares, A y col. (2000). Alternativa a 2000 años de educación: las comunidades de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39, 187-196.
- Parrilla, A. (1996). La diversidad en el aula. Una experiencia de apoyo colaborativo interprofesional. *Escuela en Acción*, 6, 27-34.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Peirats, J. y López, M. (2013) Los grupos interactivos como estrategia didáctica en la atención a la diversidad, *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 28, 12-19.
- Pujolàs, P (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Archidona. Aljibe.
- Pujolàs, P. (2009). *Algunas actuaciones para implementar el aprendizaje cooperativo*. Universitat de Vic. Facultat d'Educació.
- Raggl, A. (2006). *The Bridge School: Creative learning as community learning*. University of Innsbruck.
- Sancho, J.M. (2005). Investigación en la escuela inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 64, 19-30.
- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Argentina. Aique.
- Stainback, S. y Stainback, W. (2001). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- Suárez, C. (2009). *El aprendizaje cooperativo como condición social de aprendizaje*. Universidad de Salamanca.
- Terpstra, J. y Tamura, R. (2008). Effective social interaction strategies for inclusive settings. *Early childhood Educational Journal*, 35, 405-411.

- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All* [en línea]. París: UNESCO. Disponible en: <http://unesco.org/educacion/inclusive>. Consulta [2015, 12 de abril].
- Valls, R. (2000). *Comunidades de aprendizaje: Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wehmeyer, M.L.; Lance, G.D. y Bashinski, S. (2002). Promoting access to the general curriculum for students with mental retardation: A multi-level model. *Education & Training in Mental Retardation & Developmental Disabilities*, 37, 223-234.