



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

&MQSFTFOUFQSPZDUPIBTJEPOBODJBEPDPOFMBQFZEVSPBNB&TUB
QVCMJDBDJØDPNVOODPSSQ POTBCJMJE BEFYDMVTJWBFTVBVUPS-B&NJTJØOPF
SFTQPOTBCMFEFMVTPRVFQVFEBIBDFSTFEFMBJÓOPSOBDEB BRV



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

ÍNDICE

MÓDULO 6. GRUPOS INTERACTIVOS.....	5
6.1. Agrupaciones en el aula	5
6.1.1. Igualdad de oportunidades en el acceso: mixture	6
6.1.2. Atención a la diversidad desde la diferencia: streaming	7
6.1.3. Igualdad de oportunidades en el acceso y de resultados: Inclusión	12
6.2. Grupos Interactivos	15
6.2.1. Características y funcionamiento	15
6.2.2. Aprendizaje dialógico en los grupos interactivos	19
6.2.3. En síntesis ¿Qué es y qué no es un grupo interactivo?.....	20
6.2.4. Impacto de los grupos interactivos	22
6.3. Bibliografía	25

MÓDULO 6. GRUPOS INTERACTIVOS.

En este módulo presentaremos una actuación educativa de éxito: Grupos Interactivos. Trataremos sobre las organizaciones en el aula que existen en los centros escolares, explicando cuáles de ellas ofrecen más éxito al alumnado. Para ello, se presentan y describen las diferentes tipologías de agrupación del alumnado contrastadas por INCLUD-ED (2006-2011) y se discute el impacto de las distintas formas de agrupación sobre el rendimiento académico de los y las estudiantes.

Los grupos interactivos son una forma de organización del aula basada en las evidencias aportadas por la comunidad científica internacional y contrastada con la práctica en el aula en múltiples centros y niveles educativos práctica. Se ilustra la definición con ejemplos para clarificar qué son y cómo funcionan, y qué no son.

6.1. Agrupaciones en el aula

La comunidad científica internacional hace tiempo que ha identificado qué tipo de organización del aula resulta más efectiva para generar el máximo aprendizaje para todos y todas; y, por el contrario, qué tipos de organización del aula reproducen el fracaso escolar y las desigualdades sociales que muchos niños y niñas padecen.

El proyecto INCLUD-ED realizó en las primeras fases de la investigación, una revisión de los sistemas educativos europeos. En este análisis pretendía identificar entre otras prácticas educativas, de qué formas se organiza el alumnado en los diferentes sistemas educativos europeos y cuál es el impacto en el rendimiento educativo de las distintas agrupaciones. Tras la revisión, y siguiendo las aportaciones de la comunidad científica internacional, se identificaron tres formas de agrupación del alumnado: *Mixture, Streaming e Inclusion*.

	MIXTOS (<i>Mixture</i>)	HOMOGÉNEOS (<i>Streaming</i>)	INCLUSION	
Basados en	Igualdad de oportunidades	Diferencia	Igualdad de resultados/ Igualdad de diferencias	
Agrupamiento	Heterogéneo	Homogéneo	Heterogéneo	
Recursos humanos	1 profesor o profesora	Más de un profesor o profesora	Más de un profesor o profesora	
¿Juntos o separados?	Juntos	Separados	Juntos	Separados
	1) Clases con niveles de aprendizaje diversos	1) Organización de las actividades de aprendizaje por niveles de rendimiento: a) Agrupaciones de nivel en aulas diferentes b) Agrupaciones de nivel en la misma aula	1) Grupos heterogéneos con una reorganización de recursos humanos	2) Desdobles en grupos heterogéneos
		2) Grupos de refuerzo y apoyo separados de su grupo de referencia		

Fuente : INCLUD-ED, 2009, p. 37

Existen otras investigaciones, como el proyecto I+D+I MIXSTRIN (CREA, 2009-2011), que analizó de qué forma y en qué medida se daba en los modelos de agrupación del alumnado en los centros educativos de enseñanza en España, definidos por la comunidad científica internacional “mixture”, “streaming”, e inclusión. La base teórica del proyecto MIXSTRIN parte de los resultados obtenidos en la investigación INCLUD-ED.

6.1.1. Igualdad de oportunidades en el acceso: mixture

Todos y todas estamos acostumbrados a la forma más común en que se organizan las aulas en nuestros centros educativos: la típica aula que acoge entre 20-30 niños y niñas de la misma edad. El aula es diversa, pues tenemos alumnado que tiene diferentes niveles de aprendizaje, diferentes dificultades comportamentales, diversidad de culturas, religiones, casuísticas familiares, etc. Hay un único maestro o maestra

llevando la clase. Este formato vendría a representar lo que hemos denominado *mixture* “mezcla”.

Este tipo de organización es la que se da en el aula tradicionalmente, en la que se incluye a todo el alumnado de un grupo, normalmente heterogéneo en cuanto a nivel de aprendizaje, con un único profesor o profesora. La premisa de la que parte este tipo de organización es la de ofrecer igualdad de oportunidades de acceso a la educación independientemente de su situación o casuística personal a todos los niños y niñas.

Ahora bien, si nos cuestionamos: ¿es el profesor o profesora solo capaz de asegurar que todos los niños y niñas aprenden?, ¿puede el profesor y profesora gestionar toda la diversidad ofreciendo la atención que su alumnado necesita?, ¿la acción del profesor o profesora llega a los niños y niñas que más dificultades presentan?

Las investigaciones muestran que esta agrupación no permite al profesorado dar respuesta a la cada vez mayor diversidad de necesidades que encuentra en su aula. Así pues, lo que acostumbra a pasar es que aquel alumnado que va bien puede seguir la clase, mientras que aquel que tiene más dificultades se va quedando atrás, se aburre, no entiende, se dispersa, etc., llegando a generar conductas disruptivas dentro del aula, falta de atención, desmotivación, entre otras, hasta que consigue finalizar sus estudios, o bien hasta que acaba abandonando el sistema escolar. Ante estas dificultades se han buscado soluciones alternativas a esta diversidad, que se concretan en dos modalidades de organización del aula: *streaming* e *inclusión*.

6.1.2. Atención a la diversidad desde la diferencia: *streaming*

Como alternativa a la agrupación mixta, con la intención de atender a las diferencias y la creciente diversidad, algunos países han desarrollado varias formas de agrupamiento homogéneo, el *streaming*. Se define como la forma de *adaptar el currículum a distintos grupos de alumnos y alumnas en base a sus capacidades dentro de un mismo centro escolar* (European Commission, 2006:19) .

Por ejemplo, en una clase ordinaria con 24 alumnos y alumnas, en algunas asignaturas el profesorado trabajará con los 17 considerados “más fáciles” y otro profesor se ocupará de los siete más “difíciles”, que suelen ser inmigrantes, miembros de minorías o niños y niñas procedentes de entornos desfavorecidos. Otra posibilidad de agrupamiento homogéneo consiste en separar de forma permanente al alumnado según su rendimiento en todas las materias. Si un centro tiene dos grupos de 24 alumnos de la misma edad, los 24 con mejor

rendimiento se agruparán en una clase y el resto en la otra” (INCLUD-ED, 2011:54).

Una de las formas más habituales del *streaming* es la de agrupar por niveles de rendimiento, ya sea dentro o fuera del aula, en todas o en algunas asignaturas, para afrontar y gestionar la diversidad del alumnado. La idea que acostumbra a justificar este tipo de agrupación es que haciendo grupos homogéneos se puede atender mejor a las particularidades de cada estudiante, y ofrecer una enseñanza más “personalizada”. De esa manera, quienes son buenos o buenas estudiantes pueden beneficiarse de un ritmo más intenso, mientras que los estudiantes a quienes les cuesta más, pueden beneficiarse de refuerzos. Estas agrupaciones homogéneas pueden ser de dos formas:

- **Agrupación homogénea fuera del aula.** Tenemos ejemplos de que a aquel alumnado que muestra más dificultades tanto de rendimiento académico como comportamental se les saca del aula durante las materias instrumentales para ofrecerles un refuerzo, o bien directamente se les incorpora en aulas abiertas, unidades de escolarización externa, entre otros recursos, donde la dimensión instrumental no es una prioridad. En los grupos de nivel, la clase se divide en diferentes grupos: grupo A “mejor nivel de rendimiento” y B “peor nivel de rendimiento”. En este caso, el grupo B iría fuera de clase para realizar un refuerzo o simplemente por tener una conducta disruptiva.
- **Agrupación homogénea dentro del aula.** Otras veces se agrupa al alumnado de forma homogénea por niveles de aprendizaje dentro de la misma aula, separando a “los que tienen mejores resultados” de “los que tienen mayores dificultades”. Esto ocurre cuando el centro cuenta con profesorado de apoyo (psicopedagogos/as, logopedas, etc.), que entra en las aulas. Entonces, a cada uno de los grupos se le ofrece un currículum diferente, pues al grupo que muestra más dificultades se les adaptan las actividades y se les reducen los objetivos. La literatura científica llama a esta práctica agrupar al alumnado por *niveles de aprendizaje* en la misma aula.

En el cuadro siguiente se resumen todos los tipos de agrupamientos homogéneos:

TIPOS DE AGRUPAMIENTO HOMOGÉNEO	DESCRIPCIÓN
1. Organización de las actividades de aprendizaje por niveles de rendimiento	La enseñanza se adapta a las diferentes necesidades y ritmos de aprendizaje del alumnado.
	El alumnado con niveles de rendimiento alto y bajo se agrupan por separado, en la misma aula o en clases separadas.
	El agrupamiento por niveles de rendimiento normalmente se emplea para la enseñanza de materias instrumentales. Aparece más frecuentemente en educación secundaria y suele conducir a distintos itinerarios educativos.
	Esta forma de agrupamiento puede incidir negativamente en el éxito escolar y en la integración social.
	La asignación de alumnado a distintos grupos suele basarse en la decisión individual del profesorado del centro escolar.
	El alumnado perteneciente a colectivos vulnerables se ubica con mayor frecuencia en los grupos de nivel bajo.
2. Grupos de refuerzo o de apoyo separados del grupo de referencia	Se crean para niños con necesidades educativas especiales o para aquellos que se encuentran en riesgo de exclusión social.
	Estos alumnos o alumnas se separan de su grupo de referencia durante el horario escolar para recibir apoyo educativo.
	Esta medida se suele adoptar con alumnado que requiere educación especial, así como con inmigrantes, miembros de minorías culturales y aquellos que no dominan la lengua de instrucción.
	Una de sus consecuencias es el etiquetado de alumnos y una disminución del nivel de la instrucción recibida.
3. Adaptaciones curriculares individuales exclusoras	Se adapta el currículo oficial al nivel de aprendizaje de un alumno en concreto (o de un grupo de alumnos o alumnas) reduciendo el nivel de dificultad de los contenidos.
	Esta medida suele llevarse a cabo con grupos particulares de alumnado: alumnos de educación especial, inmigrantes y quienes han de aprender la lengua de instrucción.
4. Optatividad exclusora	La elección de una materia o de un conjunto de materias desemboca en desigualdad de oportunidades académicas y sociales en el futuro.
	Cuando esto sucede, la elección de materias o "itinerarios" suele estar fuertemente asociada al estatus socioeconómico familiar y a las expectativas del profesorado.

Fuente: (INCLUD-ED, 2011:47)

¿Qué nos hace pensar que organizando la aulas de esta forma estamos promoviendo que el alumnado de los “grupos C”, de los grupos de refuerzo, de las aulas abiertas, etc., va a conseguir durante su escolarización alcanzar el nivel competencial requerido para finalizar la etapa con éxito, si en estos grupos de nivel se tiende a reducir los contenidos y objetivos curriculares, entre otras prácticas?

Todas estas prácticas lo que hacen es *adaptar el currículo a distintos grupos de alumnos y alumnas, de acuerdo con su rendimiento, dentro de un mismo centro* (Wößmann & Schütz, 2006). En este sentido, hace décadas que se ha demostrado que el *streaming* genera fracaso escolar y problemas de convivencia (Oakes, 1985).

Flecha (1990), en su libro *La Nueva Desigualdad Cultural*, dedicó un capítulo entero a analizar esa relación con el título *la diversidad por niveles de educación generalista como eslabón de otras desigualdades*. En 1992, Slavin, autor norteamericano fundador del programa escolar *Success for All*, también concluía con esta idea: *se tiene que acabar con las agrupaciones por niveles de habilidad, porque son inefectivas, son inútiles para muchos estudiantes, inhiben el desarrollo del respeto, el entendimiento y la amistad intercultural. Destruyen los valores democráticos y contribuyen a una sociedad estratificada* (Braddock & Slavin, 1992).

De acuerdo con la literatura previa sobre las formas de agrupamiento de los y las estudiantes, en los grupos de nivel “bajo” acostumbran a estar sobrerrepresentados los colectivos sociales más vulnerables. Autores como Dewey, ya indicaban a principios del siglo XX que *dividir el sistema y dar a los otros, los menos afortunados, una educación principalmente concebida como preparación específica para el trabajo, es tratar las escuelas como agencias para la transferencia de la antigua división entre trabajo y placer, cultura y servicio, mente y cuerpo, clase dirigente y clase dirigida* (Dewey, 1930:372). Es decir, no es más que una forma de trasladar la segregación social a las aulas en forma de segregación educativa.

El agrupamiento homogéneo o *streaming* repercute en diferentes aspectos (INCLUD-ED, 2009, p. 26)

1. Efectos sobre el aprendizaje

- El agrupamiento homogéneo no aumenta, y, en todo caso, hace disminuir el rendimiento general de la totalidad de los alumnos y alumnas en aquellos centros escolares en los que se implanta.
- El agrupamiento homogéneo incrementa las diferencias entre alumnos y alumnas en cuanto a rendimiento.

- Los alumnos y alumnas con mejores resultados se benefician, o su rendimiento no se ve afectado por el agrupamiento homogéneo.
- El agrupamiento afecta negativamente al aprendizaje y al rendimiento del alumnado que obtiene peores resultados, dado que rebaja el nivel de contenidos y la dificultad de los materiales, y reduce el tiempo empleado en actividades de instrucción.
- El agrupamiento homogéneo incrementa el riesgo de abandono escolar.
- El agrupamiento homogéneo hace disminuir las oportunidades de aprendizaje y rendimiento del alumnado, al reducir tanto la calidad como el ritmo de aprendizaje.

2. Efectos sobre las expectativas del alumnado y su autoestima

- El agrupamiento homogéneo reduce las expectativas de los grupos con menor nivel de rendimiento.
- El agrupamiento homogéneo hace disminuir la autoestima académica y la confianza en la propia capacidad.
- El agrupamiento homogéneo contribuye a la segregación, la clasificación, la estigmatización y la estratificación social.

3. Incidencia sobre el efecto de los compañeros y compañeras en el aprendizaje

- El agrupamiento homogéneo disminuye las posibilidades de aprendizaje y de rendimiento del alumnado, dado que reduce el efecto positivo que los y las estudiantes con mejor rendimiento tienen sobre aquellos y aquellas con menor nivel de aprendizaje.

4. Efectos sobre la movilidad entre niveles

- El agrupamiento homogéneo reduce las posibilidades de movilidad hacia niveles superiores y disminuye la satisfacción relacionada con la pertenencia a un grupo.

5. ¿Quiénes resultan más perjudicados?

- El alumnado perteneciente a grupos más vulnerables tiene mayor probabilidad de ser asignado a los grupos de nivel inferior.
- La segregación de niños y niñas con discapacidad no mejora su aprendizaje, sino que su aprendizaje disminuye en los grupos segregados.

6.1.3. Igualdad de oportunidades en el acceso y de resultados: Inclusión

Si antes veíamos el caso de un aula donde, o bien todos y todas las estudiantes están juntos y juntas, con un único maestro o maestra, o bien están separados en grupos homogéneos (con personas psicopedagogas, logopedas, etc.), tanto dentro como fuera del aula, ahora veremos cómo el alumnado se organiza de **forma heterogénea**. **Redistribuyendo y reorganizando los recursos existentes** de una manera óptima para dar respuestas a las necesidades de todo el alumnado de una forma eficiente, sin necesidad de separarlos o segregarlos por niveles de aprendizaje. Si hay especialistas (personas psicopedagogas, logopedas, etc.), entran dentro del aula ordinaria. Si se agrupan a los y las estudiantes, se hace de manera inclusiva y en grupos heterogéneos.

Los agrupamientos inclusivos de alumnos y alumnas están resultando muy positivos, dado que potencian el aprendizaje instrumental (en todas las materias) y también ayudan al alumnado en su desarrollo emocional y a desarrollar valores de aprendizaje (INCLUD-ED, 2011:54).

En este sentido, se entiende que *las acciones educativas de tipo inclusivo son aquellas que proporcionan el apoyo necesario a todo el alumnado, manteniendo al mismo tiempo un entorno de aprendizaje común y reorganizando los recursos disponibles (INCLUD-ED, 2011:56)*. La inclusión supone:

- No segregación.
- Los recursos que tiene el centro educativo se usan para atender a la diversidad dentro de las aulas, en beneficio de todo el alumnado.
- Todo el alumnado participa activamente en el proceso de aprendizaje, con la ayuda del profesor o profesora y de otros recursos materiales y humanos; ningún niño o niña se queda atrás.
- La inclusión no sólo proporciona **igualdad de oportunidades**, sino que se compromete firmemente con la **igualdad de resultados** para todo el alumnado.

Podemos distinguir cinco formas de inclusión en las que esa se concreta:

TIPOS DE INCLUSIÓN	DESCRIPCIÓN
1. Grupos heterogéneos con una reorganización de recursos humanos	<p>Este tipo de inclusión consiste en proporcionar más apoyo mediante la redistribución de recursos humanos en aulas con alumnado diverso.</p> <p>En la mayoría de los casos es el profesorado quien proporciona este apoyo, aunque también pueden intervenir en el aula familiares o miembros de la comunidad.</p>
	<p>Los Grupos Interactivos han resultado ser una forma muy útil de agrupamiento heterogéneo con una distribución alternativa de recursos.</p> <p>En los Grupos Interactivos, las clases se organizan en pequeños grupos heterogéneos de alumnos y alumnas, cada uno a cargo de una persona adulta (profesorado y/o voluntariado) que facilita la interacción y la colaboración entre el alumnado. El tutor o tutora se encarga de coordinar las actividades en el aula y de proporcionar apoyo cuando es preciso.</p>
	<p>En la mayoría de los centros, los recursos humanos adicionales se destinan a grupos específicos de alumnos y alumnas, como, por ejemplo, los que se considera que requieren educación especial, inmigrantes y pertenecientes a minorías y aquellos y aquellas que tienen dificultades relacionadas con la lengua. Este apoyo permite a este alumnado permanecer dentro de su grupo de referencia.</p>
2. Desdobles en grupos heterogéneos	<p>Distintos profesores o profesoras se hacen cargo de diferentes grupos heterogéneos. El grupo de referencia se puede desdoblar, por ejemplo, en dos subgrupos de doce, sin hacer una selección por niveles de aprendizaje.</p>
	<p>Este tipo de agrupamiento es frecuente en algunas materias (por ejemplo, en lenguas y en matemáticas), y permite organizar la clase de manera distinta y reducir la ratio profesor/alumno.</p>
3. Ampliación del tiempo de aprendizaje	<p>La posibilidad de ampliar el tiempo de aprendizaje o de organizar actividades académicas adicionales es más común en el caso del alumnado que vive en áreas socialmente deprimidas o pertenece a minorías.</p>
	<p>Esto puede traducirse en una ampliación del horario escolar, en proporcionar ayuda para el alumnado y sus familias mediante clases en el centro o en casa y en la oferta de actividades educativas en períodos vacacionales y en horario extraescolar durante el curso.</p>
4. Adaptaciones curriculares individuales inclusivas	<p>La adaptación curricular individual inclusiva no se concibe como una reducción de los contenidos se han de adquirir, sino como una adaptación de los métodos de enseñanza para facilitar al alumno o alumna el aprendizaje.</p>
5. Optatividad Inclusiva	<p>La elección de materias optativas no se basa en el nivel de rendimiento del alumnado, sino en sus preferencias, y no conduce a un callejón sin salida.</p>
	<p>No reduce las oportunidades educativas y sociales del alumnado en el futuro, sino que garantiza que este tendrá las mismas posibilidades en cualquier opción que escoja.</p>

Fuente: (INCLUD-ED, 2011:64)

Los efectos asociados a la organización inclusiva del aula son (INCLUD-ED, 2011:48):

1. Efectos sobre el rendimiento

- El aprendizaje dialógico a través del agrupamiento heterogéneo, incide positivamente en el rendimiento académico, tanto del alumnado que obtiene buenos resultados, como del que tiene un menor nivel de aprendizaje.
- El alumnado con bajo rendimiento se beneficia del ritmo de trabajo de los grupos más avanzados.
- Cuando existe una organización adecuada del aula y de los recursos, el alumnado con discapacidades obtiene mejores resultados académicos y desarrolla una mayor autoestima en clases integradas que separado del grupo de referencia.
- La integración del alumnado con discapacidades no produce efectos negativos en el rendimiento de sus compañeros y compañeras y proporciona nuevas oportunidades de aprendizaje para todos.

2. Otros efectos

- La relación entre iguales fomenta el respeto mutuo, la solidaridad, la aceptación de la diversidad (en términos de discapacidad, cultura, género y nivel de aprendizaje alcanzado) y el aprendizaje de actitudes de colaboración entre todo el alumnado.
- El aprendizaje dialógico favorece un mejor comportamiento, las actitudes de cooperación y el altruismo.
- En grupos heterogéneos el alumnado con discapacidad tiene mayores oportunidades para la interacción, recibe más apoyo, desarrolla mejores relaciones y habilidades sociales y se prepara mejor para desarrollar mayor autonomía en el futuro.

Para profundizar

Flecha, A. (2013). Healthier Lives for European Minority Groups: School and Health Care, Lessons from the Roma. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 10(8), 3089-3111.

Molina, S., & Ríos, O. (2010). Including students with disabilities in Learning Communities. *Psychology, Society & Education*, 2 (1), 1-9.

Valls, R., & Kyriakides, L. (2013). The power of interactive groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations, *Cambridge Journal of Education* 43(1), 17-33.

6.2. Grupos Interactivos

Como hemos visto, los Grupos Interactivos son una de las formas de concretar una agrupación inclusora del aula. Además, los Grupos interactivos se basan en el aprendizaje dialógico y sus siete principios: diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias. (Aubert, Flecha, García, Flecha, & Racionero, 2008). Las investigaciones científicas han constatado los resultados de los Grupos Interactivos, que a su vez han sido publicados en revistas científicas como la *Cambridge Journal of Education* (Valls & Kyriakides, 2013) o la *European Education Research Journal* (García-Carrión & Díez-Palomar, 2015).

6.2.1. Características y funcionamiento

Los grupos interactivos son una forma de organización del aula en grupos reducidos y heterogéneos y con una redistribución de los recursos humanos disponibles.

Grupos reducidos y heterogéneos. Los grupos suelen ser de entre 4 y 5 alumnas o alumnos (orientativamente, el tamaño depende del número de alumnado en la clase, personas adultas, criterio del profesorado). Se garantiza heterogeneidad en cuanto a nivel de conocimientos, habilidades, género, cultura, lengua, etc. A más heterogeneidad, mejor. El alumnado con necesidades educativas especiales o dificultades con la lengua por venir de otro país, por ejemplo, no queda al margen sino

que participa activamente en los mismos grupos interactivos con sus compañeros y compañeras (Molina, 2007)¹.

Redistribución de recursos. En los grupos interactivos participan diversas personas adultas, no para asumir grupos con determinadas dificultades o nivel de aprendizaje, sino para dinamizar las relaciones entre alumnado diverso que se ayuda y aprende dialógicamente. Cada grupo cuenta con la presencia de una persona adulta, que puede ser: profesorado y profesionales especialistas (logopedas o psicopedagogos/as, entre otros), alumnado universitario en prácticas, voluntarios o voluntarias de la comunidad (familiares, ex alumnos y alumnas, etc). De nuevo: a más heterogeneidad mejor; si conseguimos personas de diferentes culturas, experiencias y niveles académicos más incrementa la riqueza de las interacciones.

Esto implica una optimización de los recursos existentes para dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado de forma eficiente, sin necesidad de separarlos, dividirlos o segregarlos. La reubicación de los recursos humanos consiste en utilizarlos de forma inclusiva dentro del aula con el fin de maximizar los aprendizajes en beneficio de todos y todas.

Funcionamiento

Los grupos interactivos acostumbran a priorizarse en las asignaturas instrumentales tales como lenguas, lengua extranjera y matemáticas; aunque también existen experiencias de grupos interactivos en otras áreas como educación física.

Con los grupos hechos y cada uno con una persona adulta, la clase se divide en periodos cortos, de 15 a 20 minutos, en cada uno de los cuales cada grupo debe resolver una actividad instrumental determinada. Estas actividades son rotativas, de modo que a lo largo de una sesión cada pequeño grupo ha pasado por unas 4 actividades, cada una de ellas dinamizadas por una persona adulta diferente. Trabajar de esta manera hace posible que se puedan acelerar los aprendizajes y multiplica las interacciones con iguales y con personas adultas diferentes.

¹ Véase para profundizar sobre grupos interactivos y alumnado con necesidades educativas la tesis de Molina, S. (2007) *Los grupos interactivos: Una práctica de las comunidades de aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad*. (Unpublished Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universitat de Barcelona: Disponible en: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/31986/SMR_TESIS.pdf;jsessionid=BB949CB7694652A98F477EACA52991F6.tdx2?sequence=1 [Consultada abril 2013]

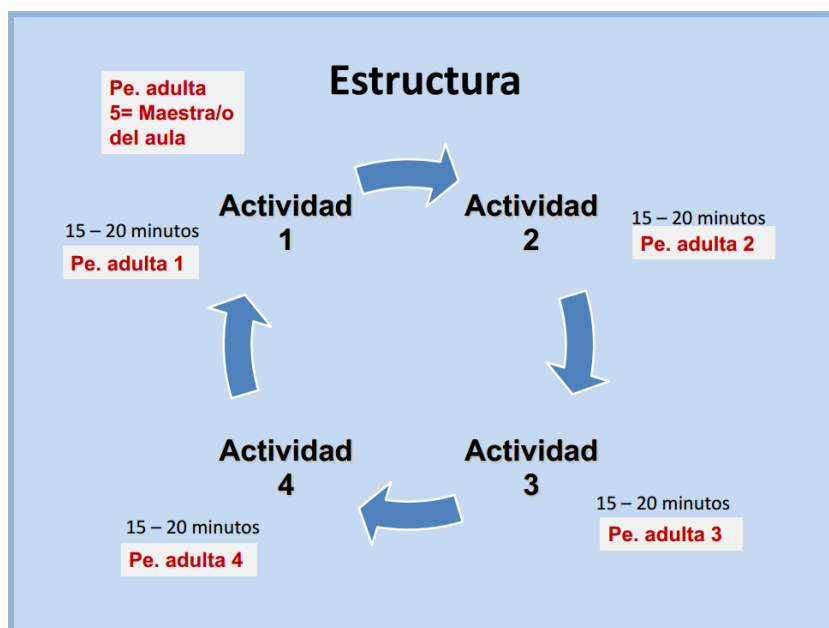


Figura. Estructura de funcionamiento de los grupos interactivos

Siguiendo este esquema,

- Todos los niños y niñas del grupo participan en actividades cortas: de 15-20 minutos.
- Los grupos se relacionan y colaboran a través de la interacción dialógica (diálogo igualitario) para resolver las actividades de aprendizaje; es decir, se potencia que el diálogo se base en el poder de las argumentaciones y no por si es el niño que sabe más o menos.
- El maestro o maestra es el responsable de aula, encargado de coordinar las actividades, gestionar lo que pase en ella y proporcionar el apoyo necesario a quien lo necesite.
- Tanto el profesorado como los y las voluntarias mantienen unas altas expectativas hacia los alumnos y alumnas.

El siguiente ejemplo ilustra la dinámica de funcionamiento de los grupos interactivos:

Sesión de grupos interactivos propuesta para el ciclo medio o superior. La maestra ha preparado cuatro actividades diferentes para trabajar aspectos tratados durante la semana en lengua y así reforzar todo lo que se ha explicado. Se trata de una Propone lo siguiente:

(1) *Actividad de comprensión lectora.* Un texto narrativo breve que los y las alumnas leen individualmente y comentan el significado. Después contestan varias preguntas sobre la lectura y las corrigen conjuntamente, dialogando unos con a otros.

(2) *Actividad de expresión oral.* A partir de unos cuadros de pintura que muestran diferentes pasajes del libro de *La Odisea*, el alumnado deberá recordar de qué pasaje se trata y explicar qué sucedía exactamente en esa parte de la historia. Cada cuadro es para un alumno o alumna, él o la cual tendrá que explicar a los otros qué sucede en esa imagen. El resto de los compañeros y compañeras corrigen al que explica fijándose en el contenido de su exposición pero también en la postura, el vocabulario y expresiones que usa, el tono de voz, etc. y le hacen sugerencias para mejorar la expresión oral.

(3) *Actividad de expresión escrita.* Los y las alumnas deben escribir una pequeña carta a Don Quijote de la Mancha para convencerle de que deje de leer libros de caballería. Deben dar consejos, explicaciones y argumentos de los problemas que le puede causar, lo dialogan, lo escriben y a medida que van acabando se intercambian las cartas para corregírselas unos a otros y comentar sus aciertos y errores.

(4) *Actividad de léxico y ortografía.* Esta actividad tiene tres partes: 1) los y las alumnas trabajan con los portátiles y hacen un breve dictado en un documento de Word. Conjuntamente y ayudándose deben corregir las palabras que les salen subrayadas en rojo y en verde y descubrir su escritura correcta. 2) Se comentan las palabras que no se entienden y las que nadie sabe el significado se buscan en diccionarios on-line. 3) El alumno o alumna que primero la encuentra, piensa una frase con esa palabra y la dicta a sus compañeros.

Contamos con una hora y media de clase, así que cada actividad puede durar aproximadamente 20 minutos. La maestra recibe a las personas voluntarias y distribuye las cuatro actividades, preguntándoles cuál prefieren hacer. Resuelven dudas en el caso de que los voluntarios o voluntarias tengan preguntas. Cada voluntario o voluntaria se hace responsable de una de las actividades, se inicia la clase y se sientan cada uno con un grupo diferente. Plantean la actividad a los niños y niñas, les ayudan, dinamizan y potencian que interaccionen entre ellos y ellas; y cuando han pasado los 20 minutos la maestra indica que cambien de actividad, el voluntario o voluntaria se cambia de grupo, o los y las niñas de sitio, y se vuelve a iniciar el proceso.

Ejemplo sobre una experiencia de grupos interactivos del CEP Lekeitio

El CEP Lekeitio, del País Vasco expone su experiencia en grupos interactivos, explicada por el director de la escuela en.

Iturbe, X. (2011). Grupos interactivos en el CEP Lekeitio. Suplemento *Escuela*, 1, 7-8.

6.2.2. Aprendizaje dialógico en los grupos interactivos

Como hemos dicho, los grupos interactivos tienen como elementos clave las interacciones y el diálogo (aprendizaje dialógico). Autores como Vygotsky, Bruner, Wells, Freire o Flecha, explicados en el módulo 2, sitúan las interacciones y el diálogo como herramienta que media el aprendizaje. Así los grupos interactivos se convierten en subcomunidades de aprendices mutuos (Elboj & Niemela, 2010) donde predominan los actos comunicativos dialógicos (Oliver, E. & Gatt, S., 2010), que buscan el entendimiento y se basan en las pretensiones de validez.

Comprensión y el entendimiento

Pau y Toni, dos alumnos que participan en GI, nos explican de qué forma buscan llegar todos a la comprensión del problema.

Pau: *Pero en vez de decirle esto es tal, tal, tal... se le ayuda diciéndole a ver, tú esto qué crees que es... Así se va debatiendo la cuestión hasta que se llega a una conclusión buena, con las razones buenas.*

Toni: *O después cuando se corrige, hay uno que ha fallado y no está de acuerdo...*

Pau: *Entonces es decirle: es así... e intentamos hacerle entender que eso es así por esto y por aquello.*

Validez de las argumentaciones

Un niño que participa en GI comenta: *nos hablamos entre todos y ahí vemos en lo que nos habíamos equivocado los demás, y entonces nos reuníamos para repasarlo, para saber en qué nos hemos equivocado, para no volvernos a equivocar más. Nos hablamos todos muy correctamente, nadie grita, ni se pelea, ni nada.*

Las personas adultas que participan enriquecen las interacciones dialógicas, aportando su inteligencia cultural al aprendizaje, potenciando relaciones de solidaridad y de superación de estereotipos. Es frecuente que entren madres o abuelas, por ejemplo, a hacer grupos interactivos y ayudar alumnado a resolver problemas o tareas de lectura que ellas mismas no podrían resolver. Como su tarea consiste en dinamizar

y lograr que el alumnado se ayude entre sí para realizar la tarea, no supone ningún problema el hecho de no dominar materias académicas. En otros casos, tienen conocimientos que de otra manera quedarían desaprovechados, como familiares inmigrantes con dominio del inglés y de otros idiomas, por poner sólo un ejemplo. Pero igualmente su función consiste en promover las interacciones de calidad e igualitarias entre el alumnado para resolver las tareas.

Ejemplo sobre cómo el voluntariado potencia las interacciones

El voluntariado promueve que los alumnos y las alumnas se esfuercen en hacer intervenciones que ayuden a quienes están ayudando a comprender mejor cómo resolver la actividad:

No, pero dile por qué, explícaselo, habladlo, está muy bien que sepas la respuesta, pero deja a los demás que también digan lo que están pensando.

6.2.3. En síntesis ¿Qué es y qué no es un grupo interactivo?

El siguiente cuadro esquematiza lo que caracteriza la actuación educativa de éxito de los Grupos Interactivos y características que a veces se confunden con los mismos, para evitar errores tanto en la explicación como en la aplicación de los mismos.

¿QUÉ ES?	¿QUÉ NO ES?
1. Una forma de organización del aula	1. Una metodología.
2. Grupos reducidos de alumnado agrupados de forma heterogénea de niveles de aprendizaje, cultura, género, etc.	2. Grupos cooperativos.
3. Grupos donde se establecen relaciones entre los y las alumnas que forman parte del grupo por medio del diálogo igualitario.	3. Agrupaciones flexibles.
4. Cada grupo cuenta con la presencia de un adulto referente que puede ser el maestro o maestra, familiares, u otros voluntarios. El aprendizaje de los alumnos y alumnas depende cada vez más del conjunto de sus interacciones y no sólo de las que se producen en el aula tradicional.	4. Dividir la clase por grupos con un solo adulto como referente, el profesor o profesora.

5. La participación de las personas voluntarias en el aula facilita el aprendizaje y aumenta la motivación de los niños y niñas por el aprendizaje, creando un buen clima de trabajo.	5. Si previamente se ha sacado del aula al alumnado con bajo nivel de aprendizaje.
6. Todos los niños y niñas del grupo trabajan sobre la misma tarea.	6. Si, sin sacar a nadie del aula, los grupos se forman de forma homogénea de acuerdo con el nivel de aprendizaje.
7. Tanto el profesorado como las personas voluntarias mantienen unas altas expectativas hacia el alumnado.	7. Si se hacen agrupaciones heterogéneas en un aula donde está el alumnado de mayor nivel de aprendizaje.
8. Todos los niños y niñas aprenden, incluso aquellos que tienen facilidad, porque ayudar al otro, implica un ejercicio de metacognición que contribuye a consolidar los conocimientos, hasta el punto de ser capaz de explicarlos a otras personas.	8. Si dentro de los grupos interactivos heterogéneos se dan tareas diferentes a los niños y niñas por nivel de aprendizaje.
	9. Si no hay interacción entre los alumnos y alumnas mientras se resuelve la tarea planteada.

Fuente: página web de Comunidades de Aprendizaje.

A continuación se definen los roles del docente y los voluntarios/as:

<h2>Roles</h2>	
Docente	Voluntario/a
<ul style="list-style-type: none"> • Organiza la clase • Define los grupos • Prepara las actividades • Prepara las hojas de evaluación • Guía a los voluntarios/as • Establece el tiempo de las actividades • Apoya las necesidades individuales • No es un voluntario en un grupo sino que supervisa todos los grupos • Concluye la clase con la idea general • Establece criterios de evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Explica las actividad al grupo • Facilita las interacciones en el GI • Se asegura de que todos/as participan • Estimula y enseña cooperación • Asegura que los niños/as no se molestan ni copian • Supervisa y da soporte • Recoge las actividades y las entrega al docente • Informa al docente del desarrollo de la actividad • Colabora en la evaluación • No es un profesor/as

6.2.4. Impacto de los grupos interactivos

Las actuaciones educativas de éxito son las que consiguen mejores resultados en todo: en aprendizaje instrumental y resultados académicos, y en sentimientos, desarrollo emocional y valores. Grupos Interactivos lo consigue, sea donde sea, en cualquier nivel educativo y contexto.

En cuanto al aprendizaje estrictamente académico, los centros observan las mejoras en las evaluaciones internas y también en las externas, como evaluaciones de diagnóstico:

Resultados

Docentes

- Clases sin conflictos.
- Acaban el programa establecido
- Reduce el tiempo de espera.
Clases más dinámicas.
- Más atención individualizada.
- Se da protagonismo a los estudiantes “invisibles”.
- Los estudiantes están más enfocados/as en la tarea y más motivados/as a aprender.
Aprenden mucho más.
- Interaccionan con los voluntarios y juntos crean altas expectativas para todo el alumnado.

Estudiantes

- Les gusta aprender con voluntarios/as.
- Se ayudan unos a otros.
- No se pelean y se hacen más amigos/as.
- Se lo pasan bien y están motivados/as.
- Todos/as aprenden más.

Voluntarios/as

- Les gusta ayudar a los estudiantes
- Aprenden ellos/as.
- Se sienten comprometidos con la escuela y el aprendizaje.

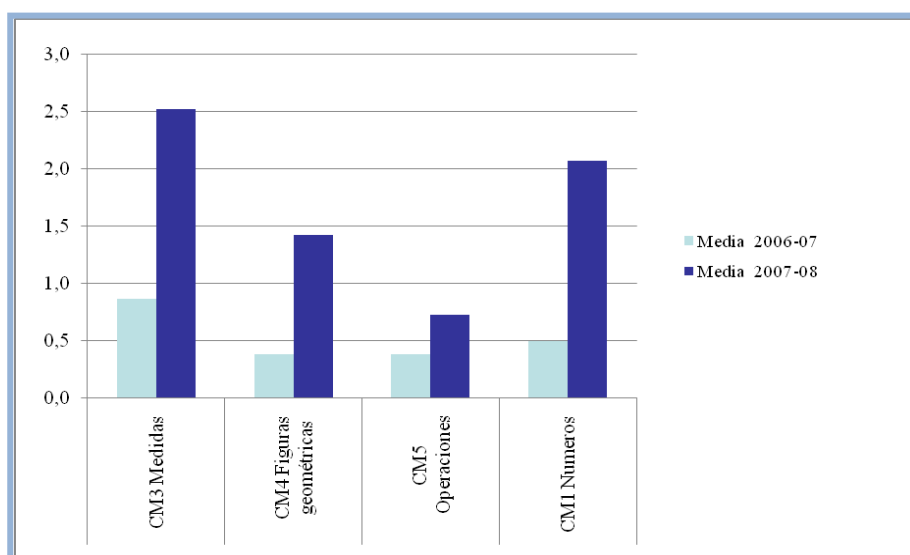
Ejemplo de experiencia del IES Gregorio Salvador

“Las pruebas de diagnóstico reflejan una sustancial mejoría en la competencia lingüística en relación al curso académico 2006-2007 (el proyecto se inició a partir del curso 2007-2008). Idéntica mejoría podemos detectar en el razonamiento matemático y en la competencia en el medio natural y físico.”

Sánchez, J.L. (2011). Actuaciones Educativas de Éxito. Suplemento *Escuela*, 1, 3-4.

La siguiente gráfica muestra los resultados obtenidos en las pruebas externas en la competencia matemática en uno de los estudios de caso del proyecto INCUD-ED, tras empezar a aplicar grupos interactivos y otras actuaciones en 2006-07.

Mejora de los resultados en la competencia de matemáticas



Fuente: obtenida de los resultados de Includ-ed

Para explicar estos resultados debemos volver a los principios del aprendizaje dialógico: es con diálogo que hay más excelencia. Es con diálogo y solidaridad que no sólo aprende y se beneficia de los grupos interactivos el alumnado que tenía dificultades, sino todos y todas. Quienes van mejor, todavía aprenden más porque lo explican a sus compañeros y compañeras. Este ejercicio de metacognición contribuye a consolidar los conocimientos, mientras que gana en competencias comunicativas y en valores.

Ejemplo de experiencia del Colegio Paideuteron

Es muy llamativo en Primaria que, cuando alguien termina la tarea, no se pavonea por ser el primero, sino que pregunta ¿a quién puedo ayudar? Dicho en boca de una voluntaria: Los niños trabajan a un ritmo increíble, intentan no dejar nunca un ejercicio a medias y menos permitir que sus compañeros no terminen el ejercicio, pero eso sale de ellos, sin necesidad de que nadie les diga nada, ni les mande callar ni nada de nada. Es increíble.

Vázquez, T. & Cidoncha, G. (2011). ¿Este año hacemos grupos? Suplemento *Escuela*, 1,5.

ChiPE Project: Let school children speak

El Proyecto financiado por la UE ChiPE (Children's personal epistemologies: Capitalising children's and families' knowledge in schools towards effective learning and teaching) tuvo por objetivo testar algunas de las Actuaciones Educativas de Éxito identificadas en INCLUDE-ED. En concreto el objetivo fue saber si estas actuaciones funcionarían también en el Reino Unido. Específicamente el equipo de ChiPe Project quiso saber si estas actuaciones fortalecerían el propio conocimiento a través de la interacción con el punto de vista de otros estudiantes.

El equipo investigador estudió seis escuelas inglesas y dos españolas en contextos diversos y con diferentes circunstancias y niveles socioeconómicos y educativos. 14 docentes, otros 13 adultos y más de 350 estudiantes formaron parte de la investigación.

La investigación revela que con estas AEE se consigue revertir la habitual tasa de habla alumnado/docente con el 75% de los estudiantes haciendo el 80% del habla en la clase. Intervenciones del alumnado que fueron normalmente complejas e interactivas, con niños y niñas justificando sus diferentes puntos de vista basados en su propio conocimiento. El nivel de atención fue sostenido en sesiones de una hora.

El equipo del proyecto concluyó que un entorno dialógico, centrado en los alumnos/as mejora el rendimiento académico, produce construcciones lingüísticas complejas y anima a los estudiantes a usar su conocimiento. Además, estas AEE produjeron profundas conversaciones sobre temas morales, tabúes o de difícil abordaje, y construyeron relaciones sociales positivas. Las familias fueron muy favorables hacia estas prácticas y los docentes gratamente sorprendidos del nivel de entusiasmo y atención de los estudiantes.

Información sobre ChiPE project está disponible en:

http://cordis.europa.eu/result/rcn/175142_en.html

Grupos Interactivos genera una enorme solidaridad en la práctica cotidiana, que no puede compararse a las clases sobre solidaridad do según qué talleres, y que se traslada después al patio, a los pasillos. La ayuda en las tareas, semana tras semana, se va extendiendo a otros espacios mejorando la convivencia dentro del aula, y en el resto de la escuela.

Para profundizar

Elboj, C.& Niemela, R. (2010). Sub-communities of mutual learners in the classroom. The case of interactive groups. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 177-189.

García-Carrión, R., & Díez-Palomar, J. (2015). Learning communities: Pathways for educational success and social transformation through interactive groups in mathematics. *European Educational Research Journal*, 14(2), 151-166

INCLUD-ED Consortium (2009). *Actions for success in schools in Europe*. Brussels: European Commission

6.3. Bibliografía

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.

Braddock, J. H., & Slavin, R. E. (1992). Why ability grouping must end: Achieving excellence and equity in american education. *Common Destiny Conference*, John Hopkins University, Baltimore, MD, USA.

CHIPE project (2013-2015). Children's personal epistemologies: Capitalizing children and families knowledge in schools towards effective learning and teaching. 7th Framework Programme. People. Directorate-General for Research, European Commission.

CREA. (2009-2011). *Formas de agrupación del alumnado y su relación con el éxito escolar: 'Mixture', 'Streaming' e inclusión*

Dewey, J. (1930). *Democracy and education*. New York: Macmillan.

Elboj, C., & Niemela, R. (2010). Sub-communities of mutual learners in the classroom. the case of interactive groups. *Revista De Psicodidáctica*, 15(2), 177-189.

European Comission. (2006). *Commission staff working document. accompanying document to the communication from the commission to the council and to the european parliament. efficiency and equity in european education and training systems*.

Flecha, A. (2013). Healthier Lives for European Minority Groups: School and Health Care, Lessons from the Roma. *International Journal of Enviromental Research and public Health*, 10(8), 3089-3111.

Flecha, R. (Ed.) (2015) *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Berlin: Springer.

- Flecha, R. (1990). *La nueva desigualdad cultural [The new cultural inequality]*. Barcelona: El Roure.
- García-Carrión, R., & Díez-Palomar, J. (2015). Learning communities: Pathways for educational success and social transformation through interactive groups in mathematics. *European Educational Research Journal*, 14(2), 151-166
- INCLUD-ED. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación, IFIIE, European Commission, Estudios CREADE.
- INCLUD-ED Consortium (2009). *Actions for success in schools in Europe*. Brussels: European Commission.
- INCLUD-ED Project. (2006-2011). *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*. 6th Framework Programme. Citizens and Governance in a Knowledge-based Society. CIT4-CT-2006-028603. Directorate-General for Research, European Commission.
- Molina, S. (2007). *Los grupos interactivos: Una práctica de las comunidades de aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad [Interactive Groups: a practice within Learning Communities for the inclusion of disabled students]*. (Unpublished) Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universitat de Barcelona.
- Molina, S., & Ríos, O. (2010). Including students with disabilities in Learning Communities. *Psychology, Society & Education*, 2 (1), 1-9.
- Oakes, J. (1985). *Keeping track: How schools structure inequality*. New York: Vail-Ballou Press.
- Tellado, I. & Sava, S. (2010). The Role of Non-Expert Adult Guidance in the Dialogic Construction of Knowledge. *Journal of Psychodidactics*, 15 (2), 163-176
- Valls, R. & Kyriakides, L. (2013). The power of interactive groups: How diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17-33.
- Wößmann, L., & Schütz, G. (2006). Efficiency and equity in European education and training systems. *Analytical report for the European Commission prepared by the European expert network on economics of education (EENEE) to accompany the communication and staff working paper by the European Commission under the same title, 26.4.2006*.