



GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

CURSO ACADÉMICO 2014-2015

GRUPOS INTERACTIVOS: UNA PRÁCTICA
INNOVADORA E INCLUSIVA

INTERACTIVE GROUP: AN INNOVATIVE AND
INCLUSIVE PRACTICE

Autora: Carolina Arce Alonso

Directora: Carmen Álvarez Álvarez

Fecha: julio de 2015

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

ÍNDICE

1. RESUMEN	2
2. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	3
3. MARCO TEÓRICO	4
A. INNOVACIÓN	4
B. INCLUSIÓN.....	6
C. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.....	7
D. APRENDIZAJE DIALÓGICO	9
E. GRUPOS INTERACTIVOS.....	11
4. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA	16
5. RESULTADOS	17
A. COLABORACIÓN ENTRE ALUMNOS Y ALUMNAS.....	18
B. RESPETO ENTRE COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS	18
C. SENTIMIENTO DE PERTENENCIA Y PARTICIPACIÓN	21
D. DIFERENCIAS COMO UN VALOR	23
E. SOLIDARIDAD Y COMPAÑERISMO.....	25
F. CONFLICTOS.....	26
G. APRENDIZAJE DE TODOS.....	27
6. CONCLUSIONES	29
7. BIBLIOGRAFÍA	31
8. ANEXOS	34

1. Resumen

Los grupos interactivos son una práctica educativa que se basa en el aprendizaje dialógico mediante la interacción entre el alumnado. El presente documento pretende dar a conocer los grupos interactivos como una práctica innovadora favorecedora de la inclusión educativa, al procurar dar respuesta educativa a todo el alumnado, a través de la interacción entre ellos/as. Además, realizo una investigación analizando un ejemplo real llevado a cabo en un centro educativo de Cantabria que trabaja con grupos interactivos para ver de qué manera favorecen la inclusión educativa, teniendo en cuenta la visión que tienen todas las personas implicadas en el proceso (alumnado, profesorado, voluntariado y dirección). El trabajo permite concluir que los grupos interactivos constituyen una práctica innovadora e inclusiva que debería extenderse a más centros.

Palabras clave: grupos interactivos, inclusión, innovación, participación, comunidades de aprendizaje.

Abstract

Interactive groups are an educational practice based on dialogic learning through interaction among students. This paper seeks to highlight the interactive groups as a favorable innovative practice of inclusive education, to ensure educational response to all students, through the interaction between them. In addition, we perform research analyzing a real example carried out in a school in Cantabria working with interactive groups to see how they promote educational inclusion, considering the vision that all persons involved in the process (students, teachers, volunteers and managers). The work supports the conclusion that the interactive group as an innovative and inclusive practice that should be extended to more schools.

Keywords: interactive groups, inclusion, innovation, participation, learning communities.

2. Introducción y justificación

“Solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades” (LOMCE, 2013).

Esta cita, recogida del preámbulo de la LOMCE, parece poner una especial relevancia, entre otros aspectos, en la educación inclusiva como un sistema educativo deseable en nuestro país. Igualmente, más adelante esta misma Ley recoge que, refiriéndose a las personas con discapacidad, “se les habrá de garantizar una educación y una formación inclusivas y de calidad” (LOMCE, 2013). Basándonos en estas evidencias podemos suponer que la educación que se imparte en el territorio español es inclusiva en su totalidad, aunque en la práctica sabemos que esto no es así. No todas las escuelas ni todas las aulas son inclusivas, aunque hay determinadas prácticas que contribuyen en mayor medida a favorecer la educación inclusiva.

En el presente documento analizaré los grupos interactivos como una práctica favorecedora de la educación inclusiva, analizando mediante la observación en un centro educativo que realiza grupos interactivos de qué manera abordan la diversidad dentro de los grupos, contribuyendo al aprendizaje global de todo el alumnado.

3. Marco teórico

En este marco teórico indagaremos en cuatro líneas que son clave para realizar un TFG sobre Inclusión y Grupos interactivos: en un primero momento centramos qué es la innovación educativa. A continuación, pasamos a desarrollar algunos aspectos de la inclusión educativa. Posteriormente, trataremos las comunidades de aprendizaje y el aprendizaje dialógico, finalizando con una explicación sobre grupos interactivos como una práctica favorecedora de la inclusión educativa, anteriormente desarrollada.

A. Innovación

La temática del presente Trabajo de Fin de Grado está enmarcada dentro de la línea de trabajo sobre innovación educativa, ya que los grupos interactivos, eje central del trabajo, son una práctica innovadora que, como se verá más adelante a lo largo del marco teórico, presenta muchas ventajas para todo el alumnado.

Según Carbonell (2001: 17), podemos definir la innovación como *“una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas. Y, a su vez, de introducir, en una línea renovadora, nuevos proyectos y programas, materiales curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizaje, modelos didácticos y otra forma de organizar y gestionar el currículum, el centro y la dinámica del aula”*.

Las fases por las que debe pasar toda innovación son:

1. Fase de sensibilización y de análisis de necesidades.
2. Toma de conciencia de las necesidades, reflexión sobre las mismas y búsqueda de información.
3. Estudio de las alternativas.
4. Toma de decisión y ejecución de medidas alternativas y evaluación de las mismas.
5. Diseño de un plan de acción, puesta en marcha y seguimiento.

6. Evaluación final.
7. Asentamiento de la innovación.

Para que se lleve a cabo una innovación, hay que tener en cuenta una serie de dificultades que pueden surgir. Según Tejada (1995) pueden surgir dificultades de tipo más personal de cada docente, como pueden ser una excesiva ambición, la falta de formación, el exceso de tareas diarias como docente, la resistencia al cambio por miedo o inseguridades,...etc. También pueden surgir dificultades por la propia innovación, debido, entre otros factores, a la poca eficacia de las innovaciones previas, la amplitud de la innovación, que presente una estructura compleja, o el no saber qué resultados se pueden esperar. La Administración también puede dificultar el proceso con un apoyo reducido a la innovación, o con la falta de incentivos, de recursos económicos; en definitiva, que en ocasiones puede preferir permanecer anclada en el modelo ya conocido. Finalmente, pueden surgir dificultades derivadas de las relaciones entre el profesorado o con la dirección del Centro, al no llegar a acuerdos entre ambas partes, o con los alumnos/as y sus familias, que en ocasiones no quieren implicarse en los cambios.

Como aspectos facilitadores de la innovación se pueden destacar que los/las docentes estén predispuestos ante la innovación y la mejora de su práctica, que la dirección apoye el cambio y ponga a disposición de los docentes los recursos necesarios, que los alumnos y alumnas estén motivados y comprometidos, entre otros (Ríos, 2003).

Las formas tradicionales de enseñanza defienden los intereses particulares en detrimento de los intereses públicos que afectan al conjunto de ciudadanos y ciudadanas. Es necesaria la participación del profesorado y las familias no como tales, sino como ciudadanos/as. Las escuelas son propiedad de la comunidad y ésta tiene el derecho a participar en ella (Carbonell, 2001). Por ello, es importante que tanto profesorado como familias se involucren en la escuela, tratando de mejorarla para que en ella se formen los ciudadanos/as de acuerdo a los ideales que queremos para la sociedad del futuro.

B. Inclusión

Para Farrel y Ainscow (2002:3), dos investigadores relevantes en el campo de la inclusión, ésta es definida como *“el proceso a través del cual las escuelas, las comunidades, las autoridades locales y los gobiernos se esfuerzan en reducir las barreras a la participación y al aprendizaje de todos los ciudadanos”*.

Las aulas escolares cuentan con un alumnado muy diverso, reflejo de nuestra sociedad plural y dinámica. La inclusión aparece como una respuesta a esa diversidad del alumnado, para responder a las necesidades de todos y todas, aportando una educación de calidad, sin exclusiones. Por tanto, la escuela inclusiva es necesaria en nuestra realidad social y educativa. La diversidad debe ser valorada como algo positivo y enriquecedor, que supone una oportunidad de aprendizaje para todos/as los/as alumnos/as y, por tanto, deben favorecerse espacios donde todas las personas tengan cabida en nuestro sistema educativo (Molina, 2007).

La escuela inclusiva defiende que todo el alumnado está capacitado para aprender en los centros ordinarios, junto a sus compañeros y compañeras del aula. Si es necesario, se pueden hacer adaptaciones y ofrecer apoyos, pero siempre dentro del aula ordinaria (Stainback y Stainback, 1999).

Por tanto, uno de los objetivos de la inclusión es que todo el alumnado, al mismo tiempo que son aceptados, accedan al currículum, y obtengan un aprendizaje satisfactorio del mismo, siendo este currículum flexible en los medios en los que alcanzar este objetivo. Para la inclusión, el problema no está en el alumno/a que presenta dificultades, sino que el problema está en el sistema educativo. Por tanto, es el sistema educativo el que debe modificarse para atender a las necesidades del alumnado diverso, y no al contrario (Molina, 2007).

En la inclusión tiene un papel clave la idea de participación. Los centros educativos y el conjunto del profesorado deben identificar y eliminar las barreras que impiden una participación igualitaria de todo el conjunto del alumnado, pero no solo de ellos y ellas, sino también de las familias, los profesores/as y el personal que trabaja en el centro. La inclusión no solo se

centra en el alumnado, sino que pasa por conseguir la mejora de todos y todas los implicados/as en el centro (Susinos, 2005).

Como afirma Sapon-Shevin (1999), debemos *“crear una comunidad que acoja las diferencias, utilice las diferencias entre los niños y niñas como elementos del currículo y respete esas diferencias en todos los aspectos del programa escolar.”*

Asimismo, la escuela es el reflejo de la sociedad. Por tanto, si queremos conseguir una sociedad más inclusiva, debemos cambiar la mirada hacia la inclusión desde las aulas escolares.

C. Comunidades de aprendizaje

Una comunidad de aprendizaje es *“un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula”* (Valls, 2000: 8).

Las comunidades de aprendizaje pretenden conseguir el éxito académico de todos y todas los alumnos/as, sin importar su procedencia, su cultura, sus diferentes capacidades, evitando que los/as alumnos/as de los contextos más desfavorecidos caigan en el fracaso escolar y en la exclusión (Flecha, Padrós y Puigdemívol, 2003:3). *“Todas las personas tienen capacidades, solo tenemos que poner los medios para que puedan demostrarlo.”* (Elboj, et al, 2002: 76). Para que esta meta sea posible, todos los agentes educativos participan y están implicados en el centro educativo; lo esencial es que todos aprendan, y el aprendizaje dialógico es el medio para lograrlo; se parte de las altas expectativas del alumnado, mediante una pedagogía de máximos, nunca de mínimos (Alcalde et al, 2006); se evalúa continuamente para buscar la mejora de las prácticas educativas (Elboj et al, 2002: 76-78).

En este sentido, la escuela cambia su relación tradicional con el resto de la comunidad, pasando de ser simplemente receptora de un servicio público, a

tener una interacción activa con la comunidad, siendo ésta protagonista de la educación (Flecha, Padrós y Puigdemívol, 2003).

Uno de los criterios inclusores en Comunidades de Aprendizaje es no sacar nunca para nada del aula al alumnado que tenga más dificultades para evitar que las diferencias con sus compañeros y compañeras se vayan acrecentando cada vez más, sino todo lo contrario; se utilizan todos los recursos tanto humanos como materiales necesarios (más profesores/as en el aula, voluntariado, distintas agrupaciones del alumnado, mayor cantidad de recursos para atender a todas las necesidades) para lograr que todos los alumnos/as estén incluidos en su aula, considerando como prioridad el papel que juega el resto de la comunidad educativa en la lucha contra la exclusión social y educativa (Puigdemívol, 1997).

Esto es así porque en comunidades de aprendizaje, las expectativas que se tienen de las posibilidades del alumnado son altas, y se pretende que todos los niños y niñas desarrollen al máximo sus capacidades, pero no compensando los déficits, sino acelerando el aprendizaje para que todos y todas, sin exclusiones, adquieran los aprendizajes que necesitan en la sociedad (Flecha, Padrós y Puigdemívol, 2003). Como afirma el grupo de investigación CREA (1995-1998) “Partimos de un currículum de máximos, no de mínimos, que se construye sobre la confianza en las capacidades de todo el alumnado y sobre la certeza de que todas las personas poseemos inteligencia cultural”.

En Comunidades de Aprendizaje se llevan a cabo diferentes actuaciones educativas de éxito, basadas en el concepto de “aprendizaje dialógico”, entre las que es posible destacar: grupos interactivos (a la que haré referencia más adelante en este trabajo), tertulias dialógicas, formación de familiares, participación educativa de la comunidad, modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos y formación dialógica del profesorado.

D. Aprendizaje dialógico

Un concepto fundamental en el campo de las comunidades de aprendizaje es el de “aprendizaje dialógico”. Es posible definir éste como “*el que resulta de las interacciones que produce el diálogo igualitario, es decir, un diálogo en el que diferentes personas aportamos argumentos en condiciones de igualdad, para llegar a consenso, partiendo de que queremos entendernos hablando desde pretensiones de validez*” (Elboj et al, 2002: 92). El alumnado construye su aprendizaje basándose en las interacciones que resultan del diálogo igualitario. “*Un diálogo es igualitario cuando se valoran las aportaciones de cada participante en función de los argumentos de validez que se exponen*” (Elboj et al, 2002: 95).

Es un pilar fundamental de las Comunidades de Aprendizaje y de los grupos interactivos, ya que permite formar al alumnado en los contenidos que va a necesitar en la Sociedad de la Información, a la vez que se les transmite valores tan importantes como la solidaridad, la igualdad y la transformación social (Flecha, 1997). Parte de una concepción cooperativa entre el alumnado, donde se promueve el aprendizaje a través del diálogo, pero no solo entre los compañeros y compañeras de clase, sino entre todos los agentes de la comunidad educativa que interactúan con ellos (Flecha, 1997; Freire, 1998; Wells, 1999; Elboj, et al. 2002; Aubert, et al. 2008) incluyendo a familiares, voluntariado, profesionales del apoyo, alumnado y profesorado. Ya que toda la comunidad decide qué tipo de educación es la que quiere para sus hijos e hijas desde un principio, todo el mundo es responsable de esta educación (Flecha, Padrós y Puigdemívol, 2003:5).

La alfabetización del alumnado no solo se realiza en la escuela, sino también en todos los contextos en los que interacciona el niño o niña. El alumnado que se encuentra en las aulas proviene de entornos muy diversos (Teberosky y Soler, 2003). La cultura que estos/as alumnos/as reciben en su entorno familiar puede ser muy distinta a la que reciben en el escolar, lo que puede producir rechazo hacia una de las dos culturas por parte del alumnado (Willis, 1988). En línea con esto, el objetivo de comunidades de aprendizaje es incluir a

diferentes personas de la comunidad dentro del aula para incrementar el número y la diversidad de las interacciones y aumentar, de esta manera, los aprendizajes (Molina, Siles y Valls, 2011).

Todas las personas podemos desarrollar aprendizajes diferentes en contextos diferentes si tenemos la oportunidad para hacerlo (Elboj, Valls y Fort, 2000). Las interacciones de los/as alumnos/as en las aulas y fuera de ellas condicionan esos aprendizajes, independientemente del nivel cultural en el que se realizan esos aprendizajes. Siendo así, deberíamos de intentar potenciar las interacciones entre el alumnado y personas adultas, para poder generar distintos aprendizajes, como sucede en Comunidades de Aprendizaje. (Teberosky y Soler, 2003)

Igualmente, cabe tener en cuenta que los niños y niñas construyen la percepción sobre sus propias capacidades partiendo de la interacción con otras personas. Todos los alumnos y alumnas pueden alcanzar la cima de su potencial académico si tienen la oportunidad para ello, por lo que la escuela debe proporcionar estas oportunidades a los niños y niñas que no lo tenga, valiéndose para ello de la ayuda de otros/as adultos/as, incluyendo los propios familiares del alumnado. (Teberosky y Soler, 2003).

Al ser el aula uno de los principales contextos de alfabetización, debemos conseguir aumentar las interacciones para que, de esta manera, se aceleren los aprendizajes. Para ello, debemos cambiar ciertos elementos propios de la enseñanza tradicional e introducir otros nuevos, como por ejemplo introducir el factor de la interactividad, para lo cual es necesaria la participación dentro de la escuela de miembros de la comunidad educativa, ya que los/as docentes de manera individual no pueden transformar la clase a un espacio interactivo. Una de las prácticas que da mejores resultados en este sentido, y a la que he hecho mención previamente, son los grupos interactivos, que pasaré a desarrollar en el siguiente apartado.

Las interacciones que se producen en el aprendizaje dialógico están basadas en relaciones de igualdad, ya que todas las personas tenemos conocimientos

que podemos aportar, o inteligencia cultural. Esta teoría se basa en las contribuciones de diversos autores, como la teoría de la acción dialógica de Freire, la indagación dialógica de Wells y la teoría de la acción comunicativa de Habermas. El aprendizaje dialógico tiene siete principios: la dimensión instrumental, la inteligencia cultural, la creación de sentido, la solidaridad, el diálogo igualitario, la igualdad de diferencias y la transformación (Álvarez, Cotado e Iturriaga, 2012).

E. Grupos interactivos

Los grupos interactivos son una práctica clave de las Comunidades de Aprendizaje, que parten de la diversidad que existe entre los/as alumnos/as y gestiona esta diversidad con los recursos con los que cuenta la escuela y otros recursos externos, consiguiendo resultados educativos de éxito entre el alumnado. Se introducen dentro del aula otros recursos humanos además del profesor/a: profesionales del apoyo, familiares de los/as alumnos/as, antiguos/as alumnos/as, estudiantes procedentes de la Universidad, otras personas procedentes de la Comunidad Educativa, etc. Estas personas tienen unas altas expectativas y una gran confianza en las capacidades que todos/as los/as alumnos/as poseen para aprender y lograr el éxito académico (Molina, Siles y Valls, 2011).

Los grupos interactivos son una forma de organizar el aula en grupos heterogéneos, formados por cuatro o cinco alumnos y alumnas con diferentes niveles y ritmos de aprendizaje, género, cultura, etc., con una persona adulta voluntaria dentro de cada grupo como facilitadora del aprendizaje. Se diseñan varias tareas para ser realizadas en un plazo de unos 15-20 minutos, de manera de que todos los niños y niñas pasan por todas las tareas. El objetivo de la persona voluntaria no es el de ayudar al alumno o alumna que tenga problemas en una tarea concreta, sino el de potenciar que todos/as se ayuden de manera conjunta mediante el diálogo (Aubert y García, 2001).

Con esta manera de trabajar, se generan más estrategias de aprendizaje al aumentar las interacciones, pasando de realizarse únicamente con el maestro

o maestra, a realizarse también con los voluntarios y voluntarias, y el resto de compañeros y compañeras, acelerándose así el proceso de alfabetización. Igualmente, se da la posibilidad de compartir conocimientos y estrategias entre todos y todas, se utiliza la diversidad como una oportunidad para que los aprendizajes sean más ricos, y se fomentan actitudes solidarias entre todo el alumnado (Teberosky y Soler, 2003).

El papel del/la docente es muy importante dentro del aula, ya que se encarga de gestionar todos los grupos, realiza el seguimiento de los aprendizajes de todo su alumnado, y asegura estos aprendizajes. Asimismo, es la persona encargada de elegir las actividades que se van a trabajar (Teberosky y Soler, 2003).

Las personas voluntarias, por su parte, deben asegurar la dinamización del grupo, fomentando la interacción entre los/as alumnos/as y la cooperación entre ellos/as, de modo que todos y todas realicen la actividad de manera exitosa. La interacción entre el alumnado da mejores resultados que la explicación por parte del profesor/a, por lo general, ya que entre ellos y ellas utilizan un lenguaje más cercano y tienen reciente la asimilación del mismo aprendizaje (Molina, Siles y Valls, 2011). El voluntariado está formado por personas muy distintas, con vivencias distintas y distinta cultura, lo que hace que las aportaciones sean más ricas, y diferentes a las que puede realizar el profesorado. El/la voluntario/a aporta creatividad a la hora de realizar las actividades, ilusión, solidaridad y la búsqueda de nuevas maneras de enseñar a través de la colaboración (Álvarez, Cotado e Iturriaga, 2012).

Además, como plantean Teberosky y Soler (2003), la entrada de la comunidad dentro del aula sirve de ayuda a todo el profesorado, ya que acelera los aprendizajes de los niños y niñas, contribuye a potenciar la inclusión mediante el trabajo cooperativo y la alfabetización a partir de la intersubjetividad.

Como señalan diversos autores, el aprendizaje cooperativo ha mostrado su eficacia tanto en el aprendizaje, como en la mejora de la autoestima, la aceptación de todo el alumnado y las relaciones interculturales (Braddocky

Slavin, 1992; Johnson, Johnson, y Holubec, 1994; Slavin, 1991; Stevens y Slavin, 1995).

El trabajo se desarrolla en grupos heterogéneos, donde hay unos objetivos grupales, una responsabilidad individual, y una interdependencia entre los/as alumnos/as, ya que el alumnado de diferente rendimiento trabaja de manera colaborativa para lograr los objetivos comunes, y tanto los que tienen mejores resultados como los que no son tan aventajados tienen algo que aportar al grupo, beneficiándose ambos de la interacción. (Molina, Siles y Valls, 2011). Los grupos interactivos han de ser heterogéneos, para que la interacción sea lo más variada posible, haciendo que el aprendizaje sea más motivador (Álvarez, Cotado e Iturriaga, 2012).

Los grupos interactivos aseguran que los niños y niñas desarrollen la solidaridad, al establecer un trabajo en equipo en el que todas las opiniones se tienen en cuenta y son valoradas, todas las personas son respetadas aunque tengan diferencias entre ellos y ellas, se potencia la autoestima y las habilidades comunicativas; asimismo, los alumnos y alumnas desarrollan igualmente la dimensión instrumental, al establecer como prioridad de trabajo dentro de los grupos aquellas materias más útiles para desenvolverse en la sociedad actual (Molina, Siles y Valls, 2011).

Los grupos interactivos es una de las formas en que muchas escuelas están llevando a cabo la inclusión educativa. Esta innovación no solo se centra en la inclusión de todo el alumnado, sino también en aprovechar la diversidad de recursos, como por ejemplo mediante la introducción de familiares del alumnado inmigrante, que entran al aula como voluntarios y voluntarias dentro de los grupos, y que poseen otras habilidades y capacidades distintas a las de los maestros y maestras, y otros voluntarios y voluntarias de la zona, que puede resultar muy enriquecedor para el aprendizaje del alumnado (Molina, Siles y Valls, 2011).

El/la alumno/a con necesidades educativas no tiene que hacer las mismas actividades que los/as otros/as alumnos/as ni en el mismo tiempo, ese no es el

objetivo principal, sino que es más relevante que se ayuden entre ellos/as, aprendan de manera conjunta, y acepten que la diversidad enriquece y no al contrario: la diversidad es entendida como algo positivo. Para facilitar la participación del alumnado con necesidades es importante haber trabajado previamente con ellos/as algunas de las cosas que luego se plantearán en los grupos, de manera que se dé un refuerzo preventivo. También es relevante que, en el momento de diseñar las actividades, se tenga en cuenta las características del/la alumno/a que presenta necesidades, tanto de manera individual, como en su vida social, con el resto de sus compañeros/as. Estas actividades han de ser abiertas, con diferentes niveles de complejidad (Álvarez, Cotado e Iturriaga, 2012).

El niño/a con dificultades a veces aprende a través de la imitación, y esto hay que aceptarlo y no pensar en ello como una dificultad. Debemos potenciar los aspectos positivos que tiene el/la alumno/a con dificultades, encargándole las tareas que sabe hacer. Dentro de los grupos interactivos, se debe procurar que no siempre sean los mismos compañeros y compañeras los que ayuden a los/as alumnos/as con dificultades, sino que se ayuden entre todos y todas, al igual que los/as voluntarios/as no deben centrarse únicamente en estos/as alumnos/as, sino en todos y todas los/as integrantes del grupo en general. (Álvarez, Cotado e Iturriaga, 2012).

Como afirma Flecha (2009), las interacciones dentro de los grupos parten del principio de la igualdad de diferencias, en el que se reconoce que todos/as los niños y niñas son diferentes, pero tienen que tener las mismas posibilidades de acceder a los máximos aprendizajes.

La participación del alumnado con dificultades dentro de los grupos interactivos genera muchas ventajas para el conjunto del alumnado, ya que se generan altas expectativas entre todo el alumnado, al realizar todos y todas las mismas actividades y aprender de ellas conjuntamente; asimismo, las dificultades se ven como algo natural que forma parte de la diversidad del aula y no como una dificultad de un/a alumno/a concreto. Para el/la alumno/a con dificultades la participación en estos grupos genera un mejor autoconcepto, mayor confianza

en sí mismo/a, mayor sentimiento de pertenencia al grupo y una mayor valoración social (Fitch, 2003). Todos los/as alumnos/as se sienten valorados, porque todos y todas aportan algo al grupo, incluido el alumno/a con dificultades, que también tiene cosas que aportar al resto de sus compañeros y compañeras. Todos y todas se sienten aceptados y la discapacidad no es vista como algo negativo. Los voluntarios y voluntarias deben fomentar que todos y todas participen de manera igualitaria, haciendo visible que los niños y niñas con discapacidad también tienen puntos fuertes como todos y todas, tienen su propia inteligencia cultural (Álvarez, Cotado e Iturriaga, 2012)

Los grupos interactivos suponen para el alumnado con dificultades la posibilidad de expresarse en un entorno de confianza, en grupos reducidos, recibiendo además un apoyo más individualizado. Favorece su aprendizaje al potenciar la ayuda entre iguales, una mayor atención por parte de los/as adultos, y promover el diálogo y la interacción entre todo el alumnado (Molina y Holland, 2010).

4. Objetivos y metodología

Con el presente trabajo pretendo desarrollar los siguientes objetivos:

- Exponer los grupos interactivos como una alternativa a la metodología tradicional en la que se fomenta la inclusión educativa.
- Motivar en el desarrollo de innovaciones educativas para construir una escuela en la que se dé una respuesta educativa de éxito a todo el alumnado.
- Conocer la influencia que los grupos interactivos tienen en la participación igualitaria del alumnado en el aula y la inclusión de los niños que tienen más dificultades.
- Establecer las posibles barreras a la inclusión dentro de los grupos interactivos.
- Conocer la opinión de todas las personas implicadas en el proceso.

Para la elaboración de la parte teórica del trabajo, he revisado y leído una gran variedad de artículos y publicaciones de autores que gozan de una gran relevancia en este tema. Estas publicaciones las he hallado mediante la búsqueda en el catálogo de la Biblioteca de la Universidad de Cantabria o a través de búsquedas en otras bases de datos de Internet, además de la búsqueda a través de google académico.

Para elaborar la parte empírica del trabajo he realizado diversas observaciones en los Grupos Interactivos que se desarrollan dentro del Colegio Miguel Hernández de Castro Urdiales, concretamente en el grupo de alumnos y alumnas de sexto de Primaria. Además, he elaborado unos cuestionarios dirigidos a voluntarios y voluntarias, profesores/as, y la dirección del centro, los cuales se pueden consultar en los anexos del documento.

Además, cabe destacar el hecho de que yo misma he sido voluntaria en Grupos Interactivos, por lo que también he podido hablar desde mi experiencia personal.

5. Resultados

Para realizar la investigación del presente Trabajo de Fin de Grado, como ya comenté anteriormente, he empleado dos técnicas: cuestionarios y observaciones. He elaborado diversos cuestionarios para diferentes participantes en los grupos interactivos, así como he realizado varias observaciones en el Colegio Público Miguel Hernández de Castro Urdiales, de las que hemos podido extraer conclusiones de los Grupos Interactivos y su relación con el modelo de educación inclusiva.

Con la recopilación de todos estos datos hemos obtenido información sobre aspectos de los Grupos Interactivos tan importantes como la mejora en la convivencia dentro del aula que se aprecia con ellos, la mejora académica y en el aprendizaje de todos los alumnos y alumnas de la clase...; todos estos datos aparecen recopilados en torno a varios ejes temáticos como son la colaboración, el respeto entre los alumnos, la participación, la solidaridad y el compañerismo, etc.

Para saber de forma rápida a qué persona de las encuestadas pertenece el testimonio con el que se ejemplifican en ciertos momentos las argumentaciones, usaré un código que pasaré a explicitar a continuación: VOL1, primera persona voluntaria; VOL2, segunda persona voluntaria; VOL3, tercera persona voluntaria; VOL4, cuarta persona voluntaria; VOL5, quinta persona voluntaria; TUT, maestra tutora de un grupo de alumnos que hacen Grupos Interactivos en su clase; DIR, directora.

Los ejes temáticos que vamos a desarrollar son:

- Colaboración entre alumnos y alumnas
- Respeto entre compañeros y compañeras
- Sentimiento de pertenencia y participación
- Diferencias como un valor
- Solidaridad y compañerismo
- Conflictos
- Aprendizaje de todos y todas

A. Colaboración entre alumnos y alumnas

Hemos podido observar en los grupos la colaboración entre los alumnos y alumnas como un elemento clave. Se puede destacar que, en un principio, tienden a resolver las tareas de forma individual, pero acaban interiorizando la colaboración como un factor necesario para la correcta resolución de las tareas, como podemos apreciar en el testimonio de VOL3:

“Desde la experiencia en los Grupos en los que actualmente estoy de voluntaria, la colaboración del alumnado es un factor que depende muchísimo de cómo yo actúe. En general, observo que no es un aspecto que tengan interiorizado, aunque a medida que se trabaja, lo van adquiriendo. Al iniciar la tarea tienden a ser muy individualistas en su realización, pero recordándoles "entre todos/as", "tenéis que ayudarnos"... enseguida reconducen y disfrutan muchísimo apoyándose.”
(VOL3)

Para que esta colaboración entre ellos/as se produzca, es muy importante la figura del voluntario como mediador, evitando que realicen las tareas solos/as o que siempre sea el mismo alumno o alumna que acaba más rápido que el resto quien las resuelve, evitando también posibles conflictos que pudieran surgir por este motivo.

“Sí, entre todos se ayudan e intentar resolver las cuestiones. El papel del voluntario es fundamental, ya que sirve como moderador de los niños, ya que siempre quieren participar, y de esta manera colaboran todos.”
(VOL1)

B. Respeto entre compañeros y compañeras

Observando el comportamiento de los niños/as dentro de los grupos, podemos constatar que el respeto es algo primordial entre ellos/as. Un respeto no solo en el turno de palabra y en escuchar lo que sus compañeros/as están diciendo,

sino también hacia los errores de los otros/as, ya que, por lo general, cuando alguien se equivoca la reacción del resto no es de burlas, risas..., sino que tratan de ayudarlo a comprender cuál es la respuesta correcta, haciendo que todos/as aprendan y se beneficien de los errores de los demás y los suyos propios. En las siguientes transcripciones de algunas interacciones entre alumnos y voluntarios dentro de los grupos se pone de manifiesto este respeto entre el alumnado.

En esta primera interacción están realizando la lectura colectiva de un texto para contestar posteriormente unas preguntas de comprensión. Aparece una frase con alguna palabra que puede resultar desconocida para los alumnos y alumnas, por lo que la persona voluntaria les anima a llegar juntos al significado.

V: ¿Sabéis que es el hábitat?

A1: Donde viven los animales.

V: Vale, ahora busca en el diccionario. Tenéis que explicar la frase “los animales vivirán en condiciones similares a su hábitat natural”.

A2: Vivirán en condiciones parecidas.

A3: Adaptar a los animales.

A1: No, adaptar un hábitat artificial para los animales.

Como podemos observar, aunque no todos los niños y niñas han respondido correctamente, los demás miembros del grupo han respetado sus respuestas sin hacer ningún tipo de broma o burla, al igual que han respetado el turno de palabra de quien quisiera participar.

La segunda interacción se da durante la realización de un problema de matemáticas, donde tienen que comprar determinados productos de un catálogo de una tienda de comida. En un primer momento compraron una unidad de todos los productos del catálogo, mientras que en esta segunda actividad solamente tienen que comprar los productos que estén en oferta, pero tres unidades de cada uno de ellos.

A1: Da 24 euros

A2: ¿Qué dices? Si antes daba 12 euros y comprábamos todo, ahora que solo compramos las ofertas tiene que ser menor.

A1: Pero antes comprábamos solo uno, ahora compramos tres de cada.

V: A ver, explícaselo a todos para que lo entiendan.

A3: Pero, ¿qué quiere decir 3x2?

A2: Compras 3 y te llevas 2.

A1: No, eso no puede ser. Es al revés, no puedes comprar más de lo que te llevas.

Como se puede apreciar, el alumnado presente en el grupo no se ríe ni se burla de la persona que se ha equivocado, y optan por el respeto e intentar que su compañero comprenda en dónde ha cometido el fallo y cómo corregirlo.

Las personas voluntarias que han sido entrevistadas también confluyen en la idea del respeto común, con testimonios como:

“No he observado ningún tipo de abuso dentro de los grupos. Existe muy buen ambiente y la comunicación es buena”. (VOL3)

“En la gran mayoría de los grupos, veo una relación de respeto, ayuda, participación,...(...) En segundo de Primaria, una niña reprochó a otra que todo el rato era ella la que comenzaba leyendo los ejercicios y que ellos también querían. Lo bonito fue cuando en un minuto le pidió disculpas por las formas en las que se lo había dicho”. (VOL4)

Como en el caso de la colaboración entre ellos/as, en este caso también es muy importante la figura del voluntariado, para actuar de moderadores/as en caso de que, en algún momento, algún alumno/a no quiera respetar al resto y dejarles participar o respetar sus ideas, como aparece recogido en el testimonio siguiente:

“Es importante la presencia de los moderadores/voluntariado, para encaminar las tareas y para que todas las ideas y aportaciones tengan el mismo grado de importancia, ya que todos son importantes en el grupo y todos son dependientes del otro.” (VOL4)

C. Sentimiento de pertenencia y participación

A través de las observaciones realizadas, hemos podido constatar que todos los alumnos y alumnas se sienten parte del grupo en el que están, sienten que es su lugar y se sienten con confianza y seguridad para expresar sus ideas y opiniones, sabiendo que van a ser escuchadas y respetadas. Incluso los alumnos/as que son más tímidos o callados, se sienten con libertad de responder a las cuestiones al igual que el resto, como por ejemplo en la siguiente intervención, donde tienen que llegar de manera colaborativa a poner un nuevo título al artículo que acaban de leer:

A1: Regalo...

A2: El arca de Noé.

A4: El zoo de bolleros.

A2: Un gesto de amistad de Cuba para Namibia.

A3: Será al revés de Namibia a Cuba.

Dentro de los titulares que habían dicho, cada uno fue diciendo el que más le gustaba o el que más apropiado les parecía, eligiendo como titular final el que más había gustado a la mayoría.

Como podemos apreciar, todos los alumnos/as aportan sus ideas para el beneficio del grupo, y participan porque se sienten cómodos/as y quieren hacerlo, como también nos comentó la tutora de un grupo de alumnos/as que hacen Grupos Interactivos:

“De hecho ciertos alumnos que en clase son poco participativos en los grupos interactivos se implican más al ser grupos más reducidos.” (TUT)

Este aumento de la confianza conlleva también un aumento en la participación, ya que, como ya hemos comentado anteriormente, los alumnos y alumnas se sienten más motivados para aportar su opinión y no les produce tanto miedo equivocarse o que su idea no sea secundada por el resto, ya que todas las opiniones se respetan, como ilustran los dos fragmentos de las siguientes intervenciones:

En la primera intervención, les dan el título de una película, “Cómo entrenar a tu dragón”, y tienen que discutir entre todos/as dónde hay que poner las mayúsculas:

A1: La mayúscula se pone en Cómo y en Dragón que lo he visto en la tele.

A2: Se pone en todas palabras.

A3: No, se pone solo al principio.

Discuten un rato entre ellos y llegan a la conclusión por mayoría de que se pone solo al principio.

V: Muy bien, se pone al principio, no hace falta ponerla en todos los lados, solamente al inicio del título.

En la segunda intervención, les dan el catálogo de productos de una tienda y tienen que comprar todas las gominolas, dulces y bebidas no alcohólicas que aparecen en el catálogo. Deben comprar tres productos de cada y sin oferta.

V: ¿Qué hay que hacer?

A: Poner cuánto cuesta cada producto y multiplicarlo por 3.

A2: ¿Y no sería más fácil sumarlos todos y multiplicarlos por 3?

A: No, porque hay que ir uno por uno.

Entre todos llegan a la conclusión de que deben ir multiplicando por 3 cada uno de los productos, y luego hacer la suma total de todos ellos.

Aunque asumieron que el problema se podía hacer de las dos maneras, eligieron por mayoría hacerlo de esta manera.

Como podemos apreciar, en ambas intervenciones participan todos los alumnos, y, entre ellos/as, debaten para llegar al resultado final y resolver la actividad. Podemos constatar que las opiniones de todos/as son respetadas, a la par que son respetados los turnos de palabra. Por tanto, también podemos ejemplificar con estos fragmentos el respeto que hay entre compañeros/as, ya comentando en un apartado anterior.

Cabe destacar también el hecho de que este aumento en la confianza y participación no solo sucede dentro de los Grupos, sino que también se ha extrapolado al resto de la clase, produciéndose beneficios en todos los niveles, como nos comenta una tutora:

“Ahora ellos se sienten con mayor confianza para preguntar las dudas y más seguros en ciertos momentos, cuando por ejemplo salen a la pizarra o en alguna actividad en la que tienen que hablar en público.”
(TUT)

D. Diferencias como un valor

Como ya habíamos comentando anteriormente, los Grupos Interactivos son grupos heterogéneos, esto es, los alumnos y alumnas que están dentro de cada grupo son diferentes entre sí, entendiendo la diferencia como un valor enriquecedor y no como un obstáculo.

“Las diferencias enriquecen al grupo, su forma de trabajar y la manera de resolver esas dificultades. El voluntario se tiene que encargar de direccionar ese conjunto de conocimientos, validando aquello que merezca la pena de lo que no.” (VOL1)

Como nos dice esta persona voluntaria, el hecho de contar en el Grupo con alumnos/as diferentes, con formas de pensar y de trabajar distintas, es algo de

lo que todos y todas se pueden beneficiar, ya que los debates que se generan entre ellos/as para llegar a la solución de la actividad son más ricos; además, si algún alumno/a no entiende la actividad, puede beneficiarse de las explicaciones de sus compañeros y compañeras para llegar a comprenderlo.

En los siguientes ejemplos de interacciones podemos ver cómo las diferencias entre los alumnos y alumnas nos son un problema. En la primera interacción deben poner las tildes necesarias a un texto:

V: ¿Náufrago lleva tilde?

A1: Sí.

A2: No.

A1: Sí, mira, el acento está en “nau” y entonces es esdrújula y por eso lleva tilde.

A2: Ah, sí.

En esta intervención, deben indicar cuántos párrafos hay en un texto, pero para ello deben saber lo que es un párrafo. Cada uno piensa de una manera diferente, pero juntos resuelven la actividad dando con la solución correcta.

V: ¿Cuántos párrafos hay?

A1: 3

A2: 5

A3: 6

A4: Mira cada vez que hay un espacio a la izquierda es un párrafo.

V: ¿Sabéis cómo se llama eso?

Alumnos: No

V: Se llama sangría.

E. Solidaridad y compañerismo

Los niños y niñas que participan en los Grupos Interactivos colaboran conjuntamente para llegar al resultado final, como ya hemos comentado anteriormente. Pero no todos los alumnos/as tienen la misma facilidad para todas las tareas, ni todos comprenden todo a la primera. En las observaciones hemos podido constatar que los integrantes del grupo tienen en cuenta a sus compañeros/as y, cuando ven que hay alguien que no comprende algo, o que le cuesta y le lleva más tiempo realizar una actividad, tienen una gran solidaridad para con ellos/as y no dudan en ayudarles o en volverles a explicar lo que necesiten. Por ejemplo, pudimos observar un caso durante la realización de una actividad de matemáticas de una alumna que tiene más dificultades y se pierde, y entonces un compañero se dio cuenta y se puso a ayudarla, incluso antes de acabar su propia actividad, para que su compañera pudiese seguir el mismo ritmo que ellos/as. A continuación, se muestra un fragmento de la conversación que tuvo lugar entre estos alumnos:

A1: Ahora tienes que poner las gominolas, ¿Cuánto cuestan?

A2: 1 euro.

A1: Pues ponlo.

A1: Ahora lo siguiente, el burn. Pon el precio. De momento solo pon los datos, pero ponlo.

En la siguiente interacción se muestra otro momento de solidaridad y compañerismo mientras hacen un problema, donde tienen que sumar un conjunto de cantidades, y hay dos alumnas a las que les dan resultados diferentes:

A1: Da 33,70

A2: Eso no puede ser

Hacen la operación de manera conjunta ayudándose mutuamente.

A1: Es verdad, me he liado un poquito

El hecho de que aprendan a trabajar de esta manera, con este compañerismo y ayuda entre ellos/as, también tiene mejoras no solo dentro del grupo, sino también dentro del grupo-clase, ya que la convivencia entre los compañeros y compañeras se nota dentro de la clase, como ha afirmado una tutora encuestada y una directora. A continuación se muestra su testimonio:

“A los niños los grupos les gustan mucho y trabajan mejor en ellos que en otras circunstancias. Ayudan a mejorar la relación entre ellos y a trabajar de manera más colaborativa.” (DIR)

F. Conflictos

Los conflictos dentro de los Grupos no surgen normalmente, como afirman los voluntarios y voluntarias entrevistados, y como hemos podido comprobar mediante las observaciones. Los niños y niñas trabajan de manera conjunta, llegan juntos al resultado final de la actividad, y normalmente no tienen problemas entre ellos/as durante este proceso. Sí que es cierto que, en ocasiones, surge algún pequeño conflicto para ponerse de acuerdo con la solución que tienen que poner en el ejercicio, o con algún alumno/a más individualista, que quiere trabajar solo/a, o si algún alumno/a quiere mandar al resto para que pongan lo que quiere poner, sin discutirlo dentro del grupo, como aparecen en los ejemplos que nos relatan estos dos voluntarios:

“Por ejemplo con un grupo a una alumna le sentó muy mal una frase hecha que dijo otra alumna, pero que ella se la tomó al pie de la letra y se enfadó. En otro grupo he tenido varias veces problemas con una alumna que tiene gestos como tirar la goma de borrar en vez de pasársela a sus compañeros y les resulta molesto. A la hora de resolver alguna cuestión, a veces sucede que la mitad del grupo quiere poner una cosa y la otra mitad otra o que cada uno quiere poner lo que él mismo piensa y surgen conflictos para resolverlo.” (VOL2)

“Los conflictos, si se pueden llamar así, es que un compañero moleste a otro. Es decir, empezar a darle patadas por debajo de la mesa (creyendo

que los voluntarios no nos damos cuenta), estar todo el rato con la goma de borrar (aunque no tengan nada que borrar, solamente por no dejársela al compañero que la necesite), al repartirse el material (porque quieren el lápiz más grande siempre),...” (VOL4)

Los voluntarios y voluntarias coinciden en la importancia que tiene la figura del voluntario/a en este tipo de situaciones, para evitar el individualismo y las discusiones.

“Como voluntaria tengo que estar muy pendiente de intentar reconducir actitudes impositivas y poco colaborativas.” (VOL3)

“Es el voluntario quien resuelve este tipo de problemáticas, aunque la tutora en algunas pocas ocasiones también intervenía.” (VOL1)

G. Aprendizaje de todos

Dentro de los Grupos Interactivos todos los niños y niñas aprenden. Aunque no todos/as sepan resolver todos los ejercicios, o no todos/as comprendan lo que se ha trabajado en clase, todos/as disfrutan de los aprendizajes del resto de compañeros y compañeras; entre todos y todas se ayudan y se explican lo que no comprenden, utilizando un vocabulario y una manera de expresarse que, por lo general, les resulta más asequible o más cercano que el de sus profesores y profesoras, consiguiendo incorporar ese aprendizaje. Todos los niños y niñas aprenden de todos/as, como podemos ver en los siguientes fragmentos de intervenciones extraídas de los Grupos Interactivos. El primero sucede durante la realización de un problema de matemáticas, donde uno de los alumnos lo ha desarrollado de una manera distinta a como lo hacen en clase, pero con el resultado correcto:

V: Poned los datos. El que lo haya hecho que se lo enseñe a sus compañeros.

A1: Yo lo he hecho así

A2: Así no lo hacemos en clase.

A1: Hay distintas maneras podemos hacerlo de otra.

A2: Vale enseñame a hacerlo así.

En la segunda intervención están haciendo una ficha de lengua de comprensión lectora, y en el texto que están leyendo aparece la palabra cuarentena. Al ser un término que puede ser que no todos/as conozcan, la voluntaria decide preguntarles su significado:

V: ¿Sabéis que es la cuarentena?

A1: Cuarenta años

A2: No, es algo que cuando estás enfermo...para no contagiar.

V: Bueno, te aíslas para no contagiar a los demás, muy bien.

A3: Ah vale, ya lo entendí.

Como se puede apreciar tras la lectura de estas intervenciones, todos los niños y niñas aprenden cosas que antes no sabían o no recordaban, a través de las explicaciones de los otros compañeros/as del Grupo. Se ayudan de manera colaborativa para llegar al aprendizaje conjunto.

6. Conclusiones

El objetivo del presente Trabajo de Fin de Grado era ofrecer los Grupos Interactivos como una alternativa a la metodología tradicional favorecedora de la inclusión educativa. A través de la investigación realizada hemos podido obtener diversas conclusiones, que sintetizo a continuación.

Los Grupos Interactivos contribuyen al fomento del aprendizaje de todos y todas, sin importar las diferencias existentes entre ellos/as. Como hemos podido comprobar, los docentes coinciden en que el alumnado mejora académicamente con esta práctica innovadora.

Además, al tener que llegar a acuerdos en pequeños grupos, los alumnos y alumnas aprenden a trabajar en equipo, de manera colaborativa, y se muestran más solidarios con sus compañeros y compañeras, facilitándoles su ayuda siempre que la necesiten o la soliciten, lo que influye en la convivencia y el clima del aula, viéndose ambos favorecidos.

Igualmente, la participación del alumnado se ve mejorada, en primer lugar en el pequeño grupo, pero también en todo el grupo de clase. Los alumnos y alumnas se sienten cómodos para expresarse con libertad, sienten que tienen un lugar dentro del Grupo y que su opinión es igualmente válida, importante y necesaria que la del resto.

Con toda la información obtenida de los cuestionarios realizados a voluntarios/as, docentes y dirección, podemos observar que el personal implicado en esta práctica innovadora está de acuerdo igualmente en todas las conclusiones anteriormente descritas, viendo los efectos positivos que esta práctica puede tener para el alumnado a todos los niveles y no solo dentro del plano académico.

Por tanto, nos encontramos ante una práctica que posibilita que los alumnos y alumnas aprendan de manera conjunta, refuercen los aprendizajes de las áreas instrumentales, posibilitando además que todos y todas se sientan incluidos en su clase y con sus compañeros y compañeras, y además crezcan como personas y fomentando valores de compañerismo, solidaridad, igualdad...

Como hemos podido comprobar a lo largo de todo el trabajo, los Grupos Interactivos tienen múltiples beneficios para todos los miembros de la comunidad educativa, no solo para el alumnado, pero además beneficia a todo tipo de alumnos/as, posibilitando que caminen hacia la inclusión educativa.

Las escuelas deberían ser lugares donde todos los alumnos/as se sientan bien, sientan que forman parte, como sucede en las escuelas que tienden hacia la inclusión. Como afirma Sánchez (1996: 5) *“la escuela inclusiva ve a todos los alumnos como capaces de aprender y anima y honra todos los tipos de diversidad, como una oportunidad para aprender sobre lo que nos hace humanos. La inclusión se centra, pues, en cómo apoyar las cualidades y las necesidades de cada uno y de todos los estudiantes en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos y seguros y alcancen el éxito.”*

Por tanto, la inclusión educativa es deseable para todo el alumnado, ya que todos y todas obtienen beneficios tanto académicos como personales de la misma.

Como venimos defendiendo a lo largo de este documento, los Grupos Interactivos constituyen una posibilidad de poner en práctica esta inclusión educativa, obteniendo además beneficios en el aprendizaje del trabajo en equipo, y valores como la solidaridad, el compañerismo...

Frente al modelo tradicional de enseñanza, ofrecemos una alternativa innovadora e inclusiva con la que toda la comunidad educativa se ve favorecida.

7. Bibliografía

- Alcalde, A. I., Buitago, M., Montserrat, C., Fálces, M.P., Flecha, R., González, P. et al. (2006). *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Grao.
- Álvarez, C., Cotado, L. y Iturriaga, A. (2012). Aprendizaje dialógico, grupos interactivos y tertulias literarias: una apuesta de centro educativo que favorece la inclusión. En *V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje*.
- Álvarez Álvarez, C.; González Cotado, L. y Larrinaga Iturriaga, A. (2013). Aprendizaje dialógico: una apuesta de centro educativo para la inclusión. *Tabanque*, 26, 209-224.
- Aubert, A. y García, C. (2001). Interactividad en el aula. *Cuadernos de pedagogía*, 301, 20-24.
- Braddock, J.H. y Slavin, R.E. (1992). *Why ability grouping must end: Achieving Excellence and Equity in American Education*. Baltimore, MD: Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- CREA (1995-1998). *Habilidades comunicativas y desarrollo social*. Dirección General de Investigación Científica y Técnica. Ministerio de Educación y Ciencia.
- CREA (1998). Comunidades de Aprendizaje: propuesta educativa igualitaria en la sociedad de la información. *Aula de Innovación Educativa*, 72, 49-51.
- Elboj, C., Puigdellívol, I., Soler, M., y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Farrel, P. y Ainscow, M. (2002). *Make special education inclusive*. Londres: David Fulton Publishers.
- Fitch, F. (2003). Inclusion, exclusion, and ideology: Special education students changing sense of self. *Urban Review*, 35,3, 233-252
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21, 157-169.

- Flecha, R.; Padrós, M. y Puigdemívol, I. (2003). Transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa*, 5, 4-8.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1994). *Cooperative Learning in the Classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) 8/2013, 9 de diciembre. *Boletín Oficial del Estado*, nº 295, 2013, 10 diciembre.
- Molina, S. (2007). *Los grupos interactivos: una práctica de las comunidades de aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Molina, S. y Holland, C. (2010). Educación especial e inclusión: aportaciones desde la investigación. *Revista Educación y Pedagogía*, 22, 56.
- Molina, S., Siles, G. y Valls, R. (2011). Formas de agrupación del alumnado y su relación con el éxito escolar: mixture, streaming e inclusión. En *XII Congreso Internacional de teoría de la educación*.
- Puigdemívol, I. (1997). *La educación especial en la escuela integrada*. Barcelona: Graó.
- Ríos, D. (2003). Facilitadores y obstaculizadores de las innovaciones en educación. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 3, 27-38.
- Slavin, R. (1991). Synthesis of Research of Cooperative Learning. *Educational Leadership*, 48, 71-82.
- Stainback, S., y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Stevens, R., y Slavin, R. (1995). The Cooperative Elementary School: Effects on Students' Achievement, Attitudes, and Social Relations. *American Educational Research Journal*, 32(2), 321-351
- Teberosky, A. y Soler, M. (2003). *Contextos de alfabetización inicial*. Barcelona: Horsori.
- Tejada, J. (1995). El papel del profesor en la innovación educativa. Algunas implicaciones sobre la práctica innovadora. *Educar*, 19, 19-32.
- Valls, R. (2000). *Comunidades de Aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Barcelona.

- Vargas, J. y Flecha, R. (2000). El aprendizaje dialógico como “experto” en resolución de conflictos. *Contextos educativos*, 3, 81-88.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid; Akal.
- Sánchez, P. A. (1996). Las Escuelas son para Todos. *Siglo cero*, 27, 25-34.
- Susinos, T. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión educativa? *Temáticas escuela*, 13, 41-43.
- Sapon- Shevin, M. (1999). Celebrar la diversidad, crear comunidad. En S.Stainback y W. Stainback, *Aulas inclusivas* (37-54). Madrid: Narcea.

8. ANEXOS

En los siguientes anexos incorporo las respuestas a los cuestionarios con los que he trabajado en el apartado de los resultados.

Cuestionario voluntario 1

**¿Colaboran todos los alumnos/as para llegar a la resolución de las tareas?
¿Cómo lo logran? ¿Puedes ponerme algún ejemplo?**

Sí, entre todos se ayudan e intentan resolver las cuestiones. El papel del voluntario es fundamental, ya que sirve como moderador de los niños, ya que siempre quieren participar, y de esta manera colaboran todos.

Una vez mientras hacíamos una ficha de Lengua, todos estaban entusiasmados con el tema. Entonces empezaron a hablar al mismo tiempo, haciendo que el voluntario regulase al grupo y al tratarse de grupos pequeños y heterogéneos es un proceso sencillo.

**¿Surgen muchos conflictos entre ellos mientras trabajan? ¿De qué tipo?
¿Cómo se resuelven? ¿Puedes ponerme algún ejemplo?**

Depende del grupo. Había alumnos que estaban entrando a la pubertad, con lo que tenían las hormonas muy revolucionadas, pensando en el sexo contrario y haciendo bromas constantemente. Al final acababan discutiendo por saber quién tenía la razón. Afortunadamente, es el voluntario quien resuelve este tipo de problemáticas, aunque la tutora en algunas pocas ocasiones también intervenía, ya que tenía que acompañar a otros grupos.

Los alumnos que tienen más dificultades, ¿comprenden las tareas o solo copian los resultados? ¿Son sus diferencias un obstáculo para resolver las tareas?

Intenté que siempre lo comprendieran, primero tratando que fueran los propios compañeros quienes explicasen a aquel con dificultades en la realización de las fichas, y, pocas veces fui yo quien directamente explicó el problema en cuestión.

Yo creo que no, las diferencias enriquecen al grupo, su forma de trabajar y la manera de resolver esas dificultades. El voluntario se tiene que encargar de direccionar ese conjunto de conocimientos, validando aquello que merezca la pena de lo que no.

**¿Qué tipo de relaciones has observado dentro de los diferentes grupos?
¿Algún alumno es excluido dentro del grupo: burlas, risas cuando habla, no hacen caso a sus ideas...?**

Muchas veces venían gastándose bromas entre todos. Las últimas sesiones, como habíamos adquirido bastante confianza, también me gastaban bromas a mí.

Otra veces, cuando los niños venían enfadados, o simplemente había grupos que tenían discentes que se llevaban mal, acababan discutiendo, eludiendo las ideas de los compañeros y entre la tutora y yo resolvíamos el asunto, pero, vuelvo a reiterar, la docente recorría el aula en el que estábamos y otro, así que intervino poco. En otras ocasiones, la simple diferencia de opinión generó bastantes debates, lo que, en mi opinión, enriqueció mucho el contenido que tratábamos y fomentó la participación de todos los alumnos.

Cuestionario voluntario 2

**¿Colaboran todos los alumnos/as para llegar a la resolución de las tareas?
¿Cómo lo logran? ¿Puedes ponerme algún ejemplo?**

No siempre. En ocasiones lo acaban resolviendo por mayoría. Hay veces en que los niños tienen el día despistado o simplemente hay uno de los niños con

más dificultad para comprender y resolver las tareas y los que les cuesta menos tienen que acabar tirando de ellos.

¿Surgen muchos conflictos entre ellos mientras trabajan? ¿De qué tipo? ¿Cómo se resuelven? ¿Puedes ponerme algún ejemplo?

No demasiados. Principalmente sobre temas que no vienen al caso porque se desvían momentáneamente de la tarea, porque el compañero hace algo molesto o porque no se acaban de poner de acuerdo en alguna respuesta de las fichas. Por ejemplo con un grupo a una alumna le sentó muy mal una frase hecha que dijo otra alumna, pero que ella se la tomó al pie de la letra y se enfadó. En otro grupo he tenido varias veces problemas con una alumna que tiene gestos como tirar la goma de borrar en vez de pasársela a sus compañeros y les resulta molesto. A la hora de resolver alguna cuestión, a veces sucede que la mitad del grupo quiere poner una cosa y la otra mitad otra o que cada uno quiere poner lo que él mismo piensa y surgen conflictos para resolverlo.

Los alumnos que tienen más dificultades, ¿comprenden las tareas o solo copian los resultados? ¿Son sus diferencias un obstáculo para resolver las tareas?

Generalmente sí resulta un obstáculo. Incentivo constantemente a los compañeros a que ayuden a los que les cuesta más o hago que se repita la cuestión y el planteamiento y debate de la solución, pero en ocasiones acaban escribiéndolo porque lo dice otro que les cae bien o porque todos dicen lo mismo y les hace sentir mal que les cueste tanto. Así que, a veces sin pensarlo simplemente repiten lo que oyen a sus compañeros o se abstraen.

**¿Qué tipo de relaciones has observado dentro de los diferentes grupos?
¿Algún alumno es excluido dentro del grupo: burlas, risas cuando habla,
no hacen caso a sus ideas...?**

En general relaciones normales. No suelen hacer de menos a ninguno, solo alguna queja repetitiva de alguno porque molesta.

Cuestionario voluntario 3

**Colaboran todos los alumnos/as para llegar a la resolución de las tareas?
¿Cómo lo logran? ¿Puedes ponerme algún ejemplo?**

Desde la experiencia en los Grupos en los que actualmente estoy de voluntaria, la colaboración del alumnado es un factor que depende muchísimo de cómo yo actúe. En general, observo que no es un aspecto que tengan interiorizado, aunque a medida que se trabaja, lo van adquiriendo. Al iniciar la tarea tienden a ser muy individualistas en su realización, pero recordándoles "entre todos/as", "tenéis que ayudaros"... enseguida reconducen y disfrutan muchísimo apoyándose.

Como ejemplo, en la resolución de un reto matemático que consistía en conseguir una cantidad de dinero combinando billetes y monedas, comienzan acaparando el material para llegar a la solución de forma individual y lo más rápido posible. Tras algunas consignas, reconducen y deciden ir aportando cantidades al centro de la mesa de manera cooperativa: "¿Quién tiene un billete de 20?", "¿Cuánto nos falta?", "B., cuéntalo a ver cuánto vamos"...

**¿Surgen muchos conflictos entre ellos mientras trabajan? ¿De qué tipo?
¿Cómo se resuelven? ¿Puedes ponerme algún ejemplo?**

No surgen muchos conflictos. El ambiente es bueno y relajado, disfrutan muchísimo y lo verbalizan. Aunque cuando surgen conflictos, siempre tienen que ver con tratar de imponerse sobre el resto para dirigir o tomar más protagonismo en la tarea.

Como ejemplo, dos niñas en concreto que siempre intentan hacerse con la plantilla que describe la tarea para ir dictando al resto lo que tienen que hacer ¡con mucho cuidado de que nadie más que ellas vea la hoja!. El resto tiende a ceder y yo les propongo: "Si colocamos la hoja en el centro podemos verla todo el tiempo todos/as"... Como te comentaba en la primera pregunta, como voluntaria tengo que estar muy pendiente de intentar reconducir actitudes impositivas y poco colaborativas.

Los alumnos que tienen más dificultades, ¿comprenden las tareas o solo copian los resultados? ¿Son sus diferencias un obstáculo para resolver las tareas?

Este es otro aspecto clave con el que hay que tener mucho cuidado. Los niños y niñas con más dificultades en los Grupos en los que actualmente colaboro, tienden a intentar pasar desapercibidos y a interactuar poco, creo que se sienten cómodos en esta postura. Sin embargo, advirtiéndoles, siempre el resto está dispuesto a ocupar tiempo en explicar y re-explicar y, además, transmiten que disfrutan haciéndolo y consiguen que los niños y niñas con más dificultades terminen participando y entendiendo lo que se hace.

Creo que las diferencias que pueda haber no son percibidas por el resto como un obstáculo. Al final se trata de un proceso en el que, poco a poco, van tomando conciencia de que tienen que "llegar" juntos sin dejarse a nadie por el camino. Pero sí ocurre a veces que llegan a la resolución sin tener en cuenta a quien se ha quedado descolgado, y el papel del voluntariado es decisivo para hacer que se den cuenta de lo que pasa y actúen para remediarlo... y siempre responden bien.

**¿Qué tipo de relaciones has observado dentro de los diferentes grupos?
¿Algún alumno es excluido dentro del grupo: burlas, risas cuando habla, no hacen caso a sus ideas...?**

No he observado ningún tipo de abuso dentro de los grupos. Existe muy buen ambiente y la comunicación es buena. Lo único, que ya te señalaba en el punto 2, es cuando algunos niños y niñas tratan de "dirigir" e "imponer" más que cooperar. Pero estando pendiente de esto, reconducen rápido.

¿Colaboran todos los alumnos/as para llegar a la resolución de las tareas? ¿Cómo lo logran? ¿Puedes ponerme algún ejemplo?

Generalmente, todos participan en la resolución de las tareas y se muestran muy participativos. Las fichas se tratan de ejercicios que repasan a diario en clase y que les resulta "fácil". Lo pongo entre comillas ya que yo suelo estar en el grupo de lengua, más concretamente en la parte gramatical y las resuelve con más facilidad y agilidad en comparación a otras asignaturas como pueden ser Matemáticas e Inglés.

En cuanto a cómo llegan al resultado, he observado diferentes metodologías y sobre todo diferentes entre primer ciclo y tercero. En primer ciclo, más concretamente en 2º curso, siempre había una persona que guiaba al grupo, aunque luego si es cierto que se hacía lluvia de ideas y mediante votación se elegía qué respuesta se ponía en la ficha. En tercer ciclo, más concretamente en 5º, se suelen guiar por lo que digan el que más estudia, por el que mejores nota saca durante el curso académico o por el primero que responda. En esos casos, suelo preguntar qué opinan los demás y qué es lo que finalmente pondrán, por si surge alguna mejora o ampliación.

Una organización que me gustó mucho es la que llevaban a cabo los niños de segundo de Primaria. Según se sentaban, tranquilamente una persona repartía a los demás compañeros los lápices, sin fijarse en cuál era más grande para quedárselo él mismo; que es lo que suelen hacer los alumnos que están en tercer ciclo, pegarse por el lápiz más grande. A la hora de hacer la ficha, que en este caso era de Lengua, pero en ella se trataba principalmente el ciclo del agua y las transformación de solido a liquido y viceversa (temas que habían tratado en Conocimiento del Medio), los niños uno por uno, es decir, ninguno

decía su idea si otro estaba explicando la suya. Demostraban gran respeto, interés y atención. Tras realizar la lluvia de ideas, votábamos para ver qué respuesta era la más adecuada y completa, y la escribían en la hoja.

**¿Surgen muchos conflictos entre ellos mientras trabajan? ¿De qué tipo?
¿Cómo se resuelven? ¿Puedes ponerme algún ejemplo?**

Normalmente no existen problemas mientras trabajan. Si que influye mucho cómo se hayan despertado ese día. Con esto quiero decir, que dependiendo si se han levantado con un día activo, no dan ningún problema. Sin embargo, y como a todos alguna vez nos pasa, otros días nos despertamos desganados. En estos casos, los niños con esa pasividad o desgana sí que influyen en el grupo, ya que ralentiza a todos los componentes del grupo. Por otro lado, están los que dejan al lado las fichas y se ponen a molestar a los demás o a jugar.

La forma de resolverlos, no son muy amplias, ya que si un niño no está por la labor, son muy tozudos. La vía más común es hablar con el niño y que reflexione sobre su comportamiento y hacerle recaer en él responsabilidades, como la “supervivencia” de todos los componentes de su grupo, ya que todos son importantes y fundamentales para la actividad.

Los conflictos, si se pueden llamar así, es que un compañero moleste a otro. Es decir, empezar a darle patadas por debajo de la mesa (creyendo que los voluntarios no nos damos cuenta), estar todo el rato con la goma de borrar (aunque no tengan nada que borrar, solamente por no dejársela al compañero que la necesite), al repartirse el material (porque quieren el lápiz más grande siempre),... En cuanto a los conflictos más académicos, es decir, a la incomprensión de algún término o al no recordar cómo se hacía algo, primero y principalmente intentamos deducirlo o recordarlo entre todos. En el caso de que sea imposible, nos apoyamos en los libros y el diccionario.

Los alumnos que tienen más dificultades, ¿comprenden las tareas o solo copian los resultados? ¿Son sus diferencias un obstáculo para resolver las tareas?

La gran mayoría de los alumnos no tienen ningún tipo de dificultad para resolver la tarea. Si en algún momento nos encontramos con alguna duda o un término que no sabemos su significado, hacemos uso del diccionario o libro de la asignatura correspondiente.

En cuanto a aquellos niños que tienen adaptaciones curriculares, creo que más bien se dedican a copiar, ya que he observado y compartido tareas con personas que tienen un nivel de primero de primaria, estando en quinto y sexto. Por lo tanto, comprendo que los compañeros les ayuden pero les dicten qué tienen que poner. Aun así, considero que está bien que participen, ya que son actividades que acogen a todo tipo de nivel y que se beneficiaran (hablando en términos de ortografía y gramática) y podrán aportar ideas.

**¿Qué tipo de relaciones has observado dentro de los diferentes grupos?
¿Algún alumno es excluido dentro del grupo: burlas, risas cuando habla, no hacen caso a sus ideas...?**

En la gran mayoría de los grupos, veo una relación de respeto, ayuda, participación,... Es cierto que en los cursos más avanzados hacen más caso y siguen más la respuesta que ha dicho el que más suele estudiar y el que mejor notas saca. En otros caso, y como me ocurrió en segundo curso de Primaria, una niña reprochó a otra que todo el rato era ella la que comenzaba leyendo los ejercicios y que ellos también querían. Lo bonito fue cuando al de un minuto le pidió disculpas por las formas en las que se lo había dicho. Se me hizo curioso que unos niños de segundo fueran más educados y comprendiesen cómo le podía haber sentado al compañero las formas en las que se lo había dicho, ya que en quinto, no empatizan tanto con el compañero y son más chulesco y piensas que todos son de piedra. Están en esa edad en la que se creen los mayorcitos del colegio y que pueden hablar y actuar de cualquier manera, incluso, ofendiendo a los demás.

Sí que es cierto, que dependiendo de cómo se lleven o cómo les caiga otro compañero, les dan mayor o menos grado de importancia. Por ello, es importante la presencia de los moderadores/voluntariado, para encaminar las tareas y para que todas las ideas y aportaciones tengan el mismo grado de importancia, ya que todos son importantes en el grupo y todos son dependientes del otro.

Cuestionario voluntario 4

¿Colaboran todos los alumnos/as para llegar a la resolución de las tareas? ¿Cómo lo logran? ¿Puedes ponerme algún ejemplo?

Generalmente, todos participan en la resolución de las tareas y se muestran muy participativos. Las fichas se tratan de ejercicios que repasan a diario en clase y que les resulta “fácil”. Lo pongo entre comillas ya que yo suelo estar en el grupo de lengua, más concretamente en la parte gramatical y las resuelve con más facilidad y agilidad en comparación a otras asignaturas como pueden ser Matemáticas e Inglés.

En cuanto a cómo llegan al resultado, he observado diferentes metodologías y sobre todo diferentes entre primer ciclo y tercero. En primer ciclo, más concretamente en 2º curso, siempre había una persona que guiaba al grupo, aunque luego si es cierto que se hacía lluvia de ideas y mediante votación se elegía qué respuesta se ponía en la ficha. En tercer ciclo, más concretamente en 5º, se suelen guiar por lo que digan el que más estudia, por el que mejores nota saca durante el curso académico o por el primero que responda. En esos casos, suelo preguntar qué opinan los demás y qué es lo que finalmente pondrán, por si surge alguna mejora o ampliación.

Una organización que me gustó mucho es la que llevaban a cabo los niños de segundo de Primaria. Según se sentaban, tranquilamente una persona repartía a los demás compañeros los lápices, sin fijarse en cuál era más grande para quedárselo él mismo; que es lo que suelen hacer los alumnos que están en tercer ciclo, pegarse por el lápiz más grande. A la hora de hacer la ficha, que

en este caso era de Lengua, pero en ella se trataba principalmente el ciclo del agua y las transformaciones de sólido a líquido y viceversa (temas que habían tratado en Conocimiento del Medio), los niños uno por uno, es decir, ninguno decía su idea si otro estaba explicando la suya. Demostraban gran respeto, interés y atención. Tras realizar la lluvia de ideas, votábamos para ver qué respuesta era la más adecuada y completa, y la escribían en la hoja.

**¿Surgen muchos conflictos entre ellos mientras trabajan? ¿De qué tipo?
¿Cómo se resuelven? ¿Puedes ponerme algún ejemplo?**

Normalmente no existen problemas mientras trabajan. Si que influye mucho cómo se hayan despertado ese día. Con esto quiero decir, que dependiendo si se han levantado con un día activo, no dan ningún problema. Sin embargo, y como a todos alguna vez nos pasa, otros días nos despertamos desganados. En estos casos, los niños con esa pasividad o desgana sí que influyen en el grupo, ya que ralentiza a todos los componentes del grupo. Por otro lado, están los que dejan al lado las fichas y se ponen a molestar a los demás o a jugar.

La forma de resolverlos, no son muy amplias, ya que si un niño no está por la labor, son muy tozudos. La vía más común es hablar con el niño y que reflexione sobre su comportamiento y hacerle recaer en él responsabilidades, como la “supervivencia” de todos los componentes de su grupo, ya que todos son importantes y fundamentales para la actividad.

Los conflictos, si se pueden llamar así, es que un compañero moleste a otro. Es decir, empezar a darle patadas por debajo de la mesa (creyendo que los voluntarios no nos damos cuenta), estar todo el rato con la goma de borrar (aunque no tengan nada que borrar, solamente por no dejársela al compañero que la necesite), al repartirse el material (porque quieren el lápiz más grande siempre),... En cuanto a los conflictos más académicos, es decir, a la incomprensión de algún término o al no recordar cómo se hacía algo, primero y

principalmente intentamos deducirlo o recordarlo entre todos. En el caso de que sea imposible, nos apoyamos en los libros y el diccionario.

Los alumnos que tienen más dificultades, ¿comprenden las tareas o solo copian los resultados? ¿Son sus diferencias un obstáculo para resolver las tareas?

La gran mayoría de los alumnos no tienen ningún tipo de dificultad para resolver la tarea. Si en algún momento nos encontramos con alguna duda o un término que no sabemos su significado, hacemos uso del diccionario o libro de la asignatura correspondiente.

En cuanto a aquellos niños que tienen adaptaciones curriculares, creo que más bien se dedican a copiar, ya que he observado y compartido tareas con personas que tienen un nivel de primero de primaria, estando en quinto y sexto. Por lo tanto, comprendo que los compañeros les ayuden pero les dicten qué tienen que poner. Aun así, considero que está bien que participen, ya que son actividades que acogen a todo tipo de nivel y que se beneficiaran (hablando en términos de ortografía y gramática) y podrán aportar ideas.

**¿Qué tipo de relaciones has observado dentro de los diferentes grupos?
¿Algún alumno es excluido dentro del grupo: burlas, risas cuando habla, no hacen caso a sus ideas...?**

En la gran mayoría de los grupos, veo una relación de respeto, ayuda, participación,... Es cierto que en los cursos más avanzados hacen más caso y siguen más la respuesta que ha dicho el que más suele estudiar y el que mejor notas saca. En otros caso, y como me ocurrió en segundo curso de Primaria, una niña reprochó a otra que todo el rato era ella la que comenzaba leyendo los ejercicios y que ellos también querían. Lo bonito fue cuando al de un minuto le pidió disculpas por las formas en las que se lo había dicho. Se me hizo

curioso que unos niños de segundo fueran más educados y comprendiesen cómo le podía haber sentado al compañero las formas en las que se lo había dicho, ya que en quinto, no empatizan tanto con el compañero y son más chulesco y piensas que todos son de piedra. Están en esa edad en la que se creen los mayorcitos del colegio y que pueden hablar y actuar de cualquier manera, incluso, ofendiendo a los demás.

Sí que es cierto, que dependiendo de cómo se lleven o cómo les caiga otro compañero, les dan mayor o menos grado de importancia. Por ello, es importante la presencia de los moderadores/voluntariado, para encaminar las tareas y para que todas las ideas y aportaciones tengan el mismo grado de importancia, ya que todos son importantes en el grupo y todos son dependientes del otro.

Cuestionario voluntario 5

¿Colaboran todos los alumnos/as para llegar a la resolución de las tareas? ¿Cómo lo logran? ¿Puedes ponerme algún ejemplo?

En mi experiencia los chicos y las chicas participaban en un primer momento de manera individual en el desarrollo de la tarea, después lo hacían de manera colectiva.... Pero había que cambiar de tarea... En cada uno de los grupos, siempre había 1 o 2 que sobresalían (acababan más rápido, tenía mejores habilidades sociales...) y actuaban como el líder del grupo. Hay que señalar que dentro de las propias actividades, unas gustaban más que otras y eso influía en que terminaran unos antes que otros. Además, a pesar de ser tareas -por ejemplo lengua-, algunas les gustaban más que otras y ponían más interés o menos... Cuando terminaban, yo les instaba a que ayudasen a sus compañeros, y en la mayoría de los casos, estos les guiaban con mucho gusto en el desarrollo de la tarea. Generalmente se ayudaban a través de trabajo de comprensión (ayudando a sus compañeros) porque en mi grupo los niños estaban en el primer curso de EP y sabían leer y comprender de modo limitado.

**¿Surgen muchos conflictos entre ellos mientras trabajan? ¿De qué tipo?
¿Cómo se resuelven? ¿Puedes ponerme algún ejemplo?**

Los conflictos que se producían eran normalmente, porque querían llamar la atención (sobre todo llamar mi atención porque era el adulto. Por eso, no había apenas conflicto entre ellos. Cuando los había, se resolvían mediante el diálogo porque yo como adulto mediaba y llamaba al orden. Como se puede suponer, en caso de conflicto este se debía a que no se entendían los enunciados y apelaban a su propio criterio para resolverlo, pero tras mediar en ellos (incluso alguno era mediador) se resolvía sin mayor complicación. En mi opinión, la naturaleza de los problemas se debía a su edad y nivel madurativo: al fin y al cabo son niños...

Los alumnos que tienen más dificultades, ¿comprenden las tareas o solo copian los resultados? ¿Son sus diferencias un obstáculo para resolver las tareas?

Había una mezcla de ambas de ambas opciones, pero era como he señalado anteriormente a que los niños eran muy pequeños y no habían terminado de desarrollar si quiera la lecto-escritura... Por eso en muchos casos había que señalarles que había que hacer. Las diferencias de capacidad para desarrollar una vez comprendidos los enunciados apenas existían. He de decir que algunas de las fichas propuestas no estaban muy bien adaptadas a los grupos (o nivel de los niños) porque o bien no se había trabajado en clase mucho en clase, o bien no una mayoría representable no sabía responderla... Por eso he llegado a la conclusión anterior.

**¿Qué tipo de relaciones has observado dentro de los diferentes grupos?
¿Algún alumno es excluido dentro del grupo: burlas, risas cuando habla,
no hacen caso a sus ideas...?**

Los grupos eran muy heterogéneos (algo que según lo estudiado, era lo indicado para desarrollar los grupos interactivos)., por lo tanto puedo afirmar que en los diversos grupos la variedad de niveles, resoluciones de tareas... eran similares. Por otro lado, sí que al comenzar las sesiones se notaba que los chicos y chicas estaban algo más "alterados" pero una vez que comenzábamos con la actividad no había más problema. Quizá los más callados, los que eran más introvertidos, eran los más pasivos y a los que más había que estimular. También sensiblemente había un mayor número de niñas -aunque no todas- y algunos colectivos, en este caso inmigrantes, eran las menos habladoras y que más costaba "sacar algunas palabras"y se debía a su falta de seguridad...

Cuestionario profesora

¿Has notado alguna mejora en la convivencia dentro del aula? Si.

¿Han mejorado académicamente todos los alumnos, incluso los que tienen más dificultades? La mayoría si.

¿Has observado algún otro tipo de mejoras? Si. ¿Cuáles?

Ahora ellos se sienten con mayor confianza para preguntar las dudas y más seguros en ciertos momentos, cuando por ejemplo salen a la pizarra o en alguna actividad en la que tienen que hablar en público.

¿Crees que es beneficioso para todos trabajar con grupos interactivos?

Si , tanto para los alumnos ,los maestros y los voluntarios.

¿Crees que todos los alumnos se sienten más incluidos dentro del aula, sean cuales sean sus características?

Si, de hecho ciertos alumnos que en clase son poco participativos en los grupos interactivos se implican más al ser grupos más reducidos .

Cuestionario directora

¿Cómo ven las familias el hecho de que todos los alumnos trabajen juntos a pesar de sus diferencias? ¿Y los docentes?

Las familias y docentes consideran muy positivo que el alumnado a pesar de sus diferencias trabajen juntos porque aprenden unos de otros, se ayudan y colaboran.

¿Crees que con los grupos interactivos están avanzando hacia la inclusión educativa?

Los grupos interactivos es una de las mejores medidas para avanzar hacia la inclusión en todos los sentidos pues las diferencias se entienden como un factor de enriquecimiento.

¿Resultó muy difícil empezar a trabajar con los grupos interactivos? ¿Y ahora?

Al principio nos costó porque teníamos miedo a no tener voluntarios o a los materiales a utilizar o como llevarían las familias que otros padres/madres estuvieran con sus hijos. Con el tiempo esos miedos han ido desapareciendo. En estos momentos lo que nos da trabajo es conseguir una suficiente bolsa de voluntarios; es una tarea que todos los años tenemos que hacer. Hay algunos que repiten y otros nuevos.

¿Has observado mejoras en la relación entre los alumnos desde que trabajan de esta manera?

A los niños los grupos les gustan mucho y trabajan mejor en ellos que en otras circunstancias. Ayudan a mejorar la relación entre ellos y a trabajar de manera más colaborativa.

¿Has recogido alguna queja sobre algún aspecto de los grupos interactivos?

La queja que en algún momento he recogido es del tipo que no nos ha avisado un voluntario que esperábamos y en ese momento hemos tenido que ver como organizar ese grupo: buscar a un profesor del cole, etc.

¿Por qué seguís haciendo grupos interactivos tras cinco años?

Seguimos haciendo grupos porque creemos en ellos, en lo que aportan al alumnado, familias y profesorado. Porque es una manera positiva de aprender y de mejorar la convivencia del aula, además de implicar a las familias y otras personas en la educación de los niños/as.