



**Universidad Internacional de La Rioja Facultad de  
Educación**

**Trabajo fin de máster**

**Estudio del impacto de la implantación  
de los grupos interactivos en un IES del  
extrarradio de Madrid**

**Presentado por: Sandra Pérez Buira**  
**Línea de investigación: métodos pedagógicos**  
**Director/a: Virginia Pascual**  
**Ciudad: Rivas Vaciamadrid**  
**fecha: 05/05/2014**

## **RESUMEN**

La sociedad actual basada en las nuevas tecnologías de la información, ha desplazado a la sociedad industrial. Es por ello que se establecen como necesarias ciertas habilidades tales como autonomía, selección y procesamiento de información, trabajo en grupo etc... para acceder al mercado laboral. Con este objetivo, desde la Unión Europea, a través del proyecto INLUD-ED, pretende establecer directrices para implementar actuaciones de éxito educativo, avaladas por la comunidad científica, en los sistemas educativos de sus estados miembros. Este trabajo analiza la implantación de una de las actuaciones de éxito educativo como son los Grupos interactivos en un instituto del extrarradio de Madrid. Su implantación en todas las asignaturas de 1º de la Educación secundaria obligatoria ha permitido estimar mejoras del rendimiento y de la relaciones entre los compañeros como la amistad y solidaridad. Tras analizar las ventajas y los inconvenientes a los que se enfrentan los docentes al llevar a cabo estas actuaciones se han identificado tres principales escollos: la falta de hábito con el trabajo cooperativo, la gestión del voluntariado en el aula y la formación del profesorado. Es necesario, por tanto, la sistematización de las actuaciones innovadoras para permitir alcanzar una dinámica de trabajo óptima en las sesiones y que el alumnado lo entienda como un espacio más de aprendizaje y el voluntariado y el profesorado pueda establecer objetivos comunes. Para ello la formación del profesorado y su compromiso con el proyecto es clave. Las buenas prácticas con grupos interactivos basados en el aprendizaje dialógico favorecen la práctica, la cooperación, la participación y el diálogo son prácticas esenciales para la adquisición de las competencias necesarias para el éxito en la sociedad actual.

Palabras clave: grupos interactivos, aprendizaje dialógico, actuaciones de éxito educativo.

## **ABSTRACT**

Today's society based on new information technologies, has moved to the industrial society. That is why we are established as needed certain skills such as autonomy, selection and processing of information, group work etc ... to access the labor market. To this end, from the European Union, through the INLUD -ED project aims to establish guidelines for implementing actions of educational success, endorsed by the scientific community, in education systems of its member states. This paper analyzes the implementation of the actions of educational success like the interactive groups in a high school on the outskirts of Madrid. Its implementation in all subjects 1 level of the secondary education has allowed estimating performance improvements and peer relationships such as friendship and solidarity. After analyzing the advantages and disadvantages to which teachers face in carrying out these actions we have identified three main obstacles: lack of habit cooperative work, volunteer management in the classroom and teacher training . It is necessary, therefore, to systematize innovative to allow optimally achieve a dynamic work sessions and that students understand it as a learning space and more volunteers and teachers to establish common objectives performances. This teacher training and commitment to the project is key. Good practice with interactive groups based on dialogic learning favor the practice , cooperation , participation and dialogue are essential practices for the acquisition of skills necessary for success in today's society.

Keywords: interactive groups, dialogic learning, actions of educational success.

# ÍNDICE

## I. INTRODUCCIÓN

|                        |   |
|------------------------|---|
| 1.1 JUSTIFICACIÓN..... | 6 |
|------------------------|---|

## II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

|   |   |
|---|---|
| 2.1 OBJETIVOS.....                              | 8 |
| 2.2 BREVE FUNDAMENTACIÓN METODOLOGICA.....      | 8 |
| 2.3 BREVE JUSTIFICACIÓN DE LA BIBLIOGRAFIA..... | 9 |

## III. DESARROLLO

### 3.1 FUNDAMENTACIÓN TEORICA

|   |    |
|---|----|
| 3.1.1 Proyecto INCLUD-ED .....                                | 10 |
| 3.1.2 El giro dialógico de la sociedad de la información..... | 11 |
| 1. Diálogo igualitario.....                                   | 13 |
| 2. Inteligencia Cultural.....                                 | 15 |
| 3. Transformación.....  | 17 |
| 4. Dimensión Instrumental.....                                | 18 |
| 5. Creación de sentido.....                                   | 19 |
| 6. Solidaridad.....   | 19 |
| 7. Igualdad de Diferencias.....                               | 19 |

|   |    |
|---|----|
| 3.1.3 Agrupamiento Escolar y Rendimiento..... | 20 |
|---|----|

|                                     |    |
|-------------------------------------|----|
| 3.1.4 Las Competencias Básicas..... | 26 |
|-------------------------------------|----|

### 3.2 MATERIALES Y METODOS

|                                       |    |
|---------------------------------------|----|
| 3.2.1 Muestra de estudio.....         | 27 |
| 3.2.2 Herramientas Metodológicas..... | 28 |
| 3.2.3. Tratamiento de datos.....      | 30 |
| 3.2.4. Resultados .....               | 31 |

|                      |    |
|----------------------|----|
| 3.3. DISCUSIÓN ..... | 37 |
|----------------------|----|

|                             |    |
|-----------------------------|----|
| IV. PROPUESTA PRÁCTICA..... | 40 |
|-----------------------------|----|

|  |    |
|--|----|
| <b>V. CONCLUSIONES .....</b>                     | 45 |
| <b>VI. LIMITACIONES DEL TRABAJO.....</b>         | 45 |
| <b>VII. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS.....</b> | 45 |
| <b>VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....</b>     | 47 |
| <b>IX. ANEXOS.....</b>                           | 52 |

# I.INTRODUCCIÓN

## 1.1. JUSTIFICACIÓN

El presente trabajo pretende dar a conocer la experiencia de implantar Grupos Interactivos (en adelante, GI) en la asignatura de Ciencias de la Naturaleza de 1º curso de la Educación Secundaria Obligatoria (en adelante, ESO) en un Instituto de Educación Secundaria (en adelante, IES) de las afueras de Madrid. Los GI son una de las principales actuaciones de éxito educativo contra el fracaso y el abandono escolar identificadas en el marco del proyecto INCLUD-ED, Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education (2006-2011). Este fue un proyecto Integrado, financiado por la Comisión Europea dentro del VI Programa Marco, que se convirtió en el proyecto europeo sobre educación escolar que ha recibido mayores recursos y financiación hasta el momento. Éste fue coordinado por el Centro de investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades CREA de la Universidad de Barcelona.

Las conclusiones del proyecto fueron incorporadas por la Comunidad Europea en diferentes documentos y recomendaciones poniendo énfasis en la necesidad de basar políticas educativas en investigaciones científicas. Las prácticas educativas de éxito identificadas por el proyecto fueron: retrasar la separación por itinerarios, una organización inclusora del aula y la participación de las familias.

Los GI son una forma de organización inclusora del aula en grupos heterogéneos de alumnos/as, cada uno a cargo de una persona adulta (profesor/a o voluntario/a) que facilita la interacción y la colaboración entre el alumnado. Los GI fundamentan su eficacia en una concepción comunicativa del aprendizaje gracias al contacto y la interacción con las demás personas, permite compartir conocimientos y trabajar conjuntamente acelerando los aprendizajes.

Las concepciones del aprendizaje orientadas a las demandas de una sociedad industrializada como han sido la enseñanza más tradicional y el aprendizaje significativo han demostrado no poder dar respuesta a una sociedad cambiante y profundamente interconectada como la actual. La sociedad de la información y la comunicación exige el desarrollo de nuevos conocimientos y capacidades para dar respuesta a sus cambios y transformaciones. Es este contexto, el aprendizaje dialógico, es una concepción científica del

aprendizaje que ha demostrado generar mayor autonomía personal, capacidad crítica y desarrollo humano y de valores.

España tiene uno de los índices de abandono escolar prematuro más elevados de la Unión Europea que supone el doble de la media intercomunitaria y es de alrededor de un 30%. Ante estos datos demoledores y la importancia de la formación para obtener un puesto de trabajo en la sociedad actual se hace más necesario un cambio en el sistema educativo español que garantice la reducción del abandono escolar y que aporte garantías de éxito.

En este contexto, uno de los IES del extrarradio de Madrid ha puesto en marcha los GI en todas las asignaturas de 1º de la ESO gracias a la implantación en el municipio del proyecto INCLUD-ED. La voluntad de la comunidad educativa está dirigida a poder ofrecer a sus alumnos las prácticas más eficaces y que han demostrado en todos los contextos que se han llevado a cabo éxito en las aulas. En el caso que se presenta, dos trimestres después de la implantación de esta práctica, se pretende analizar las opiniones de los agentes educativos implicados, las ventajas e inconvenientes de introducir esta práctica educativa y desarrollar una herramienta de evaluación de los GI que permita a los docentes sistematizar la planificación y evaluación de los grupos interactivos.

## **II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **2.1. OBJETIVOS (general y específicos)**

El presente trabajo pretende valorar los GI como un instrumento eficaz para mejorar el rendimiento académico y la cohesión social en el aula. Para ello los objetivos concretos que se persiguen son:

1. Comparar las calificaciones obtenidas por los alumnos, antes y después de incluir los grupos interactivos en el programa INCLUD-ED.
2. Valorar la motivación del alumnado, la reducción de los conflictos en el aula, el fomento de las relaciones de solidaridad y tolerancia a la diversidad en el trabajo con GI en comparación con la metodología tradicional.
3. Analizar las ventajas e inconvenientes de implementar el trabajo con grupos interactivos en comparación con la metodología tradicional.
4. Desarrollar una herramienta para la evaluación de la eficacia de los grupos interactivos.

### **2.2. BREVE FUNDAMENTACIÓN METODOLOGICA**

En la realización de este estudio se emplearon distintas estrategias. Con la intención de abordar las características más importantes de las actuaciones de éxito educativo propuestas por el proyecto INCLUD-ED y, en particular, de los GI y el aprendizaje dialógico se realizó una extensa revisión bibliográfica. Con la intención de analizar los resultados que hasta el momento pueden apreciarse de la incorporación de estas prácticas se propuso:

1. Determinar si ha habido una mejora o no del rendimiento académico, se compararon los porcentajes de aprobados y suspensos de dos grupos de 1º de la ESO con un grupo que ha incorporado los GI y el otro que no.
2. Para conocer la opinión de los alumnos en relación a los GI se diseñó un cuestionario de valoración. En el cuestionario se combinaron preguntas para un análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados.

3. Para conocer las percepciones de los docentes sobre la implantación de los GI se procedió al diseño de una entrevista semiestructurada al profesorado de 1º de la ESO que imparte la asignatura de Ciencias de la Naturaleza (en adelante, CN).

El análisis de los datos recogidos en los cuestionarios al alumnado y las entrevistas al profesorado permitió determinar las ventajas e inconvenientes de la implantación de los GI y desarrollar una propuesta de herramienta de evaluación de esta práctica educativa. Todas las acciones mencionadas se desarrollan en el apartado de Material y métodos.

Además, para abordar el último objetivo se tuvo en cuenta los resultados derivados del trabajo así como una revisión de la legislación.

### **2.3. BREVE JUSTIFICACIÓN DE LA METODOLOGIA UTILIZADA.**

Para conocer el estado de la cuestión en materia de los GI en el contexto de las prácticas de éxito educativo del proyecto INCLUD-ED se realizó una revisión bibliográfica. Los medios utilizados fueron: bibliotecas, páginas web como [www.comunidadesdeaprendizaje.com](http://www.comunidadesdeaprendizaje.com), bases de datos como Dialnet o Unir, catálogos de acceso gratuito en internet e informes del Ministerio de Educación cultura y Deporte (en adelante, MECD). Durante el proceso se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

- Que el acceso es de información.
- Legislación educativa.
- Que la publicación fuese relevante.
- La revisión bibliográfica del trabajo se ha centrado en las publicaciones más relevantes y recientes. La referencia más antigua que se ha incluido fecha de 1963 para incluir un libro clave en la fundamentación del marco teórico.

Las palabras clave utilizadas en la búsqueda han sido: aprendizaje dialógico, comunidades de aprendizaje, competencias básicas, grupos interactivos, competencias básicas, actuaciones de éxito educativo.

## **III. DESARROLLO**

### **3.1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

#### **3.1.1. El proyecto INCLUD-ED**

En una sociedad como la actual basada en el desarrollo, la transformación y la difusión del conocimiento a través de las nuevas tecnologías, la falta de educación o educación de baja calidad puede llevar a la imposibilidad de acceder al mercado laboral, a la exclusión social y a la pobreza. Entendiendo el conocimiento como el verdadero elemento de cambio social, la Comunidad Europea (en adelante, CE) se planteó cómo poder reducir la tasa de abandono temprano de los estudios, de un 15% a un 10% para 2020 (Plataforma Europea contra la pobreza, 2010). La situación en España es especialmente compleja debido a que posee la tasa más alta de la CE de abandono prematuro de los estudios. Para España, los objetivos para el 2020 son pasar de la tasa del 30% al 15% (Eurostat, 2010).

Los datos indicados pertenecen a la oficina de estadística comunitaria, o Eurostat. Esta entidad considera como muestra de abandonado temprano de los estudios, a todas aquellas personas de entre 18-24 años que, teniendo el graduado en ESO, no continúan estudiando ni bachillerato ni un ciclo formativo de grado medio. Aunque en 2013 la tasa de abandono escolar bajó hasta el 23,5%, ésta continua estando por encima de Malta y Portugal. Los datos oficiales indican que en Europa, en base a los niveles formativos adquiridos y, por tanto, a las posibilidades laborales, uno de cada cinco jóvenes está abocando a la pobreza (Plataforma Europea contra la pobreza, 2010).

En este contexto, se puso en marcha el proyecto INCLUD-ED, Strategies for inclusión and social cohesión in Europe from education (2006-2011). El proyecto fue financiado por la CE dentro del VI Programa Marco. En este caso, el tópico fue: **Estrategias educativas para la inclusión y cohesión social y su relación con otras políticas sociales**. Dicho proyecto fue desarrollando por diferentes centros de investigación de 14 países coordinado por el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas superadoras de Desigualdades (en adelante, CREA) de la Universidad de Barcelona.

Los objetivos de la investigación se centraron en identificar, “analizar y demostrar qué acciones concretas contribuyen a favorecer el éxito en la educación y la inclusión social a lo

largo de las distintas etapas de la enseñanza obligatoria” (Includ-ed Consortium, 2006, p.25). A su término, se identificaron las principales actuaciones para mejorar las políticas educativas y sociales a nivel europeo y se recomendó su inclusión en las políticas educativas a los estados miembros. Las principales conclusiones que la comunidad científica consensuó fueron: los tipos de agrupamiento en el aula determinan el éxito escolar y la participación de las familias y la comunidad mejora el rendimiento. En base a estas las dos principales conclusiones, se identificaron las actuaciones educativas que garantizan el éxito: tertulias literarias dialógicas, los grupos interactivos, la biblioteca tutorizada (como ejemplo de ampliación del tiempo de aprendizaje) y la formación de familiares (European Commission, 2011).

Uno de los modelos de centro que formó parte del proyecto INCLUD-ED, donde se implementaron las actuaciones educativas de éxito, fueron Las Comunidades de Aprendizaje (en adelante CdA) en el País Vasco (Flecha, García, Gómez y Latorre, 2009). La CE las ha destacado como centros modelo en su *Comisión contra el abandono escolar precoz en 2011*. En términos generales, una CdA se define como: “un proyecto de transformación de los centros educativos y su comunidad, orientados al éxito educativo de todo el alumnado” (Elboj, Puigdellívol, Soler y Valls, 2002, p.56).

El CREA ha llevado a cabo el asesoramiento de aquellos centros que deciden iniciar el proyecto de transformación educativa y sociocultural en CdA. Actualmente, en España hay cerca de 100 centros educativos que han llevado a cabo esta transformación. En el proyecto se incluyen desde educación infantil hasta centros de educación de personas adultas. Una vez se ha llevado a cabo el proceso de trasnformación de CdA, cada centro impulsa de acuerdo con su propia realidad y recursos las actuaciones (Díez-Palomar y Flecha, 2010). El ayuntamiento de Rivas Vaciamadrid estableció un convenio en 2010 con el CREA, para la implementación de las Actuaciones de éxito que se derivaron de los resultados del proyecto INCLUD-ED en los centros educativos del municipio.

#### **4.1.2. El giro dialógico de las ciencias del aprendizaje**

El mundo ha cambiado radicalmente desde la revolución industrial a finales del siglo XIX, a la actual sociedad de la información y comunicación. La Educación siempre ha debido dar respuesta a la sociedad de la que forma parte y, por lo tanto, debe ser lo suficientemente

dinámica como para transformarse con ella para que los individuos puedan desarrollarse con éxito en ella. La escuela como instrumento decimonónico, no puede subsistir y, por tanto, “hay que renovar las ideas sobre “qué necesita la sociedad” y “cuáles deben ser los mecanismos” para responder a sus demandas.

En los años 80, la comunidad científica, empezó a forjar lo que se llamó el giro dialógico de las ciencias del aprendizaje, partiendo de concepciones centradas en elementos cognitivos individuales y, pasando a teorías que consideran la intersubjetividad y el diálogo como los elementos clave del proceso de enseñanza aprendizaje (Racionero y Padrós, 2010). El aprendizaje dialógico nació a partir de las investigaciones sobre el aprendizaje en adultos sin ninguna formación académica. La obra de Flecha en 1997 supuso un punto de inflexión en la construcción de la teoría dialógica del aprendizaje (Aubert, Flecha, García, Flechay Racionero, 2008).

La comunidad científica siguió el giro dialógico basándose en las evidencias científicas y para poder respuesta a una sociedad de la información y de la comunicación. Prueba de ello es uno de los últimos artículos publicados por **Neil Mercer (2003)**, profesor en ciencias de la educación en la universidad de Cambridge. En su último artículo, asienta las bases del porqué funciona el aprendizaje dialógico en la sociedad de hoy.

En España, en los años 80, se presentó una concepción constructivista del aprendizaje basado en Ausubel (1962), a partir del cual, se fundamentó la formación del profesorado, leyes educativas y los libros de texto. Esta concepción está todavía actualmente recogida en la reforma del sistema educativo español en la LOGSE.

Escoger correctamente la concepción del aprendizaje que se introduce en las aulas afecta directamente en cómo piensa el profesorado, en cómo enseña a pensar y en cómo los alumnos aprenden. En el marco del giro dialógico, las teorías del aprendizaje de la sociedad industrial, basadas en concepciones o bien objetivistas (en el sentido de entender que la realidad viene dada) como la concepción del aprendizaje tradicional o bien, subjetivista como el aprendizaje significativo de Ausubel (1963) han quedado superadas por la concepción dialógica del aprendizaje.

El aprendizaje dialógico basa su eficacia en el desarrollo de la dimensión intersubjetiva del aprendizaje y ha sido desarrollada en respuesta a las demandas de la

sociedad de la información. Esta concepción del aprendizaje (Aubert, García y Racionero, 2009)

El proyecto INCLUD-ED analizó tanto los sistemas educativos europeos como los distintos estudios sobre las concepciones del aprendizaje y de sus resultados, permitiendo identificar las principales actuaciones para el desarrollo de una enseñanza exitosa. Las actuaciones educativas que han demostrado reducir el fracaso escolar y mejorar la convivencia son acordes con el giro dialógico y, por tanto, son una evidencia más de que es a través del Aprendizaje Dialógico que se logra la mejora del rendimiento académico. Esta concepción educativa está basada en los siete principios básicos definidos por Flecha (1997) en el libro **Compartiendo palabras**. A través del diálogo se transforman las relaciones, el entorno y el conocimiento propio.

*“El aprendizaje dialógico se produce en interacciones que aumentan el aprendizaje instrumental, favorecen la creación de sentido personal y social, están guiadas por principios solidarios y en las que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores”.* (En Aubert, Flecha, García, Flecha, Racionero, 2008, p.167).

Una de esas prácticas y la que centrará el presente trabajo, son los **GI ya que se consideran el entorno dialógico de más éxito**. El aprendizaje en grupo crea situaciones para debatir, opinar, consolidar y construir criterios propios. Para fundamentar el éxito de los GI se va a desarrollar los siete principios que definen el aprendizaje dialógico: diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, solidaridad, creación de sentido e igualdad de diferencias.

## 1. DIÁLOGO IGUALITARIO

Se entiende que el diálogo es igualitario cuando todas las aportaciones e intervenciones son consideradas en función de la validez de los argumentos y no en función de las relaciones de imposición o de poder. Es decir, todas las aportaciones van a ser válidas, independientemente de la persona de las que provengan, siempre y cuando se basen en argumentos (Habermas, 1981). En los GI todos aprenden, alumnos, voluntarios y profesores, gracias a que cada uno puede contrastar sus opiniones, reelaboras y hacerlas más coherentes y consistentes en base a los argumentos aportados.

Las interacciones de los GI promueven el desarrollo de un diálogo igualitario que permiten establecer las condiciones para aprender acelerando los aprendizajes del grupo (Elboj et al., 2002). La figura del voluntario es fundamental porque permite garantizar ese diálogo: dinamizando el grupo de alumnos y fomentando las interacciones entre los alumnos, permitiendo construir un diálogo más elaborado entre el grupo y velando para que se puedan escuchar todas las voces.

Los referentes científicos que sustentan el éxito de esta actuación educativa son: en primer lugar, el trabajo con GI fomenta “la predisposición a interesarse por las cosas, a plantearse preguntas y a intentar comprender colaborando con los demás en el intento de encontrar respuestas” (Wells, 2001, p.136)

En segundo lugar, gracias al voluntario, se fomenta el desarrollo de discursos más elaborados y un aprendizaje más profundo como pone de manifiesto Courtney B. Cazen (1991). La autora propone que en el aula existe un lenguaje tradicional que sigue una estructura que se llama IRE (iniciación, respuesta, evaluación). Por ejemplo: “¿qué le pasa al protagonista en el capítulo dos?” “Eso”, responde el alumno. La profesora evalúa, y contesta: muy bien. Siguiendo este esquema el discurso se acaba y no se construye nada. El diálogo igualitario pretende romper esa estructura de IRE y pasarla a IRF (iniciación, respuesta y “follow up”). Por ejemplo, se hace una pregunta, se responde y se promueve el desarrollo del discurso con frases como: “¿qué pensáis de lo que ha dicho María? ¿Quién puede explicarlo mejor?”.

La tercera clave se basa en el concepto que propusieron los investigadores Lave y Wegner (1991): la participación periférica y central. Los autores estudiaron el comportamiento de las personas que se quedan al margen en distintos contextos. Esas personas que están en el margen, mirando como otros interactúan también aprenden pero con menor intensidad. En este contexto de GI, el voluntario facilita ese movimiento de la periferia al centro y por tanto, aumenta el aprendizaje de todo el grupo.

En los GI se establece un diálogo igualitario, hay una pretensión de entendimiento a través de la argumentación (pretensión de validez) que permite la inclusión, fomenta las interacciones y la participación de todas las personas.

## **2. INTELIGENCIA CULTURAL**

El Coeficiente de Inteligencia es una de las herramientas para medir la capacidad intelectual humana mediante test estadísticos que valoran las capacidades numérica, lingüista y espacial, etiquetando a cada alumno con el valor de la puntuación obtenida (Hernstein y Murray, 1994). Numerosas han sido las críticas a estos estudios tanto a nivel técnico y metodológico, como al hecho de que estos test median un **solo tipo de inteligencia**, la inteligencia académica. Actualmente la comunidad científica está de acuerdo en que no existe una sola inteligencia sino varias y que existen numerosas aproximaciones a los tipos de inteligencia. Muestra de ello son los trabajos de Sternberg (1985) donde diferenció, la inteligencia académica, como la que se logra en los entornos académicos y la inteligencia práctica, propia de los entornos cotidianos. En paralelo, Gardner (1983) desarrolló la teoría de las inteligencias múltiples, en la que propone la existencia de nueve inteligencias que se desarrollarán en mayor o menor medida en función del contexto cultural en el que se desenvuelve el individuo. Y aunando ambas concepciones de la inteligencia, Aubert et al. (2008) constatan que:

“si las personas han desarrollado unas inteligencias u otras en función de las exigencias de su contexto, todas tienen la capacidad de hacerlo en los otros, de aprender nuevas habilidades que son requeridas y valoradas en nuevos contextos y volverse igual de competentes en ellos” (p.182)

El concepto de **inteligencia cultural** va más allá de las limitaciones de la inteligencia académica y engloba la pluralidad de dimensiones de la interacción humana: la inteligencia académica, la inteligencia práctica, así como la inteligencia comunicativa (Flecha, 1997).

La inteligencia cultural en GI parte de la base de que todas las personas, con independencia de su edad, tienen unas capacidades que pueden ser desarrolladas a través de sus interacciones. Cada persona que participa en los GI aporta su propia cultura, saberes, habilidades y conocimientos propios.

El abrir las aulas a la comunidad hace que fluya el aprendizaje desde el aula hacia los barrios y aumentan las interacciones durante el tiempo fuera del aula Engeström (1996). La inteligencia cultural del voluntariado contextualiza el aprendizaje escolar y lo desencapsula. Esto hace que dejen de ser dos mundos diferentes y sean dos mundos a través de la inteligencia cultural y los miembros de la comunidad.

Otra de los conceptos interesantes en relación a la inteligencia y a los GI es el principio de Inteligencia Distribuida que propone E. Hutchins (1999). El autor postula que la inteligencia no es una propiedad que pertenezca únicamente a la mente de los individuos particulares sino que se puede considerar distribuida entre las personas. En GI la inteligencia se construye entre todos por las aportaciones de todos. En este caso, estará distribuida en los cuatro grupos que van rotando con adultos guía que van distribuyendo dialógicamente las interacciones multiplicando y acelerando los aprendizajes. Este tipo de agrupamiento, según Aubert (2008), favorece entre el alumnado la capacidad de adoptar la actitud de ponerse en el lugar del otro debido a las múltiples y distintas interacciones.

Los GI apuestan por una pedagogía con el objetivo de conseguir los máximos aprendizajes para todos a través de la inteligencia comunicativa. Los GI son un catalizador para la transformación de las relaciones entre los estudiantes que promueven que los niños se ayuden entre sí para que todos puedan resolver la actividad con éxito.

### 3. TRANSFORMACIÓN

Los GI son actuaciones profundamente transformadoras que consiguen que los alumnos establezcan interacciones tanto con los voluntarios como con sus compañeros transformando el ambiente en el aula, rompiendo estereotipos sociales y culturales, colaborando en la mejora conjunta de los aprendizajes y mejorando el rendimiento académico.

Esta transformación es posible a través de un proceso dialógico igualitario entre las personas que quieren cambiar una situación de desigualdad. Así que la acción transformadora del aprendizaje es aquella que transforma las dificultades en posibilidades, mientras que la adaptación a las dificultades las reproduce y aumenta, disminuyendo significativamente las posibilidades de alcanzar los máximos aprendizajes. Freire, 1997 afirma: "*somos seres de transformación y no de adaptación*" (p.26).

Una de las mayores aportaciones de Vygotsky (1989) es la Teoría de la zona de desarrollo próxima. Según el autor, el aprendizaje se produce en dos zonas de desarrollo: un nivel real y un nivel potencial. El **desarrollo real** indica la capacidad de una persona de resolver algo por sí misma en base a su nivel de madurez. Por otro lado, el **desarrollo potencial** permite definir hasta donde esa misma persona podría alcanzar, si puede ser

ayudada por otra persona ya sea un adulto o un compañero. Por lo tanto, el aprendizaje se da entre las zonas de nivel real y de nivel potencial definida como: **la zona de desarrollo próximo** (en adelante, ZDP). De donde se deduce que, el aprendizaje primero debe darse con ayuda y, una vez entendido, puede interiorizarse y hacerse individualmente.

Trabajando con los GI, los alumnos interactúan con otros compañeros más capaces y con adultos que les permiten recorrer más rápido y mejor la ZDP. La transformación es la que permite lograr los máximos resultados, transformando el contexto introduciendo los recursos y las herramientas necesarias para acelerar el aprendizaje del alumnado.

“You and I are good but together we are wonderful” (“Tú y yo somos buenos pero juntos somos maravillosos”, del inglés), (Rita Levi-Montalcini, 1988, p.212)

#### **4. DIMENSIÓN INSTRUMENTAL**

El aprendizaje instrumental ha sido desde siempre un elemento clave en la educación. Actualmente, la alarmante baja nota en comprensión lectora que consigue España en los test internacionales, la reducción de los objetivos y la calidad del aprendizaje para colectivos en situación social más desfavorecida han vuelto a poner en relieve cómo el alumnado aprende y cómo la escuela debe garantizar el aprendizaje instrumental de calidad a todo su alumnado. (OCDE. (2010a). PISA 2009).

El aprendizaje instrumental debe ser una prioridad en la escuela ya que es aquel que permitirá obtener éxito académico. Desde una concepción dialógica del aprendizaje, la escuela tiene la función fundamental de asegurar el aprendizaje instrumental. Además, Freire (1997) define como “curiosidad epistemológica” la propia necesidad de los seres humanos para buscar explicaciones de la realidad que les rodea.

En base a estas ideas, se puede decir que existe una disposición favorable al aprendizaje, intrínseco a todo ser humano, que puede verse truncada por el entorno social, las bajas expectativas o medidas excluyentes. Se afirma, por tanto, que hay una relación directa entre el aprendizaje instrumental y la inclusión y exclusión social del alumnado. Si se segregan al alumnado en clases con educación de baja calidad, reduciendo objetivos, en

agrupamientos del alumnado que han demostrado generar bajas expectativas se hace imposible que los estudiantes adquieran el nivel necesario para desenvolverse con garantías en la sociedad actual.

El objetivo principal es poder ofrecer el aprendizaje que desea para los propios hijos a todos los niños. Con el aprendizaje dialógico se permite que se acaben los dobles discursos con un aprendizaje de éxito para los hijos propios y otro para el de los hijos de los demás como afirma Lisa Delpit (1995). Se debe exigir un currículum de máximos para todos y para todas porque las habilidades académicas son fundamentales para salir de la exclusión y lograr la integración social.

## **5. SOLIDARIDAD**

Toda acción que debe ser igualitaria y pretenda ofrecer las mismas oportunidades a todas las personas debe fundamentarse en la solidaridad. El principio de solidaridad es lo que va a permitir que todos los alumnos mejoren y para que cada uno vaya mejor (Flecha, 2003).

La competitividad y el trabajo individual han sido la base de algunos centros educativos para garantizar la mejora del aprendizaje. Estas prácticas han desarrollado problemas de indisciplina y convivencia entre alumnado y han derivado en la implantación en el currículum de la enseñanza de la solidaridad de forma desvinculada al estilo de aprendizaje. Sin embargo, autores como Slavin (1995) demuestran que el trabajo de forma cooperativa acelera los aprendizajes del conjunto de alumnos y fortalece las relaciones entre ellos. La concepción dialógica del aprendizaje implica que aprendizajes y solidaridad van de la mano (Aubert y García, 2001).

La solidaridad no se estudia ni se aprende como un concepto descontextualizado. Y tal y como indican Aubert, Duque, Fisa y Valls, 2004, solo se consigue mediante la práctica en el aula. En relación a los profesionales docentes tienen un papel relevante para la educación de la solidaridad a través del ejemplo. Los docentes se comportan de forma solidaria cuando no se conforman con la realidad que se encuentran y toman la iniciativa que permita la transformación del entorno educativo a favor del éxito de sus alumnos (Giroux, 1988).

## **6. CREACIÓN DE SENTIDO**

*Ya sabes que antes no había un dios que lo sacara de la cama, [...], ahora son las ocho y ya está en pie. [...] (Racionero et al., 2012, p.60).*

Cuando los alumnos perciben que lo que aprenden no se relaciona con su propia realidad, y que no les es útil para desenvolverse en su entorno, existe una pérdida de sentido de la educación para dicho alumnado. El encapsulamiento de los contenidos escolares como lo denomina Engeström (1996) es pues, esta separación entre la realidad diaria y la realidad del centro educativo. El autor propone que una de las formas de acabar con el estancamiento del conocimiento está en formar al alumnado para que desarrollen una actitud crítica ante los contenidos escolares y extraescolares.

Otros autores como Freire y Macedo (1989) proponen que para que el aprendizaje tenga sentido, el alumnado debe reflexionar sobre la información que recibe, reinterpretarla y emitir sus propias opiniones, relacionando lo aprendido en el centro y en otros contextos.

El CREA, a raíz de sus investigaciones, ha hecho hincapié en la importancia de la creación de sentido a través del aprendizaje dialógico. Las personas que participan en el diálogo desarrollan nuevas conclusiones a partir de reflexiones compartidas enriqueciendo así sus propias opiniones. La concepción dialógica proporciona sentido por la educación mediante las interacciones del alumnado con toda la comunidad educativa, dentro y fuera del centro. Cuando la valoración social de lo que se aprende, las expectativas del profesorado y de las familias hacia el alumnado mejoran, el alumno recobra el sentido de la educación trabajando para superarse a sí mismo.

## **7. IGUALDAD DE DIFERENCIAS**

La igualdad pretende la no exclusión por el hecho de ser diferente debido a un origen étnico, contexto social y cultural. Desde el aprendizaje dialógico, la igualdad de diferencias implica considerar que es a partir de la diversidad que se obtienen los mejores resultados debido a la riqueza de las interacciones.

Autores como Macedo (2005) y Freire (1997) entienden la diversidad no como un problema para la educación de calidad sino la diversidad entendida como riqueza para todos y todas.

"Se atacan dos posturas: la concepción homogeneizadora de la igualdad y su reducción a la igualdad de oportunidades. La primera pretende integrar a todo el alumnado en un currículo homogéneo, llevando así al fracaso a quienes tienen en sus familias y comunidades saberes diferentes a los que impone la escuela. La segunda intenta que toda niña o niño tenga las mismas oportunidades de llegar a las posiciones altas o bajas de una sociedad, pero sin cuestionar las distancias existentes entre ellas. (...) El aprendizaje dialógico se orienta hacia la igualdad de las diferencias afirmando que la verdadera igualdad incluye el mismo derecho de toda personas vivir diferente."

(Flecha, 1997a, p. 42)

#### **4.1.3. Agrupamiento Escolar y Rendimiento académico**

Debido a las dificultades para homogeneizar y categorizar los tipos de agrupamiento que se llevan a cabo a nivel europeo, dentro del contexto del proyecto INCLUD-ED (2009), se ha establecido una clasificación de las formas de agrupamiento del alumnado. Tres son las modalidades: mixture, streaming e inclusión, y estas van acompañadas de importantes diferencias en el rendimiento académico en las aulas. A raíz de esa investigación, se desarrolló el proyecto de investigación MIXSTRIN, formas de agrupación del alumnado y su relación con el éxito escolar: Mixture, Streaming e Inclusión (Plan Nacional I+D. Ministerio de Educación y Ciencia, 2008-2011). Este proyecto ha analizado qué modalidades de agrupamientos se están desarrollando en España. En base a estos estudios, a continuación se describe una breve definición de cada concepto.

##### **1. Mixture, es la organización tradicional del aula.**

Includ-ed (2009) define como: "Mixture", cuando se incluye a todo el alumnado con un único profesor o profesora, es la organización tradicional del aula. Esta organización heterogénea del aula parte del objetivo de que todo el alumnado ha de recibir la misma educación y de la misma manera, independientemente de las singularidades de cada alumno. En este contexto no se tiene en cuenta la diversidad del alumnado. Según el proyecto MIXSTRIN, los autores Cifuentes García, Torrego Ejido y Siles Molina han concluido que: "en

España, podemos afirmar que una tercera parte de los centros de secundaria aplica la modalidad de mixture” (2012, p.94)

## **2. Streaming, separa o segregar**

“Streaming” tiene como objetivo separar al alumnado por niveles de rendimiento, para poder atenderles mejor. Además, se incrementa el número de recursos humanos para trabajar con cada grupo por separado (Includ-ed, 2009). En este contexto, se pretende atender a la diversidad, separando al alumnado con dificultades perdiéndose las explicaciones del profesor en clase.

La literatura científica constata que este tipo de agrupamiento no aporta evidencias de que el alumnado con dificultades separados del grupo mejore los aprendizajes suficientemente como para volver al grupo general. Además, se ha demostrado que los estudiantes de mayor nivel tampoco mejoran sus aprendizajes de forma significativa (Puigdellívol y Krastina, 2010).

Separar al alumnado con dificultades de su grupo en los grupos de nivel más bajos tiene importantes efectos negativos sobre el alumnado haciendo muy difícil su reincorporación. Por un lado, se rebajan las horas dedicadas a actividades y reciben menos estimulación para la reflexión y el pensamiento crítico (Chorzempa y Graham, 2006). Por otra lado, reciben una educación de mínimos reduciendo el contenido, recibiendo por consiguiente un aprendizaje de inferior calidad. Además, se les etiqueta reduciendo su autoestima y favoreciendo su exclusión y el abandono escolar (Braddock y Slavin, 1992).

En España, la segregación ha sido una práctica reconocida por la legislación educativa y no se ha traducido en éxito escolar. Cifuentes et al, (2012) constatan que, en España, un 82% de centros realiza actividades de refuerzo fuera del aula reduciendo en un 63% los objetivos de aprendizaje. Además, incluso cuando se separan en dos grupos flexibles homogéneos, la movilidad entre grupo de niveles distintos surge rara vez.

## **3. Inclusión**

La inclusión parte de la base de que en cualquier aula, como en cualquier grupo de personas, existe diversidad de su alumnado. En este tipo de prácticas, se entiende la diversidad como riqueza y se pretende que el alumnado participe de ella en sus interacciones. Las iniciativas que se incluyen en esta categoría se basan en proporcionar los apoyos que sean

necesarios en un entorno compartido: en lugar de separar a los alumnos con dificultades los profesores de apoyo entran en el aula para trabajar. En España, los centros de secundaria muestran dos tipos de inclusión: ampliación del tiempo de aprendizaje y optatividad inclusiva. Un 44% de los centros ofrecen actividades extraescolares de aprendizaje instrumental. En relación a la optatividad, la mayoría de los centros, un 84,2% ofrecen asignaturas donde la elección no impide, con posterioridad, seguir determinados itinerarios que permitan el acceso a la universidad según Cifuentes et al. (2012).

En las bases teóricas de la inclusión se encuentra el aprendizaje cooperativo. Esta es una alternativa a las agrupaciones por niveles que ha mostrado efectos positivos en la calidad de los aprendizajes, la autoestima del alumnado, la aceptación de alumnado con discapacidad y las relaciones interculturales. Además, estas mejoras se han constatado tanto para los alumnos más aventajados como para los de menor nivel (Braddock y Slavin, 1992; Johnson, Johnson y Holubec, 1994). Otra alternativa importante en este contexto ha sido el aprendizaje dialógico. Esta concepción del aprendizaje, parte de la cooperación entre grupos heterogéneos de alumnos al igual que el aprendizaje cooperativo. En este caso se da un paso adelante incorporando a todos los agentes educativos en el aula, favoreciendo el diálogo y las interacciones entre ellos como fundamento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los GI son una modalidad inclusora de agrupamiento del alumnado y fundamentada en el aprendizaje dialógico (Aubert et al., 2008; Elboj et al., 2002; Flecha, 1997; Freire, 1979; Wells, 1999).

“Mixture”, “streaming” y “inclusión” son tres de las formas de agrupación del alumnado en el aula que tienen repercusiones diferentes en el aprendizaje instrumental y emocional. La diferencia clave entre ellas es cómo se trabaja con la diversidad del aula. En el mixture se trabaja con un mismo grupo heterogéneo de alumnos sin tener en cuenta su diversidad. Para poder atender a todos los alumnos los agrupamientos homogéneos separan a los alumnos con dificultades para adaptarse a ellos y en los grupos heterogéneos, son los profesores de refuerzo que entran dentro del aula para apoyarles sin separar a los alumnos del grupo.

## **Los grupos interactivos: La inclusión puesta en marcha**

Los GI (Aubert y García, 2001; Díez-Palomar y García, 2010; Herrero y Brown, 2010) son uno de los tipos de agrupación del alumnado que considera la diversidad del aula como una riqueza, reorganiza los recursos de personal existentes en la escuela, para alcanzar el

éxito educativo . Los GI se basan en el aprendizaje dialógico (Flecha, 1997) y se desarrollan en centros que se han convertido en Comunidades de aprendizaje.

El principal objetivo de los GI es que el alumnado esté todo el tiempo aprendiendo y que aprenda más que en una clase tradicional, además, acaba con la segregación del alumnado con dificultades, potenciando los aprendizajes de todos dentro del aula. El alumno con más dificultades participa del trabajo de los demás y que quien acaba o ha entendido la actividad antes puede explicárselo a los otros. Por tanto, el éxito de los GI es que se basa en los siete principios básicos de la Teoría del aprendizaje dialógico (Valls y Kyriakides, 2013; Elboj y Niemela, 2010)

### **¿Cómo se organizan?**

#### **ANTES DE EMPEZAR:**

El profesorado es el responsable de la coordinación de la sesión de los GI: elabora y planifica las actividades, organización de los grupos heterogéneos y distribuye el trabajo de los voluntarios. El aula se divide en grupos heterogéneos del alumnado tanto en género, en nivel de aprendizaje como en el origen cultural.

#### **Papel del voluntariado**

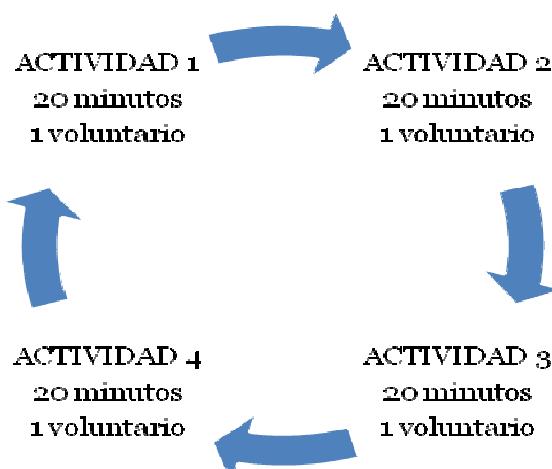
El voluntariado tiene un papel clave en este tipo de actuaciones. La incorporación de todos los agentes educativos en el aula favorece una gran variedad de estilos y estrategias del proceso de enseñanza – aprendizaje. La presencia de voluntarios mejora las relaciones centro-familias-comunidad, favoreciendo la creación de sentido de la educación, aumentando el compromiso en el alumnado. (Aubert, et al 2008, Díez-Palomar, et al. 2010) La relación que los alumnos entablan con el voluntario es muy distinta a la relación con el profesorado. Los alumnos establecen nuevas interacciones con los voluntarios de fuera del contexto estrictamente académico, mostrándoles modelos de comportamiento, experiencias vitales, con una actitud abierta y sin etiquetas. Especialmente transformadora es la relación con los que más dificultades tienen. Gracias a los voluntarios, estos alumnos refuerzan su autoestima y les ayudan a descubrir sus capacidades. “Aporta también un plus de solidaridad, ánimo e ilusión, propios de una persona que participa voluntariamente en algo” (Puigvert y Santacruz, 2006, p. 171)

Sus funciones principalmente son:

- Permite relacionar los logros del grupo con los logros conseguidos individualmente para conseguir un fin común.
- Explica los criterios de éxito de la tarea y orienta al alumnado en su desarrollo.
- Promueve las interacciones sin dejar ninguna voz de lado.
- Favorece un clima de confianza y de colaboración.
- Toma parte en la evaluación tanto del funcionamiento de las actividades como de la dinámica de grupo.

## DURANTE LA SESIÓN

En cada uno de los grupos se lleva a cabo una actividad de unos 20 minutos o menos, mientras una persona adulta (familiar, voluntario u otro profesorado, ...) organiza al grupo para que trabajen la actividad y que consigan crear un diálogo igualitario. Los voluntarios se mantienen fijos mientras que los alumnos van pasando de una actividad a otra tal y como se muestra en la **Figura 1.** (Valls Carol et al. 2011). La clave de este tipo de agrupamiento es la creación de grupos heterogéneos de estudiantes. Esto permite que los que acaban antes ayuden a sus compañeros, explicando, reelaborando la información con un lenguaje mucho más cercano que el profesorado, generando un diálogo y unas interacciones que aceleran el aprendizaje de todo el alumnado.



**Figura 1.** Estuctura de la clase con GI en una sesión de una hora y veinte.

## DESPÚES DE LA SESIÓN

En la **Tabla 1** se detallan las características básicas para que los GI se trabajen en las aulas correctamente y poder tener mejoras académicas. Las variantes, versiones del profesorado, no son actuaciones de éxito sino que son invenciones o ideas propias que aun pudiendo dar resultado en un contexto determinado no se consideran dentro de las actuaciones de éxito educativo. Por este motivo, una vez acabada la sesión el profesorado debe evaluar el desarrollo de la sesión teniendo en cuenta las características incluidas en la **Tabla 1.** (Odina, Buitrago y Alcalde, 2004)(Valls Carol et al, 2011).

**Tabla 1.** Características fundamentales de los GI

| GRUPOS INTERACTIVOS  |  |
|--|--|
| ¿QUÉ ES?   | ¿QUÉ NO ES?  |
| 1. Una forma de organización del aula  | 1. Una metodología   |
| 2. Grupos reducidos de alumnos agrupados de forma heterogénea tanto por 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/a  |
| 5. La participación de las y los voluntarios 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 a aquellos alumnos 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 al nivel de aprendizaje                |
| 7. Tanto el profesorado como los y las voluntarias mantienen unas altas expectativas hacia los alumnos y alumnas   | 7. Si se hacen agrupaciones heterogéneas en un aula donde están los alumnos y alumnas 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: INCLUD-ED

#### **4.1.4. LAS COMPETENCIAS BÁSICAS**

Los actuales sistemas educativos fueron creados en los siglos XVIII y XIX y se diseñaron para dar respuesta a las necesidades del mercado laboral producto de la revolución industrial. Las competencias como matemáticas, ciencias y lenguas fueron la base de las economías industriales pero en la actual sociedad de la información y el conocimiento, la realidad ha cambiado drásticamente. La globalización y el avance de la tecnología han creado un mundo cada vez más inmediato e interconectado. “Para comprender y funcionar bien en este mundo, los individuos necesitan, por ejemplo, dominar las tecnologías cambiantes y comprender enormes cantidades de información disponible” (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, en adelante OCDE, 2004, p.3).

La OCDE (OECD de las siglas en inglés y OCDE en castellano) en su proyecto “Definición y Selección de Competencias” (DeSeCo, 2002) estudió cuáles serían las competencias necesarias para desenvolverse en la sociedad del conocimiento e identificó tres competencias clave: el uso de herramientas de forma interactiva, saber trabajar en grupos heterogéneos y desenvolverse de forma autónoma (OCDE, 2001). La Unión Europea (2004) detectó la necesidad de establecer una serie de competencias clave que deben adquirir los estudiantes para tener éxito en la sociedad del conocimiento como referencia para los sistemas educativos de los países miembros. Se entiende por competencia “un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo” (CE, 2006). Finalmente, la Unión Europea llevó a cabo un documento identificando las principales competencias básicas llamado: “Competencias claves para el aprendizaje permanente, un marco de referencia europeo” (Recomendación aprobada por el Parlamento Europeo, 2006). De acuerdo con las consideraciones que se acaban de exponer, se identificaron ocho competencias básicas:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia matemática.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- Tratamiento de la información y competencia digital.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia cultural y artística.

- Competencia para aprender a aprender.
- Autonomía e iniciativa personal.

Siguiendo esa misma línea, en España, en la Ley Orgánica de Educación (en adelante, LOE)incorporó las competencias básicas como uno de los elementos del currículo (art. 6) y de la evaluación. Dichas competencias se establecen en la legislación como referencia para obtener la titulación al final de la educación secundaria obligatoria.

Los Autores José Moya y Pere Pujolás (2010) en el Módulo 10. Claves Metodológicas para el aprendizaje de las competencias Básicas: Práctica, Cooperación, Participación y Diálogo, en el proyecto para la consolidación de las competencias básicas como elementos esenciales del currículo del MECD, han propuesto los GI y al aprendizaje dialógico como la concepción y la práctica educativa que mejor permite la adquisición de las competencias básicas.

## **4.2. MATERIALES Y MÉTODOS**

### **4.2.1. Muestra de estudio**

En el curso 2013-2014 el centro público objeto de estudio, sin ser una CdA, incorporó los GI en todas las asignaturas de 1º de la ESO. Su apuesta por el proyecto fue uno de los motivos de la elección para el estudio de esta experiencia. En el presente trabajo se analizan los resultados en la asignatura de Ciencias de la Naturaleza. La muestra de estudio es distinta para la consecución de cada objetivo específico:

- Las aulas de 1º de ESO C de los años consecutivos 2012-13 y 2013-14 fueron seleccionadas para poder establecer una comparación entre los rendimientos académicos de un curso en el que se han incluido los GI y un curso en el que no. El

equipo docente, identificó estas dos aulas como las más similares bajo dos criterios: misma docente y que en las evaluaciones iniciales consiguieron datos similares. Las aulas estaban formadas por 29 y 30 alumnos respectivamente.

- La muestra de alumnado de 1ºC del año 2013-2014 está compuesta por 30 alumnos, de los que 18 son chicos y 12 son chicas de entre 12 y 13 años.
- Las docentes de la asignatura de Ciencias de la Naturaleza son cuatro: tres de ellas con alrededor 25 años de experiencia y la tercera, con tres años de interina. Una de ellas, además de profesora de 1º de la ESO es la directora del departamento de ciencias.

#### **4.2.2. Herramientas Metodológicas**

- **Comparación de los resultados académicos**

Para poder llevar a cabo la evaluación cuantitativa de las calificaciones obtenidas por los alumnos antes y después de implementar los GI quincenalmente, el IES proporcionó el porcentaje de aprobados y suspensos de los grupos 1ºC del curso académico 2013-2014 y del curso 2012-2013. Sólo el porcentaje de aprobados y suspensos.

- **Cuestionario de valoración a los alumnos**

Para poder evaluar la opinión de los alumnos del IES sobre el trabajo en GI, se realiza un cuestionario a los alumnos (véase Anexo 1).

El cuestionario fue anónimo, para permitir a los alumnos aportar libremente su opinión. Se compone de quince preguntas: cuatro completamente cerradas y once mixtas. Las preguntas mixtas tienen un apartado cuyo análisis será cuantitativo y otro apartado que sigue un tratamiento cualitativo. Las preguntas del cuestionario se desarrollan alrededor de diferentes bloques temáticos: organización de los GI, actividades, dinámica del grupo y valoración personal, que se recogen en la **Tabla 2**.

**Tabla 2.** Bloques temáticos del cuestionario a los alumnos que han participado en los GI.

| Bloques temáticos                       |                            | Preguntas      |
|---|----------------------------|----------------|
| Organización de los grupos interactivos |                            | 1, 2,3 y 4.    |
| Actividades Instrumentales              |                            | 5 y 10         |
| Dinámica del grupo interactivo          | Voluntarios                | 6, 8 ,9 y 12   |
|   | Diálogo igualitario        | 8, 9           |
|   | Percepción del profesorado | 11             |
| Valoración de la Experiencia            | Opinión Personal           | 7, 13, 14 y 15 |

(Elaboración propia)

El cuestionario fue validado por la Orientadora del propio IES, en el que se lleva a cabo el trabajo. La psicóloga no añadió ninguna variación al cuestionario, lo calificó como sencillo y equilibrado, dando su aprobación.

- **Entrevista al profesorado**

La entrevista semiestructurada es una técnica que consiste en aunar preguntas cerradas y preguntas de respuesta abierta. Las preguntas cerradas están orientadas a validar la metodología de trabajo para poder compararlas con otros estudios y las respuestas abiertas, permiten obtener datos sobre los hechos que han tenido lugar en el proceso y sus resultados se interpretan de forma cualitativa.

La entrevista se compone de 20 preguntas estructuradas en cuatro bloques temáticos como: dinámica y organización, origen de la motivación por implementar los GI, ventajas e inconvenientes y propuestas de mejora. La **Tabla 3** detalla el número de preguntas en cada bloque temático.

**Tabla 3.** Bloques temáticos de la entrevista estructurada al profesorado.

| Bloques temáticos                               | Preguntas       |
|---|-----------------|
| Años de experiencia y tipo de centro            | 1 -4            |
| Organización general de los grupos interactivos | 6 - 11          |
| Ventajas e Inconvenientes                       | 5 - 12- 13 - 14 |
| Propuestas de Mejora                            | 15 - 20         |

(Elaboración propia)

La entrevista está adjunta en el **Anexo 2** y en el **Anexo 3** se ha adjuntado la transcripción de la entrevista. Con la intención de garantizar la significación de los resultados se llevó a cabo el método member-checking (Krueger, 1991). Este es uno de los métodos de validación del contenido de una entrevista en la que no se ha podido realizar una grabación y una transcripción literal. Para dar validez a los datos recopilados, se devolvió a la docente la entrevista para que comprobara que la información se ajustaba a lo tratado. La validación del guion de la entrevista se realizó por el departamento de Orientación del propio IES.

#### **4.2.3. Tratamiento de datos**

- Comparación de los resultados académicos**

Para el análisis de los datos obtenidos se utiliza una metodología cuantitativa a partir de los datos proporcionados por el centro. Para el tratamiento estadístico se lleva a cabo estadística de frecuencias mediante el programa informático Microsoft Office Excel 2007. Los resultados obtenidos se presentan en forma de gráficos barras.

- Cuestionario de valoración a los alumnos**

Para el análisis de los datos obtenidos en los cuestionarios de valoración realizados a los alumnos se utiliza una metodología cuantitativa y cualitativa de los datos. El

tratamiento estadístico de los datos se realiza utilizando estadística de frecuencias con el programa informático Microsoft Office Excel 2007.

- **Entrevista al profesorado**

Una vez revisada y validada la transcripción por parte de la docente, se realizó la síntesis y el análisis de las notas recopiladas por el entrevistador. La transcripción de la entrevista se puede consultar en el **Anexo 3**. La síntesis de los datos ha permitido identificar los principales elementos que configuran la experiencia con GI en el IES del extrarradio de Madrid. Además, ha permitido identificar los pros y contras de su implantación en las aulas.

#### **4.2.4. Resultados**

- **Comparación de los resultados Académicos**

Los resultados se recogen en la **Tabla 4** y muestran los porcentajes de aprobados y suspendidos de la clase 1ºC de los cursos académicos 2012-2013 y de la de 1ºC de 2013-2014. En ambos casos en la segunda evaluación.

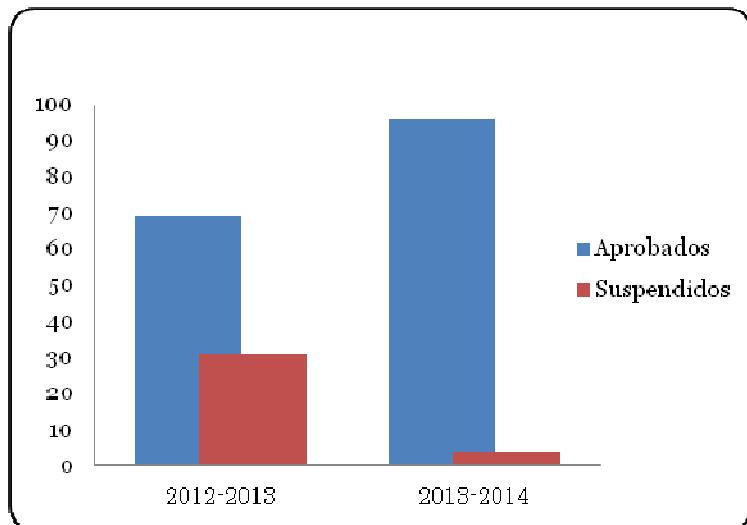
**Tabla 4.** Porcentajes de Aprobados de la 2º Evaluación de los cursos académicos 2012-2013 y 2013-2014.

| Materia                   | Año       | Evaluación | Alumnos Matriculados | Positiva | Porcentaje | Negativa | Porcentaje |
|---------------------------|-----------|------------|----------------------|----------|------------|----------|------------|
| Ciencias de la Naturaleza | 2012-2013 | Marzo 2013 | 29                   | 24       | 83%        | 5        | 17%        |
|                           | 2013-2014 | Marzo 2014 | 30                   | 27       | 97%        | 1        | 3%         |

(Elaboración propia)

A partir de los datos de la **Tabla 4**. Se elaboró el gráfico de barras que se muestra a continuación en la **Figura 2**.

**Figura 2.** Relación del porcentaje de aprobados en los cursos 2012-13 y 2013-14



(Elaboración propia)

Como se puede observar en la **Tabla 4** y en la **Figura 2** ha habido un aumento del 14% del porcentaje de aprobados en el curso 2013-2014 respecto al año anterior. Estos datos han permitido una aproximación muy general a la mejora del rendimiento académico del alumnado. Hay que tener en cuenta que las diferencias, a falta de un más profundo análisis estadístico no son significativas y no son extrapolables a otros contextos. Con los datos de partida es complicado poder evaluar si ha habido otro tipo de mejoras en el rendimiento más allá de las mejoras alrededor del aprobado.

- **Cuestionario de valoración a los estudiantes**

Se ha elaborado en la **Tabla 5**, un resumen de los datos obtenidos tanto cuantitativamente como cualitativamente. La **Tabla 5** está formada por dos bloques: el primero, recoge el porcentaje de respuestas afirmativas y negativas y, el segundo, incluye algunos de los comentarios más significativos relacionados con cada pregunta. El cuestionario completo puede encontrarse en el **Anexo 1**.

**Tabla 5.** Respuestas del cuestionario de valoración de los GI por parte del alumnado.

|     |   |      |       |   |
|-----|---|------|-------|---|
| 5.  | ¿Las actividades propuestas estaban relacionadas con los aprendizajes necesarios para superar los exámenes? | Sí   | No    | Todo lo que hemos dado estaba en el libro   |
|     |   | 100% | 0%    |   |
| 6.  | ¿Qué te ha parecido el papel del voluntariado?  | Sí   | No    | Un poco perdidos, intenta que todos hablemos.   |
|     |   | 100% | 0%    |   |
| 7.  | Aprender de esta manera te ha gustado más o menos que de otras maneras? ¿Por qué?                           | Más  | Menos | Nos ayudamos, cooperativismo, aprendemos más, aprenden los compañeros con más dificultad, es un descontrol,                         |
|     |   | 97%  | 0%    |   |
| 8.  | ¿Has ayudado a tus compañeros? ¿Cómo?   | Sí   | No    | Explicándoselo, resolviendo dudas, dándoles pistas, ayudándoles, diciéndoles las respuestas, ayudándoles a encontrar las respuestas |
|     |   | 100% | 0%    |   |
| 9.  | ¿Te han ayudado a tus compañeros? ¿Cómo?  | Sí   | No    | Explicándomelo, diciéndomelo, cosas que no sabía,   |
|     |   | 100% | 0%    |   |
| 10. | ¿Has aprendido algo nuevo?  | Sí   | No    | Las partes de las plantas,  |
|     |   | 100% | 0%    |   |
| 11. | ¿Cómo has visto al profesor durante las sesiones?   | Bien | Mal   | Nervioso y Agobiado   |
|     |   | 10%  | 90%   |   |
| 12. | ¿Qué te ha parecido tu grupo?   | Bien | Mal   | Bien pero el ambiente era de alboroto   |
|     |   | 100% | 0%    |   |
| 13. | ¿Te gustaría volver a trabajar así?   | Sí   | No    | Es “diver” y se aprende más, es mejor que estar copiando, aprendo mejor   |
|     |   | 100% | 0%    |   |
| 14. | ¿Has visto resultados? ¿De qué tipo?  | Sí   | No    | El trimestre pasado tenía un 6 y este un 7, es estudio mejor, creo que no, de comprensión   |
|     |   | 70   | 30    |   |
| 15. | Escribe una frase que defina los grupos interactivos  | -    |       | Fantástico, compañerismo, cooperación, somos más amigos, puedes aprovechar más  |

(Elaboración propia)

En base a la **Tabla 5** y a los bloques temáticos del cuestionario que en ella se describen, se han obtenido una valoración muy positiva en todos los aspectos del proceso por parte del alumnado. Hay que destacar que, aunque todos los alumnos entregaron el cuestionario, un 30% contestaron sin aportar su opinión personal en ninguna de las preguntas tan solo respondieron “si” o “no”.

En el **Bloque de organización** de los GI, los alumnos contestaron que los grupos se hacían quincenalmente, con 6 voluntarios, con 3 o cuatro cambios de mesa y calificaron la organización como buena o muy buena.

En el **Bloque de valoración personal** de la experiencia, es importante destacar, que el 100% del alumnado considera que le gusta trabajar con GI y le gustaría seguir haciéndolo. Estas afirmaciones se apoyan en los datos cuantitativos de las preguntas nº7 y nº13 y en comentarios como: “nos ayudamos”, “aprendo mejor”, “es *diver* y se aprende más”. En la pregunta nº 15 donde se les pregunta que definan los GI con sus palabras, aparecen comentarios como “somos más amigos”, “aprovecho más” y “compañerismo”, todos ellos relacionados la mejora de la convivencia en el aula, el aumento de la solidaridad entre los alumnos. Por otro lado, también se han obtenido críticas contrarias como “es un descontrol”, en relación al ruido y alboroto que han generado este tipo de actuaciones. Una de las opiniones que llamó más la atención en relación con la pregunta nº15 fue “Los GI son mejor que estar copiando”. En la pregunta nº14, un 70% del alumnado constata mejoras de compresión y mejoras personales como por ejemplo el comentario: “el trimestre pasado tenía un 6 y éste un 7”.

Las preguntas nº5 y nº10, están relacionadas con el **Bloque del carácter instrumental** de las actividades que se llevan a cabo en los GI. Según las respuestas de los alumnos las actividades programadas sí son de repaso como lo confirman comentarios como “No he aprendido nada nuevo, todo está en el libro” y relacionadas con las preguntas del examen, como confirma la pregunta nº5 con un 100% de respuestas afirmativas.

En el **Bloque de Dinámica de grupo**, es importante que cada actor sepa qué se espera de él y qué tiene que hacer. Las preguntas nº6, nº 8, nº 9, nº 11 y nº 12 pretenden reflejar si cada uno de los participantes lleva a cabo su papel correctamente. Las preguntas nº 6, nº8 y nº9 valoran el papel del voluntario. En ellas se refleja que ha establecido una buena relación con el alumnado, que fomenta la cooperación y la ayuda entre ellos, como reflejan tanto cuantitativamente con un 100% de aprobación a su labor como comentarios como “nos ayudamos resolviendo dudas”, “ayudándonos a encontrar las respuestas”. De lo que se deduce que el voluntariado fomentó las interacciones y fomentó el diálogo igualitario objetivo prioritario de este tipo de actuaciones.

Una de las preguntas en las que los alumnos coinciden en un 100% es que el docente que coordina el GI estuvo “nervioso” y “agobiado”. Los alumnos han percibido ese malestar por parte del docente y que, a raíz de ésta respuesta tan mayoritaria, se propuso la encuesta al profesorado para tratar de comprender el porqué. Cabe mencionar que el ruido y el alboroto

que algunos de los alumnos mencionaron anteriormente pudieron ser responsables de la sensación de descontrol y por consiguiente de la angustia del docente.

Como conclusión del cuestionario, la opinión del alumnado es muy buena hacia los GI, hacia la relación con el voluntario y con los aprendizajes. A pesar de eso, algo más de práctica permitiría mejorar el alboroto que en algunos casos ha podido entorpecer el proceso.

- **Entrevista al profesorado**

La jefa del departamento de ciencias fue la única docente que tuvo el tiempo necesario para llevar a cabo la entrevista. El encuentro tuvo lugar en el propio centro durante una hora y media. La docente se mostró sincera y tranquila ante las respuestas tanto por la autoridad que le otorga su posición en el centro como por los años de experiencia docente. En base a los bloques temáticos establecidos para la entrevista en la **Tabla 3** se resumen a continuación las respuestas:

En el primer **Bloque en relación con los datos personales**, la profesora entrevistada destaca por su gran experiencia, puesto que lleva 26 años impartiendo clase en el mismo centro escolar. Al preguntarle por su motivación inicial hacia incorporar los GI en este curso escolar, ha reconocido que fue una imposición del Director del centro. Además, a colación mostró su hastío por las numerosas reformas educativas que ha habido en España considerando que nada ha mejorado con los cambios. La docente considera los GI una innovación más hacia la que se muestra escéptica. Por otro lado, uno de los comentarios más destacables en este bloque fue que la docente, considerara su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje, insignificante. Bajo su punto de vista, el aprendizaje depende exclusivamente del interés de cada alumno.

La falta de expectativas positivas del profesorado hacia la experiencia docente ha condicionado por completo el proyecto con GI y ha quedado reflejado en los siguientes Bloques. La falta de formación de los docentes para llevarlo a cabo, un trabajo insuficiente en la formación de los voluntarios, y un vago conocimiento de los siete principios básicos del aprendizaje dialógico, han afectado a los resultados.

En el Bloque de **Organización general de los GI**, el profesorado se ha esforzado en elaborar actividades innovadoras para el alumnado. La docente dejó constancia de que había dedicado 34 horas por sesión en dicha elaboración. En las directrices del buen desarrollo de GI, se aconseja que las actividades duren unos 20 minutos para dar tiempo a rotar a todos los compañeros. A juzgar por los datos que la docente aporta, al principio de la experiencia, se propusieron demasiadas actividades para sesiones de 55 minutos y muy innovadoras. Estos hechos, han favorecido que el alumnado perciba los grupos como una competición algo lúdico más que una sesión de aprendizaje.

**En el Bloque de ventajas e Inconvenientes.** Uno de los mayores problemas del alumnado del que se hace eco la docente es la compartmentación de los contenidos y la dificultad para relacionarlos. A su parecer, este problema, se acentúa en los GI debido a que el alumnado lo considera la experiencia lúdica en lugar de entenderlo como un espacio más de aprendizaje. La docente identificó tres puntos clave en la práctica de los GI que obstaculizan su buen desarrollo: la falta de práctica de los alumnos para trabajar cooperativamente, el ruido en el aula y un voluntariado complaciente con los alumnos. Estos temas los trataremos más ampliamente en la discusión.

En cuanto a las ventajas, destaca la mejora de las relaciones entre el alumnado y la solidaridad. La docente contó como uno de los alumnos ayuda a otro con más dificultades de aprendizaje en horario extraescolar a raíz de ser compañeros de GI. Este es un ejemplo de cómo a través de los GI favorece que se establezcan lazos más fuertes entre los alumnos y que conceptos como la solidaridad se ponen en práctica y no sólo se dan a nivel teórico.

**En el Bloque de propuestas de mejora,** la docente propuso tres medidas que, a su juicio, producirían una mejora: en primer lugar, se propuso substituir a los familiares por profesores para evitar que los voluntarios deleguen sus funciones y mejoren las explicaciones. Por otro lado, la docente sugirió reducir el número de actividades por sesión. En este caso, la propia experiencia les ha llevado a reducir el número de actividades por sesión para mejorar la eficacia. Teniendo en cuenta que las clases son de 50 minutos, se ha pasado de ofrecer 7 ejercicios a 4 por sesión. Cabe destacar que las instrucciones de los GI indican que claramente que deben ser actividades instrumentales, deben durar alrededor de 20 minutos... probablemente un estudio más profundo de la mecánica de los GI hubiera ahorrado trabajo y tiempo. Por último, la docente propuso crear un mecanismo donde el profesorado comparta experiencias de éxito y las actividades que mejor funcionan con los GI.

### **4.3.DISCUSIÓN**

A través de los GI se garantiza la transformación del entorno para dar a conocer a las familias y a toda la comunidad educativa lo que los estudiantes hacen en el aula importa, y que ellos son una parte imprescindible del proceso. Con un objetivo común para todos como es poder ofrecer a los alumnos la mejor educación posible, y partiendo de este consenso, se desarrolla todo el proyecto. La incorporación de todos los apoyos necesarios dentro del aula permite que el alumno aprenda mucho más de lo que podría aprender solo. Además, en cada sesión duplican o triplican el número de actividades que realizarían en una clase tradicional por lo que se aceleran los aprendizajes instrumentales como constata Valls (2013). Los resultados académicos obtenidos permiten estimar una mejora del 14% de aprobados en Ciencias de la Naturaleza el curso en el que se han implementado los GI en el aula, aunque la muestra de estudio no es relevante y por tanto, las diferencias no son significativas. Esta estimación se sustenta a través de los distintos estudios de caso que confirman una mejora del rendimiento en todos los casos (Sánchez Aroca, 1999; CREA, 2002)

Aprender a dialogar, a argumentar, a colaborar, a ser solidario son enseñanzas transversales que revierten en el alumno multiplicando su efecto en otras muchas áreas. Incluso en la misma CdA las aulas que han tenido más horas de GI mejoran más que las otras. Por este motivo, en los resultados académicos convencionales aparecen dichas mejoras y no es necesaria un herramienta de evaluación específica (Flecha, 1997). Por tanto, es posible que como el alumnado lleva a cabo GI en todas las asignaturas los resultados puedan verse no sólo en Ciencias de la Naturaleza sino también en otras asignaturas.

Los resultados de este estudio confirman que los GI también permiten la diversidad de interacciones de forma que se potencia el diálogo igualitario, el respeto entre compañeros, y la solidaridad. En base a los resultados del estudio, los alumnos valoran la experiencia como buena o muy buena y sus comentarios ponen de manifiesto una mejora de las relaciones entre el alumnado, estableciendo lazos de amistad y solidaridad. Un buen ejemplo de ello, es como cuenta la docente en su entrevista, el caso de un alumno que se queda para ayudar a otro fuera de horario lectivo (Jaussi, 2004)

Para llevar a cabo con éxito cualquier propuesta de innovación educativa como los GI, es imprescindible que el profesor/a sea capaz de transmitir el suficiente entusiasmo, el interés y el compromiso de todos los agentes educativos. Para ello, hay que estar convencido del proyecto y saber lo importante que es el papel de la participación para conseguir el éxito

escolar del alumnado. Los docentes son el eje de la transformación del aula (Jaussi y Vega, 2004).

En este caso, el profesorado ha mostrado una profunda desmotivación por el proyecto por diferentes motivos: en primer lugar, se ha impuesto desde la dirección; en segundo lugar, existe un fuerte desgaste entre el profesorado en la implementación de actuaciones no basadas en criterios científicos en las distintas reformas de las leyes educativas y, en tercer lugar, debido a una formación del profesorado basada en un concepción del aprendizaje centrado en las ideas previas del alumnado. Por estos motivos, deben ser los argumentos de validez y no de poder los que convengan al profesorado para implantarlo en las aulas. (Habermas, 1987) Por tanto, el incremento de los aprendizajes instrumentales, de la motivación del alumnado y el desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes van a ser el mejor argumento para que el profesorado apueste por esta iniciativa y no la vea como otra ocurrencia (Flecha, 1997).

La entrevista a la docente permite analizar la experiencia desde un punto de vista más metodológico. La falta de formación del profesorado ha derivado en una mala gestión de las actividades donde han destinado mucho tiempo en desarrollar actividades innovadoras pero menos en aprender la dinámica de los grupos. Como ya se ha mencionado anteriormente, las versiones del profesorado, no son actuaciones de éxito sino que son invenciones o ideas propias que aun pudiendo dar resultado en un contexto determinado no se consideran dentro de las actuaciones de éxito educativo. La estructuración de las actividades en el aula es fundamental para alcanzar el éxito educativo y la base de las actividades es el aprendizaje dialógico. Tres mejoras en el desarrollo de los GI en base a como se llevan a cabo los GI en los extrarradios de Madrid.

- En las directrices del proyecto se establece claramente que las asignaturas deben ser instrumentales. Por tanto, pueden ser las mismas que habrían desarrollado en una clase normal, del libro por ejemplo. Aunque sí pueden ser innovadoras, deben tener un objetivo claramente instrumental (Eljob, 2010).
- Todo cambio requiere de un tiempo de adaptación. Aunque se ha dedicado mucho tiempo, es un tiempo invertido ya que todas las actividades pueden ser utilizadas el año siguiente. Además, en la página web de Comunidades de Aprendizaje se está creando un repositorio de actividades para GI que han tenido éxito con una descripción de cómo llevarlas a cabo.

- Todas las actuación innovadoras deben ser sistematizadas para poder valorar su éxito y que, tanto profesor, voluntario y alumnado adquieran la dinámica.

Por parte de los docentes destacan tres inconvenientes principales a los que deben hacer frente en el aula habitualmente al implantar este tipo de actividades:

- Uno de los problemas es que algunos de los alumnos no tengan ningún interés y deleguen todo el trabajo en el resto de compañeros del grupo. La **Formación de verdaderos grupos heterogéneos** es crucial para manejar estas situaciones ya que los grupos deben ser equilibrados y específicos para cada asignatura y se debe conocer al grupo para poder formarlos eficientemente. Además, si el voluntario conoce su cometido irá igualando esfuerzos dentro del grupo (Valls, 2013; Aubert, 2001).
- “**Excesivo ruido en el aula que no deja concentrarse**”. El nivel de ruido de la clase debe ser necesariamente mayor si uno de los objetivos que deben llevar a cabo es que los alumnos discutan, argumenten y debatan. A pesar del ruido que genera el aprendizaje, una buena organización previa de los grupos, informar a los alumnos y al voluntariado de lo que se espera de ellos mitiga la sensación de caos.
- **El voluntariado.** La profesora comenta que los voluntarios quieren establecer lazos con los alumnos facilitándoles las respuestas. Es esencial que el voluntariado sepa qué se espera de él, que le formen e informen de su papel en el grupo. Realizar sesiones de evaluación después de los grupos interactivos, escuchar sus comentarios, sus sugerencias de mejora y darles la información en relación al papel que deben jugar debe ser responsabilidad del profesorado. Al mismo tiempo hay que permitir que cada voluntario mantenga un estilo propio en sus interacciones con el alumnado (Valls, 2013).

## IV. PROPUESTA PRÁCTICA

A partir de los resultados de la entrevista con la Jefa del Departamento de Ciencias, se tomó la decisión de dar respuesta a una de sus principales demandas: desarrollar un instrumento de evaluación de los GI. La propuesta práctica presentada en este trabajo se va a basar en la elaboración de una **herramienta para poder sistematizar la planificación y la evaluación de los resultados de los GI.**

Cabe destacar que los GI no buscan que su alumnado saque buenos resultados en evaluaciones elaboradas por el propio proyecto, sino que buscan mejoras en todas las evaluaciones que se les va a presentar la vida: en las pruebas de diagnóstico, en la selectividad, en la disminución de los conflictos, en la mejora de sentimientos como la amistad, al pasar de nivel educativo, al buscar trabajo. El efecto de las diferentes actuaciones de éxito en todas esas dimensiones es muy claro. Incluso en la misma CdA las aulas que han tenido más horas de GI mejoran más que las otras. Por este motivo, no se busca una herramienta de evaluación específica ya que en los resultados académicos convencionales aparecen dichas mejoras. (Flecha, 1997; Elboj et al., 1998).

Como se describe anteriormente, los autores Moya y Pujolás (2010) constatan que la implantación de GI basados en el aprendizaje dialógico es una de las actuaciones que permite la adquisición de competencias básicas del alumnado a través de la práctica. Por tanto, proponen esta metodología de trabajo y una concepción dialógica del aprendizaje como la herramienta para que el sistema Educativo pueda dar respuesta a las necesidades de la sociedad actual. Por este motivo, la herramienta de evaluación se ha diseñado en base a las competencias básicas, que como indica la LOE, se establecen como referencia para obtener la titulación al final de la educación secundaria obligatoria así como de las evaluaciones de diagnóstico.

A la hora de delimitar el marco de cada una de las competencias nos encontramos con importantes solapamientos. Un ejemplo de ello son habilidades como analizar la información, dialogar con otras personas, escuchar activamente, elaborar propuestas y juicios, realizar valoraciones, son compartidas por competencias como ciudadanía y lingüística (Gobierno vasco, 2002; 2010). La toma de conciencia de los propios procesos cognitivos a través de la búsqueda de rigor científico en la indagación forma parte tanto de la

competencia en cultura científica como la de aprender a aprender. Valorar la diversidad, desarrollar una conciencia de identidad personal o desarrollar un criterio propio conviven en competencias como autonomía personal y aprender a aprender. Esta sinergia en las habilidades a desarrollar son coherentes en un modelo de competencias básicas establecido como una red.

El trabajo colaborativo constituye uno de los pilares para el desarrollo de numerosas competencias. Trabajar conjuntamente permite tomar conciencia de los propios procesos cognitivos, coordinarse, ponerse de acuerdo, justificar nuestras opiniones y buscar una solución compartida. (Slavin, 1991; Valls, 2013). La participación de un adulto en el equipo dinamiza las interacciones, aumenta su compromiso y mejora las relaciones entre profesorado, familiares y alumnado (Ferrer Esteban, 2005).

Con el fin de elaborar una Herramienta de evaluación de la adquisición de las competencias básicas a través de los GI, se han clasificado, como puede verse en la **Tabla 6**, en dos grupos: **Competencias fijas**, que se evaluarán en todas las sesiones relacionadas con el aprendizaje dialógico y las **Competencias variables**, las que se desarrollan en función de los contenidos curriculares a trabajar en la sesión conforme al contenido curricular.

**Tabla 6.** Distribución de la evaluación de las competencias en función de la periodicidad.

| FRECUENCIA | EN FUNCIÓN DE                 | COMPETENCIAS BÁSICAS  |
|------------|-------------------------------|---|
| Fijas      | <b>Grupos interactivos</b>    | Lingüística<br>Social y ciudadana<br>Aprender a Aprender<br>Autonomía |
| Variables  | <b>Objetivos curriculares</b> | Matemática<br>Digital<br>Interacción con el Medio<br>Cultural         |

(Elaboración propia)

Cada competencia está formada por un número determinado de dimensiones. Cada dimensión se concreta con subcompetencias que pretenden ser indicadores de evaluación para poder valorar y calificar. Cada subcompetencia describe lo que debe saber y saber hacer

el estudiante. Con el objetivo de facilitar su uso, se han seleccionado 10 indicadores por cada competencia que aseguran la adquisición de las distintas dimensiones (Gobierno vasco, 2002; 2010).

La herramienta de evaluación está compuesta de dos estrategias: en la **Tabla 7**, una lista de cotejo que permita saber si el alumno ha conseguido las competencias implicadas en los GI en cada evaluación; por otro lado, en la **Tabla 8**, se desarrolló un registro descriptivo y anecdótico a cumplimentar durante las sesiones de GI para cada competencia y cada alumno que, al final de cada evaluación, calificar al alumno.

- **Lista de control**, instrumento para la evaluación de forma individual que permite observar el progreso del alumno y dar una calificación de conseguido (c) o, está en progreso (P) a los objetivos principales de los GI en base a los registros descriptivos de cada competencia durante la evaluación llevada a cabo a través de la **Tabla 8**. En la lista de control se exponen los objetivos a conseguir dejando por incluir aquellos directamente relacionados con la asignatura u objetivos curriculares que los docentes quieran reforzar para que puedan ser personalizadas.
- **El registro descriptivo:** se realizará de forma individual, recabando información de competencias observables a través de los criterios específicos y consiste en describir el comportamiento del alumno para luego evaluarlo.( **Tabla 8**)
- **El registro anecdótico**, es una evaluación individual que consiste en registrar un suceso imprevisto del alumno. (**Tabla 8, Observaciones**)

En el trabajo se presenta a modo de ejemplo la **Tabla 8**, para la Competencia Autonomía personal, las tablas del resto de competencias están localizadas en los **Anexo: 4, 5, 6**. Todas las tablas se han realizado en base a los cuadernos competencias del gobierno vasco donde se identifican los indicadores y una rúbrica para 2º de la ESO y para 4º de la ESO (Gobierno vasco, 2010).

**Tabla 10.** Lista de control para la evaluación de competencias básicas a través de los GI.

| Alumno  |                        |                |                 |                |
|---|------------------------|----------------|-----------------|----------------|
| OBJETIVOS   | COMPETENCIAS           | 1ra Evaluación | 2nda Evaluación | 3ra Evaluación |
| Mejora de la autoestima y la capacidad de iniciativa.                     | C. Autonomía Personal  |                |                 |                |
| Aumento de las expectativas académicas.                                   |                        |                |                 |                |
| Mejora de la convivencia y de la solidaridad, en el aula y fuera de ella. | C. Social y ciudadana  |                |                 |                |
| Respeto por y valoración positiva de la diversidad.                       |                        |                |                 |                |
| Reducción de prejuicios y estereotipos culturales.                        | C. Social y ciudadana  |                |                 |                |
| Mejora de las relaciones escuela-comunidad.                               |                        |                |                 |                |
| Transformación de las interacciones de los niños en sus casas.            | C. Aprender a Aprender |                |                 |                |
| Aumento del sentido y de la motivación por aprender.                      |                        |                |                 |                |
| Desarrollo de competencias comunicativas y de una actitud dialógica.      | C. Lingüística         |                |                 |                |
|   |                        |                |                 |                |
|   |                        |                |                 |                |
|   |                        |                |                 |                |
|   |                        |                |                 |                |
|   |                        |                |                 |                |

**Tabla 11.** Registro descriptivo y anecdótico para la evaluación de las características específicas de la competencia Autonomía e iniciativa personal.

| Autonomía e iniciativa personal   |  | Valoración  |   |
|---|--|---|---|
|   |  | Descripción de lo observado<br>(Al realizar la descripción del comportamiento se detalla lo observado sin hacer juicio de valor ) | Interpretación de lo observado<br>(Al realizar la interpretación se hace referencia al logro de la competencia basándose en los criterios y los indicadores previamente planificados) |
| <b>CONCIENCIA Y DESARROLLO DE ACTITUDES Y VALORES PARA SER UNA PERSONA AUTÓNOMA</b> | Reconoce sus capacidades y limitaciones y las tiene en cuenta en sus decisiones. |   |   |
|   | Utiliza lenguaje positivo para hablar de sí mismo                                |   |   |
|   | Pide ayuda cuando la necesita  |   |   |
|   | Muestra confianza en sí mismo al explicar sus opiniones                          |   |   |
|   | Persevera en conseguir sus objetivos   |   |   |
|   | Se responsabiliza de materiales, objetos personales o tareas asignadas           |   |   |
| <b>PLANIFICACIÓN Y PUESTA EN PRÁCTICA DE PROYECTOS PERSONALES</b>                   | Imagina y plantea soluciones a situaciones problemáticas.                        |   |   |
|   | Tiene visión de futuro, analiza posibilidades y calcula riesgos.                 |   |   |
|   | Mantiene la motivación y el entusiasmo en la tarea, y regula el esfuerzo         |   |   |
| <b>PARTICIPACIÓN EN PROYECTOS COLECTIVOS</b>  | Coopera en el trabajo en equipo  |   |   |
|   | Asume responsabilidad y tareas de liderazgo                                      |   |   |
| <b>Observaciones</b>  |  |   |   |

FUENTES: Gobierno vasco, (2010). Evaluación diagnóstica. **Autonomía Personal**. Departamento de educación Universidades e Investigación.

## **V. CONCLUSIONES**

Tras los resultados obtenidos se han identificado las siguientes conclusiones:

1. Los profesores de educación secundaria del IES de las afueras de Madrid valoran con escepticismo los grupos interactivos.
2. La implantación de los GI en todas las asignaturas de 1º de la ESO, permite estimar un aumento del rendimiento académico comparando el porcentaje de aprobados en la segunda evaluación del curso 2012-2013 con el presente curso 2013-2014.
3. El alumnado valora muy positivamente la experiencia de los grupos interactivos dando muestras de mayor interés y aumento de la motivación.
4. Los GI fomentan entre el alumnado las relaciones de amistad, cooperación y solidaridad entre ellos.

## **VI. LIMITACIONES DEL TRABAJO**

En general en este trabajo se ha llevado a cabo salvado numerosas limitaciones.

1. La limitación de los datos proporcionados por parte del equipo directivo en relación a los datos académicos.
2. Una importante falta de colaboración por parte del profesorado que declinaron la invitación a participar por falta de tiempo.

## **VII. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS**

En base a todo este trabajo se han identificado una serie de aspectos que se pueden desarrollar en líneas de investigación futuras.

1. Los datos, en este caso, indican una mejora en el rendimiento académico que debería ser validada con estudios de mayor profundidad. Aprender a dialogar, a argumentar, a colaborar, a ser solidario son enseñanzas transversales que revierten en el alumno multiplicando su efecto en otras muchas áreas. Esa mejora que vemos en la asignatura de ciencias de la Naturaleza podría deberse a una mejora general en otras asignaturas. Por consiguiente se propone:
  - Realizar este mismo estudio enfocado a la valoración por parte de TODOS los alumnos 1º de la ESO.
  - Realizar este mismo estudio enfocado a la valoración por parte de TODAS las asignaturas que llevan a cabo GI.
2. Se propone pedir a la concejalía de Educación de Madrid la trasformación en comunidad de aprendizaje. El proceso de transformación

## VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aubert, A., García, C. (2001) Interactividad en el aula. *Cuadernos de Pedagogía*. 301. pp 20-24. Barcelona: Praxis.
- Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R.; Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Aubert, A., García, C., Racionero, S. (2009). "Aprendizaje Dialógico". *Cultura y Educación*, 21(2), 129-139
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., Valls, R. (2004) Dialogar y transformar. *Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó
- Ausubel, D. P. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune and Stratton.
- Braddock, J.H. & 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.
- Brunner, J., (1997). *La Educación, la puerta de la cultura*. Madrid (España): Visor Dis. S.A
- Chorzempa, B. F. & Graham, S. (2006). Primary-Grade Teachers' Use of within-Class Ability Grouping in Reading. *Journal of Educational Psychology*. 98 (3). 529-541.
- Cifuentes A, Torrego L, Siles G. (2012). Presencia del streaming, mixture e inclusión en los centros educativos españoles de primaria y secundaria”, *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*. 73. Universidad de Zaragoza.
- Comisión Europea, Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. *La Plataforma Europea contra la Pobreza y la Exclusión Social: Un marco europeo para la cohesión social y territorial*, SEC (2010) 1564. (Bruselas: Comisión Europea, 2010). <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0758:FIN:ES:PDF>
- CREA (2002) *Comunidades de Aprendizaje*. Documento Policopiado. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Cazden, C.B. (1991) *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Ed.Paidós
- Díez-Palomar, Rue L. García P. (2010). Matemàtiques i grups interactius: ensenyament i aprenentatge des del punt de vista de les interaccions. *Temps d'Educació*, 38, 135-151

- Delpit, Lisa (1996) *Los niños de la otra gente: Conflicto cultural en el salón de clases*. New York: New Press.
- Díez-Palomar, J., Flecha, R. (2010). Comunidades de aprendizaje: Un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67, 19-30.
- Elboj, C., Puigdellívöl, I., Soler, M. & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Elboj, C. y Niemelä, R. (2010). Sub-Communities of Mutual Learners in the Classroom: The case of Interactive Groups. *Revista de Psicodidáctica*. 15, 2, 177-189.
- Engeström, Y. (1996c). *Interobjectivity, ideality, and dialectics*. *Mind, Culture and Activity*, 3, 259-265
- European Commission. (2011). Commission staff working paper. reducing early school leaving. Accompanying document to the proposal for a council recommendation on policies to reduce early school leaving.
- European Commision. (2010). Eurostat. Early School Leavers. Bruselas: Eurostat Metadata.
- Flecha, R. (1990). *La nueva desigualdad cultural*. Barcelona: Roure.
- Flecha, A., García, R., Gómez, A., Latorre, A. (2009). Participación en las escuelas de éxito: Una investigación comunicativa del proyecto INCLUD-ED. *Cultura & Educación*, 21(2), 183-196.
- Flecha, R., Gómez, J., Puigvert, L. (2003). *Contemporary Sociological Theory*. New York: Peter Lang.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. 1997. *A la sombra de este árbol*. Barcelona: Roure.
- Gardner, Howard. (1983). *Multiple Intelligences*, ISBN 0-465-04768-8, Basic Books. Castellano "Inteligencias múltiples" ISBN: 84-493-1806-8 Paidos
- Giroux, H. (1988) *Teachers as Intellectuals*. New York: Bergin & Garvey.
- Gobierno Vasco (2002). *Comunidades de aprendizaje en Euskadi*. Vitoria-Gasteiz: Servicio central de publicaciones del gobierno vasco.

- Gobierno vasco, (2010). *Las competencias básicas del sistema educativo de la C.A.P.V.*, Departamento de educación, Universidades e Investigación.
- Gobierno vasco, (2010). *Evaluación diagnóstica. Autonomía Personal*. Departamento de educación Universidades e Investigación.
- Habermas, Jürgen (1987). *Teoría de la acción comunicativa [1981]*. Taurus, Madrid. ISBN 8430603417.
- Herrero, C, Brown, M (2010) Distributed Cognition in Community-Based Education, *Revista de Psicodidáctica*, vol.15, n2
- Herrnstein, R.J., and Murray, C. (1994), *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*, The Free Press, New York.
- Hutchins, Edwin (1995). *Cognition in the Wild*. MIT Press. ISBN 0-262-58146-9
- Includ-ed Consortium. (2009). *Actions for success in schools in Europe*. European Commission, Directorate-General for Research, 6<sup>th</sup> Framework Programme for Research – Citizens and Governance in a Knowledge-based Society.
- Include-ed (2006-2011). Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe. INTEGRATED PROJECT Priority 7 of Sixth Framework Programme.
- Jaussi, M<sup>a</sup> L. y Vega, C. (2004) *Construyendo Un Sueño: Comunidades de Aprendizaje En El País Vasco*. An On-line Journal for Teacher Research. 7,1
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1994). *Cooperative Learning in the Classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica de la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (LOE) 2/2006, de 3 de mayo. En BOE de 4 de mayo de 2006.
- Macedo, Lino de. (2005). *Ensayos pedagógicos: Como construir una escuela para todos?* ArtMed. Porto Alegre.
- Mercer, N. (2013). The Social Brain, Language, and Goal-Directed Collective Thinking: A Social Conception of Cognition and Its Implications for Understanding How We Think, Teach, and Learn. *Educational Psychologist*, 48(3), 148-168

- MIXSTRIN. Formas de agrupación del alumnado y su relación con el éxito escolar: Mixture, Streaming e Inclusión (I+D. Ministerio de Educación y Ciencia 2008-2011).
- Moya, R, Pujolás P, Módulo 10. *Claves metodológicas para el aprendizaje de las Competencias Básicas: Práctica, Cooperación, Participación y Diálogo*. Consolidación de las competencias básicas como elementos esenciales del currículo. MECD
- Odina, M., Buitago, M., Alcalde, A.I. 2004. Los grupos interactivos. *Aula de Innovación Educativa*, 131, Mayo, pp. 43-46. Barcelona: Grao.
- OCDE. (2010a). PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do. Student performance in reading, mathematics and science. Volume I. [http://www.oecd.org/document/61/0,3746,en\\_32252351\\_46584327\\_46567613\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/61/0,3746,en_32252351_46584327_46567613_1_1_1_1,00.html)
- OCDE. (2001). Defining and selecting key competencies. Rychen D.S. & Salganik L.H. (Eds.). Traducción al español: Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida (1<sup>a</sup> ed. en español, 2004)
- Puigdellívol, I. & Krastina L. (2010). Inclusió i segregació a l'escola: practiques inclusives i excloents amb l'alumnat vulnerable. *Temps d'Educació*, 38, 95-113.
- Puigvert, L, Santacruz,I 2006. La transformación de los Centros Educativos en Comunidades de Aprendizaje. Calidad para todas y todos. *Revista de Educación*. 339. 169-179.
- Pozo Municio, JI., Gómez Crespo, MA., (1998). *Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Ed. Morata.
- Sanchez Aroca, M. (1999). «*La Verneda-Sant Martí: a School where People Dare to Dream*». Harvard Educational Review, vol. 69, núm. 3, p. 320-335.
- Slavin, R. (1991). Synthesis of Research of Cooperative Learning. *Educational Leadership*, 48(5), 71.
- Slavin, R.E. (1995), *Co-operative Learning: Theory, Research, and Practice*. (2nd edition), Boston: Allyn and Bacon.
- Racionero, S; Padrós, M. (2010). The Dialogic Turn in Educational Psychology. *Journal of Psychodidactics*. Vol.15, 2
- Racionero Plaza, S., Ríos, O., Rodríguez, H., 2012, "Reconfiguración de la educación compensatoria en base a las evidencias científicas. Actuaciones inclusivas para la igualdad de resultados", *Revista de Educación*, 67-8.
- Levi-Montalcini, Rita: *In Praise of Imperfection: My Life and Work*. Nueva York: Basic Books, 1988.

Resolución legislativa del Parlamento Europeo relativo a la propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente(2006).[http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004\\_2009/documents/pr/609/609848/609848es.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/pr/609/609848/609848es.pdf)

Sternberg, R J. (1985), *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence* Cambridge University Press, Cambridge, England.

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

Valls Carol, M.R., Siles Molina, G., Molina Roldán, S. Formas de agrupación del alumnado y su relación con el éxito escolar: Mixture . ED, 2006-2011

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Vygotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós

Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: towards a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press.

Zimmer, R. (2003). A New Twist in the Educational Tracking Debate. *Economics of Education Review*, 22(3), 307.

## **IX. ANEXO**

**Anexo 1.** A continuación se adjunta el Cuestionario para conocer el grado de satisfacción de los alumnos de la implantación de los GI en la asignatura de Ciencias de la Naturaleza de 1º de la ESO en el IES.

### **EVALUACIÓN GRUPOS INTERACTIVOS ALUMNOS 1ESO**

CENTRO:

CURSO:

ASIGNATURA:

1. ¿Cómo ha sido la organización de los GI?

2. Periodicidad (semanal o quincenal):

3. Cambios de mesa y actividad:

4. Voluntarios:

5. ¿Las actividades propuestas estaban relacionadas con los aprendizajes necesarios para superar los exámenes?

6. ¿Qué te ha parecido el papel de los voluntarios?

7. Aprender de esta manera, ¿te gusta más o menos que de otras maneras?, ¿por qué?

8. ¿Has ayudado a los compañeros?, ¿cómo?

9. ¿Te han ayudado los compañeros?, ¿cómo?

10. ¿Has aprendido algo nuevo?, ¿qué?

11. ¿Cómo has visto al profesor durante las sesiones?

12. ¿Qué te ha parecido tu grupo?

13. ¿Te gustaría volver a trabajar así?, ¿por qué?

14. ¿Has visto resultados?, ¿de qué tipo?

15. Escribe una frase que defina los Grupos Interactivos:

## **Anexo 2. Entrevista para valorar la implantación de GI a los docentes.**

| Código de Identificación | Entrevistador      | Fecha      | Duración |
|--------------------------|--------------------|------------|----------|
| ID-0001                  | Sandra Pérez Buira | 14/04/2012 | 1h 30min |

1. Sexo H\_ o M\_
2. Edad
3. Años de Experiencia Docente
4. Tipo de centro Educativo:\_ Público \_ Privado \_Concertado
5. ¿Cómo ha sido la organización de los GI?
6. Periodicidad (semanal o quincenal):
7. Cambios de mesa y actividad:
8. Voluntarios:
9. Tiempo de las sesiones
10. Número de actividades por sesión
11. Qué tipo de actividades programa para estas sesiones:  
      \_ en grupo    \_ individuales    \_ Innovadoras    \_ tradicionales
12. Habéis tenido curso de formación para profesorado
13. Y para voluntarios? \_ cursos de formación \_ reuniones de coordinación con el profesorado.
14. ¿Cuáles dirías que son las principales motivaciones que fomentan la puesta en marcha de los grupos interactivos en un centro educativo?
15. Crees que ha mejorado el ambiente entre los alumnos de clase, más solidaridad, cooperación...
- 16.¿Qué beneficios curriculares son obtenidos al implantar los grupos interactivos en tu centro educativo?
- 17.¿Qué principales inconvenientes encuentras en los grupos interactivos?¿Qué principales beneficios?
18. ¿Qué propuestas para superar obstáculos sugieres?
- 19.Cómo debería ser una herramienta de evaluación de los grupos interactivos, qué

### **Anexo 3. Transcripción de la Entrevista para valorar la implantación de GI de la docente.**

1. Sexo H\_ o M x
2. Edad 50
3. Años de Experiencia Docente 26
4. Tipo de centro Educativo: x Público \_ Privado \_Concertado
5. ¿Cómo ha sido la organización de los GI?

La organización ha sido buena, aunque hemos tenido problemas con los voluntarios que acuden ya que a veces fallan a la cita y problemas hasta que hemos conseguido organizarlo. La mayoría lo ha respetado correctamente. Hemos destinado mucho tiempo a las actividades.

6. Periodicidad (semanal o quincenal): quincenal
  7. Cambios de mesa y actividad: 3 cambios de mesa y 1 o 2 actividades por mesa
  8. Voluntarios: 6
  9. Tiempo de las sesiones 50'
- 10. Número de actividades por sesión:** entre 5-10 actividades

**11. Qué tipo de actividades programa para estas sesiones:**

x en grupo \_ individuales x Innovadoras \_ tradicionales

**12. ¿Habéis tenido curso de formación para profesorado? ¿Crees que te falta formación?**

Bueno, la coordinadora del INCLUD-ED en Rivas nos dio cierta documentación y nos hizo una charla para explicarnos las maravillas del proyecto. Como la comunidad de Madrid no nos ha otorgado la posibilidad de convertirnos en comunidad de aprendizaje, desde dirección se propuso empezar con los grupos interactivos.

Luego, la realidad, es otra cosa. Como siempre.... Tengo muchos años de experiencia y cada cierto tiempo, viene una innovación: ahora a los 12 años al IES, ahora todos con tableta, ahora todo en inglés.... Cada cierto tiempo hay algo que revolucionario.... Pero la realidad es que no creo que los alumnos aprendan o no en función del tipo de profesor o la forma de enseñar. Hay alumnos que tienen curiosidad y ganas y otros, por mucho que hagas el pino,

nada. En cuanto a la formación, no fui a los cursos que ofrecía el ayuntamiento, eran en sábado. Pero tengo mucha experiencia, entiendo lo que son los grupos ése no es el problema.

**13. ¿Y para voluntarios? ¿Cursos de formación o reuniones de coordinación con el profesorado?**

No, para los voluntarios no hubo nada específico, vinieron a la misma charla de la coordinadora y se reunieron con el profesorado ese día. Hay que destacar que, antes de cada sesión se envía por mail un breve resumen de las actividades que se van a tratar con los resultados.

Los voluntarios a menudo, son un problema. Respeto enormemente que dediquen su tiempo a venir a ayudarnos. Nunca me hubiera imaginado que habría tantos voluntarios. Pero es complicado. Por la distribución de las mesas siempre hay alguien que queda más al margen del ejercicio y ellos no saben manejarlo. Además, los chicos se lo toman como una competición por mucho que se les aconseje que es preferible hacer 2 bien que cuatro mal. En estos casos, los voluntarios, colaboran diciéndoles las respuestas, quieren ganarse su confianza. Y claro, encima que vienen gratis, cómo vamos a llamarles la atención!!

**14. ¿Cuáles dirías que son las principales motivaciones que fomentan la puesta en marcha de los grupos interactivos en un centro educativo?**

Tengo que reconocer que esto ha sido una imposición de Dirección... el año pasado lo hizo una compañera... y, ahora, la Dirección nos obligó a hacerlo en primero a todos. Ahora, en la comunidad de Madrid, hay que ofrecer algo diferente, tenemos el área única, y la mayoría de gente quiere bilingüismo. Por suerte, nuestro claustro se negó. Por tanto el Director impuso los grupos interactivos. No creo que estas prácticas den resultado, la verdad. También tengo que añadir que mi prioridad es que los alumnos aprendan y, por eso, le he dedicado tiempo a las actividades pero vamos yo no veo esa "transformación".

**15. Crees que ha mejorado el ambiente entre los alumnos de clase, más solidaridad, cooperación...**

Lo que sé es que les encanta hacer grupos interactivos. Lo ven como algo lúdico pero por mucho que nos esforzamos ellos no sienten que las actividades que hacen sean otra forma de aprender. Compartimentan muchísimo, son incapaces de relacionar lo que aprenden en los grupos interactivos con el temario. No se dan cuenta que les sirve, que está relacionado.

Aunque algunos grupos funcionan, tengo que decir, que recibo quejas de que en algunos grupos dos hacen todo el trabajo del grupo. Hay alumnos que les da igual absolutamente todo.

**16. ¿Qué beneficios curriculares son obtenidos al implantar los grupos interactivos en tu centro educativo?**

No siento que mejoren mucho. Aunque tengo que reconocer que establecen una relación particular entre el voluntario y los alumnos. Hablan con él, pero a veces les oigo que hablan de otras cosas... Lo que sí podría destacar es que uno de los alumnos más aventajados, ayuda ahora, fuera del horario lectivo a un chico con más dificultades. Lo sé porque se quedan en la biblioteca y les veo al irme.

**17. ¿Qué principales inconvenientes encuentras en los grupos interactivos y que opciones de mejora?**

En primer lugar, dedicamos muchas horas a preparar las actividades. Al principio programamos muchas actividades y luego las hemos reducido a 3 o 4. Aún así, he calculado que empleo unas 34 horas para prepararlas. Claro, son actividades muy elaboradas.... Pero no veo que ellos se lo tomen en serio. A veces nos faltan voluntarios, aunque valoro enormemente su participación. Hay mucho ruido durante toda la hora. Es complicado concentrarse. Incluso, cambiar de mesa es complejo para los chicos....

**18. ¿Qué principales beneficios?**

El alumnado recupera la motivación por el estudio pero no diferencian los GI y un juego. En los exámenes no he notado ninguna mejora significativa en los resultados académicos.

**19. ¿Qué propuestas para superar obstáculos sugieres?**

Que los voluntarios sean profesores, hacer menos actividades por sesión, compartir experiencias con otros profesores.

**20. ¿Cómo debería ser una herramienta de evaluación de los grupos interactivos?**

Tengo mucho interés en saber si tanto esfuerzo merece la pena. Yo no veo cambios en mi asignatura pero, no sé quizás el resto del profesorado sí vea cambios. Me gustaría tener una herramienta de evaluación que me permitiera monitorizar estas actividades quizás así sí podría

### **Anexo 3. Cuerpo del e-mail de confirmación metodológica**

Bienvenido/a,

Me pongo en contacto con ustedes para pedir su colaboración en el trabajo final de Máster que tiene por título: “Los grupos interactivos en las comunidades de aprendizaje”, correspondiente al máster en formación de profesorado en educación secundaria, bachillerato y formación profesional, especialidad Biología y Geología, de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR).

Tal y como fue informado/a durante la realización de la entrevista personal le pedimos que compruebe que la transcripción de la entrevista es correcta y veraz. Les agradeceríamos que en la medida de lo posible, nos propusiera los cambios que considere oportunos.

Para cualquier consulta, duda o aclaración póngase en contacto a través del correo electrónico -----o bien al teléfono -----.

Les saludamos atentamente, agradeciendo sinceramente su colaboración en el estudio.

#### Anexo 4. Cuadro de Evaluación de la Competencia Social y ciudadana

| Competencia Social y Ciudadana |   | Valoración  |   |
|--------------------------------|---|---|---|
|                                |   | Descripción de lo observado<br>(Al realizar la descripción del comportamiento se detalla lo observado sin hacer juicio de valor ) | Interpretación de lo observado<br>(Al realizar la interpretación se hace referencia al logro de la competencia basándose en los criterios y los indicadores previamente planificados) |
| 1. REALIDAD SOCIAL             | Valora positivamente las interpretaciones de la historia basadas en datos objetivos y las diferencia de las explicaciones míticas o deterministas.  |   |   |
|                                |   |   |   |
|                                |   |   |   |
|                                |   |   |   |
|                                |   |   |   |
| 2. CIUDADANÍA                  | Analiza algunos de los problemas y retos de la sociedad actual (población, vivienda, violencia, trabajo, xenofobia, marginación social...), los relaciona con las causas y consecuencias y muestra sensibilidad hacia las situaciones de injusticia social o de discriminación. |   |   |
|                                | Analiza la familia como unidad de consumo y producción, así como la manera en que inciden en ella algunos de los hechos y problemas económicos en su entorno inmediato (inflación, desempleo, coste de la vida, calidad de productos y servicios...).                           |   |   |
|                                | Selecciona, utiliza e interpreta información relevante para el conocimiento y análisis de hechos y problemas sociales, a partir de fuentes diversas, continuas (textos escritos) o discontinuas (mapas, gráficos, imágenes...).   |   |   |
| 3. CONVIVENCIA                 | Identifica modos de participación ciudadana y social, directa (asambleas, reuniones...) o indirecta (elecciones...).  |   |   |
|                                | Reconoce los objetivos, la estructura y características de asociaciones que encauzan la participación social (culturales, de ocio, voluntariado, sindicales, políticas...).   |   |   |
| 3. CONVIVENCIA                 | Valora la participación política como medio pacífico para canalizar los intereses ciudadanos, muestra una actitud crítica con la indiferencia ante la participación y rechaza los comportamientos antidemocráticos y violentos.   |   |   |
|                                | Muestra una actitud constructiva ante los conflictos y su resolución, se pone en el lugar del otro, y utiliza el diálogo, la negociación y la mediación como vía de entendimiento.  |   |   |

Fuente: Gobierno vasco, (2010). Evaluación diagnóstica. **Competencia social y ciudadana**.

Departamento de educación Universidades e Investigación.

## Anexo 5. Aprender a Aprender

|   |   | Valoración  |   |
|---|---|---|---|
| Aprender a Aprender   |   | Descripción de lo observado<br>(Al realizar la descripción del comportamiento se detalla lo observado sin hacer juicio de valor ) | Interpretación de lo observado<br>(Al realizar la interpretación se hace referencia al logro de la competencia basándose en los criterios y los indicadores previamente planificados) |
| Conciencia de las capacidades y de los conocimientos para el aprendizaje. | Es consciente de la relación entre el esfuerzo que hace y el resultado que obtiene.   |   |   |
|   | A veces necesita que le animen para realizar la tarea, pero en las actividades en las que tiene más seguridad se esfuerza en finalizarlas.                                |   |   |
|   | Se propone metas acordes habitualmente a sus capacidades físicas y sensoriales.   |   |   |
|   | Es consciente de que las actitudes positivas le ayudan a aprender: motivación, gusto para aprender, interés por mejorar, perseverancia, expectativas de éxito...          |   |   |
|   | Reconoce los factores ambientales (ausencia de ruido, buena luminosidad, buena relación en el grupo...) que favorecen el aprendizaje y conoce como superar los obstáculos |   |   |
|   | Reconoce la importancia del trabajo cooperativo como estrategia de enseñanza-aprendizaje.   |   |   |
|   | Planifica y organiza las actividades en el tiempo, pero no se ajusta a los plazos, a los recursos o a sus posibilidades.  |   |   |
|   | Identifica cuáles son los aspectos en los que debe mejorar y se propone nuevos retos.   |   |   |
|   | Aporta soluciones alternativas y creativas y ajusta las decisiones iniciales.   |   |   |
|   | Diferencia y clasifica tareas según grado de dificultad y de novedadcomportamientos antidemocráticos y violentos.   |   |   |
| Observaciones   |   |   |   |

FUENTE: Gobierno vasco, (2010). Evaluación diagnóstica. **Aprender a aprender**. Departamento de educación Universidades e Investigación.

## Anexo 6. Competencia lingüística

| Competencia Lingüística |                                      | Valoración  |   |
|-------------------------|--------------------------------------|---|---|
|                         |                                      | Descripción de lo observado<br>(Al realizar la descripción del comportamiento se detalla lo observado sin hacer juicio de valor ) | Interpretación de lo observado<br>(Al realizar la interpretación se hace referencia al logro de la competencia basándose en los criterios y los indicadores previamente planificados) |
| 1.<br>y<br>2.           | COMPRENSIÓN ORAL Y ESCRITA           | Identifica el sentido y el propósito de los textos  |   |
| 3.y<br>4.               | EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA             | Utilizar estrategias para favorecer la comprensión de diversos tipos de textos orales   |   |
| 5.                      | INTERACCIÓN ORAL<br>INTERACCIÓN ORAL | Expresarse de manera adecuada y correcta<br><br>Utilizar estrategias de control y de adecuación                                   |   |
| Observaciones           |                                      |   |   |
|                         |                                      |   |   |

FUENTE: Gobierno vasco, (2010). Evaluación diagnóstica. **Competencia Lingüística**. Departamento de educación Universidades e Investigación.

