

## **GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

**Curso 2013-2014**

### **UNA ESTRATEGIA EDUCATIVA DE ÉXITO: LOS GRUPOS INTERACTIVOS**

**Autor/Autora: Edurne Idígoras Bermúdez**

**Director/Directora: Igone Aróstegui Barandica**

**En Leioa, a 13 de mayo de 2014**

© 2014, Edurne Idígoras

## ÍNDICE

Introducción .....	3
1. Marco teórico y conceptual: .....	4
1.1 Hacia la creación de escuelas inclusivas.....	5
1.2 Características de una educación inclusiva.....	6
1.3 El aprendizaje dialógico.....	8
1.4 Estrategias educativas de éxito: los grupos interactivos.....	10
1.4.1 Bases metodológicas y principios de funcionamiento.....	10
2. Metodología.....	13
3. Datos de resultados.....	14
3.1. Datos generales de la primera observación en ambos centros.....	14
3.1.1 Datos de la observación en 3º Primaria C. Patronato Santa Eulalia.....	14
3.1.2 Datos de la observación en 3º Primaria C. “ El Casal”.....	16
3.2 Datos de la observación estructurada en ambos centros/grupos.....	18
4. Análisis de resultados.....	20
5. Conclusiones.....	21
6. Referencias bibliográficas.....	24

**UNA ESTRATEGIA EDUCATIVA DE ÉXITO: LOS GRUPOS INTERACTIVOS****Edurne Idígoras Bermúdez****EHU/ UPV****Abstract**

El presente trabajo trata de analizar la estrategia educativa de grupos interactivos. Para ello, se realiza una revisión de las bases científicas y metodológicas que rigen dicha estrategia. Posteriormente, mediante una metodología cualitativa, se lleva a cabo por un lado, la observación directa dentro de un contexto real educativo de la experiencia grupos interactivos y por otro, la observación de otra experiencia de aprendizaje basada, también, en el agrupamiento heterogéneo. El análisis de los resultados obtenidos nos permite comprobar las ventajas o beneficios de la estrategia de grupos interactivos para atender la diversidad en el aula.

***Palabras clave:** grupos interactivos, educación inclusiva, actuaciones de éxito, aprendizaje dialógico y grupos heterogéneos.*

Lan honek talde elkarreragileen estrategia aztertzen du. Hori egiteko, estrategia hau zuzentzen duten oinarri zientifiko eta metodologikoen berrikustea egiten da. Metodologia kualitatiboen bidez, alde batetik, hezkuntza inguru batean talde elkarreragileen esperientzia behatzen da; eta bestetik, taldekatze heterogeneoan oinarritutako beste ikasketa esperientzia bat behatzen da. Lortutako emaitzen azterketak talde elkarreragileen abantailak eta onurak egiaztatzea ahalbidetzen digu, gelan aniztasuna ondo kudeatzeko.

***Hitz gakoak:** Talde elkarreragileak, hezkuntza inklusiboa, arrakastako praktikak, ikasketa dialogikoa eta taldekatze heterogeneoa*

This document comes to analyze the educative strategy of interactive groups. For this, a review of the scientific and methodological basis, which govern this strategy, is performed. Subsequently, on the one hand, a direct observation of interactive groups experience is carried out, inside a real educative context, through a qualitative methodology. On the other hand, the observation of another learning experience also based on heterogeneous grouping. The analysis of the results allows us to test the advantages and benefits of the strategy of interactive groups to manage diversity in the classroom.

**Key words:** *interactive groups, inclusive education, successful educational actions, dialogic learning and heterogeneous groups.*

## **Introducción**

El trabajo que a continuación se presenta, tiene como objetivo observar y analizar las ventajas y beneficios de los grupos interactivos como estrategia de éxito que favorece el aprendizaje dentro del marco de una escuela inclusiva.

Sin duda, las continuas transformaciones que nuestra sociedad ha vivido, ha llevado a la escuela a replantearse un cambio en sus prácticas y metodologías para poder responder a las necesidades actuales de todos y todas. El objetivo último se convierte por tanto, en lograr una escuela inclusiva que saque el mayor potencial de todos sus alumnos y alumnas. Hoy en día, todas las instituciones a nivel internacional, recogen esta educación inclusiva como la mejor manera de garantizar el éxito de todo el alumnado.

Pero para poder llegar hasta esa educación inclusiva, el recorrido ha sido largo y ha sido necesario un cambio tanto en las teorías de la educación como en las prácticas educativas. Hoy, podemos hablar gracias a la investigación educativa, de estrategias probadas que contribuyen a alcanzar el éxito escolar de todos los alumnos y alumnas y que mejoran la convivencia. Una de ellas es sin duda, el modo en que agrupamos a nuestro alumnado y concretamente podemos hablar de la estrategia de grupos interactivos como una estrategia de éxito reconocida.

Por ello, este trabajo a través de una metodología cualitativa y de la observación y el contraste con otra estrategia educativa en un contexto real educativo, pretende analizar dicha estrategia y algunas evidencias de sus beneficios.

Debemos, en definitiva, continuar por esta línea para seguir trabajando en la identificación de estrategias educativas, que al igual que los grupos interactivos, mejoran los resultados académicos y permiten dar una buena respuesta a la diversidad.

## **1. Marco teórico y conceptual**

Sin duda, durante estas últimas décadas, hemos sido testigos de las continuas transformaciones que se han dado en nuestra sociedad. Podemos hablar por un lado, de un nuevo paradigma social marcado por el enorme desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación. Hablamos por tanto, de una actual sociedad del conocimiento y de la información donde “lo que determina el éxito o el fracaso de las personas u organizaciones es la capacidad de seleccionar la información más relevante en cada momento y de procesarla para aplicarla adecuadamente en cada situación” (Flecha, Padrós, Puigdemívol, 2003:1). El aprendizaje en definitiva, no se limita al recibido en nuestras escuelas sino que cada vez son más importantes los diferentes entornos y contextos sociales del alumnado así como las interacciones que a diario establecen con las diferentes personas. (Flecha, Gómez, Puigvert, 2001).

Por otro lado, podemos decir que las sociedades actuales viven en la era de la globalización donde los continuos movimientos de las personas son una característica básica. Esto conlleva una enorme diversidad presente en las sociedades actuales que se refleja en la convivencia en nuestras escuelas con culturas diferentes.

No debemos olvidar tampoco la presencia en nuestras escuelas de aquel alumnado con dificultades, que en muchas ocasiones, no ha conseguido ese éxito escolar. Alumnado que en muchos casos ha tenido que abandonar tempranamente o terminar su enseñanza básica sin las competencias básicas necesarias.

La escuela, en definitiva, no puede ser ajena a esta situación y a los inminentes cambios de la sociedad actual y sus necesidades y así lo recoge Rafael Mendiál (2001:1) al señalar que “no podemos olvidar que la inclusión educativa no es más que el espacio, el tiempo y la experiencia previa a la inclusión social”. Ello pone en evidencia el papel tan importante que cumple la escuela dentro de la sociedad y la necesidad de empezar por conseguir una escuela justa para que esto se pueda reflejar en las actuales sociedades.

Es por esto, que los sistemas educativos se enfrentan al reto de ofrecer una educación de calidad que garantice el desarrollo pleno del alumnado y que acabe con el riesgo de exclusión en el que se encuentran todavía hoy muchos alumnos. El objetivo por tanto, debe ser responder ante esa diversidad y conseguir que todo el alumnado tenga las mismas oportunidades. (Orcasitas, 2004).

Y es de este modo que se hace más necesario que nunca, crear espacios y aulas educativas que respondan a todo lo mencionado, escuelas en definitiva, justas que no reproduzcan las injusticias de la sociedad. (Echeíta, 2013).

### **1.1 Hacia la creación de escuelas inclusivas.**

La idea de una educación inclusiva ha estado en los últimos tiempos en el debate para la mejora de los sistemas educativos puesto que nos ofrece una educación más justa y efectiva para todos y todas sin distinciones. Hoy en día, este aspecto es reclamado por todos con fuerza a nivel internacional. Sin embargo, la situación no ha sido siempre esta ya que las primeras respuestas a la diversidad se basaron en concepciones negativas y en el tratamiento diferenciado. Por tanto, podemos decir que en este largo camino hacia una educación inclusiva se pueden distinguir cuatro etapas: exclusión, segregación, integración e inclusión. (Molina, 2007)

La primera de ellas suponía la exclusión de aquellas personas que no encajaban con el modelo de educación existente y que se pensaba que no eran útiles para la sociedad. Posteriormente, se produce la segregación de los colectivos anteriores. Así es como aparece la educación especial. Se hablaba de la educación especial entendida como una educación aparte de niños y niñas en escuelas diferentes a las del resto. Este modelo segregador se centra en las dificultades del alumnado con algún tipo de discapacidad o diferencia. (Galarreta, 2000)

Poco a poco esta situación fue transformándose con una evolución en la educación especial. La integración se convierte en la herramienta para superar la segregación y se ponen en marcha numerosas medidas para que la integración en las escuelas de todo el alumnado fuera una realidad. Pero como pone en evidencia el estudio del Ararteko (2001), esta integración del alumnado de N.E.E en muchos casos ha sido sólo una integración física ya que no se ha producido todo el cambio deseado en nuestras escuelas. (Plan estratégico de atención a la diversidad en el marco de una escuela inclusiva, 2012).

Por tanto, se produce una voluntad de ir hacia una escuela inclusiva. Esta situación se ha visto reforzada por diferentes organismos internacionales, foros y programas que han apostado por reducir la exclusión y conseguir una educación de calidad. El origen del movimiento por la inclusión se encuentra en el Foro internacional de la Unesco

(Tailandia, 1990) que promovió el compromiso con una educación que fomentase el bienestar individual y social. Pero será en la Declaración Internacional de Salamanca (Unesco, 1994) donde se habla de la inclusión como principio fundamental en la educación y donde se toma partido por la educación inclusiva como la mejor solución en la que confiar los sistemas educativos para responder a la diversidad. Más adelante en la 48ª Conferencia Internacional de educación (2008) se apuesta claramente por una educación inclusiva que abarque las necesidades de todos y cada uno de sus miembros. (Echeita, 2013)

Hoy en día, los diferentes organismos internacionales y los gobiernos han centrado sus esfuerzos en continuar por este camino, apostando por una escuela inclusiva que desarrolle estrategias educativas que garanticen el éxito escolar y la participación de todos y todas.

## **1.2 Características de una educación inclusiva**

Como acabamos de ver el recorrido hacia una escuela inclusiva ha sido un proceso largo y todavía nos encontramos en ese camino. En ocasiones todavía hoy sigue habiendo confusión en torno al uso del concepto, ya que muchas veces se relaciona la inclusión y la educación inclusiva con la educación especial. En otras ocasiones, se ve como un discurso o una utopía. Por ello, se hace necesario aclarar qué es realmente el concepto de inclusión educativa.

La inclusión es un concepto que hace referencia al modo en que la sociedad y la escuela como parte de ella, deben responder a esa diversidad. Siguiendo a Booth y Ainscow (1998) plantean la inclusión como un “proceso de mejora sistemático del sistema y las instituciones educativas para tratar de eliminar las barreras de distintos tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables”. (En Duck y Murillo 2001:1).

La inclusión educativa supone por tanto, trasladar el foco de atención del alumno al contexto. Lo más importante no son las características del alumnado respecto a sus condiciones y capacidades sino, la capacidad del centro para acoger y valorar y responder a las necesidades que plantea el alumnado.

A partir de este concepto de inclusión educativa, se puede hablar del término educación inclusiva en las escuelas. Por tanto, podemos afirmar que “la educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo” (Unesco, 2005:48 en Echeita y Ainscow, 2010:1).

Como vemos, esta educación inclusiva implica un cambio de ideas y se diferencia claramente del modelo de integración que en un primer momento se propuso en las escuelas. Recogemos en este cuadro (*Cuadro 1*) las principales diferencias entre el modelo de integración y la educación inclusiva (Garatu, 2012):

<b>INTEGRACIÓN</b>	<b>EDUCACIÓN INCLUSIVA</b>
La estructura de clase no cambia	Agrupamientos heterogéneos y flexibles que desarrollan habilidades para la vida inclusiva.
El tutor/a no se responsabiliza del alumnado con discapacidad.	El tutor/a desarrolla estrategias para todos los alumnos y alumnas.
El trabajo en las aulas se entiende como tarea del profesorado.	El trabajo y la participación en el centro y en las aulas se entiende como tarea de todos los miembros de la comunidad educativa.
Apoyos únicamente para el alumnado que lo necesita y en función de sus características.	Apoyos dentro del aula ordinaria para todos los miembros del aula. Apoyos entendidos como la capacidad del centro para atender a todas las necesidades.
El alumno/a se adapta al sistema y al aula.	El sistema se adapta para responder a las necesidades. El aula se diseña en función del alumnado.
Se centra en las dificultades del alumno/a.	Se centra en el aula y en la realidad del alumnado y su contexto.

*Cuadro 1: Principales diferencias entre el modelo educativo de integración y la educación inclusiva.*

Esta educación inclusiva se construye por tanto, con todos los agentes educativos y trata de minimizar las posibles barreras de aprendizaje y participación potenciando el trabajo en red y la coordinación entre todos sus miembros. Todo ello, lleva a entender la educación como algo de toda la comunidad.

En definitiva, hablamos de una educación inclusiva que transforma la escuela y sus prácticas para ofrecer los medios necesarios que respondan a las necesidades de todo el alumnado. Sin olvidarnos que todo ello se hace para conseguir el éxito académico de todos y todas, independientemente de sus características personales o su contexto social.

Sin duda, nos encontramos en ese camino y avanzar en esa dirección supone reducir las barreras al aprendizaje como uno de los mecanismos más efectivos para reducir las situaciones de exclusión en nuestras aulas y escuelas.

Esto se hace realidad en escuelas que apoyan a cada estudiante y promueven aprendizajes para la vida autónoma. Escuelas formadas por aulas inclusivas que tienen una filosofía de clase donde todos forman parte del grupo y donde se valora la diversidad. (Orcasitas, 2004).

En la actualidad, ya se están desarrollando algunos proyectos de innovación con la mirada puesta en la atención a esa diversidad dentro del marco de una escuela inclusiva. Uno de esos proyectos es el de “Comunidades de Aprendizaje”. Un proyecto que trata por un lado, de dar una respuesta educativa que rompe con la estructura tradicional de la escuela creando escuelas abiertas al entorno. Y por otro, apuestan por desarrollar estrategias inclusivas de éxito como los denominados grupos interactivos, que ya se están desarrollando en muchas de ellas. (Flecha, 2009).

Esta nueva visión de nuestras escuelas y de la educación desde un prisma inclusivo no es algo fruto de la casualidad. Podemos afirmar que esto está muy relacionado con una evolución también en la corriente del pensamiento social y político y al avance en la investigación sobre las teorías del aprendizaje y a la investigación actual en torno a las estrategias educativas que favorecen el éxito escolar de nuestros jóvenes (Includ-ed, 2001).

### **1.3 El aprendizaje dialógico**

Las teorías del aprendizaje no pueden ser ajenas a los cambios que la escuela y la sociedad han vivido, por ello, éstas conviven y se dan siempre en un proceso paralelo a estas transformaciones. Hablamos continuamente de la necesidad de transformar las estrategias educativas actuales para responder a la diversidad, pero para eso, es imprescindible una evolución en las teorías del aprendizaje. Es en estos cambios donde surge la teoría del aprendizaje dialógico, base teórica de la estrategia de grupos interactivos.

Como veíamos anteriormente, por un lado, hablamos en la actualidad de una sociedad de la información donde la capacidad para seleccionar la información y saber utilizarla

correctamente en cada momento es primordial, y por otra, de una sociedad donde el aprendizaje y la educación no se da únicamente a través de las interacciones profesor\alumno\ contenidos, sino que cada vez tienen mayor importancia las interacciones que tiene el alumnado con multitud de personas adultas dentro de los diferentes contextos. , (2008)

Por tanto, el aprendizaje que hoy se necesita no hace tanta referencia a la capacidad para memorizar datos sino, a la capacidad para razonar, argumentar y dialogar. (Flecha, R; Padrós, M; y Puigdemívol, I, 2003)

Todas estas transformaciones, han producido lo que muchos autores han denominado el “giro dialógico”, desarrollando toda una concepción comunicativa y dialógica que ha derivado en la idea del aprendizaje dialógico. El aprendizaje dialógico recoge todas estas necesidades actuales y por ello, se muestra muy adecuado hoy en día para responder a tales exigencias. Dicha concepción de la educación se ubica dentro de una perspectiva dialógica de la realidad, donde los significados no vienen dados, sino que se crean gracias a las interacciones mediante un diálogo reflexivo. (Flecha, 2009).

Es esta una perspectiva que pone énfasis en el concepto de interacción. Sin duda, nos afirma que la realidad social y el aprendizaje se construyen a partir de las interacciones con multitud de personas, ya que cuando nos comunicamos y creamos un diálogo podemos dar sentido y significado a nuestra realidad. Pero para poder establecer ese diálogo necesitamos situaciones de interacción. En dichas situaciones, deben establecerse diálogos basados en una relación de igualdad y no de poder, ya que se parte de la premisa de que todas las personas tenemos conocimientos válidos que aportar. (Aubert, Flecha, A; García, Flecha, R y Racionero, 2008)

Llevar a la práctica este aprendizaje dialógico en el campo educativo, supone por un lado, la transformación de las relaciones entre las personas, los conocimientos y el entorno; y por otro, asumir principios como el diálogo igualitario, la inteligencia cultural o la solidaridad.

El objetivo de implantar en nuestras escuelas el aprendizaje dialógico es en definitiva, alcanzar mejores aprendizajes y un mejor rendimiento del alumnado, a través de dichas interacciones. Por ello, se busca incrementar la participación de diversidad de agentes

educativos en los centros y aulas para que las interacciones de los niños y niñas sean cada vez más ricas y se multipliquen. (Flecha, 2009).

#### **1.4 Estrategias educativas de éxito<sup>1</sup>: Los grupos interactivos**

En los últimos tiempos las investigaciones producidas en el campo de la educación han tenido como objetivo claro investigar y analizar diferentes prácticas educativas que mejoran el rendimiento académico del alumnado. Así, y como se recoge en el proyecto *Includ-ed* (2011) que analiza las actuaciones educativas actuales de éxito, podemos hablar de estrategias educativas probadas que contribuyen a superar las desigualdades y a fomentar la cohesión social.

Una de ellas es sin duda, la estrategia de grupos interactivos. Los grupos interactivos cuentan con una serie de características que como recogen los estudios en este campo, (*Includ-ed* 2011) le hacen convertirse en una estrategia eficaz para todo el alumnado.

Por un lado, la estrategia de grupos interactivos supone una organización de aula que responde al tipo agrupamiento denominado como inclusivo que como afirman las investigaciones actuales (*Includ-ed*, 2011), responde mejor a la diversidad. Dicho agrupamiento, consiste en el agrupamiento heterogéneo del alumnado en grupos pequeños diferentes a los habituales. Por otro, cuentan también con una reorganización de los recursos humanos que posee el centro, incluyendo la presencia en el aula de una gran variedad de profesionales, personas voluntarias o familiares. (Batanero, 2005).

Además, la estrategia de grupos interactivos recoge los fundamentos del aprendizaje dialógico, ya que dicha estrategia educativa fomenta la creación de multitud de interacciones con todos los miembros del aula y promueve a la vez el desarrollo de capacidades imprescindibles hoy en día como la argumentación o la capacidad de diálogo.

##### **1.4.1 Bases metodológicas**

Si tendríamos que definir el verdadero objetivo de los grupos interactivos, diríamos que sin duda, “el objetivo de los grupos interactivos es que el alumnado esté todo el tiempo aprendiendo y que aprenda más que lo que se hace con los medios habituales. Se trata

---

<sup>1</sup> Actuación o estrategia de éxito en tanto que los resultados de las investigaciones y su transferencia a entornos educativos, demuestran una mejora de los resultados académicos y de la convivencia escolar.

no de separar al alumnado en función de sus dificultades, sino de potenciar los aprendizajes de todos dentro del aula.<sup>2</sup>»

En definitiva, afirmamos que los grupos interactivos (fig.1) son el resultado de una organización flexible del aula en la que el grupo clase se divide en grupos de trabajo pequeños, cada uno de los cuales está tutorizado por una persona adulta que es la encargada de dinamizar el trabajo. Los grupos se constituyen heterogéneamente, tanto en cuestión de género como en cuestión de aprendizaje y de origen cultural. (Puigdellívol, 1998).



*Fig 1: Trabajo en grupos interactivos “colegio Público Anibal”, Cartagena.*

El nº de grupos varía en función de las características del aula y de la edad del alumnado. En cada grupo se realiza una actividad diferente de un bloque de contenidos del área distinto que será supervisada y dinamizada por el voluntario/a encargado de ella, que pueden ser personas del barrio, familiares o el profesor correspondiente. Todos los grupos rotan por las diferentes actividades una vez realizadas, manteniéndose fijo el voluntario o voluntaria.

La duración en cada actividad varía en función de la duración de la sesión y el número de las actividades propuestas, siendo habitualmente de 10-15 a 20 minutos máximo para cada actividad. Una vez terminado este tiempo los alumnos y alumnas cambian de grupo y realizan otra actividad hasta pasar por todas las zonas de trabajo. Será el tutor o tutora el encargado de ordenar el cambio de actividad. En cuanto a la corrección, unas

---

<sup>2</sup> Recuperado 10-5-2014 de <https://ikaskom.wikispaces.com/GRUPOS+INTERACTIVOS>.

veces se utiliza la autocorrección y otras será el profesor/a de área quién una vez recogida la actividad realice la evaluación. (Ferrer, 2005).

Esta metodología activa el trabajo en equipo y consigue que las aportaciones de todos los miembros sean importantes para el alumnado, ya que el alumnado realiza conjuntamente la actividad, dándose las explicaciones correspondientes. Estas explicaciones pueden resultar más valiosas que las del profesorado, ya que ellos utilizan un lenguaje más próximo y unido a sus experiencias. Este aspecto convierte a los grupos interactivos en una actuación que fomenta la ayuda entre iguales y el aprendizaje en red. (Soler, Puigdemívol, Valls y Elboj, 2003)

Es necesario aclarar los principios de funcionamiento que deben asumirse y que rigen esta práctica. A continuación se presentan algunos de estos principios que caracterizan el proceso de los grupos interactivos (CREA, 2002 en Ferrer, 2005:66):

- “Implicación de la comunidad educativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje
- Apertura del aula a maestros, familias, voluntariado y otros agentes.
- Flexibilización del tiempo y del espacio.
- Aprendizaje grupal e individual y desarrollo de espíritu crítico.
- Seguimiento más directo y personalizado del alumno.
- Optimización de recursos humanos, materiales y económicos”.

La elaboración de grupos interactivos comienza por tanto, con la planificación y concluye con la evaluación. Las actividades que se llevan a cabo durante la sesión en cada grupo son planificadas por el tutor o tutora teniendo en cuenta los objetivos de curso y tienen como requisito fundamental fomentar la interacción; por ello, pueden ser desarrolladas en cualquier área curricular. Al finalizar la sesión, la persona dinamizadora hace una valoración del trabajo que se ha dado en cada grupo y junto con el tutor/a se realiza una pequeña evaluación que permite establecer objetivos de mejora. (Ferrer, 2005).

Como hemos comentado, una pieza clave a tener en cuenta dentro de esta práctica es el papel de los voluntarios y voluntarias. No se debe confundir el papel del profesorado y el de los voluntarios/as ya que cumplen con roles diferentes. Por un lado, el profesor o

profesora es el responsable del diseño, la planificación y el seguimiento de las actividades así como de explicar y resolver dudas si es necesario. Y el voluntario/a, por su parte, no necesita ninguna formación académica específica para colaborar y su tarea consiste en presentar la actividad al grupo, controlar la actividad y promover las interacciones, dinamizando el trabajo<sup>3</sup>.

Sin duda, todo este trabajo es posible gracias a una formación inicial que se imparte desde la escuela tanto al profesorado como a los voluntarios y voluntarias.

## **2. Metodología**

En el presente trabajo queremos analizar las ventajas y beneficios de los grupos interactivos y para ello, se observan y se analizan dos experiencias reales de aprendizaje. Una de ellas, la estrategia de grupos interactivos como tal y otra de aprendizaje cooperativo, basadas ambas en el agrupamiento heterogéneo y el trabajo en grupo del alumnado. La observación se realiza en dos centros educativos distintos donde se llevan a cabo cada una de las estrategias. Por un lado, hablamos del Centro Público El Casal de Gallarta, quienes trabajan la estrategia de grupos interactivos, y concretamente, se realiza dicha observación en el aula de tercero de Primaria. Por otro lado, la estrategia de aprendizaje cooperativo es observada en el Centro concertado Patronato Santa Eulalia de Santurtzi, también en el aula de Tercero de Primaria.

Por tanto, se analizan las diferencias entre dos estrategias de aprendizaje que responden ambas a un agrupamiento heterogéneo del alumnado. A partir de esto, se puede valorar más concretamente las ventajas que nos ofrecen la estrategia de grupos interactivos.

La metodología que para ello se emplea es una metodología de tipo cualitativo y basada en una observación de campo semiestructurada.

En ambos centros se realizan dos sesiones de observación y recogida de datos. Una primera sesión para la observación de la dinámica general de la estrategia, las características del grupo-aula y el desarrollo de las actividades. Y una segunda, que se observa y analiza más concretamente en relación a una serie de indicadores o criterios con fundamentación teórica en los principios del aprendizaje dialógico. Dichos criterios

---

<sup>3</sup> Recuperado 10-5-24 de <https://ikaskom.wikispaces.com/GRUPOS+INTERACTIVOS>).

son los mismos para la observación de ambos casos: Interacciones en el grupo y tipo de interacciones, papel del alumnado, agrupamientos, alumnado de N.E.E, número de adultos y posición, papel de los adultos, número de actividades y tipo de actividades.

De esta manera, es posible hacer un análisis de resultados en función de los datos obtenidos de ambas experiencias de aprendizaje. Posteriormente, se extraen unas conclusiones finales basadas en la experiencia real de grupos interactivos observada y en relación al marco teórico arriba expuesto, que nos llevan a comprobar cómo los grupos interactivos responden mejor a los principios de una educación inclusiva

### **3. Datos de resultados**

A continuación, se presentan los datos recogidos sobre las dos estrategias observadas y sobre su desarrollo. La primera de ellas, correspondiente a la estrategia de aprendizaje cooperativo y la segunda, a la estrategia de grupos interactivos.

#### **3.1 Datos generales de la primera observación en ambos centros.**

##### **3.1.1 Datos de la observación en 3º Primaria C. Patronato Santa Eulalia.**

###### **-Características generales.**

En este caso, hablamos de un centro concertado situado en la localidad de Santurtzi. Es un centro que cuenta únicamente con las etapas de infantil y primaria y cuyo entorno es de nivel socio-económico medio. Cuenta con una gran diversidad de alumnado en sus aulas y por ello, decidió poner en marcha el trabajo cooperativo como forma de agrupamiento, desde el año 2012.

La clase de tercero de primaria donde se realiza la observación cuenta con 24 alumnos, que tienen entre 8 y 9 años. Hablamos de una clase bastante participativa pero con escasa autonomía a la hora de trabajar. Nos encontramos con ritmos y necesidades diferentes entre sus componentes, pero en general existe un buen clima de trabajo.

La clase cuenta también con gran diversidad. Por un lado, nos encontramos con dos alumnos de NEE, uno de ellos, con autismo y otro con un retraso diagnosticado de maduración y del lenguaje. Ambos cuentan con la ayuda de PT durante las sesiones de trabajo cooperativo y en otras horas puntuales. Por otro lado, el aula cuenta también con otra alumna de reciente incorporación al centro que desconoce el euskera y con otro alumno que ha repetido curso.

El aula se encuentra organizada en grupos para el trabajo diario. Esos grupos no varían, es decir son los mismos para el trabajo en todas las asignaturas y para las dinámicas propuestas de trabajo cooperativo. Concretamente, el aula de tercero de primaria se encuentra organizada en 6 grupos heterogéneos cada uno compuesto por 4 alumnos. Esta composición de los grupos fue realizada por la tutora a principios de curso.

Aunque durante todas las asignaturas están organizados en grupos, son durante las clases de inguru y lenguaje donde se realizan las dinámicas propias del trabajo cooperativo. Concretamente, estas dinámicas específicas sólo se realizan durante una sesión a la semana (miércoles Inguru y viernes lenguaje) y cuentan durante estas sesiones con la ayuda del PT que entra en clase.

Por lo tanto, son la tutora y el PT las personas adultas que se encuentran en el aula durante las sesiones de aprendizaje cooperativo. El PT se encuentra por los diferentes grupos pero centra su atención en ayudar al alumnado con dificultades.

En el caso de la tutora, es ella la encargada de diseñar la sesión de aprendizaje cooperativo aunque cuenta con la coordinación del PT. Normalmente, los contenidos que se trabajan durante las sesiones de aprendizaje cooperativo, suelen ser los que se están desarrollando en ese momento en el área y dichas sesiones suelen valer a modo de repaso o ampliación de contenidos.

Para realizar las actividades que la profesora planifica, se llevan a cabo las dinámicas específicas del trabajo cooperativo. Estas dinámicas, han sido enseñadas en cursos de formación al profesorado y son formas concretas de trabajar de manera cooperativa. A continuación se describe una de ellas, que es la que trabajaron durante las dos sesiones observadas. La dinámica llamada “1-2-4” consiste en la realización de preguntas acerca del tema que se está trabajando. La profesora va leyendo la primera pregunta y cada alumno/a primeramente, contesta individual en su cuaderno a la pregunta, a continuación en parejas donde tienen que llegar a una misma respuesta y por último se pone en común entre los 4 miembros del grupo. Después, el portavoz de cada grupo dice la respuesta en alto y se pone en común en el grupo –clase.

Es necesario decir que para el funcionamiento mediante la estrategia de aprendizaje de trabajo cooperativo, cada grupo funciona con un nombre y cada miembro cuenta con una responsabilidad asignada (responsable de material, portavoz, responsable del

trabajo...). La profesora, por su parte, tiene asignados a cada grupo unos objetivos de trabajo que se reflejan en un plan de equipo. Este plan de equipo cada tres semanas es revisado por el grupo junto con la profesora para evaluar qué se debe mejorar.

Por el momento, el colegio únicamente trabaja con algunas de las dinámicas específicas que existen de trabajo cooperativo. Por lo tanto, no son actividades en sí sino dinámicas para trabajar los contenidos.

#### **- Datos relevantes de la primera sesión**

La sesión observada se realizó en el área de Inguru. La actividad siguiendo con la dinámica ya citada, consistía en responder por grupos a una serie de preguntas para después ponerlo en común con el grupo-clase. Sin duda, se observaba claramente aquel alumnado que llevaba la iniciativa en el grupo y aquel que tenía un rol más pasivo. Se notaba que estaban habituados a dicha dinámica e intentaban en algunos casos, debatir las respuestas. En general, había buen clima de trabajo en los grupos, aunque se veía cierta competitividad entre ellos a la hora de ver qué grupo acertaba más preguntas.

Existía un tiempo limitado para contestar a las preguntas. Muchos grupos no acababan según el tiempo establecido y en cambio, a otros les sobraba. Por lo tanto, los diferentes ritmos eran evidentes. También se observaba cómo algunos grupos necesitaban continuamente la ayuda de la tutora y otros tenían más autonomía a la hora de trabajar.

Las actividades eran preguntas conceptuales que valían para evaluar los conocimientos del alumnado. La corrección de las preguntas se hacía en el grupo-clase en voz alta, pero existía poca oportunidad para la discusión o el diálogo al tratarse de preguntas de respuesta breve. El alumnado de NEE, por su parte, realizaba la misma actividad que el resto del grupo pero siempre con la continua ayuda del PT.

### **3.1.2 Datos de la observación en 3º Primaria C. “El Casal”**

#### **-Características generales**

Hablamos en este caso de un centro de la localidad de Gallarta, con un entorno socioeconómico medio-bajo azotado fuertemente por la crisis y con un alto índice de vecinos de etnia gitana. Todo ello se refleja en este centro de educación infantil y primaria, que cuenta con una gran diversidad entre su alumnado y que anteriormente contó con multitud problemas de convivencia. Por ello, y desde hace cuatro años,

decidieron constituirse como Comunidad de Aprendizaje, como una escuela abierta y en continua comunicación y participación con las familias.

Se puede decir por tanto, que están cumpliendo a la perfección con las premisas de lo que significa una comunidad de Aprendizaje, lo que les ha permitido mejorar el rendimiento de su alumnado y la relación con las familias. El constituirse como comunidad de aprendizaje, hizo que decidieran poner en marcha el proceso para llevar a cabo el trabajo en grupos interactivos. Por un lado, supuso una formación para el profesorado y por otro a las familias, para que pudieran entrar al aula y trabajar como dinamizadores en las sesiones de grupos interactivos.

Concretamente, el aula en el que se lleva a cabo la observación, corresponde a la clase de tercero de primaria. Se trata de una clase de 24 alumnos con bastante diversidad que cuenta con tres alumnos de NEE, dos con ACI y otro alumno de etnia gitana con problemas de comportamiento y de atención.

Hablamos en general, de una clase bastante trabajadora y con una enorme colaboración por parte de las familias. Durante el horario lectivo se encuentran agrupados en 6 grupos formados por 4 alumnos/as. Durante las sesiones de grupos interactivos, por su parte, se agrupan las mesas para formar únicamente 4 grupos con 6 alumnos/as en cada uno. Esto permite que el alumnado se mezcle y trabaje con personas diferente al resto de horas.

En el aula durante dichas sesiones, se encuentra la tutora y 3 adultos más. Cada uno/a se sitúa en un grupo y se encarga de dinamizar la actividad propuesta para ese grupo.

Se realizan dos sesiones a la semana de grupos interactivos. Una en el área de matemáticas los viernes por la mañana con profesorado y otra los lunes por la tarde para trabajar lenguaje, en la que entran las familias, normalmente madres voluntarias. Duran aproximadamente 50 minutos y en el caso de las sesiones de la tarde, la tarde entera (1 hora y media).

En cuanto a las actividades, hay que decir que es la profesora la que se encarga de diseñarlas siguiendo con los contenidos que se están dando en ese momento en el área. Cuenta con la coordinación del profesorado y voluntarios/as antes del inicio de la sesión y con la puesta en común al concluir.

La tutora normalmente diseña 4 actividades distintas cada una de ellas para un grupo. Cada actividad tiene una duración breve y cuando pasa ese tiempo, se ordena la rotación y el cambio a otro grupo para realizar otra actividad, permaneciendo siempre fijo el dinamizador.

Además, las actividades que la tutora plantea son diseñadas siempre con los recursos y materiales que cuenta la profesora y que sirven para trabajar aspectos que durante el horario de clase normal no da tiempo a desarrollar. Por lo tanto, y en contra de lo que se suele pensar, el diseño de las actividades no supone trabajo extra para el profesorado, puesto que se pueden aprovechar los materiales de los que se disponen.

#### **- Datos relevantes de la primera sesión**

La primera sesión observada de grupos interactivos se llevó a cabo en el área de matemáticas y en cada grupo se realizó una actividad diferente de un bloque de contenidos: lógica, problemas breves para responder oralmente, juegos de estrategias de pensamiento y actividad de cálculo. En cada grupo se encontraba un 1 adulto en este caso profesoras del centro que actuaban como dinamizadoras.

Dentro de los grupos todos participaban por igual y se seguía el mismo ritmo, ya que la actividad se realizaba a la vez y se aseguraba la participación de todos por las continuas interacciones que promovían las dinamizadoras.

El alumnado conocía perfectamente la dinámica y seguía las indicaciones que las dinamizadoras ofrecían. Además de la actividad en sí, salían pequeños debates dentro de los grupos cuando no coincidían las soluciones.

Dentro de los grupos se produjeron interacciones de ayuda y de explicación, ya que las propias actividades propiciaban el diálogo. El alumnado de NEE por su parte, era uno más dentro del grupo y contaba con la ayuda siempre de la dinamizadora y del resto de sus compañeros y compañeras para la realización de la actividad.

### **3.2 Datos de la observación estructurada en ambos centros/grupos**

En el cuadro siguiente (*Cuadro 2*) se recogen los datos de resultados de la segunda sesión observada estructurada en base a los criterios anteriormente citados:

	<b>Sesión de aprendizaje cooperativo</b>	<b>Sesión de : Aprendizaje grupos interactivos</b>
<b>Interacciones en el grupo</b>	Escasas interacciones (entre 5 y 6) Normalmente en forma de respuestas breves que responden a la pregunta.	Múltiples interacciones (más de 20). Continuo intercambio de opiniones y explicaciones entre los miembros.
<b>Tipos de interacciones</b>	Explicativas del tipo “yo he puesto...” y en algunos casos de ayuda.	De ayuda mutua y trabajo en equipo: “¿Y si ponemos esto...?” <i>Espera te ayudo yo</i> ”
<b>Papel de los alumno/as</b>	Roles marcados por la propia dinámica. No todos participan en la misma medida, ya que se siguen ritmos diferentes por parte de los miembros del grupo y la actividad no es realizada al mismo tiempo.	No hay roles ni etiquetas. Participación de todos asegurada por la presencia del dinamizador y por la realización de la actividad a la vez. Mismo ritmo de trabajo.
<b>Agrupamientos</b>	Heterogéneos pero iguales a los del trabajo diario.	Heterogéneos y diferentes a los del trabajo diario.
<b>Alumnado de NEE</b>	Realiza misma actividad que el resto pero se produce escasa interacción con el grupo. La interacción del alumno/a se limita a la que establece con el PT a través de la tarea.	Interacción continua con sus compañeros/as. Rol activo dentro del grupo que con ayuda del dinamizador y de sus compañeros puede aportar y ser uno más.
<b>Nº de adultos y posición</b>	<b>2 adultos:</b> tutora y PT. No se mantienen fijos en ningún grupo. <b>PT</b> únicamente con grupos donde hay alumnos de NEE. Ofrece una ayuda dirigida al alumnado de NEE.	<b>4 adultos.</b> Cada uno de ellos fijos en un grupo como dinamizador que ofrecen la ayuda por igual.
<b>Papel de los adultos: voluntarios/as y profesores/as</b>	<b>Tutora:</b> diseñar la actividad y pasar por todos los grupos controlando la actividad. Aclarar dudas y corregir la actividad. <b>PT:</b> ayudar al alumnado de NEE. No entra nadie más al aula.	<b>Tutora:</b> diseñar todas las actividades, resolver dudas y dinamizar en uno de los grupos. <b>Voluntarias:</b> Dinamizar un grupo y fomentar las interacciones. Se trata de madres y otras profesoras.
<b>Nº de Actividades y tipo de actividades</b>	<b>1 sola actividad</b> para todos. Ficha con 8 preguntas de repaso para contestar individual y en grupo. Puesta en común al terminar con el grupo- clase. Alumnado fijo en sus grupos.	<b>4 actividades diferentes</b> , 1 por cada grupo, correspondientes a bloques diferentes de contenido. Todos los alumnos /as rotan pasando por todos los grupos.
<b>Tipo de actividades.</b>	<b>Preguntas conceptuales</b> en función del contenido visto en el área.	<b>Actividades interactivas</b> que dan pie al debate y a la participación.

Cuadro 2: Datos de resultados de la segunda sesión observada de ambas estrategias.

#### **4. Análisis de resultados**

Como se puede observar, aunque ambas estrategias responden a una organización de aula basada en el agrupamiento heterogéneo, cuentan con bastantes diferencias que se deben principalmente al funcionamiento de ambas.

##### **- Interacciones y papel del alumnado**

En el caso del aprendizaje cooperativo se producen menos interacciones debido a que hablamos de preguntas conceptuales que se responden con respuestas breves y mecánicas. Son además, interacciones de explicación únicamente. Como vemos, esto no ocurre en grupos interactivos donde las actividades tienen como requisito obligatorio fomentar el diálogo y se realizan gracias a las continuas interacciones de ayuda y trabajo en equipo promovidas por el dinamizador o dinamizadora.

Por otro lado, en la estrategia de aprendizaje cooperativo por la propia dinámica existen roles y responsabilidades asignadas lo que hace que las etiquetas dentro del grupo estén muy marcadas. Esto no ocurre en los grupos interactivos donde nadie tiene ningún rol asignado y todos trabajan por igual.

Además, también es necesario señalar que aunque ambas estrategias coinciden en trabajar mediante un agrupamiento heterogéneo, en el caso del cooperativo los grupos son siempre los mismos lo que hace que siempre se trabaje con las mismas personas. En cambio, los grupos interactivos son grupos diferentes a los habituales de trabajo, lo que permite que el alumnado se mezcle y trabaje con distintas personas. Esto, sin duda, enriquece el proceso de aprendizaje y permite un mejor conocimiento de los compañeros.

##### **- Alumnado de N.E.E**

Respecto al alumnado de N.E.E hay que decir que en el primer caso, aunque realizan la misma actividad no tienen un mismo tratamiento, puesto que el PT está continuamente con ellos. Esto hace que el resto del alumnado no les perciba de igual modo y que el PT no valga de recurso para todos sino únicamente para ese alumnado. Por lo tanto, no podemos hablar de agrupamiento inclusivo ya que para ello, sería necesario una redistribución de los recursos personales con los que cuenta el centro que valdrían como apoyo para todo el alumnado.

Esto es precisamente lo que ocurre en los grupos interactivos observados donde todos los recursos personales disponibles se introducen en el aula para dar los apoyos necesarios. Por lo tanto, el alumnado de NEE es uno más del grupo y cuenta con la ayuda del dinamizador igual que el resto de sus compañeros. Además, son los propios compañeros quienes proporcionan la ayuda al compañero que tiene dificultades al verle como un miembro más.

#### - **Papel del adulto**

En cuanto al papel de los adultos, queda claro que en ambos casos es diferente. Por un lado, en la primera estrategia únicamente se cuenta con dos adultos en el aula lo que hace más difícil dar la ayuda inmediata o adecuada a cada alumno. Por lo tanto, su papel se limita a explicar la actividad, aclarar dudas y corregir las preguntas. En cambio, en grupos interactivos al apostar por la participación de voluntarios/as, son estos quienes se encargan de dinamizar el trabajo y las interacciones de cada grupo, dando una atención más personalizada. La tutora por su parte, controla la sesión y los tiempos y a la vez vale como un recurso más para ejercer de dinamizadora en uno de los grupos.

#### - **Actividad**

Por último, también observamos diferencias en las actividades y en los aprendizajes que se producen. Mediante el trabajo cooperativo, se desarrolla una única actividad de preguntas. Al tratarse únicamente de preguntas relacionadas con los contenidos, se desarrolla sólo un aprendizaje conceptual. Esto no ocurre en los grupos interactivos donde es posible trabajar 4 actividades distintas no tanto para repasar conceptos, sino para desarrollar competencias y aprendizajes instrumentales en el alumnado.

### **5. Conclusiones**

En definitiva, podemos concluir que el agrupamiento heterogéneo del alumnado es una estrategia valorada desde las investigaciones actuales (Includ-ed, 2011) ya que permite un aprendizaje entre iguales y contribuye a superar las desigualdades. Pero del mismo modo podemos afirmar que la estrategia de grupos interactivos basada en los principios del aprendizaje dialógico, presenta unas características que favorece una mejor respuesta a la diversidad desde el marco de una escuela inclusiva:

#### ➤ **Redistribución de los recursos del aula y del centro**

Como hemos visto en la experiencia de grupos interactivos observada, esta redistribución de los recursos con los que cuenta el centro es posible llevarla a cabo y beneficia a todos los participantes. Por un lado, el profesorado cuenta con la colaboración de más personas en el aula y entiende que no se encuentra sólo en su tarea. El alumnado por su parte, puede contar así con 4 adultos dentro del aula incluyendo la presencia de familiares que aunque no tengan una formación académica específica, proporcionan una ayuda más individual a cada alumno y se convierten, sin duda, en apoyos durante el proceso de aprendizaje. Se trata en definitiva, de entender la ayuda pedagógica de otra manera, ya que se ponen todos los recursos humanos posibles para favorecer el aprendizaje de todas y todos los alumnos en el marco común del aula.

#### ➤ **Agrupamiento heterogéneo del alumnado**

Los grupos interactivos responden a la perfección con el agrupamiento inclusivo propuesto, puesto que hablamos de grupos con una enorme diversidad entre sus componentes, donde esa diversidad es entendida como un recurso más que enriquece el aprendizaje.

Como hemos podido observar, los grupos interactivos tienen efectos en el rendimiento del alumnado. Sin duda, aumenta el rendimiento del alumnado puesto que dicho agrupamiento permite desarrollar más contenidos y fomentar la participación de todos y todas por igual. Esto es respaldado por las actuales investigaciones (Includ- ed, 2011) que afirman que el trabajo en grupos interactivos consigue altos índices de actividad de todo el alumnado, incluidos los alumnos/as que presentan algún tipo de dificultad.

#### ➤ **Beneficios para el alumnado de N.E.E**

También hay que destacar que mediante el trabajo en grupos interactivos el alumnado de N.E.E tiene también mayores oportunidades de interacción y tiene además interacciones más ricas y variadas. Cuenta con más apoyos dentro del aula y sobre todo con la ayuda de sus compañeros/as, al trabajar como un miembro más dentro del grupo. Todo ello hace que este alumnado mejore las relaciones y las habilidades sociales, además de conseguir un aumento de su rendimiento académico y de su autoestima.

#### ➤ **Mejora de la convivencia**

Por otro lado, el aumento y la variedad de interacciones de los alumnos/as, junto con la continúa ayuda que se establece en los grupos interactivos, fomentan el conocimiento entre el alumnado y permite una mejora de la convivencia. Todo ello, lleva a

experimentar valores como la solidaridad, el compañerismo o actitudes de cooperación e igualdad

➤ **Participación de las familias**

En cuanto a la participación de las familias y adultos, desde la teoría científica se afirma que la presencia de familiares y diferentes adultos del barrio en las aulas, consigue una mayor conexión entre el centro y el entorno lo que promueve una mejora de la convivencia y los aprendizajes. (Flecha, 2009). Esto incide positivamente en el rendimiento del alumnado puesto que mediante esa participación directa de las familias, aumenta la coordinación escuela- hogar y aumenta además la motivación del alumnado, ya que puede contar con diferentes personas que ofrecen otra visión de la educación. En definitiva, se transforman las relaciones del centro. (Includ- ed, 2011)

En el caso de la escuela observada, ésta ha apostado por abrir sus puertas a la comunidad y al barrio, permitiendo que las familias entren al aula para la realización de grupos interactivos. Como hemos visto en la experiencia observada, por una parte, las familias actualmente tienen mayor contacto directo con el centro y por otra, ha supuesto una mejora de las relaciones de convivencia en el barrio y un aumento de la motivación y el interés de las familias por las actividades de la escuela.

➤ **Aumento y mejora de los aprendizajes en todos los ámbitos**

Por último, el trabajo en grupos interactivos posibilita un aumento de los aprendizajes y que estos sean mejores ya que hablamos de un aprendizaje dialógico que posibilita tanto el desarrollo de habilidades académicas como comunicativas y sociales, gracias a las continuas interacciones que se dan.

Sin duda, hoy podemos destacar el valor de esas interacciones como clave en el aprendizaje del alumnado. En este sentido, los grupos interactivos en comparación con el aprendizaje cooperativo nos ofrecen un mayor número de interacciones y más diversas.

En definitiva, podemos concluir que los grupos interactivos aportan beneficios a todos los que forman parte de la comunidad educativa y entre algunas de sus ventajas se encuentran:

- Creación de multitud de interacciones

- Aprendizaje entre iguales. Valoración positiva de la diversidad.
- Altos índices de participación y de actividad de todos y todas.
- Aumento de la conexión escuela- familia.
- Aumento de los recursos personales y apoyos en el aula.
- Realización de más actividades y mayores aprendizajes.
- Desarrollo de habilidades académicas, sociales y comunicativas.
- Conocimiento mutuo del alumnado y mejora de la convivencia.
- Aumento de la participación y del rendimiento del alumnado de N.E.E

Como vemos, es necesario por tanto, seguir en la línea de escuelas como “El Casal” que dentro de un Proyecto de Comunidades de Aprendizaje, ha apostado ya por estas estrategias educativas que se desarrollan dentro del marco de una escuela inclusiva. Un ejemplo de escuela donde debemos mirarnos, y donde debemos pensar que realmente esa escuela inclusiva es posible. Una escuela que cuenta con todos sus miembros y que intenta día a día acabar con la desigualdad y la exclusión educativa a través de estrategias como la de grupos interactivos. Debemos en definitiva, continuar en este camino de búsqueda hacia nuevas estrategias que al igual que los grupos interactivos, aporten beneficios para todos y todas y contribuyan a tener una escuela mucho más justa e igualitaria.

## **6. Referencias bibliográficas**

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: Lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista educación inclusiva vol5 N°1*, 39-49 .
- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva . *Cuadernos de Pedagogía* , N° 349 , 78-83.
- Echeita, G y Ainscow, M. (2010). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Ponencia del II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down. Granada.
- Aubert, A; Flecha, A; García, C; Flecha, R y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Batanero, J. M. (2005-2006). ¿ Educación inclusiva en nuestros centro educativos. Sí pero ¿ Cómo? *Contextos educativos* , N° 8-9, 135-148.

- Crea. (1998). Comunidades de Aprendizaje: propuesta educativa igualitaria en la sociedad de la información. *Aula innovación educativa* N° 72 , 49-51.
- Duk, C y Murillo, F. (2011). Editorial: Aulas, escuelas y sistemas educativos inclusivos: la necesidad de una mirada sistémica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* N° 5 , 11-12.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Madrid: Morata.
- Echeita, G. (2013). Definir la inclusión educativa para llevarla a la práctica. *En la calle: revista sobre situaciones de riesgo social*, N°. 26 , 11-15.
- Comisión Europea. (2011). *NCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*. Secretaría general técnica.
- Ferrer, G.(2005). Hacia la excelencia educativa en las comunidades de aprendizaje: participación, interactividad y aprendizaje. *Educación* N° 35, , 61-70.
- Flecha, A; Sanmamed, F ; García, R; Gómez , A y Latorre, A. (2009). Participación en las escuelas de éxito una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed . *Cultura y educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, N° 2, 183-196.
- Flecha, R y Puigvert,L. (2002). La comunidades de aprendizaje:Una apuesta por la igualdad educativa . *Revista de estudios y experiencias en educación* N°1 , 11-20.
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y educación: Revista teoría, investigación y práctica* N° 2 , 157-169.
- Flecha, R; Gómez, J; y Puigvert, L. (2001). *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R; Padrós, M; y Puigdel·lívols, I. (2003). Comunidades de aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad . *Revista del Forum Europeo de Administradores de la Educación* N°5 , 4-8.
- Galarreta, J. (2000). *La evolución y las inercias de la educación especial en la historia. Las aportaciones más relevantes*. Proyecto Docente. UPV/EHU .
- Garatu. (2012). *La educación inclusiva: claves de mejora*. Gobierno Vasco.
- Luna, F. (2007). Aprender en grupos interactivos . *Cuadernos de pedagogía* N° 368 , 18-23.
- Mendia, R. (2001). Paso a paso: Construyendo una escuela inclusiva. Jornadas: las necesidades educativas especiales: Hacia una inclusión total.
- Molina, S. (2007). *Los grupos interactivos: Una puesta de las comunidades de Aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad*. Barcelona.
- Odina, M; Buitago, M; y Alcalde, A. (2010). Los grupos interactivos. *Aula de Innovación Educativa* N°131 , 43-46.
- Orcasitas, J (2004). Retos de la escuela inclusiva en el siglo XXI. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*. N° 2 , 14-18.
- Parrilla, Á. (2001). MEL AINSCOW. Escuelas inclusivas: aprender de la diferencia. *Cuadernos de pedagogía* N° 307 , 44-48.
- Puigdel·lívols, I.(1998). *Educación especial en la escuela integrada*. Barcelona:Grao.
- Soler, M; Puigdel·lívols, I; Valls, M; y Elboj, C. (2003). *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación*.Barcelona: Grao.
- Vasco, Gobierno. (2012). *Plan estratégico de atención a la diversidad en el marco de una escuela inclusiva*. Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Departamento de Educación, Universidades e Investigación.
- Zugazaga, A; Uribe, A; Rodríguez, A y Aróstegui, I. (2013). Grupos interactivos al final de la etapa. *Aula de infantil* 70 , 18-23.
- Recuperado 10-5- 2014 de <https://ikaskom.wikispaces.com/GRUPOS+INTERACTIVOS>