

## El Trabajo en Didáctica de Ciencias Sociales a través de los Grupos Interactivos. Una Práctica Educativa de Éxito / Work in Social Science Teaching through Interactive Groups. A High-Impact Educational Practice

Diana Valero Errazu<sup>1</sup>/ Tatiana Iñiguez Berrozpe<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Departamento de Psicología y Sociología (Universidad de Zaragoza)

[dvalero@unizar.es](mailto:dvalero@unizar.es)

<sup>2</sup>Departamento de Sociología. (Escuela de Turismo Universitaria de Zaragoza)

[tatianai@unizar.es](mailto:tatianai@unizar.es)

---

### Resumen

En el presente artículo analizamos cómo los Grupos Interactivos, a pesar de haberse desarrollado fundamentalmente en áreas como Lengua, Matemáticas o TIC, puede implementarse de manera totalmente efectiva en el área de Ciencias Sociales en todos los niveles educativos, desde Educación Primaria hasta Educación de Adultos, pasando por la etapa de Secundaria. Para ello recogemos las principales aportaciones teóricas en las que se basa esta práctica educativa de éxito y realizamos dos estudios de caso a través de revisión de fuentes secundarias, en los cuales se analiza el trabajo en Geografía en un Instituto de Educación Secundaria y en una Escuela para Adultos. Los resultados concluyen que el éxito académico y la adquisición efectiva de competencias instrumentales se convierten en una realidad gracias a las premisas del aprendizaje dialógico en el área de Ciencias Sociales, además de democratizar las aulas y promover una educación inclusiva.

**Palabras Clave:** grupos interactivos, didáctica, ciencias sociales, éxito académico, educación inclusiva

### Abstract

In this article we analyze how interactive groups, despite having been developed mainly in areas such as language, mathematics and ICT, can be implemented fully effectively in the area of social sciences at all educational levels, from primary school to adult education, through the High School. We collect the main theoretical contributions in which this high impact educational practice is based and we conduct two case studies through the review of secondary sources, in which we discuss the work on Geography in a Secondary School and in a School for Adults. The results conclude that the academic success and the effective acquisition of instrumental skills become a reality thanks to the premises of the dialogic learning in the area of Social Sciences, in addition to democratize the classroom and promote inclusive education

**Key words:** interactive groups, didactics, social sciences, academic success, inclusive education

---

### 1. Introducción

Los grupos interactivos se definen como una forma de organización del aula que da los mejores resultados en cuanto a la mejora del

aprendizaje y la convivencia. A través de ellos, se multiplican y diversifican las interacciones, a la vez que aumenta el tiempo de trabajo efectivo al, como se desarrolla más adelante, introducir voluntariado de la comunidad en las aulas.

Según Elboj y Gràcia (2005, p. 105) “los Grupos Interactivos pretenden, entre otros objetivos, disminuir la competitividad y generar solidaridad, y aumentar simultáneamente el aprendizaje académico y la participación del alumnado en las clases. Los Grupos Interactivos están pensados para que el alumnado pueda recibir una educación de máxima calidad. Para ello, no se trata de sacar ciertos alumnos y alumnas de clase, sino (al revés) de introducir en el aula los recursos necesarios para que esos niños y esas niñas puedan seguir su educación con las máximas expectativas posibles”. El objetivo en los grupos interactivos es desarrollar, en una misma dinámica, la aceleración del aprendizaje para todo el alumnado en todas las materias, los valores, las emociones y sentimientos como la amistad y es especialmente efectivo para los alumnos en riesgo de exclusión.

A pesar del éxito contrastado de los Grupos Interactivos, la mayoría de las investigaciones se han desarrollado en áreas como Lengua, Matemáticas o TICs, dejando a un lado cómo su éxito puede extrapolarse a otras materias. El presente artículo aborda cómo son una actuación educativa de éxito también aplicable a la asignatura de Geografía e Historia, con independencia del nivel educativo en el que se desarrolle, demostrando sus efectos positivos desde Primaria hasta la educación de adultos, incluyendo la educación secundaria. Para ello partiendo de las principales aportaciones teóricas en las que se basa esta práctica educativa de éxito, realizamos dos estudios de caso a

través de revisión de fuentes secundarias, en los cuales se analiza el trabajo en Geografía en un Instituto de Educación Secundaria y en una Escuela para Adultos.

## **2. La Base del Trabajo mediante Grupos Interactivos: El Aprendizaje Dialógico**

En la actualidad todos los procesos sociales tienen como punto de partida el diálogo. Las familias patriarcales o la incuestionabilidad de la autoridad del profesor han ido desapareciendo paulatinamente provocando una crisis de las autoridades tradicionales, convirtiendo al diálogo en la herramienta esencial a la hora de interaccionar con los demás. Así, la relación de poder que existía anteriormente entre el padre y la madre y los hijos e hijas ha dado paso, necesariamente, a una relación dialógica, en la que todos los miembros de la familia tienen voz y voto, abordando las elecciones que deben tomarse día a día de forma democrática. Este modelo se traslada al resto de interacciones que establecen sus miembros con el resto de personas de su entorno, incluyendo la educación, ámbito en el cual estamos inmersos en un giro hacia un modelo de educación comunicativo que deja atrás las clases magistrales basadas en la monopolización del saber por parte del profesor que se ha demostrado que ya no son eficaces, a favor de metodologías basadas en la interacción y el diálogo.

En este sentido, el diálogo no es sólo la forma de relación y toma de decisiones de la actualidad, sino que es, además, el método de aprendizaje que democratiza los saberes de forma igualitaria y hace partícipes a todos los miembros de la sociedad, sin fomentar la expertización, ni excluyendo a ningún sector de la sociedad. El aprendizaje dialógico se basa en la idea de que todo el mundo tiene inteligencia cultural y puede aportar al aprendizaje de los demás a través de las interacciones sociales, de esta manera, compartiendo nuestros conocimientos, interpretamos la realidad y le damos un significado.

Hoy en día podemos hablar de “modernidad dialógica”, como un proyecto que va extendiendo el diálogo igualitario hacia todos los ámbitos sociales posibles, provocando que los valores no emerjan de imposiciones, sino que se construyan a través de los distintos acuerdos que se establecen entre las personas y culturas. Así, según el modelo dialógico, un argumento tendrá mayor peso según su validez, no según quién lo emite, fomentándose así la inclusión de sectores sociales hasta el momento excluidos de la toma de decisiones y de la participación en la cultura y la educación mayoritarias.

Esta modernidad dialógica cuestiona las autoridades tradicionales (el patriarcado, las instituciones oficiales), pero no rechaza los intentos de búsqueda de la verdad, como ocurría con las teorías posmodernas, sino que busca una reorientación de los mismos. Se promueve un análisis de las dinámicas dialógicas que afectan a

la sociedad y determinan los factores que promueven o inhiben el diálogo. Partiendo de esta concepción, las nuevas teorías sociológicas y educativas abogan por incluir la voz de los agentes sociales en sus investigaciones, teniendo en cuenta su opinión (Flecha y Soler, 2013; Redondo et al., 2014; Vidu et al., 2014)

De esta forma, podemos definir el aprendizaje dialógico como: “el que resulta de las interacciones que produce el diálogo igualitario, es decir, un diálogo en el que diferentes personas aportamos argumentos en condiciones de igualdad para llegar al consenso, partiendo de que queremos entendernos hablando desde pretensiones de validez.” (Elboj et. al., 2002). Gracias a este diálogo, en la comunidad se establecen una serie de intercambios entre el mundo de vida (las personas que componen dicha comunidad) y el sistema (las instituciones presentes en la vida cotidiana de estos sujetos). Ya no se trata de un proceso de comunicación en el que el sistema dicta una serie de normas organizativas que el mundo de vida debe acatar, sino que las familias, las asociaciones, las administraciones, etc. trabajan conjuntamente para imaginar, organizar y llevar a cabo la escuela soñada por todos y todas.

Según Aubert y otros (2008) es cierto que el diálogo igualitario no es un instrumento de trabajo que sea fácil de conseguir desde un primer momento ya que, previamente, habremos de superar una serie de prejuicios culturales, sociales y personales, como por ejemplo las teorías del déficit, en las que presuponemos que,

dependiendo de la cultura, entorno social o familiar de una persona, ésta puede desarrollar menos capacidades que otra que haya crecido en un ambiente que podemos considerar como más favorable. Lo que se defiende a través del diálogo igualitario es que existen entornos que favorecen en mayor medida el desarrollo de las capacidades que todos tenemos, de ahí que sea necesario transformar el contexto, por ejemplo a través de la socialización. Así es necesario hacer una apuesta por las capacidades de cada persona para la educación y el diálogo, apuesta que, obviamente, hace el aprendizaje dialógico, logrando una transformación no sólo en la escuela sino en toda la sociedad que se ve involucrada en esta apuesta educativa.

### **3. El Trabajo en el Aula a través de Grupos Interactivos**

Como se desprende del punto anterior el aprendizaje y el éxito educativo dependen de todas las interacciones que tiene el alumnado, las que tienen en el aula con sus iguales y el profesorado, las que tiene en los espacios de educación no formal, en sus casas con sus familiares y todas las que tienen con otras personas adultas de la comunidad en diversos espacios. Al mismo tiempo, los procesos de aprendizaje no se pueden desvincular del contexto social y cultural en el que los niños y las niñas se relacionan. En definitiva, está comprobado que no se puede separar la educación que tiene lugar en la escuela del contexto social y cultural de los niños y las

niñas, de sus familias, y de las interacciones que tienen con todas las personas que se relacionan (Aubert, Flecha, García, Flecha, & Racionero, 2008; Bhopal, 2004). Ante este cambio, el reto para la comunidad educativa se encuentra ahora en cómo aumentar la participación y, por tanto, las interacciones que incrementen los resultados de todo el alumnado y mejoren la convivencia

Los científicos sociales contemporáneos analizan esta cuestión describiendo a la sociedad como una interacción entre sistemas y agentes, y señalando que los agentes pueden contrarrestar la tendencia de la sociedad para reproducir las estructuras de clase que excluyen a muchos estudiantes, y, de forma especial, a colectivos como el inmigrante (Flecha, et al., 2001). Se argumenta que el campo de la educación debe reconocer el papel de los profesores como intelectuales, como catalizadores del cambio, así como la necesidad de que los educadores se comprometan a un diálogo dónde actores y estructuras sociales puedan transformar el contexto social y cultural (Aubert, et. al. 2008). Chomsky (2001), Cummins (1991) y Giroux (1985), entre otros, destacan la importancia del compromiso de los investigadores e intelectuales, que les debe de llevar a una coherencia y actitud transformadora de cara a mejorar la educación y su contexto, trabajando con la comunidad -incluidos los movimientos sociales- y con las familias.

Con la llegada de estudiantes inmigrantes a las aulas, y una cierta toma de conciencia social

acerca de los conflictos que se establecen entre los y las estudiantes sin que profesorado o familiares puedan hacer nada por evitarlos, se ha defendido a ultranza por parte de muchos sectores de la sociedad (incluyendo los organismos oficiales) la creación de grupos lo más homogéneos posibles en las aulas para que el funcionamiento de las clases se vea lo menos alterado posible, al agrupar a los alumnos y las alumnas de menor nivel académico y relegarlos a un grupo independiente. Esta medida, lejos de reducir los índices de fracaso escolar, ha provocado que los grupos desfavorecidos socialmente se vean también marginados dentro de la propia institución educativa, supuesto adalid de la igualdad, la tolerancia y el respeto por las diferencias. (Aubert, et al., 2008; Flecha, 2011; Miller, 2000).

En esta misma línea, el proyecto Includ-Ed señala que la participación de las familias y la comunidad en los ámbitos educativos contribuyen a mejorar significativamente el desempeño de los alumnos y la calidad educativa. Entre las contribuciones del proyecto se señala que la participación de la comunidad en los procesos de toma de decisión, así como en actividades de aprendizaje, aumenta los recursos humanos con los que se cuenta en la escuela, a la vez que contribuye a la mejora de los resultados académicos. La implementación de dichos recursos extra en la escuela es en sí una medida que favorece la inclusión de personas tradicionalmente excluidas de la participación y de los procesos de toma de

decisión, lo cual es más significativo de cara a los estudiantes con más riesgos de exclusión social, como es el alumnado inmigrante (Includ-Ed, 2009).

Dentro de la necesidad de trabajar de manera conjunta con la comunidad y con las familias para conseguir mejores resultados académicos, es importante tener en cuenta los diferentes contextos sociales y culturales para buscar los cauces y las formas que mejor se ajusten a la hora de fomentar dicha participación. Como apunta Hohl (1996), esta adaptación al contexto no suele darse, ya que desde las instituciones educativas se tienen ideas previas sobre cómo debe ser la familia y en consecuencia se establecen normas, estrategias y canales cerrados para su participación. En este mismo sentido Fernández Prada considera que existen “ideas previas acerca del proceso en sí o de unos colectivos sobre otros; informaciones sesgadas, incompletas o incorrectas, derivadas de experiencias iniciales poco afortunadas y prejuicios que desvirtúan el auténtico sentido de la participación” (2003: 49).

De esta forma, asumiendo que el profesorado solo no puede con todos los chicos y chicas, cada uno de ellos y ellas proveniente de un contexto social (y muchas veces cultural) diferente, y con niveles de aprendizaje muy diverso, se introducen en el aula todos los recursos necesarios para que todos los niños y niñas aprendan y desaparezcan los problemas de fracaso y conflictos interpersonales (Flecha & Soler, 2013). Las personas que entran en el aula

no son sólo profesores y profesoras, sino los propios familiares de los niños y las niñas, profesorado jubilado, voluntariado, etcétera; tantas personas como sean necesarias para que nadie se quede rezagado en el aprendizaje y para que todos y todas convivan desde pequeños de forma solidaria (Diez, Gatt & Racionero 2011; Valls & Kyriakides, 2013). Siguiendo la publicación de Carmen Elboj y otros: “La dinámica que se genera en el grupo asegura que todos los niños y niñas se sientan responsables del propio aprendizaje, así como del aprendizaje del resto de compañeros y compañeras. En los grupos interactivos se estimula, por tanto, el cambio de roles: el alumnado puede enseñar y en otro momento aprender de sus compañeros y compañeras. Sobre la base del diálogo igualitario, el alumnado aprende a ayudarse a compartir esfuerzos, a explicarse las cosas de la manera más efectiva, a animarse, a discutir y a ser solidarios. Así en los grupos interactivos se asegura el aprendizaje dialógico.” (Elboj et. al., 2002)

Según Aubert y García (2001) los grupos interactivos están formados de manera heterogénea por grupos de cuatro a cinco niños y niñas o adolescentes, dependiendo si estamos en primaria o secundaria, cada uno de ellos debe contener personas de distinto género, nivel de aprendizaje y origen cultural. Estos grupos estarán monitorizados o tutorizados por personas adultas que pueden ser desde los propios profesores o profesoras del aula, hasta familiares del alumnado, pasando por

voluntarios y voluntarias particulares o procedentes de asociaciones, etc. En cada uno de los grupos se programan actividades de unos 20 minutos de duración, para lograr una atención continuada por parte de sus integrantes. Gracias al reducido número de alumnos y alumnas que conforma cada grupo, el monitor o monitora de cada uno de ellos puede atender mucho mejor las necesidades del alumnado, y fomentar que, a través del diálogo, sean los propios jóvenes los que vayan resolviendo entre ellos y ellas sus dudas frente a las actividades propuestas.

Especificando con mayor detenimiento el funcionamiento de los Grupos Interactivos, adjuntamos la siguiente tabla en la que puede apreciarse cómo la colaboración igualitaria entre profesorado, alumnado y voluntariado en pro de la consecución de los objetivos de aprendizaje resulta fundamental (ver Anexo: Figura 1).

#### **4. La Participación de la Comunidad en los Grupos Interactivos**

Cualquier miembro de la comunidad puede ser voluntario o voluntaria en los grupos interactivos. El trato directo entre los profesionales de la educación, el alumnado y las personas de la comunidad tiene como consecuencia directa una interacción transformadora que facilita y enriquece el aprendizaje, potenciando, además, valores como la solidaridad entre diferentes culturas y extracciones sociales (Elboj y Niemelä, 2010).

En este sentido, la participación de las comunidades, especialmente de inmigrantes y minorías étnicas, puede dar respuesta a las necesidades específicas que tienen estos alumnos y familias. Existen experiencias, como la que señalan López, Scribner y Mahitivanichcha (2001), que dan algunas orientaciones en sus estudios sobre la participación de la comunidad en las escuelas con un alto porcentaje de alumnos inmigrantes. Estos autores concluyen en su estudio que hay dos factores principales a tener en cuenta: Por un lado, los programas de participación familiar exitosos necesitan ser considerados como necesidades reales y, por otro, las expectativas y la creación de referentes. Una de las acciones exitosas llevadas a cabo en una de las escuelas analizadas en su estudio es contratar individuos cuyo patrón o experiencias sean análogas a las de los estudiantes inmigrantes, ya que su condición de inmigrante sirve como modelo para los estudiantes, las familias, y otros miembros de la comunidad, promoviendo el compromiso educacional y el logro académico.

La participación del voluntariado es muy importante a la hora de trabajar con los grupos interactivos, buscando la heterogeneidad en éstos, además de en los alumnos y alumnas, ya que cuanto más variada sea su procedencia más realidades abarcará y más rica será la experiencia. Además de los conceptos que van aprendiendo, los y las jóvenes (además de los profesores, profesoras, voluntarios y voluntarias) van adquiriendo valores sociales tan importantes

como la solidaridad, porque en las actividades grupales deben ayudarse los unos a los otros, sin hacerse distinciones entre niveles de aprendizaje. Por otra parte es un instrumento para prevenir cualquier tipo de conflictos en el aula, ya que al fomentarse el trabajo en grupos heterogéneos, todos y todas conviven con todos y todas, evitando la creación de grupos de poder cerrados, o la formación de grupos de nivel, en la que los niños y niñas con menos capacidades son marginados y marginadas por sus compañeros y compañeras. La competitividad da paso a la solidaridad, los problemas de convivencia se ven superados gracias a las concepciones de igualdad que van adquiriendo el alumnado, el profesorado, los familiares y voluntariado, siendo asumida por todos y todas como un requisito necesario para lograr la transformación de la escuela (y de la sociedad, por tanto), no una imposición. Siendo esta participación un aspecto clave para la mejora educativa y organizacional (Apple & Beane, 1997; Martínez Bonafé, 2003; Epstein & Salinas 2004; Epstein & Sanders 2006; Price-Mitchell, 2009; Feito, 2011; Lobman, 2011; Wringley, Thomson & Lingard, 2011).

El rol de la comunidad resulta de una especial relevancia en la inclusión de los alumnos inmigrantes, especialmente dadas las dificultades que de manera individual tienen las familias (Nettles, 1991). La comunidad ha resultado ser por sí misma un elemento central para la mejora de los resultados de los estudiantes de minorías por varias razones. De una parte, por el papel

que juega en la promoción de la participación de los familiares y su involucración con el colegio, pero también porque involucra a diferentes agentes voluntarios tratando de ir un paso más allá para lograr el éxito educativo de su comunidad. (Diez, Gatt & Racionero, 2011; Valls & Kyriakides, 2013).

### **5. Los Grupos Interactivos como Práctica Educativa de Éxito para la Adquisición de Competencias Instrumentales**

El aprendizaje instrumental es el que se basa en la adquisición de los instrumentos y herramientas esenciales que serán la base para acceder al resto de conocimientos y lograr una formación de calidad. Son, en definitiva, las competencias básicas que todo el alumnado debe obtener en su período de escolarización para llegar a adquirir el resto de aprendizajes, siendo ejemplo de ello la lectura, el lenguaje matemático, o, como en el caso que nos ocupa, las Ciencias Sociales (Elboj, et al., 2002). Se incluye esta disciplina dentro de los aprendizajes instrumentales dada la necesidad de que el alumno adquiera destrezas para interpretar el medio que le rodea, además de promover experiencias afectivo-sociales que contribuyan a su identificación y participación en la vida social de su entorno.

La adquisición de estos aprendizajes instrumentales de forma efectiva por parte de los niños y niñas es fundamental, principalmente porque son los que contribuyen a que su

proceso de escolarización pase por una preparación académica de calidad, evitando el fracaso escolar y la consiguiente exclusión que esto conlleva (Apple y Beane, 1997). Todas las personas, especialmente durante la infancia, sienten una curiosidad intrínseca por las cosas y un interés por aprender (Freire, 1997). Si partimos de la idea, científicamente probada, de que todos los niños y las niñas tienen las mismas capacidades para adquirir estos conocimientos instrumentales, debe ser el clima de aprendizaje el que favorezca este desarrollo. En este sentido, las altas expectativas que el profesorado, los y las familiares y los miembros de la comunidad pongan en los niños y niñas en su proceso de aprendizaje juegan un papel fundamental, abogando por la igualdad de oportunidades para todos y todas los niños y las niñas (Vygotsky, 1979; Giddens 1991; Habermas, 1998; Freire, 1997). En los grupos interactivos todos los esfuerzos de las personas que participan en ellas van en pro de lograr los más altos de estándares de calidad en la educación del alumnado, una educación basada fundamentalmente tanto en la solidaridad entre sus miembros, como en la adquisición de estas competencias instrumentales que son las que permitirán al alumnado evitar el fracaso escolar.

En este sentido, los grupos interactivos han demostrado ser una práctica de éxito para la adquisición de estas competencias instrumentales al incrementar el éxito académico de los estudiantes allí donde se han implementado. Ejemplo de ello es la Escola

Mediterrani (Tarragona), Centro de Educación infantil y Primaria, donde esta práctica educativa ha logrado reducir el absentismo escolar de un 59% a menos del 5% en 3 años, potenciando, a su vez, su rendimiento escolar mediante la organización del aula a través de grupos interactivos, el uso de las TIC y la formación y participación en el centro de las familias (INCLUD-ED, 2006-2011). Como ejemplo en Secundaria encontramos el Instituto Gregorio Salvador (Cúllar, Granada), donde los resultados del trabajo a través de más de 300 Grupos Interactivos, reflejan una sustancial mejoría en competencia lingüística, razonamiento matemático y comprensión del medio natural, físico y social, en relación al curso académico 2006-2007 (el proyecto se inició a partir del curso 2007-2008). (INCLUD-ED, 2006-2011). Pero no sólo en el trabajo con menores se evidencia el éxito académico de esta práctica educativa, en los Centros de Educación para Adultos también es apreciable su influencia en la mejora de adquisición de los aprendizajes. Por ejemplo en la escuela para Adultos de La Verneda (Barcelona) e trabajo en Grupos Interactivos ha conllevado un éxito del 85% en la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años en 2012, y ha servido como tema de estudio para 8 libros, 5 tesis doctorales y 50 proyectos de investigación nacionales e internaciones.

Estos casos son sólo una pequeña muestra de los resultados que se pueden obtenerse con esta actuación educativa. Como hemos visto en

algunas de las experiencias anteriores, el trabajo en grupos interactivos puede realizarse orientándolo hacia las distintas asignaturas del área de Ciencias Sociales, tanto en Primaria, como en Secundaria o, incluso, en formación de adultos. A continuación recogeremos algunas de las experiencias que relatan cómo el trabajo mediante grupos interactivos, que, como hemos visto, contribuyen a lograr el éxito académico de sus participantes, en esta disciplina.

## **6. La Aplicación de los Grupos Interactivos a las Ciencias Sociales**

Como se ha apreciado, la organización del aula en Grupos Interactivos heterogéneos posibilita la realización de numerosas actividades de las distintas materias que componen los currículos de Primaria y Secundaria, sí como en otros programas formativos. De esta forma los contenidos de Ciencias Sociales son perfectamente susceptibles de ser trabajados a través de los Grupos Interactivos si todos los miembros de la comunidad educativa se involucran en el desarrollo del proyecto.

Normalmente el relato de estas experiencias no se desagrega en materias, por lo que la información relativa a la labor en el área específica de Ciencias Sociales es todavía escasa. No obstante, el presente artículo pretende ser un primer acercamiento a este trabajo en Ciencias Sociales, por lo que se han realizado dos estudios de caso a través de la revisión de fuentes secundarias, el primero en un aula del

primer ciclo de Secundaria y el segundo en un Centro de Educación para Adultos. Ambos servirán como ejemplo para comprender de manera práctica la teoría sobre el trabajo mediante Grupos Interactivos en el área de Ciencias Sociales, concretamente en Geografía.

En Educación Secundaria se ha tomado como referencia el trabajo realizado mediante Gros Interactivos en el IES Diamantino García Acosta (Sevilla) (Comunidades de Aprendizaje, 2015). En este centro se llevó a cabo la experiencia en 1º de la ESO, en un aula con 25 alumnos, agrupándolos de manera permanente en 4 equipos heterogéneos. Estas sesiones se realizaban una vez cada 15 días y contaban como voluntarios a una monitora, diverso alumnado universitario y algunas madres de los alumnos y alumnas del centro. Como ejemplo exponemos a continuación la Unidad Didáctica “Formas de representación de la Tierra: los mapas”, donde se trabajaban los siguientes contenidos:

- Proyecciones cartográficas.
- Coordenadas geográficas.
- La escala.
- Los signos convencionales.
- Tipos de mapas.
- Situarse en un plano.
- El mapa de carreteras

En el Grupo 1 se trabajaban las coordenadas geográficas (ver Anexo: Figura 2), en el Grupo 2

la actividad versaba sobre símbolos y leyendas en los mapas (ver Anexo: Figura 3), en el grupo 3 se trabajaba el uso de la escala numérica y gráfica (ver Anexo: Figura 4), y, finalmente, en el grupo 4 la actividad a realizar trataba de trabajar la competencia de orientarse en un plano (ver Anexo: Figura 5).

El alumnado, distribuido en estos cuatro grupos realizaba de manera cooperativa la actividad, con el apoyo constante de los voluntarios en cada grupo y la coordinación del profesor, basando sus interacciones en el diálogo igualitario. Cada 20 minutos el grupo cambiaba de actividad hasta que las 4 se completaron, corrigieron y evaluaron.

Una vez concluida la experiencia durante el curso escolar, los docentes y voluntarios que participaron en la realización de los Grupos Interactivos concluyeron que el trabajo a través de éstos:

- Favorece la interacción entre el alumnado y los adultos.
- Genera más motivación y entusiasmo en la realización de tareas.
- Favorece la creatividad.
- Estimula la participación de todos.
- Desarrolla en el alumnado la capacidad de escuchar al otro y el respeto a los compañeros/as.
- Favorece el trabajo colaborativo fomentando el aprendizaje de la ayuda mutua.

- Genera más expectativas, y mejora de la autoestima.
- El alumnado trabaja conceptos más difíciles y el ritmo de la clase es más rápido.
- Facilita trabajar con material manipulativo.
- Se optimizan los recursos humanos y materiales.
- Permite un seguimiento más directo del alumnado y por más adultos que observan la evolución del grupo y sus dificultades.
- Apertura del aula a la comunidad.
- Permite afianzar conocimientos que se trabajan en gran grupo.
- El alumnado con más retraso cognitivo.
  - Entiende mejor las explicaciones de sus compañeros/as.
  - Encuentra una ayuda personalizada.
- Al alumnado de nivel medio.
  - Las discusiones en grupo, el desarrollo del trabajo individual y la puesta en común de los trabajos les hace progresar adecuadamente.
- El alumnado de nivel más alto.
  - Tutoriza y explica a otros compañeros, le sirve para que consolide y
  - profundice sus conocimientos.

- Le obliga a una mejor estructuración de estos para que sus compañeros los comprendan mejor.
- Asume valores como cooperación o solidaridad.
- Le ayuda a ver que los compañeros de nivel más bajo también poseen capacidades valiosas para el grupo.

(Comunidades de Aprendizaje, 2015)

En segundo lugar se ha tomado como referencia el trabajo en un Centro de Adultos de la provincia de Jaén en el que se preparan las Pruebas de Acceso a la Universidad para mayores de 25 años a alumnado que proviene, en muchos casos, de un fracaso escolar en Educación Secundaria o que, a causa de motivos laborales o personales, no ha podido estudiar y es ahora cuando se animan a continuar su formación académica (Domínguez Rodríguez, 2012).

En este caso el trabajo se ha organizado en 5 grupos heterogéneos de 5 o 6 alumnos, cada uno de ellos, de la manera más. En cada grupo se asigna a un voluntario y cada grupo realiza una tarea diferente de unos 20 minutos de duración sobre el tema de Geografía que se esté trabajando. Al término de los 20 minutos los grupos rotan y al final de la actividad se extraen conclusiones y correcciones de la actividad realizada.

En una de las sesiones el trabajo se realizó mediante las siguientes actividades:

1. Realización de un mapa político de España
2. Composición de un recortable de las fases de la evolución geológica
3. Elaboración de un cuadro-resumen de la litología peninsular
4. Realización de un mapa conceptual digital de la Meseta, las Unidades interiores, periféricas, y exteriores de relieve utilizando herramientas como CmapTools o FreeMind
5. Unión de carteles de conjuntos morfoestructurales de la Península.

(Domínguez Rodríguez, 2012)

De esta manera no sólo se trabajan amplios y variados contenidos sobre el área en un período de tiempo relativamente corto de tiempo, sino que además se trabaja con las TIC (uso de mapas conceptuales digitales) y las competencias sociopersonales al desarrollar todo el trabajo mediante una interacción basada en el diálogo igualitario.

Como resultado, los docentes consideran que el trabajo mediante Grupos Interactivos logra convertir el aula en un entorno inclusivo en el que todos y todas aprenden y se motivan, independientemente de su bagaje cultural previo, consiguiendo, a su vez resultados académicos exitosos (Domínguez Rodríguez, 2012).

## 6. Conclusiones

En los Grupos Interactivos la expertización tradicional en la que los y las profesionales de la educación decidían cómo debía ser la educación de niños, niñas y jóvenes desaparece en pro de un proyecto comunitario en el que, además de estar incluidas las voces de los expertos, aparecen representadas al mismo nivel que las de éstos las opiniones del resto de los miembros de la comunidad. Así, se establece un diálogo igualitario entre los y las participantes de la experiencia valorándose cada argumento en función de su validez y no de quién lo emite, convirtiendo la interacción democrática en el método de conocimiento, pero no una ciencia o conocimiento inmutable, sino unas premisas susceptibles de ser debatidas y consensuadas en cualquier momento.

A pesar del demostrado éxito de los Grupos Interactivos, esta actuación todavía no ha sido incorporada a la Didáctica de Ciencias Sociales, perdiéndose tanto a nivel práctico como científico las enormes potencialidades que tiene esta actuación en el trabajo de asignaturas como Historia. Las Ciencias Sociales son un pilar fundamental no solo en el aprendizaje de los conocimientos instrumentales, sino como en su contribución a la formación social de los futuros ciudadanos. El alumnado tiene la oportunidad de descubrir, entre otras muchas cuestiones, el pasado de diferentes culturas, los conflictos vividos por la sociedad etc. y, por tanto, a través de asignaturas como Historia se contribuye a preparar al alumnado para vivir en

un mundo cada vez más globalizado e internacional en el que el conocimiento de las diferentes culturas es fundamental.

Los dos estudios de caso presentados son un ejemplo del trabajo en Geografía, pero el trabajo en Grupos Interactivos en asignaturas como Historia, permitiría, además de trabajar los contenidos específicos, la co-construcción de la historia desde la experiencia, de los alumnos, las familias y la comunidad. Los alumnos y familias inmigrantes o de minorías étnicas, podrían aportar en primera persona información valiosa sobre sus propios países los cuales, entre otras situaciones por el tiempo del que dispone el profesor, no se pueden trabajar. Como ya se ha indicado, el trabajo en Grupos Interactivos permite extender el tiempo de aprendizaje, lo que da la posibilidad de ampliar contenidos y trabajar más en profundidad.

En este sentido, muchos de los alumnos, especialmente en niveles de secundaria y bachiller, han estudiado ampliamente la historia de sus países y podrían enriquecer la visión de los alumnos nacionales. Un caso concreto podría ser el descubrimiento de América y la colonización. Un trabajo colaborativo sobre este tema con alumnado y familiares que hayan estudiado la visión desde los conquistados permite, no solo un conocimiento más rico, sino que permite inculcar entre los estudiantes valores de respeto y convivencia.

Al mismo tiempo, se pone en valor la cultura e historia de los otros países, evitando desde la práctica una visión etnocentrista de la realidad y

contribuyendo a evitar el sentimiento de muchos alumnos inmigrantes de que todo lo estudiado en sus países de origen no tiene valor en el país de acogida. De este modo, se puede promover desde la experiencia en el aula, entre otras cosas, una mejora de la convivencia y la atención a la diversidad.

En este sentido, la incorporación a las aulas de las familias y miembros es potencialmente muy significativa en el caso de las Ciencias Sociales ya que los familiares y miembros de la comunidad tienen unos conocimientos muy valiosos y, aunque para ser voluntario en grupos interactivos en cualquier asignatura no es necesario tener conocimientos previos, puede hacer sentir más cómodos a los familiares y miembros de la comunidad, que luego pueden colaborar en otras asignaturas.

Pero el trabajo en Grupos Interactivos a través del aprendizaje dialógico no sólo contribuye a democratizar las aulas y promover una educación inclusiva. El trabajo entre el alumnado, el profesorado y el voluntariado ha demostrado mejorar el rendimiento académico de los y las estudiantes de cualquier nivel educativo. El éxito académico y la adquisición efectiva de competencias instrumentales se convierten en una realidad gracias a las premisas del aprendizaje dialógico.

Las Ciencias Sociales, como disciplina relacionada con el aprendizaje instrumental del conocimiento del medio en el que habita el alumno, pueden beneficiarse ampliamente del trabajo mediante Grupos Interactivos, tal y

como demuestran las experiencias relatadas. No obstante, es necesaria una mayor profundización sobre esta temática, analizando buenas prácticas que contribuyan al conocimiento científico de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

## 7. Referencias bibliográficas

- Apple, M.W.; Beane, J.A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Aubert, A., Garcia, C. (2001). Interactividad en el aula, *Cuadernos de Pedagogía*, 301, 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.
- Bhopal, K. (2004). Gypsy travellers and education: Changing needs and changing perceptions. *British Journal of Educational Studies*, 52(1), 47-64
- Chomsky, N. (2001). *La (des) educación*. Barcelona: Crítica .
- Comunidades de Aprendizaje (2015). Actuaciones de éxito: Grupos Interactivos. Disponible en: <http://utopiadream.info/ca/actuaciones-de-exito/grupos-interactivos/> (Acceso 10 de abril de 2015)
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In E. Bialystok (Ed.) *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press, 70-89.

- Díez, D., Gatt, S., & Racionero, S. (2011). Placing Immigrant and Minority Family and Community Members at the School's Centre: the role of community participation. *European Journal of Education*, 46(2), 184–196. doi: 10.1111/j.1465-3435.2011.01474.x
- Domínguez Rodríguez, F.J. (2012). Enseñanza de geografía a personas adultas a través del aprendizaje dialógico: grupos interactivos y TIC. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 5(9), 77-87.
- Elboj, C. y Gràcia, S. (2005). La educación secundaria en comunidades de aprendizaje. El caso de Aragón. *Educación*, 35, 101-110
- Elboj, C., Niemelä, R. (2010). Sub-Communities of Mutual Learners in the Classroom: The case of Interactive Groups. *Revista de Psicodidáctica*, 15 (2), 177-189.
- Elboj, C. Puigdemívol, I., Soler, M., Valls, R. (2002): *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*, Barcelona, Graó.
- Epstein, J.L.; Sanders, M.G. (2006). Prospects for change: preparing educators for school, family, and community partnerships. *Peabody Journal of Education*, 81(2): 81-120.
- Epstein, J.L.; Salinas, K.C. (2004). Partnering with families and communities. *Educational Leadership*, 61(8): 12-18.
- Feito, R. (2011). *Los retos de la participación escolar. Elección, control y gestión de los centros educativos*. Madrid: Morata.
- Fernández Prada, F. (2003). Participación de padres y alumnos, ¿imposición, moda o reto?. En VVAA. *La participación de los padres y madres en la escuela*. Barcelona, Graó, 45-59
- Flecha, R. (2011). The dialogic sociology of education. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 7–20. doi:10.1080/09620214.2011.543849
- Flecha, R., & Soler. M. (2013). Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4) 451-465. doi:10.1080/0305764X.2013.819068
- Giroux, H. A. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*, 36-65.
- Hohl, J. (1996). Résistance à la diversité culturelle au sein des institutions scolaires. En GAGNON, F.; MCANDREW Y PAGE, M. *Pluralisme, citoyenneté & éducation*. París/Montreal : Harmattan, 337- 348
- INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from Education (2006- 2011). 6th Framework program, European Commission (grant agreement: 028603) <http://creaub.info/included/INCLUD-ED> (2009). *Actions for success in schools in Europe*. Brussels: European Commission
- Lobman, C. (2011). Democracy and development: the role of outside-of-school experiences in preparing young people to be active citizens. *Democracy & Education*, 19(1): 5.

Martínez Bonafé, J. (2003). ¿Qué dices tú, hoy, de la democracia en la escuela?. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3): 105-128.

Miller, J. (2000). Language use, identity, and social interaction: Migrant students in Australia. *Research on Language and Social Interaction*, 33(1), 69-100. doi:10.1207/S15327973RLSI3301\_3

Nettles, S. M. (1991). Community involvement and disadvantaged students: A review. *Review of Educational Research*, 61(3), 379-406

Price-Mitchell, M. (2009). Boundary Dynamics: Implications for Building Parent-School Partnerships. *The School Community Journal*, 19(2): 9-26.

Racionero, S.; García, R.; Aubert, A. y Puigbert, L. (2009). Los modelos sociales de enseñanza: los grupos interactivos. *Competencias básicas y modelos de enseñanza escuela*, 4, 1-8.

Redondo, G.; Pulido-Rodríguez, M.; Larena, R.; de Botton, L. (2014). No Without Them: The Inclusion of Minors' Voices on Cyber Harassment Prevention. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 895-901. doi: 10.1177/1077800414537214

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

Vidu, A., Schubert, T., Muñoz, B., & Duque, E. (2014). What students say about gender violence

within universities: Rising voices from the communicative methodology of research. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 883.

Wringley, T.; Thomson, P.; Lingard, R. (2011). *Changing schools: alternative ways to make a world of difference*. London: Routledge.

**8. Anexo: Figuras**

	PROFESORADO	ALUMNADO	VOLUNTARIADO
PREPARACIÓN	El profesorado planifica la sesión de grupos interactivos, seleccionando las actividades en función de unos objetivos de aprendizaje		Familiares, profesorado jubilado, estudiantes universitarios, otros miembros de la comunidad, pueden ser voluntarios de los GGII
ORGANIZACIÓN	Se coordina con el voluntariado para que cada persona dinamice la actividad que prefiera. Explica al voluntariado de su aula su tarea, en qué consiste cada una de las actividades y los objetivos que se plantea con cada una de ellas.	Se distribuye en grupos y conoce su funcionamiento. Se entusiasma con la participación del voluntariado.	El voluntariado conoce la actividad a realizar y la coordina con el profesorado.
REALIZACIÓN	El profesor coordina y observa la clase y resuelve dudas	Los grupos son heterogéneos y resuelven las actividades mediante un diálogo igualitario. Cuando acaba el tiempo el grupo cambia de actividad y de dinamizador.	Dinamiza y promueve las interacciones entre el alumnado. Asegura que todo el alumnado sea partícipe de la actividad y la resuelva con éxito. Promueve la solidaridad entre iguales
CORRECCIÓN	Propone el tipo de corrección a realizar y la coordina con el voluntariado.	Puede corregirse cada actividad al finalizarla, siendo el alumnado parte activa en la corrección.	Dinamiza la corrección de la actividad si se realiza en el grupo
EVALUACIÓN	Incluye las aportaciones y conocimientos del voluntariado en la evaluación.		Ofrece sus valoraciones al profesorado para la evaluación.

*Figura 1. Grupos Interactivos. Organización y Realización (Racionero et al., 2009).*

**TALLER**

**Localizar un punto a partir de sus coordenadas geográficas**

1. Señala las coordenadas aproximadas de las siguientes ciudades africanas:

CIUDADES	LATITUD	LONGITUD
Ciudad de El Cabo		
El Cairo		
Monrovia		
Túnez		
Antananarivo		

2. Localiza sobre el mapa los puntos definidos por las coordenadas siguientes:

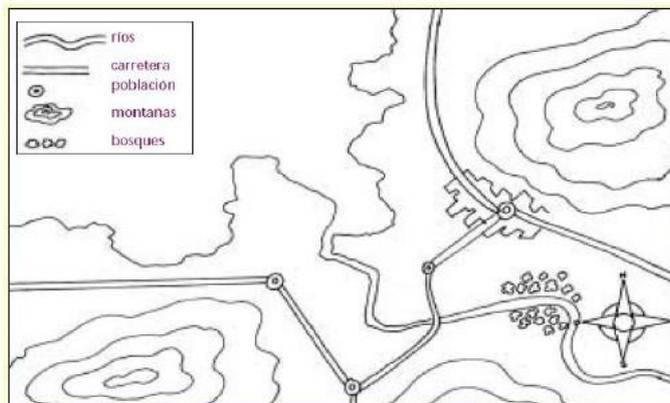
CIUDADES	LATITUD	LONGITUD
	5° Norte	0°
	0°	29° Este
	37° Norte	10° Este
	32° Norte	9° Oeste
	9° Sur	14° Este

3. Toma un mapa de tu provincia y da las coordenadas geográficas de los principales núcleos de población.

Figura 2. Ficha para el trabajo sobre coordenadas geográficas mediante grupos interactivos (Comunidades de Aprendizaje 2015)

**LEER UN MAPA USANDO LA LEYENDA CON LOS SIGNOS CONVENCIONALES**

Jaime es cartógrafo. Hace mapas. Hoy nos ha traído éste. Nos ha dicho que en la esquina superior izquierda hay un cuadro, que se llama leyenda, donde aparecen los símbolos que ha utilizado y su significado.



Colorea en el mapa los siguientes elementos:

- De azul los lugares donde hay agua.
- De marrón las montañas; no olvides colorear de blanco las cimas más altas.
- De verde las tierras de poca altitud.
- De amarillo la localidad que aparece.

Completa las frases:

- Al norte de la localidad se encuentran \_\_\_\_\_
- Al sur de la localidad se encuentran \_\_\_\_\_
- Al este de la localidad se encuentran \_\_\_\_\_
- Al oeste de la localidad se encuentran \_\_\_\_\_

Escribe V si es verdadero y F si es falso:

- La leyenda de un mapa es su historia más reciente.
- Un cartógrafo es la persona que hace mapas.
- La leyenda de un mapa es la explicación del significado de los símbolos que aparecen en él.
- Un cartógrafo es una persona que redacta cartas.

Figura 3. Ficha para el trabajo sobre símbolos y leyenda de mapas (Comunidades de Aprendizaje 2015)

LA ISLA DEL TESORO

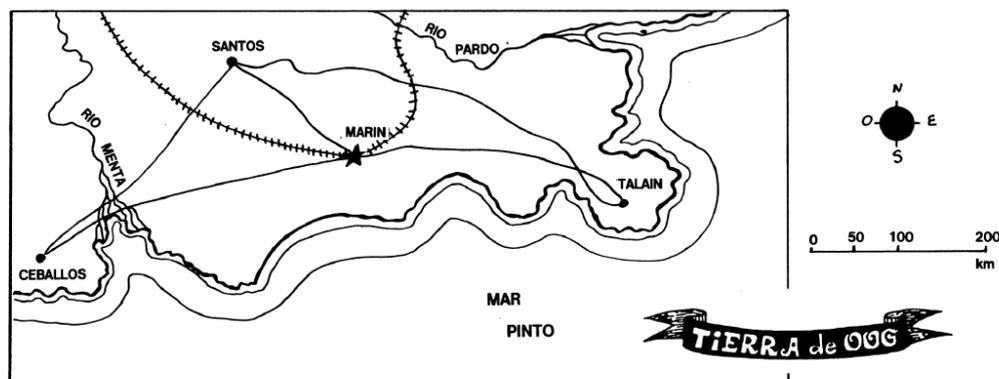


ACTIVIDADES:

1. Calcula usando la escala numérica del mapa cuántos kilómetros de distancia hay entre:
  - a. El Cerro del Mirador y el tesoro.
  - b. La Cueva de los Esqueletos y el Cerro del Mirador.
  - c. La cueva de los Esqueletos y el ancla abandonada.
  - d. El Cerro del Mirador y el árbol grande.
2. Calcula usando la escala gráfica del mapa cuántos kilómetros hay en línea recta del árbol grande al tesoro?.
3. Hacia dónde señalará la sombra del árbol grande a mediodía.

Figura 4. Ficha para el trabajo sobre el uso de la escala numérica y gráfica (Comunidades de Aprendizaje 2015)

LA TIERRA DE OOG



En este mapa se representa una tierra imaginaria llamada OOG. Observa el mapa y contesta a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué dirección sigue el río Menta? ¿Y el río Pardo?
2. ¿Cómo se llama la ciudad situada más al Norte?
3. ¿Cuántos kilómetros hay por carretera de Talain a Santos? Usa la escala gráfica del mapa.
4. ¿Está la capital Marin situada junto a la costa?
5. ¿Cuántos kilómetros en línea recta separa la capital de la costa?
6. ¿En qué ciudad amanecerá antes: en Marin o en Ceballos?
7. ¿En qué dirección vamos, si viajamos desde Ceballos a Marin?
8. Dibuja una leyenda al mapa con los signos convencionales usados para representar los ríos, carreteras, ferrocarril, ciudades, capital y costa.

Figura 5. Ficha para el trabajo sobre la orientación en un plano. (Comunidades de Aprendizaje 2015)