




## Grupos interactivos y su influencia en el rendimiento académico en el aula de primaria: estudio de caso

*Interactive groups and their influence on academic performance in the primary classroom: a case study*

Grupos interativos e sua influência no desempenho acadêmico na sala de aula primária: estudo de caso


**Belén Suárez-Lantarón<sup>1</sup>**

Universidad de Extremadura, Badajoz-Extremadura, España

 <https://orcid.org/0000-0003-2917-0495>  
bslantaron@unex.es

**Ángela García-Martínez**

Universidad de Extremadura, Badajoz-Extremadura, España

 <https://orcid.org/0000-0002-2443-639X>  
agmartinez@unex.es

DOI (Genérico) : <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.02.005>  
DOI (Documento en español) : <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.02.005.es>  
DOI (Document in English) : <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.02.005.en>

Recibido: 24/10/2021 Aceptado: 13/01/2022 Publicado: 13/01/2022

### PALABRAS CLAVE

aprendizaje, convivencia,  
grupos interactivos,  
inclusión educativa,  
motivación

**RESUMEN.** El desarrollo de este trabajo tiene por objeto conocer, mediante la implementación de grupos interactivos, si dicho modelo permite la mejora del rendimiento académico, el desarrollo de habilidades sociales, el trabajo en equipo, actitudes de cooperación y la aceptación de la diversidad. Para ello, se utiliza un método cualitativo mediante un estudio de caso, implementado en un aula de primaria de un centro público en la ciudad de Badajoz (España). Los instrumentos para recoger la información han sido las notas medias obtenidas por el alumnado (pre y postest), la observación por parte de docentes y voluntarios, así como un cuestionario para el alumnado. Los resultados confirman que el alumnado obtiene mejores calificaciones, además muestra satisfacción por este modelo de trabajo. Se puede concluir, por tanto, que los grupos interactivos implementan la mejora de resultados académicos, pero también favorecen el logro de metas o propósitos como la mejora de la convivencia o la motivación.

### KEYWORDS

learning, coexistence,  
interactive groups,

**ABSTRACT.** The development of this work aims to know, through the implementation of interactive groups, if this model allows the improvement of academic performance, the development of social skills, teamwork, cooperative attitudes and the acceptance of diversity. For this, a qualitative method is used through a case study, implemented in a primary classroom of a public center in the city of Badajoz (Spain). The instruments to collect the information have been the average marks obtained

<sup>1</sup> Dra. Psicología y Ciencias de la Educación. Licenciada en Psicopedagogía. **Correspondencia:** bslantaron@unex.es



educational inclusion,  
motivation.

by the students (pre and post-test), the observation by teachers and volunteers, and a questionnaire for the students. The results confirm that the students obtain better grades and show satisfaction with this work model. It can be concluded. Therefore, that interactive groups implement the improvement of academic results but also favor the achievement of goals or purposes such as improved coexistence or motivation.

#### PALAVRAS-CHAVE

aprendizagem,  
convivência, grupos  
interativos, inclusão  
educacional, motivação.

**RESUMO.** O desenvolvimento deste trabalho visa saber, através da implementação de grupos interativos, se este modelo permite a melhoria do desempenho académico, o desenvolvimento de habilidades sociais, o trabalho em equipe, as atitudes cooperativas e a aceitação da diversidade. Para tanto, utiliza-se um método qualitativo por meio de um estudo de caso, implementado em uma sala de aula do ensino fundamental de um centro público da cidade de Badajoz (Espanha). Os instrumentos de coleta das informações foram as notas médias obtidas pelos alunos (pré e pós-teste), a observação dos professores e voluntários, bem como um questionário para os alunos. Os resultados confirmam que os alunos obtêm melhores notas, e também mostram satisfação com este modelo de trabalho. Pode-se concluir, portanto, que os grupos interativos implementam a melhoria dos resultados académicos, mas também favorecem o alcance de metas ou propósitos como melhoria da convivência ou motivação.

## 1. INTRODUCCIÓN

La diversidad es una realidad presente en las aulas de cualquier centro y etapa educativa. Los docentes la afrontan, en muchas ocasiones con propuestas innovadoras porque proporcionan grandes resultados y favorecen la consecución de metas o propósitos que con metodologías más tradicionales sería más costoso o no se lograrían (Rosales, 2013).

Se debe entender que la innovación supone un cambio en la acción pedagógica para el mejoramiento de la calidad de la educación y que una práctica educativa es innovadora cuando esta es para todos y todas (especialmente el alumnado más desfavorecido) para el desarrollo de las competencias para la vida (Pascual, 2019). Desde una óptica comprometida y transformadora se observa que la innovación puede ofrecer una respuesta eficiente a la búsqueda de la justicia social, equidad de oportunidades y de colaboración (Zabala citado por Almirall & Huguet, 2019). Ésta asegura el aprendizaje de toda la comunidad educativa, sin ningún tipo de discriminación (R. García & Escudero, 2021; A. Rodríguez, 2017).

Entre los proyectos de innovación educativa que se desarrollan en las aulas y ligados a la visión inclusiva de las comunidades de aprendizaje, surgen los grupos interactivos de aprendizaje. Éstos se describen como una forma que permite organizar el aula, contraria a la segregación y que consiste en establecer grupos lo más heterogéneos posible (Ordóñez et al., 2017). Es decir, el alumnado es distribuido en pequeños grupos de 4-5 integrantes que deben presentar distintas características en torno al género, nivel de aprendizaje, cultura, personalidad, historia familiar, etc., y que cada 15 o 20 minutos cambian de actividad (Darretxe et al., 2021). Cambio que influye y genera un aumento de la motivación, involucrándolos en el trabajo. Además, ayuda al alumnado a enfrentar nuevas situaciones y estimula su aprendizaje (Valls et al., 2016).

Cada grupo está supervisado por un voluntario (un adulto: maestro, tutor, familiar, miembro de la comunidad, etc.). Su papel como indican Ordóñez et al. (2017) no es explicar los contenidos relacionados con la actividad, ese es papel del docente. El voluntariado es el encargado de introducir la actividad, guiar al grupo y favorecer el debate, promoviendo el respeto y la solidaridad entre los integrantes (Vieira & Puigdemívol, 2013). De hecho, estas interacciones con el voluntariado se muestran como un elemento esencial en el proceso de mejora y en el éxito escolar del alumnado en el modelo de grupos interactivos (Amaro et al., 2020; J. García et al., 2021)

Este modelo de agrupamiento puede emplearse para trabajar en cualquier materia o área y en cualquier etapa educativa. Algunos ejemplos son: Melgar (2015) en infantil, Peirats y López (2014) en primaria, Olaya et al. (2020), Píriz, (2015) y Sánchez (2018) en secundaria o Díaz (2021) y Ponce (2017). En la universidad se debe considerar en su planificación la flexibilización del tiempo y del espacio, el aprendizaje grupal e individual, la optimización de recursos personales, materiales y económicos, así como el seguimiento directo y personalizado del alumnado.

Para autores como Álvarez (2017) o Fernández (2015) este modelo de trabajo fomenta el diálogo colectivo, ya que es el grupo que debe encontrar la solución adecuada al problema propuesto (tarea), a partir de la opinión del resto de integrantes. La interacción es un factor clave en la actividad. Lo importante es promover las interacciones con altas expectativas que marcan el éxito de la actividad (Valls et al., 2016)

Los grupos interactivos, como también el resto de actuaciones de éxito propias de comunidades de aprendizaje, tienen como fin la mejora del aprendizaje mediante interacciones que se establecen entre todos/as los/as participantes (alumnado, docentes, familias y voluntariado) así como disminuir los conflictos en el aula (M. García et al., 2016; Peirats & López, 2014; Valls & Kyriakides, 2013).

Esta filosofía ya compartida por Ainscow (2001) es reiterada en estudios más actuales Cortés et al. (2018), Peirats y López (2014) y Torres (2012) son algunos ejemplos que defienden que esta forma de organización del aula beneficia a todo el alumnado. Además, evidencia una de las características más importantes de los proyectos inclusivos, puesto que permite mejorar las condiciones que el aula o la escuela ofrece (Medina, 2021; Villarreal et al., 2021) En concreto, para desmontar prejuicios y recelos hacia la institución escolar compartiendo nuevos recursos, ofreciendo buena convivencia y destruyendo barreras, satisfaciendo las necesidades de todo el alumnado desde sus actividades habituales (Fernández, 2015; Medina, 2021).

De hecho, se pueden encontrar estudios como los de López y Ordóñez (2021), Palacios y Álvarez (2015), Ponce (2017) o Rivera et al. (2017) muestran que entre los beneficios que se pueden alcanzar trabajando en grupos interactivos está la disminución de la competitividad y promoción de la solidaridad. Además, que se incrementa, de forma simultánea, el aprendizaje académico y la participación del alumnado en las clases.

En la misma línea, autores como Puigdemívol (1998) y Valls et al. (2011) señalan que este modelo de agrupamiento está siendo cada vez más utilizado debido a los excelentes resultados que logra, tanto a nivel académico como social, pues permite trabajar aspectos como: el trabajo en equipo, la solidaridad, las habilidades comunicativas, el respeto, la autoestima, etc.

Para Álvarez (2017) este incremento del interés por los grupos interactivos se vincula con que estos promueven mejoras en, al menos, cinco ámbitos: los resultados de aprendizaje, la convivencia, la inclusión, la motivación por el conocimiento y la participación de la comunidad educativa. Este aspecto puede comprobarse en la numerosa literatura que muestra la implementación de grupos interactivos en todas las etapas educativas y sus óptimos resultados en el desarrollo de competencias, habilidades o valores, así como en la mejora de resultados académicos en materias como matemáticas, lengua, ciencias, educación física, etc. (Díaz, 2021; Gutiérrez, 2019; Olaya et al., 2020; Sánchez, 2018).

Bajo este contexto se plantea como objetivo de este estudio piloto utilizar los grupos interactivos como estrategia de enseñanza-aprendizaje en un aula de primaria de un centro público situado en la ciudad de Badajoz (España). Se busca que el alumnado con menor rendimiento académico se pueda beneficiar del ritmo de trabajo de sus compañeros/as, fomentando, además, el trabajo en equipo y actitudes de cooperación.

## 2. MÉTODO

El método elegido es el estudio de caso único y situacional que permite observar en detalle un contexto en particular, poniendo el énfasis en la comprensión de cómo y por qué algo sucede, se ha desarrollado o ha llegado a darse en un escenario concreto (Wood & Smith, 2018).

El potencial del estudio de casos está en que permite centrarse en un caso en concreto e identificar los procesos interactivos que lo conforman, así como su flexibilidad y aplicabilidad a situaciones naturales. Se caracteriza porque supone una descripción del problema objeto de estudio, de las partes interesadas, de los motivos y su diseño flexible (Albert, 2007; Sanahuja, 2020).

La intención de este estudio, como ya se ha señalado anteriormente, es conocer, mediante la implementación de grupos interactivos en un aula de primaria, si dicho modelo permite la mejora del rendimiento académico del grupo, el desarrollo de habilidades sociales, el trabajo en equipo, las actitudes de cooperación y la aceptación de la diversidad.

Para obtener la información sobre la mejora del rendimiento académico, se compararon los resultados obtenidos por el grupo objeto de estudio en las asignaturas de lengua castellana, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, inglés y plástica. Se utilizaron como medidas pretest y posttest las notas medias obtenidas en dichas materias.

Además, como señalan Wood y Smith (2018) los estudios de caso más útiles y ricos esbozarán muchas fuentes de evidencia, obtenidas por medio de una amplia gama de herramientas de investigación. Asimismo, con el fin de triangular la información y mejorar el rigor científico de la investigación se utilizó la observación directa y sistematizada del alumnado por parte de los docentes y voluntarios. Además de un cuestionario en el que el alumnado evalúa el modelo de trabajo y recoge la satisfacción percibida por estos (Cubo et al., 2011; Martínez & Castellanos, 2014).

Los registros para recoger la información relacionada con la observación de docentes y voluntarios, así como el cuestionario para el alumnado son construidos “ad hoc”. Su diseño ha sido validado por el grupo de trabajo, considerando su adecuación y pertinencia. Se toma como referencia el trabajo de (Galafat et al., 2016) al utilizar los ítems propuestos en dicho estudio, la validez y fiabilidad se consideran pertinentes.

En el caso de la observación que realiza el voluntario/a, se utiliza un registro (ver tabla 1) en las mesas de trabajo. En dicho registro recoge datos sobre la ayuda que da o recibe el alumno/a, la expresión, la finalización de la tarea y/o la cooperación con el resto de sus compañeros.

Tabla 1.

Rúbrica para registro observación voluntario.

Evaluación Grupos Interactivos						
Voluntario:			Sesión:			
Actividad:			Fecha:			
GRUPO 1	Ayuda	Es ayudado	Se	expresa	Acaba la tarea	Coopera
			correctamente		solo	Con ayuda

Fuente: Jiménez et al., 2017.

Del mismo modo, el tutor o docente responsable del Grupo Interactivo recoge información de la sesión a través de la observación del desarrollo de la actividad, utilizando para ello una plantilla (ver tabla 2).

Tabla 2.

Registro observaciones del docente sobre el desarrollo del grupo interactivo

OBSERVACIONES DOCENTE	
Grupo 1-Alumnos/as:	Observaciones:
Mesa 1	
Mesa 2	
Mesa 3	
Mesa 4	
Mesa 5	

Fuente: Jiménez et al., 2017



La información, obtenida a través de la observación directa y sistemática, fue compartida y debatida en grupo de discusión, formado por dos o tres docentes, uno o dos voluntarios y el investigador. El guion de las cuestiones de debate de dicho grupo se plantea utilizando ítems del trabajo (Galafat et al., 2016).

El cuestionario de evaluación por parte del alumnado, se distribuyó en 2 secciones. En la primera de ellas se planteaban nueve ítems, relacionados con el trabajo en grupo y el aprendizaje, en los que se pedía una valoración con las opciones excelente, bastante bien, regular y lo tengo que mejorar. El objetivo de esta sección es conocer cómo perciben su trabajo individual y distribuido en grupos.

La segunda sección, se planteaban cuestiones abiertas en las que podían escribir texto de forma libre en relación a su sensación y vivencia durante la experiencia: qué es lo que más les ha gustado y lo que menos, qué cosas han aprendido y si prefieren el trabajo individual o en grupo y por qué. Asimismo, se les pidió que señalaran el momento en el que se sintieron más felices trabajando en grupo.

La muestra participante la componen un total de 22 estudiantes de cuarto curso de la etapa de primaria, los docentes que imparten clase en dicho curso y una voluntaria, estudiante de grado de educación primaria, la cual actuó como voluntaria de apoyo y observadora en los grupos interactivos.

A continuación, se expone el procedimiento seguido en el desarrollo e implementación del proyecto.

### 3. PROCEDIMIENTO E IMPLEMENTACIÓN

El contexto en el que se desarrolla este estudio es el centro público *general Navarro* dependiente de la consejería de educación, ciencia y tecnología de la junta de Extremadura, en el que se imparte educación infantil y primaria. Está situado en el centro de la ciudad de Badajoz (España). Su localización permite que reciba alumnado procedente de distintas zonas de la ciudad y entornos culturales. Estos estudiantes poseen intereses diversos, lo que implica que el nivel social y cultural de las familias del alumnado escolarizado sea medio-bajo, presentando, en algunos casos, problemas económicos graves. Otra nota de identidad de este centro es que atiende, entre otros, a alumnado con deficiencias auditivas, al ser un centro de escolarización preferente para estos casos.

Estas cuestiones provocan que desde el centro se trate de integrar a todo el alumnado evitando, en la medida de lo posible el fracaso escolar. Si bien, existen familias que prefieren no involucrarse, en general, estas tienen en cuenta el asesoramiento del centro y son partícipes de los avances de sus hijos/as durante el proceso educativo.

El diseño del proyecto para trabajar en grupos interactivos parte con el objetivo de lograr incidir de manera positiva en el rendimiento académico del alumnado. Se considera que aquellos/as estudiantes que poseen un

bajo rendimiento académico puedan beneficiarse del ritmo de trabajo de otros/as compañeros/as. Situación que fomenta las actitudes de cooperación y altruismo.

Se elige este modo de trabajo (grupos interactivos) partiendo de otros estudios previos en los que se valora de forma positiva este modelo, señalando que se aceleran los aprendizajes y se mejoran las relaciones entre el alumnado, produciéndose lazos de amistad y solidaridad (Chocarro & Sáenz, 2015; Elboj & Niemelä, 2010; Jiménez et al., 2017; López & Ordóñez, 2021; Palacios & Álvarez, 2015)

Se diseña el proyecto como experiencia piloto en un aula de cuarto curso de educación primaria a la que asisten un total de veintidós estudiantes. De estos, tres presentan necesidades educativas como resultado de su situación de discapacidad auditiva (en dos de los casos) y trastorno de la atención con hiperactividad (en el tercero).

Considerando los retos señalados por Villarreal et al. (2021) en la implementación de los grupos interactivos en el aula, relacionados principalmente con “el involucramiento de todos los miembros de la comunidad, el diseño de actividades instrumentales y el tiempo extra que requiere la implementación de la estrategia” (p. 58). Se desarrollan reuniones previas con el equipo directivo, docentes y familias buscando dicha implicación en el proyecto.

Además, como Chocarro y Mollà (2017) expresan que, el trabajo con grupos interactivos precisa de “[...] una buena planificación de calendario y contar, a ser posible, con un gran número de voluntariado fijo” (p. 68). Por lo que, en el trabajo de planificación del proyecto se contó con la colaboración de docentes y tutores quienes contribuyeron al plan de intervención en lo referente a la distribución del alumnado en grupos heterogéneos, diseño y desarrollo de actividades que se llevarían a cabo durante el proceso. Las personas voluntarias para la implementación en el aula han sido estudiantes de grado de educación que realizan prácticas de formación en el centro educativo.

La temporalidad que se propone para la implementación del proyecto es de dos meses y medio, duración del periodo correspondiente a la segunda evaluación del alumnado. Durante este tiempo el alumnado del grupo objeto de estudio permanecerá distribuido y trabajando en grupos interactivos durante todo el horario lectivo, trabajando las materias de matemáticas, lengua, ciencias naturales, ciencias sociales, inglés y plástica. Las actividades que se realizan en los grupos interactivos son actividades de refuerzo, consolidación y ampliación de contenidos de las materias antes mencionadas, pero también se trabajan operaciones cognitivas elementales como la memoria, la atención o el razonamiento.

Las principales herramientas que se han empleado para realizar la evaluación de dicha intervención han sido explicadas previamente.

#### 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

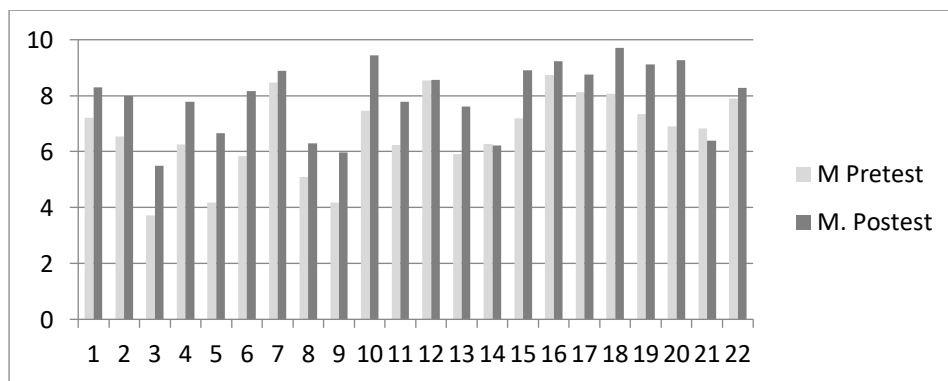
Los resultados encontrados se exponen en base a las técnicas utilizadas para la recogida de información en relación con los resultados de aprendizaje, la observación directa realizada en el aula y la evaluación realizada por el alumnado.

##### 3.1. Resultados de aprendizaje

En este caso, se utiliza la comparación de las medias obtenidas en las materias pre y post-intervención de forma individual. Es decir, se comparó la nota media obtenida por cada uno de los estudiantes en la evaluación previa a la intervención (cuando trabajaban de modo individual) y la evaluación posterior (después de trabajar en grupos interactivos). Estos resultados muestran una mejoría de todo el alumnado participante y, aunque la figura 1 recoge los datos obtenidos en la materia de lengua castellana y literatura, dicha mejoría se produce en todas las materias trabajadas mediante grupos interactivos.

Figura 1.

Comparación de la nota media individual pre y postest en Lengua



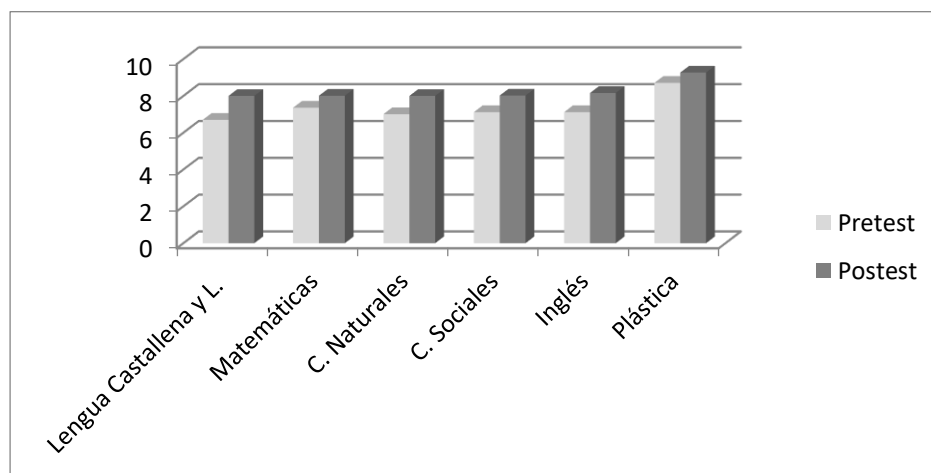
Nota. El gráfico representa la comparación de la nota media obtenida en la asignatura de lengua y literatura castellana de modo individual por el alumnado previamente a trabajar en grupos interactivos (pretest) y después de haber trabajado en grupos interactivos (postest). Fuente: elaboración propia.

Además, se calcula y compara la nota media del aula (todo el grupo), pre y post-intervención. Como se muestra en la figura 2, en todas las materias observadas se aprecia mejoría, siendo la que más diferencia presenta lengua y literatura castellana.



Figura 2.

Comparación notas medias pre y postest del grupo.



Nota. La figura representa la comparación entre la nota media del grupo previamente a la implementación de los grupos interactivos (pretest) y después de haber trabajado en grupos interactivos (postest) en las diferentes materias en las que se ha realizado el estudio. Fuente: elaboración propia.

Como se puede comprobar, se evidencia una clara mejoría en los resultados de aprendizaje obtenidos, la cual se produce en todas las materias y afecta a todo el alumnado. Incluye también a aquellos/as cuyas calificaciones habían sido inferiores en la evaluación pre-intervención. Se deduce, por tanto, que el trabajo mediante grupos interactivos supone un beneficio en proceso de enseñanza-aprendizaje, cuestión que confirma los resultados obtenidos en estudios previos sobre la temática (Álvarez, 2017; Medina, 2021; Núñez et al., 2017; Rivera et al., 2017).

### 3.2. Resultados de la observación

Esta observación se focalizó, principalmente, en cómo trabajaba el alumnado en los grupos interactivos. Los principales resultados registrados por los docentes en relación al trabajo en grupo han sido:

- El alumnado mostraba sus diferentes personalidades, pero lograban complementarse bien.
- Se ayudaban entre ellos/as.
- Mostraban alegría cuando alguno de los compañeros/as realizaba la tarea de forma adecuada.
- Los alumnos/as más aventajados ofrecían indicaciones correctas a sus compañeros/as cuando observaban que les costaba realizar la tarea o la realizaban de modo incorrecto.
- Se ofrecían apoyo en los momentos más difíciles y se animaban continuamente, sobre todo si percibían que alguno de ellos/as estaba decaído.

- Lograban llegar siempre a un acuerdo a través del diálogo, en el caso de que existiese conflicto, siendo comprensivos y respetuosos con el resto.
- El grupo procuraba que ningún componente se quedaría atrás, mostraban unión y sentimiento de iguales.

Estos resultados fueron compartidos y corroborados en los grupos de discusión establecidos con los/as docentes y voluntarios/as, mostrando que los grupos interactivos proporcionan una forma indirecta de aprendizaje al permitir observar comportamientos e interacciones dentro del grupo. Aspecto este ya desarrollado por Bandura en 1986 en su Teoría Social Cognitiva, cuando exponía la forma en que aprendemos de nuestras experiencias sociales. Teoría que otorga un papel destacado a los otros, a la influencia de la conducta de otras personas en el aprendizaje, en la personalidad y en la propia conducta (R. Rodríguez & Cantero, 2020). En este sentido, los grupos interactivos permiten la observación de pensamientos, afectos y conductas. Es decir, observando a los demás se aprende sobre lo que hay que hacer, conductas nuevas que sirven como guía de acción.

Sin embargo no debemos perder de vista que para obtener buenos resultados resulta imprescindible asegurarse de que los adultos (docentes y voluntarios) “mantienen altas expectativas y que se sustituyen los actos de poder por actos dialógicos, que realmente fomenten el conflicto cognitivo, para poder aprender significativamente y propiciar un clima de cooperación y ayuda mutua” (Muntaner et al., 2015, p. 150).

Se confirman los resultados obtenidos por Chocarro y Sáenz (2015), M. García et al., (2016) López y Ordóñez (2021), Oro y Palomar (2018) quienes afirman que los grupos interactivos también promueven la visión positiva de la diversidad al reconocer el valor de poder ayudar y recibir ayuda, especialmente cuando el alumnado participa junto en la misma actividad, a pesar de las diferencias de nivel o de las dificultades específicas que se presenten.

Este estudio ha podido constatar que los grupos interactivos favorecen la participación de todo el alumnado. Coincidiendo con Villarreal et al., (2021) se observó que éstos inciden de forma más concreta y positiva, en aquellos/as estudiantes que presentan alguna necesidad específica de aprendizaje. Además, facilitan el trabajo en el mismo grupo y en las mismas actividades, promueve la autoexpresión, la seguridad, tranquilidad y confianza que permite el desarrollo de interacciones que favorecen el intercambio de opiniones y conocimientos. Todo ello permite la obtención de un mejor rendimiento por parte del alumnado (Álvarez, 2017; Iglesias et al., 2015; Píriz, 2015).

### 4.3. Resultados de la evaluación realizada por el alumnado

Como ya se ha indicado previamente, el cuestionario destinado al alumnado solicitaba que se calificaran algunas cuestiones con las opciones: excelente, bastante bien, regular y lo tengo que mejorar.

Además, se incluían cuestiones abiertas para que ellos/as pudieran expresarse con sus palabras y conocer la satisfacción y motivación alcanzada. Los resultados encontrados en relación con las cuestiones de valoración se presentan en la tabla 3.

Tabla 3.

Resultados alumnado cuestiones de escala de valoración

ÍTEM	RESULTADOS
Interés por el trabajo en grupo	Más de la mitad de los estudiantes (59 %) señalaron la opción excelente y un 32 % como bastante buena. Tan solo un 4 % indicó que fue regular
Cómo se han sentido trabajando en grupo	Más de la mitad (64 %) consideró excelente y un 32 % bastante bien, mientras que un 4 % señaló la opción regular.
Trabajo individual dentro del grupo	Solo el 5 % señaló la opción excelente y el 45 % marcó bastante bien. Un 18 % indica que debe mejorar este aspecto.
Ayuda dada a los compañeros/as	Más de la mitad (64 %) indicó la opción excelente y el 32 % la opción bastante bien. Solo un 4 % señaló que debía mejorar dicho aspecto.
Respeto por la opinión de los compañeros/s	El 77 % indicó la respuesta excelente. Mientras que el 14% marcó la respuesta regular y el 9% seleccionó la respuesta lo tengo que mejorar.
Participación activa en las actividades	El 73 % del alumnado consideró excelente y un 13 % bastante bien, mientras que el 14 % se posicionó en un regular
Aprendizaje trabajando en grupo	Una amplia mayoría (93 %) señaló como excelente y un 5 % bastante bien.
Te has divertido trabajando en grupo	El 45% de los alumnos votaron la respuesta excelente, seguido de un 41% que seleccionó la respuesta bastante bien. El 9% marcó la respuesta 'regular' y el 5% votó la respuesta 'lo tengo que mejorar'.

Fuente: elaboración propia

Los resultados obtenidos en las cuestiones abiertas han sido los siguientes:



*¿Qué significa para ti trabajar en grupo?*

Las tres respuestas que más han utilizado son que para ellos trabajar en grupo significa “diversión”, “ayudarse unos a otros” y “apoyarse mutuamente”. Otras respuestas menos empleadas fueron que trabajar en grupo significa positividad, felicidad, aprendizaje cooperativo y conocer al resto de compañeros.

*¿Cuál de las actividades que se han realizado en clase trabajando en grupo te ha gustado más?*

La respuesta más repetida ha sido el ‘Scape Room’, en la cual tenían que trabajar en equipo para encontrar todas las pruebas y resolverlas conjuntamente, aportando ideas y soluciones diferentes. Otras respuestas utilizadas por los alumnos fueron los experimentos de ciencias, los puestos de trabajo de diferentes áreas y conocer al resto de sus compañeros.

*¿Has aprendido mucho?*

El 100% de las respuestas obtenidas se corresponden con un sí.

*En el caso de que la respuesta sea sí, ¿qué es lo que has aprendido?*

Las respuestas que más se han repetido han sido “a ser buenos compañeros”, “a colaborar y a conocer al resto”. Otras respuestas empleadas fueron que han aprendido “a dar su opinión”, “a ser amables”, “a respetar las opiniones de los demás”, “a ayudar siempre que se pueda” y “a quererse todavía más”.

*¿Prefieres trabajar individualmente como al principio de curso o prefieres trabajar en grupo como lo hemos estado haciendo hasta ahora?*

Los resultados obtenidos indican que el 100% de las respuestas muestran la preferencia por seguir trabajando en grupo.

Preguntados *¿Por qué?*

Las respuestas más empleadas fueron que los motivos por los que prefieren trabajar en grupo antes que de manera individual es porque se divierten, se ayudan y pueden resolver sus dudas entre ellos. Otras respuestas empleadas fueron que prefieren trabajar en grupo porque se sienten mucho más acompañados, pueden compartir sus cosas entre ellos, se apoyan y son muy felices trabajando en equipo.

*Indica el momento en el que te sentiste más feliz trabajando en grupo.*

Los momentos preferidos elegidos por los alumnos fueron la actividad del 'Scape Room' y de los puestos de trabajo. Otras respuestas empleadas fueron la actividad de los municipios y la actividad de los experimentos de ciencias. Llama la atención que todas las actividades que han elegido consisten en tareas que solamente se podían resolver trabajando en equipo.

Estos aspectos muestran que la mejora observada en los resultados de aprendizaje se vincula también con la alta motivación y la satisfacción mostrada por el alumnado. En este sentido, trabajos como el de Amaro et al. (2020), J. García et al., (2021) o Peirats y López (2014) muestran que los grupos interactivos se consideran prácticas de aprendizaje motivacionales y así lo confirma la respuesta obtenida por el alumnado. Esta motivación puede vincularse con el hecho de que el trabajo o las tareas se realizan de modo más dinámico y puede ser percibido como un juego. Asimismo, la cooperación entre los/as compañeros/as también resulta motivador (Molina et al., 2021; Píriz, 2015). Se considera, que estos factores pueden influir a que el alumnado esté más atento, aspecto que promueve mejora del rendimiento.

Además, se observa que el trabajo en grupos interactivos les ha proporcionado una oportunidad de conocerse mejor e intercambiar sus percepciones, compartir el mismo espacio, considerarse miembros del grupo, desarrollar sentimientos de pertenencia y compañerismo. En esta línea, trabajos como el de Núñez et al., (2017) ya apreciaban que acciones de diálogo como "escuchar atentamente", "dar igualdad de oportunidades de participación" o "aceptar argumentos que aporten" ayudaron a mejorar las relaciones no solo entre estudiantes, también de estudiantes con docentes y, por ende, a crear mejor clima de aula.

## 5. CONCLUSIONES

Los resultados expuestos corroboran que el trabajo mediante grupos interactivos se relaciona con mejores resultados de aprendizaje. Asimismo, permiten que los niños y niñas pasen una proporción alta de tiempo implicados en la tarea que están realizando, ya sea en forma de trabajo autónomo o colaborando con el resto de compañeros/as.

Se observa, también, que promueven una visión positiva de la diversidad y el desarrollo de valores. En este sentido al reconocer la valía de poder ayudar o recibir ayuda, especialmente cuando el alumnado participa junto en la misma actividad, a pesar de las diferencias de nivel o de las dificultades específicas que presenten.

Otro de los beneficios observados en el trabajo mediante grupos interactivos es la inclusión, encontrando que los grupos interactivos favorecen la participación de todo el alumnado y que inciden, específicamente de forma positiva, en aquellos/as estudiantes que presentan alguna necesidad específica de aprendizaje.

Los resultados también corroboran que el trabajo en grupos interactivos promueve un clima del aula favorable, mejoran las relaciones entre alumnado y con los docentes. Los resultados muestran que el trabajo mediante

grupos interactivos ha proporcionado una oportunidad de conocerse mejor e intercambiar sus percepciones, compartir el mismo espacio, considerarse miembros del grupo, desarrollando sentimiento de pertenencia y compañerismo.

De lo expuesto, se puede concluir que se confirman las afirmaciones mencionadas al inicio de este trabajo en relación con las estrategias innovadoras y cómo estas proporcionan resultados positivos, no solo en relación con el aprendizaje, también en el logro de metas o propósitos como la mejora de la convivencia o la motivación. De forma más concreta, el trabajo mediante grupos interactivos potencia la educación inclusiva, favorece el aprendizaje (dialógico) y fortalece a la comunidad educativa.

Finalmente señalar que este ha sido un estudio de caso en un aula concreta, lo cual puede suponer una limitación en la investigación. Por ello se proponen como futuras líneas de actuación desarrollar estudios más amplios, tomando más aulas, centros y diferentes etapas educativas, de modo que se permita una generalización y comparación de los resultados obtenidos.

**Conflicto de intereses / Competing interests:**

Las autoras declaran que no incurrir en conflictos de intereses.

**Rol de los autores / Authors Roles:**

Belén Suárez-Lantarón: conceptualización, curación de datos, análisis formal, adquisición de fondos, investigación, metodología, administración del proyecto, recursos, software, supervisión, validación, visualización, escritura - preparación del borrador original, escritura - revisar & edición.

Ángela García-Martínez: conceptualización, análisis formal, investigación, metodología, administración del proyecto, recursos, software, supervisión, validación, visualización, escritura - preparación del borrador original, escritura - revisar & edición.

**Fuentes de financiamiento / Funding:**

Las autoras declaran que no recibieron un fondo específico para esta investigación.

**Aspectos éticos / legales; Ethics / legals:**

Las autoras declaran no haber incurrido en aspectos antiéticos, ni haber omitido aspectos legales en la realización de la investigación.

## REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea Ediciones.
- Albert, M. (2007). *La Investigación Educativa: Claves Teóricas*. McGraw-Hill.
- Almirall, R., & Huguet, T. (2019). A propòsit de l'actualitat de la innovació educativa: entrevista amb Antoni Zabala. *Psicopedagogia i Orientació*, 50. <https://doi.org/10.32093/ambits.v0i50.1214>
- Álvarez, C. (2017). Comunicación, entendimiento y aprendizaje en grupos interactivos. *Investigación En La Escuela*, 91, 90–105. <https://doi.org/10.12795/IE.2017.i91.06>

Belén Suárez-Lantarón; Ángela García-Martínez



Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución 4.0.

- Amaro, A., Gómez, T., & Marauri, J. (2020). Análisis cualitativo sobre la influencia del voluntario en las actuaciones educativas de éxito de comunidades de aprendizaje. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 24(2), 368-386. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14084>
- Chocarro, E., & Mollà, S. (2017). Aportaciones de los grupos interactivos desde la perspectiva de estudiantes y voluntariado. *Innovación Educativa*, 27, 61-73. <https://doi.org/10.15304/ie.27.4203>
- Chocarro, E., & Sáenz, M. (2015). Grupos interactivos: estrategia para la mejora de la convivencia, la participación y el aprendizaje. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 585-601. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n2.46911](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46911)
- Cortés, P., González, B., & Sánchez, M. (2018). Agrupamientos escolares y retos para la educación inclusiva en infantil y primaria. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 75-90. <https://doi.org/10.15366/tp2018.32.006>
- Cubo, S., Beatriz, M., & Ramos, J. (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Ediciones Pirámide.
- Darretxe, L., Álvarez, M., & Ozerinjauregi, N. (2021). Escuelas y aulas inclusivas. Apostando por proyectos educativos compartidos. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(16). <https://doi.org/10.35305/rece.v2i16.660>
- Díaz, J. (2021). Los Grupos Interactivos en la formación para la sostenibilidad del estudiantado de ingeniería. *Revista Educación*, 42(2), 1-17. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43541>
- Elboj, C., & Niemelä, R. (2010). Sub-communities of mutual learners in the classroom: the case of interactive groups. *Revista psicodidáctica*, 15(2), 177-189. <https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/view/810>
- Fernández, E. (2015). Evaluación en los grupos interactivos: transformación de habilidades académicas y sociales. *ikastorratza e-journal on Didactics*, 15, 31-46. [http://www.ehu.eus/ikastorratza/15\\_alea/evaluacion\\_grupos.pdf](http://www.ehu.eus/ikastorratza/15_alea/evaluacion_grupos.pdf)
- Galafat, Á., Rute, N., Aguaded, E., & Carrillo, J. (2016). Validación de un registro de observación, para analizar interacciones de éxito, en un grupo interactivo en comunidades de aprendizaje. *REOP - Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 27(1), 83-98. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.27.num.1.2016.17009>
- García, J., López, S., & Sánchez, C. (2021). Las Interacciones con el Voluntariado en los Grupos Interactivos y el Éxito Escolar. *International Journal of Sociology of Education*, 10(1), 29-56. <https://doi.org/10.17583/rise.2020.6043>

- García, M., Márquez, E., & Antolínez, I. (2016). Una comunidad de aprendizaje desde el enfoque intercultural: diálogos, emergencias y contradicciones en la práctica escolar. *Educación XXI*, 19(2). <https://doi.org/10.5944/educxx1.16466>
- García, R., & Escudero, J. (2021). Presentación. Innovación educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 5-12. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/14448>
- Gutiérrez, R. (2019). Efecto de los grupos interactivos en el aprendizaje de la lectura mediante la colaboración familiar. *Revista de Psicodidáctica.*, 24(2), 138-144. <https://doi.org/10.1016/j.psicod..2019.02.001>
- Iglesias, B., Madrid, L., Ramos, A., & Robles, C. (2015). Metodologías innovadoras e inclusivas en educación secundaria: los grupos interactivos y la asamblea de aula. *Tendencias Pedagógicas*, 22, 111–126. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2045>
- Jiménez, A., Martín, A., Llorente, M., Peinador, M., Gutiérrez, M., & Duque, V. D. B. (2017). El papel de la evaluación formativa en los grupos interactivos en una comunidad de aprendizaje. En *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 160-168). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5910798>
- López, A., & Ordóñez, R. (2021). Desarrollo de grupos interactivos: una experiencia de aprendizaje servicio en comunidades de aprendizaje. *Gestion I+D*, 6(1). [http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev\\_GID/article/view/20925](http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_GID/article/view/20925)
- Martínez, R., & Castellanos, M. (2014). *Métodos de investigación en Psicología. EOS Universitaria* (1er edición). GIUNTIEOS Psychometrics SL.
- Medina, G. (2021). Los grupos interactivos, una estrategia para aprender más y convivir mejor. *Oralidad-es*, 3(6), 26-33. <https://doi.org/10.53534/oralidad-es.v3a2>
- Melgar, P. (2015). Grupos interactivos en educación infantil: Primer paso para el éxito educativo. *Intangible Capital*, 11(3), 316-332. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5337321>
- Molina, S., Marauri, J., Aubert, A., & Flecha, R. (2021). How Inclusive Interactive Learning Environments Benefit Students Without Special Needs. *Front. Psychol.* <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661427>
- Muntaner, J., Pinya, C., & Iglesia, B. (2015). Evaluación de los grupos interactivos desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 141–159. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214371>
- Núñez, M., Espinoza, C., Acuña, C., Vargas, L., & Lagos, I. (2017). Grupos interactivos en aula y el incremento



- de los resultados de aprendizaje en lenguaje en un colegio vulnerable. *EDUR Educação em Revist*, 33. <https://doi.org/10.1590/0102-4698158882>
- Olaya, J., García, M., García, S., & Ferriz, A. (2020). Los grupos interactivos en Educación Física: Una experiencia docente en Educación Secundaria. *Retos*, 38, 369-374. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.74606>
- Ordóñez, R., Rodríguez, M., & Rodríguez, J. (2017). Grupos Interactivos como estrategia para la mejora educativa: estudio de casos en una comunidad de aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 71-91. <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283349061005.pdf>
- Oro, B., & Palomar, J. (2018). Aprendizaje de las competencias digitales en colectivos vulnerables a través de los Grupos Interactivos. *Research on Ageing and Social Policy*, 6(1), 53-81. <https://doi.org/10.17583/rasp.2018.3120>
- Palacios, I., & Álvarez, C. (2015). Cuatro años de grupos interactivos: estudio de caso de un centro educativo pionero. *Educatio Siglo XXI*, 33(2), 105-122. <https://doi.org/10.6018/j/232711>
- Pascual, J. (2019). Innovación Educativa: Un proceso construido sobre relaciones de poder. *Revista Educación, Política Y Sociedad*, 4(2), 9-30. <https://revistas.uam.es/reps/article/view/12205>
- Peirats, J., & López, M. (2014). Los grupos interactivos como estrategia didáctica en la atención a la diversidad. *Estudios e Investigaciones*, 28, 197-211. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v28i0.386>
- Píriz, R. (2015). Una experiencia de grupos interactivos en un centro de secundaria. *Tendencias Pedagógicas*. *Tendencias Pedagógicas*, 17, 51-64. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1958>
- Ponce, M. (2017). Grupos interactivos en educación universitaria: Estrategia orientada al éxito para el aprendizaje con sentido. *Opción*, 33(84), 404-439. <https://www.redalyc.org/journal/310/31054991015/html/>
- Puigdemívol, I. (1998). *La educación especial en la escuela integrada*. Grao. [https://books.google.com.pe/books/about/La\\_educación\\_especial\\_en\\_la\\_escuela\\_int.html?id=CuxLgiux-JQC&redir\\_esc=y](https://books.google.com.pe/books/about/La_educación_especial_en_la_escuela_int.html?id=CuxLgiux-JQC&redir_esc=y)
- Rivera, E., Moreno, A., & Giles, J. (2017). Un estudio sobre la mejora educativa a través de los grupos interactivos en una comunidad de aprendizaje. *IEYA revista*, 3(2). <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.774>
- Rodríguez, A. (2017). *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/46945>
- Rodríguez, R., & Cantero, M. (2020). Albert Bandura. Impacto en la educación de la teoría cognitiva social del

- aprendizaje. *Padres Y Maestros*, 384, 72-76. <https://doi.org/10.14422/pym.i384.y2020.011>
- Rosales, C. (2013). Análisis de experiencias de innovación educativa. *Enseñanza y teaching: revista interuniversitaria de didáctica*, 31(2). <https://doi.org/10.14201>
- Sanahuja, A. (2020). Estudio de caso sobre prácticas inclusivas y democráticas en educación secundaria obligatoria: implicaciones para la orientación educativa. *Revista Colombiana de ciencias sociales*, 11(2). <https://doi.org/10.21501/22161201.3076>
- Sánchez, A. (2018). Grupos interactivos de matemáticas en 1º de ESO. *Uno: Revista de didáctica de las matemáticas*, 79, 57-64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6435673>
- Torres, J. (2012). Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 45-70. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149131>
- Valls, R., Buslón, N., & López, I. (2016). Grupos interactivos: interacciones que aumentan el aprendizaje y la solidaridad. *Padres Y Maestros*, 367, 17-21. <https://doi.org/10.14422/pym.i367.y2016.003>
- 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). <https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.749213>
- Valls, R., Torrego, L., & Siles, G. (2011). Agrupación del alumnado y atención a la diversidad entre la exclusión y la inclusión educativa. *Papeles salmantinos de educación*, 15, 181-198. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3804759>
- Vieira, L., & Puigdemívol, I. (2013). ¿Voluntarios dentro del aula? El rol del voluntariado en “Comunidades de Aprendizaje”. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 12(4), 37-55. <https://www.redalyc.org/pdf/2431/243129663003.pdf>
- Villarreal, B., Maila, V., Figueroa, H., & Pérez, E. (2021). Retos y logros de la aplicación de grupos interactivos en una comunidad de aprendizaje. *Cátedra*, 4(1), 56-80. <https://doi.org/10.29166/catedra.v4i1.2676>
- Wood, P., & Smith, J. (2018). Investigar en Educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación. *Educatio Siglo XXI*, 36(1), 263-266. <https://revistas.um.es/educatio/article/download/325381/227231/1110271>