

Sinergia colaborativa en aulas inclusivas: una experiencia de grupos interactivos con alumnado con discapacidad intelectual

Collaborative synergy in inclusive classrooms: an experience of interactive groups with students with intellectual disabilities

Natalia Simón Medina¹, María Angeles Abellán López², Julio Cisneros De Britto³

¹ Universidad de Castilla-La Mancha Natalia.Simon@uclm.es

² Universitat de València maria.a.abellan@uv.es

³ Universidad de Castilla-La Mancha JulioCesar.Cisneros@uclm.es

Recibido: 16/4/2022

Aceptado: 3/10/2022

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.

Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

María Ángeles Abellán López

Departament de Sociologia i

Antropologia Social

Universitat de València

Facultat de Socials

Av. Dels Tarongers, 4b

46021 València

Resumen

El presente artículo tiene por objetivo describir y analizar el proyecto *Aulas Inclusivas*, una experiencia de colaboración sinérgica entre el profesorado que imparte docencia a alumnado con discapacidad intelectual y el personal voluntario que participa en las asociaciones de la Federación Síndrome de Down en Castilla-La Mancha. El proyecto se fundamenta en las comunidades de aprendizaje vehiculado mediante grupos interactivos en siete centros educativos ordinarios, tanto públicos como concertados, distribuidos por las provincias del territorio castellano manchego. Con una metodología cualitativa, se han utilizado dos tipos de técnicas para la extracción de datos: una rúbrica con 15 indicadores de medida a través de la observación participante y una serie de entrevistas grupales a 52 personas participantes en el proyecto. Los resultados muestran los beneficios generados por los grupos interactivos para todo el alumnado, especialmente para el alumnado con síndrome de Down, que han incrementado sus interacciones, han mejorado la gestión emocional y sus habilidades sociales, comunicativas y curriculares. Asimismo, la participación del voluntariado de las asociaciones dentro del aula ha fortalecido los vínculos con el profesorado, lo que ha mejorado la calidad de la enseñanza.

Palabras clave

Grupos Interactivos, Comunidades de Aprendizaje, Educación Inclusiva, Síndrome de Down, Voluntariado

Abstract

The objective of this article is to describe and analyze the Inclusive Classrooms project, an experience of synergistic collaboration between teachers who teach students with intellectual disabilities and volunteers who participate in the associations of the Down Syndrome Federation in Castilla-La Mancha. The project is based on learning communities conveyed through interactive groups in seven ordinary schools, both public and concerted, in Castilla-La Mancha.

The methodology is qualitative in nature and has used two types of techniques for

data extraction. The first, a rubric with 15 measurement indicators through participant observation. The second technique has been a series of group interviews with 52 people participating in the project.

The results show the benefits generated by interactive groups for all students, especially for those with Down syndrome. These students have increased their interactions and have improved their emotional management and their social, communication and curricular skills. Likewise, the participation of volunteers from Down associations within the classroom has strengthened ties with teachers, which has improved the quality of teaching.

Key Words

Interactive Groups, Learning Communities, Inclusion, Down Syndrome, Volunteering

1. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva dentro de un contexto democrático supone un auténtico desafío y una responsabilidad permanente del sistema educativo para desarrollar el máximo potencial de las capacidades individuales y que éstas reviertan en la sociedad (Osoro y Castro, 2017; Echeita y Domínguez, 2011; Grande y González, 2015; Crisol, Martínez y El Homrani, 2015), lo que requiere el compromiso del profesorado como agente transformador.

El concepto de educación inclusiva hace referencia a aquella que educa a todo el alumnado dentro de un único sistema educativo, ofrece una programación educativa apropiada a sus necesidades y suministra las herramientas, tanto a los docentes como a los estudiantes, para lograr el rendimiento, el aprendizaje significativo y el éxito académico (Stainback y Stainback, 1992). En el caso del alumnado con discapacidad es necesario considerar que, como cualquier otro tipo alumnado, posee capacidades para el aprendizaje personal y social. Esta idea de la capacitación es, precisamente, el fundamento del enfoque de las capacidades de Nussbaum (2012) y su concepción del ser humano como ser social.

La realidad educativa del alumnado con necesidades educativas especiales, matriculado en Régimen General en Castilla-La Mancha supone un 15,5% respecto al total de alumnado matriculado durante el curso 2019/2020 (JCCM, 2021), a su vez, en Castilla-la Mancha, la publicación del Decreto 85/2018 sobre inclusión educativa supuso un punto de inflexión que marcó la necesidad de articular medidas educativas dirigidas a identificar y superar las barreras para el aprendizaje y la participación de todo el alumnado (DOCM, Núm. 229, 2018).

El punto de partida se centra, en primer lugar, en reconocer que existe alumnado con distintas capacidades en las aulas y que esta diversidad puede funcionar como una ventana de oportunidad para beneficiar a todos los estudiantes. En segundo lugar, se identifica como un aspecto positivo la colaboración de voluntariado profesional y especialista de las asociaciones de síndrome de Down de Castilla-La Mancha entendiendo que su participación desarrolla sinergias y enriquece el trabajo del profesorado en el diseño de actividades curriculares adaptadas.

Partiendo de esta realidad, el trabajo ofrece los resultados de una investigación realizada en las aulas de Educación Primaria de siete centros educativos ordinarios de Castilla-La Mancha, con alumnado con síndrome de Down en edades comprendidas de

los 8 a los 13 años. Este alumnado forma parte, a su vez, de las asociaciones de la Federación Síndrome de Down de Castilla-La Mancha, cuyo personal ha actuado en calidad de voluntario en esta experiencia en estrecha colaboración con los y las docentes de los centros escolares. Uno de los logros más significativos de este trabajo es que el desarrollo de la actividad se implementó en centros ordinarios que no son comunidades de aprendizaje, lo que supone una innovación docente en el sentido de que los centros ordinarios en Castilla-La Mancha no suelen trabajar con grupos interactivos ni contar con voluntariado en sus aulas.

La disposición de los contenidos está estructurada del siguiente modo. A continuación, se expone la base teórica que fundamenta el presente trabajo. Seguidamente, se identifica la metodología y los procedimientos utilizados para la extracción de los datos. Después, se plantean los resultados obtenidos en esta investigación. Finalmente, se ofrecen la discusión y las conclusiones.

Se ha procurado en todo momento utilizar un lenguaje respetuoso desde la perspectiva de género, por lo que la utilización en algunos pasajes del masculino universal debe considerarse inclusivo. Finalmente, deseamos hacer una mención de agradecimiento a todas aquellas personas que han participado de manera desinteresada en el trabajo de campo, cuya voz y experiencia enriquece esta investigación.

2. LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE COMO APRENDIZAJE DIALÓGICO

El modelo convencional de trabajo con alumnado con necesidades educativas especiales, en el ámbito educativo, se ha centrado tradicionalmente en suministrar una atención individualizada en espacios no inclusivos cuyos objetivos y metodologías de enseñanza-aprendizaje son netamente académicos. Un modelo educativo inclusivo, como parte del modelo social de la discapacidad, entiende que las limitaciones individuales no son las raíces del problema, sino que proceden de la propia sociedad para prestar servicios apropiados que aseguren las necesidades de las personas con discapacidad. Esta aseveración supone un giro importante en la forma de enfocar la aportación de las personas con discapacidad a la sociedad y que está estrechamente relacionada con la inclusión y la aceptación de la diferencia (Palacios, 2008, 2020; Hernández y Ainscow, 2018).

El compromiso hacia una educación inclusiva se reforzó con la aprobación de la ley de educación en España (LOMLOE, 2020), lo que supone una firme apuesta por la inclusión como directriz fundamental del sistema educativo (Sánchez Serrano et al., 2021), en los términos ratificados por nuestro país de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Asimismo, el cuarto objetivo de la Agenda 2030 establece las obligaciones estatales en cuanto a la protección de las personas con discapacidad contra la no discriminación y la puesta en marcha de medidas que permitan ejercer sus derechos, alcanzar la autonomía, la no discriminación y su participación e inclusión en la sociedad. Para ello, se reconoce la posibilidad de realizar los ajustes razonables según las necesidades individuales, así como la prestación del apoyo necesario en el marco del sistema general de educación para cualificar al profesorado. Operar desde una perspectiva de la inclusión supone, pues, incorporar necesariamente los Derechos Humanos para que el alumnado sea reconocido en su

singularidad y apoyar una escuela que no establezca requisitos de entrada difíciles de alcanzar o mecanismos de selección o discriminación (Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2013; Azorín et al., 2019).

El desarrollo de una escuela inclusiva supone, además, utilizar metodologías que favorezcan el aprendizaje de todos los estudiantes y dar respuesta a situaciones de la comunidad educativa. Cada vez más investigaciones ponen de manifiesto evidencias de mejora del clima escolar, del currículo, de la convivencia, de la labor docente, de la participación comunitaria y del propio proceso de investigación sobre la práctica (Hernández y Ainscow, 2018). En esta línea, y de manera gradual, se han ido incorporando en los centros educativos metodologías participativas pedagógicas como el aprendizaje cooperativo y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) que proponen la creación de contextos de aprendizaje flexibles (Alba, 2012; Muñoz y Porter, 2018) que implementa la inclusión y proporciona de forma efectiva el acceso al currículo de la educación general (Pérez y González, 2017).

Un ejemplo de modelo educativo inclusivo son las denominadas comunidades de aprendizaje que favorecen la presencia, la participación y el aprendizaje del alumnado mediante estrategias que favorecen la accesibilidad universal (Flecha et al., 2009; Grande y González, 2015). En ellas, el profesorado guía desde el diálogo y la interacción la acción educativa haciendo posible que el aprendizaje no dependa tanto de lo que ocurra en el aula, sino de las interacciones que se establecen en todos los contextos en que está el alumnado (De Barros y Hernández, 2019), también el alumnado con discapacidad.

En estrecha relación con las comunidades de aprendizaje, están las actuaciones educativas de éxito a partir de las cuales se potencia el aprendizaje dialógico, las interacciones y la participación de la comunidad. La concepción dialógica estimula al alumnado a debatir de forma igualitaria, explorar, argumentar y evaluar; asimismo, fomenta la escucha activa y la reflexión (Álvarez et al., 2013). La articulación de los grupos interactivos en las aulas ofrece una experiencia real y enriquecedora de trabajo colaborativo entre el alumnado, el profesorado y el voluntariado (Aubert et al., 2008; Oliver y Gatt, 2010; García y Díez-Palomar, 2015; Valls et al., 2016). Los grupos interactivos son una excelente forma de organizar el aula para desarrollar el enfoque de inclusión, ya que permiten optimizar el aprendizaje en todas las materias, favorecen la transversalidad, la educación en valores, la gestión emocional y la relación con los pares. Se trata de considerar una organización del aula en grupos de trabajo, cada grupo se caracteriza por la heterogeneidad del alumnado y por tener un voluntario que dinamiza las interacciones del alumnado en coordinación con el profesor encargado de planificar la sesión y sus actividades.

Es precisamente el papel del voluntariado en los grupos interactivos uno de los aspectos más destacados en la experiencia que ofrece esta investigación. El voluntariado es uno de los fenómenos contemporáneos más extendido en el que la ciudadanía es protagonista del cambio social. Una característica significativa de este actor clave es que, en un mundo donde prima una visión mercantil y utilitaria de las relaciones, el voluntariado opera bajo una lógica de intercambio compensadora que privilegia la sociabilidad, la confianza, la reciprocidad, la equidad y los cuidados (Abellán, 2021).

Esta investigación enlaza con otros estudios que han profundizado en el desarrollo teórico-conceptual y empírico-metodológico de los grupos interactivos y las comunidades de aprendizaje para alumnado con necesidades específicas educativas y

personas con discapacidad (García et al., 2016; Amaro et al., 2020; Chenoweth y Stehlik, 2004; Molina, 2015; A. Flecha et al., 2009; R. Flecha y Molina, 2015; García Carrión et al., 2018; Abellán y Simón, 2021). Esta investigación aporta, además de una experiencia de grupos interactivos con alumnado con discapacidad, la realización en centros no transformados en comunidades de aprendizaje de una actuación educativa de éxito propia de las mismas como son los grupos interactivos, y la participación en el aula de profesionales especialistas de las asociaciones con carácter de voluntarios.

3. METODOLOGÍA

3.1. Perspectiva metodológica

Este trabajo emplea una metodología mixta. Si bien se ha utilizado una metodología de corte cualitativo, enmarcada en el paradigma interpretativo a través de la observación participante mediante rúbrica diseñada *ad hoc* y entrevistas en grupo con el profesorado y voluntariado participante, el análisis de los resultados obtenidos mediante la observación ha sido analizados cuantitativamente. Por otro lado, en cuanto a las entrevistas grupales, la utilización de discursos forma parte de la metodología cualitativa ya que define las situaciones en términos significativos para los actores, sus intenciones y objetivos.

3.2. Participantes

La investigación se llevó a cabo en las aulas de Educación Primaria de siete centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP), siendo requisito necesario para participar que en el aula estudiara alumnado con síndrome de Down y que este, a su vez, perteneciera a las asociaciones de síndrome de Down de la Federación Síndrome de Down de Castilla-La Mancha (Tabla 1). Han participado un total de 136 personas (41,9% alumnas y 58,1% alumnos), entre ellos 7 personas con síndrome de Down; según el curso en el que se encuentran, el 51,5% estudiaba 6º de Primaria, el 30,9% estudiaba 3º de Primaria, y el 17,6% estudiaba 4º de Primaria. La edad media del alumnado era de 10 años, siendo el rango de edad de 8 a 13 años. Los centros participantes no son comunidades de aprendizaje ya que se pretende mostrar que los grupos interactivos pueden trabajarse en todos los centros educativos sean o no comunidades de aprendizaje y que el acceso al aula de profesionales especialistas en atención a la discapacidad, en este caso desde las asociaciones y como voluntariado, mejora la atención de este tipo de alumnado.

La investigación comenzó en septiembre de 2019 y finalizó en enero de 2020.

En cuanto a las entrevistas grupales ha participado un total de 52 personas (ver Tabla 2), 24 profesionales de educación de los centros educativos (20 mujeres y 4 hombres) con una media de edad de 43,3 años, siendo el rango de edad de 25 a 59 años y con perfil profesional de dirección, jefatura de estudios, orientación, profesionales especialistas en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, y/o tutoría; y 28 personas como voluntarias (23 mujeres y 5 hombres) con una media de edad de 31,7

años, siendo el rango de edad de 21 a 58 años. Algunas de las personas voluntarias eran familiares de personas con síndrome de Down, estudiantes y egresados de la Universidad de Castilla-La Mancha y la Universidad de Alcalá, así como profesionales de las asociaciones de síndrome de Down participantes, con titulación en Educación Especial y otro tipo de titulaciones como Logopedia, Educación Social, Trabajo Social o Fisioterapia.

Centro educativo	Localidad	Curso	Asociación
CEIP Don Quijote	Ciudad Real	6º Primaria	Down Caminar Ciudad Real
CEIP Adolfo Martínez Chicano	Las Pedroñeras (Cuenca)	3º Primaria	Adocu Down Cuenca
CEIP Melendo García	Olías del Rey (Toledo)	3º Primaria	Down Toledo
Colegio La Inmaculada	Santa Cruz de Mudela (Ciudad Real)	6º Primaria	Adown Valdepeñas
CEIP Nuestra Señora de la Piedad	Santa Olalla (Toledo)	6º Primaria	Down Talavera
CRA Los Girasoles	Honrubia (Cuenca)	6º Primaria	Adocu Down Cuenca
CEIP Ocejón	Guadalajara	4º Primaria	Down Guadalajara

Tabla 1. Centros educativos y asociaciones participantes

CEIP/Asociación	Nº participantes	Sexo
G1. CEIP Don Quijote (CR)/Down Caminar	5 profesores/as 6 voluntarios/as	4 mujeres; 1 hombre 3 mujeres; 3 hombres
G2. CEIP La Inmaculada/Adown	2 profesoras 3 voluntarios/as	2 mujeres 2 mujeres; 1 hombre
G3. CEIP Ocejón/Down Guadalajara	3 profesoras 5 voluntarias	3 mujeres 5 mujeres
G4. CEIP Adolfo Chicano/Adocu	3 profesores/as 4 voluntarias	2 mujeres; 1 hombre 4 mujeres
G5 CEIP Nuestra Señora de la Piedad/Down talavera	4 profesores/as 3 voluntarias	2 mujeres; 2 hombres 3 mujeres
G6. CRA Los Girasoles/Adocu	5 profesoras 2 voluntarias	5 mujeres 2 mujeres
G7. Pedro Melendo/Down Toledo	2 profesoras 5 voluntarios/as	2 mujeres 4 mujeres; 1 hombre

Tabla 2. Distribución de las entrevistas grupales por CEIP y sexo de los participantes

3.3. Instrumento

Se han utilizado dos instrumentos de recolección de datos. Para la observación el instrumento utilizado ha sido una rúbrica de observación diseñada *ad hoc* que contiene 15 indicadores (ver Tabla 3). Cada indicador considerado ha sido valorado en una escala de cuatro posiciones siendo 1 la valoración más negativa y 4 la valoración más positiva. Solo el último indicador está invertido siendo el valor 1 la valoración más

positiva y el valor 4 la más negativa. Se realizan dos observaciones, una dirigida exclusivamente al alumnado con síndrome de Down y otra al conjunto de la clase, incluyendo a todo el alumnado con y sin síndrome de Down.

Para llevar a cabo las entrevistas grupales realizadas con el profesorado y el voluntariado participante se ha utilizado un guion de entrevista en el que se abordan cuatro ejes temáticos generales y que son: aspectos relacionados con la inclusión del alumnado con síndrome de Down en el aula; el aprendizaje con grupos interactivos; la participación de las asociaciones como voluntariado; y las dificultades en la implementación.

Indicador	4	3	2	1
Solución de tareas	Aporta resultados a las actividades	Hace aportaciones mejorando los resultados por sus compañeros	No proporciona resultados, pero negocia resultados proporcionados por sus compañeros	No soluciona las tareas, ni lo intenta
Participación	Aporta continuamente opiniones y colabora con empeño	Aporta opiniones cuando interviene en el grupo	En ocasiones contribuye con opiniones	A penas contribuye con opiniones. Renuncia a la posibilidad de colaborar
Interacciones	Interactúa continuamente con todos los miembros del grupo	Interactúa a veces con todos los miembros del grupo	Interactúa a veces, pero solamente con algunos miembros del grupo	Apenas interactúa con el resto del grupo
Trabajo en equipo	Casi siempre ayuda al resto de compañeros	Frecuentemente ayuda al resto sin originar conflictos al grupo	Alguna vez ayuda al resto. Pero no suele ser un ejemplo para seguir	Ayuda al resto mínimamente. No es un ejemplo para seguir en el grupo
Atención	Presta atención durante toda la actividad	Frecuentemente presta atención a la actividad	A veces presta atención	Casi nunca presta atención
Conducta	Presenta siempre una conducta eficiente hacia la actividad. No juzga en público el trabajo de los compañeros	Casi siempre presenta una conducta eficiente hacia la actividad. Casi nunca juzga en público el trabajo de los compañeros	Presenta una conducta eficiente hacia la actividad. A veces juzga en público el trabajo de los compañeros	Pocas veces presenta una conducta eficiente hacia la actividad. Casi siempre juzga en público el trabajo de los compañeros
Motivación	Se involucra en la actividad durante todo el tiempo que dura la misma	Se involucra en la actividad mucho tiempo mientras dura la misma	Se involucra en la actividad, pero no todo el tiempo, se despista a veces	Casi nunca se involucra en la actividad. Está casi todo el tiempo despistado
Autoestima	Se muestra muy satisfecho de su trabajo. Presenta un estado emocional positivo	Se muestra satisfecho de su trabajo, aunque su estado emocional no es muy positivo	Se muestra algo satisfecho de su trabajo y su estado emocional no es muy positivo	No se muestra satisfecho de su trabajo y su estado emocional es negativo

Cooperación	Ayuda y se deja ayudar siempre	Ayuda siempre pero no se deja ayudar	Se deja ayudar, pero no ayuda	Ni ayuda ni se deja ayudar
Comunicación dialógica	Siempre se comunica a través del diálogo	Casi siempre se comunica a través del diálogo	A veces se comunica a través del diálogo	Casi nunca se comunica a través del diálogo
Concentración	Está concentrado el 100% del tiempo que dura las actividades	Está concentrado el 50% del tiempo que dura las actividades	Está concentrado el 25% del tiempo que dura las actividades	Está concentrado menos del 25% del tiempo que dura las actividades
Interés y curiosidad	Muestra en todo momento interés por conocer más y curiosidad por lo que está aprendiendo	A veces muestra interés por conocer más y curiosidad por lo que está aprendiendo	Rara vez muestra interés por conocer más y curiosidad por lo que está aprendiendo	Nunca muestra interés por conocer más y curiosidad por lo que está aprendiendo
Comprensión de contenidos	Siempre comprende los contenidos que se muestran	Casi siempre comprende los contenidos que se muestran	A veces comprende los contenidos que se muestran	Casi nunca comprende los contenidos que se muestran
Solidaridad y compañerismo	Siempre se preocupa por sus compañeros y porque haya buena armonía en el grupo	Casi siempre se preocupa por sus compañeros y porque haya buena armonía en el grupo	A veces se preocupa por sus compañeros y porque haya buena armonía en el grupo	Casi nunca se preocupa porque sus compañeros y porque haya buena armonía en el grupo
Comportamiento disruptivo	Rompe en todo momento con las pautas de conducta provocando la desorganización del grupo	Muchas veces rompe con las pautas de conducta provocando la desorganización del grupo	A veces rompe con las pautas de conducta sin provocar la desorganización del grupo	Casi nunca rompe con las pautas de conducta

Tabla 3. Relación de indicadores incluidos en la rúbrica y las posiciones escalares

3.4. Procedimiento

La Consejería de Educación de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha contactó con los centros educativos con alumnado con síndrome de Down en alguna de las aulas Educación Primaria y que, a su vez, fueran miembros de las asociaciones de síndrome de Down de Castilla-la Mancha. Esta toma de contacto sirvió para invitarles a participar de forma voluntaria y proporcionando información del proyecto. Una vez que aceptaron, los centros escolares se pusieron en contacto con las familias del alumnado para informarles y solicitar su consentimiento para participar en el proyecto.

Una de las primeras acciones que se implementaron consistió en la capacitación específica destinada tanto a los centros participantes (dirección, jefatura de estudios, profesional especialista de pedagogía terapéutica y/o tutor/a del aula) como al voluntariado, en la que a partir de contenido teórico y práctico se mostraba en qué consistía el proyecto, sus objetivos y metodología. Para esta formación inicial se contó con la colaboración de dos comunidades de aprendizaje de la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha, el CEIP San Juan de Ávila de Castellar de Santiago (Ciudad Real) y el CEIP Entre Culturas de Hellín (Albacete).

El diseño de la investigación contempló la puesta en marcha de 28 grupos interactivos, es decir, uno por mes en cada uno de los centros participantes entendiendo que la duración del trabajo de campo fue de cuatro meses, y considerando que se trataba de iniciar un proyecto innovador en esas aulas, a modo de piloto, ya que el trabajo en grupos interactivos no se llevaba a cabo hasta entonces. La Federación Síndrome de Down de Castilla-la Mancha se coordinó con el profesorado de las aulas en las que se desarrollarían los grupos interactivos, diseñándose las tareas relacionadas con las distintas asignaturas como Matemáticas, Lengua, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales e Inglés, con una duración de 20 minutos por cada tarea diseñada. Al finalizar el tiempo establecido esa misma tarea pasaba a otro grupo, por lo que todos los grupos del aula realizaron las mismas actividades. La duración total de las sesiones era de una hora y cuarenta minutos aproximadamente ya que dependía del número de grupos que hubiera en el aula y este a su vez, del número de alumnos y alumnas en la misma.

La formación de los grupos siguió un criterio de distribución proporcional y carácter heterogéneo, según el número total de alumnado participante y dependiendo de las características del aula. De esta manera, se tuvo en cuenta la diversidad de género, las dificultades de aprendizaje y la nacionalidad, lo que facilitó la integración grupal, de acuerdo con los fundamentos de las comunidades de aprendizaje. Cada grupo interactivo tenía asignado personas voluntarias cuya función se centraba en dinamizar los grupos, impulsar la colaboración, gestionar el uso de materiales y estimular los aspectos sociales y comportamentales. Todas las actividades han sido diseñadas por el profesorado de los centros y han contado con la colaboración del voluntariado en la adaptación del material para trabajar con el alumnado con síndrome de Down.

Durante el desarrollo de los grupos interactivos se procedió a la observación del funcionamiento de estos y las entrevistas grupales se realizaron coincidiendo con el desarrollo del último grupo interactivo. Respecto al procesamiento de la información, por un lado, el análisis de los datos de la información obtenida mediante las rúbricas diseñadas para la fase de observación se realizó con el programa estadístico SPSS v.24, y, por otro lado, el análisis de contenido de las entrevistas grupales semiestructuradas a las personas participantes con el programa Atlas.ti, a partir de cuatro categorías de análisis coincidentes con los cuatro ejes establecidos en el guion de entrevista: 1) aspectos relacionados con la inclusión del alumnado con síndrome de Down en el aula; 2) aprendizaje con grupos interactivos; 3) participación de las asociaciones como voluntariado; 4) dificultades en la implementación.

4. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en dos apartados. En el primero, se muestra el análisis de los resultados obtenidos a través de las rúbricas realizadas por el profesorado para cada uno de los grupos interactivos desarrollados. En un segundo apartado se presenta el análisis de contenido de las entrevistas grupales realizadas.

4.1. Análisis del grupo clase y del alumnado con síndrome de Down según rúbrica

La Figura 1 ofrece la evolución de las puntuaciones medias entre la primera y la cuarta sesión de los grupos interactivos en todos los indicadores considerados para el alumnado con síndrome de Down. El análisis de las rúbricas muestra que la puntuación media se mantiene invariable entre la primera y cuarta sesión grupal para el indicador concentración. Para el resto de los indicadores, exceptuando el de comportamiento disruptivo, las puntuaciones medias obtenidas en la cuarta sesión son superiores a las puntuaciones obtenidas en las sesiones anteriores, por lo que los grupos interactivos han mejorado en todos los indicadores a lo largo de esta investigación siendo la solidaridad y el compañerismo (de 2 a 2,7 puntos de media), la comunicación dialógica (de 2,3 a 2,7 puntos de media), y la autoestima (de 3 a 3,5 puntos de media), los indicadores que mostraron una mejora más elevada. En cuanto al comportamiento disruptivo, los resultados muestran que los escolares con síndrome de Down han mantenido un comportamiento sociable y armonioso durante las sesiones.

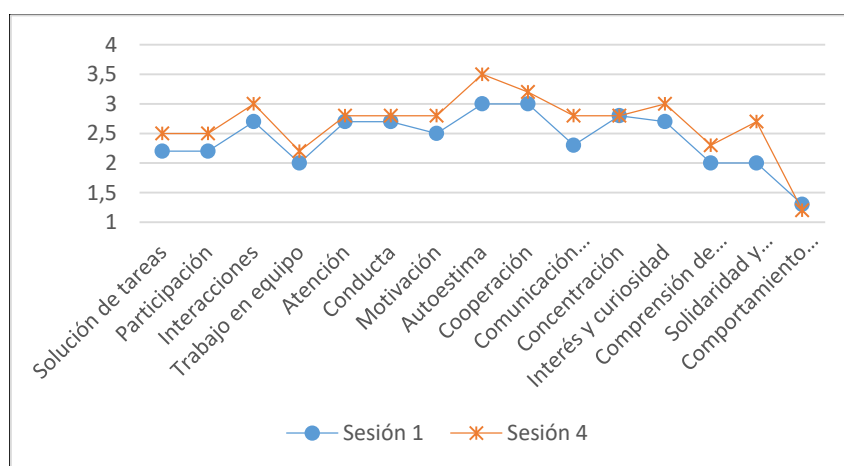


Figura 1. Puntuaciones medias de los indicadores en las sesiones primera y cuarta para el alumnado con síndrome de Down

De la observación realizada al conjunto del grupo-clase (Figura 2), el análisis muestra cómo la puntuación media se mantiene invariable entre la primera y cuarta sesión de grupos interactivos para las variables solución de tareas, interacciones, y atención, con un valor medio de 3,7 puntos. Destacando la cooperación, la comunicación dialógica, y la solidaridad y compañerismo como indicadores con más aumento de puntuación entre la primera y cuarta sesión.

En cuanto a la cooperación, este indicador ha pasado de una puntuación media de 3,5 en la primera sesión a 4 puntos en la cuarta, es decir, el alumnado participante ha pasado de ayudar siempre y no dejarse ayudar, en términos generales, a ayudar y dejar ayudarse siempre. La comunicación dialógica también incrementó la puntuación media pasando de 3,3 puntos a 3,7 puntos. Finalmente, respecto a la solidaridad y el compañerismo, se ha dejado constancia de que el alumnado ha mejorado en la preocupación por sus compañeros de aula y por mantener la armonía en el grupo en todo momento.

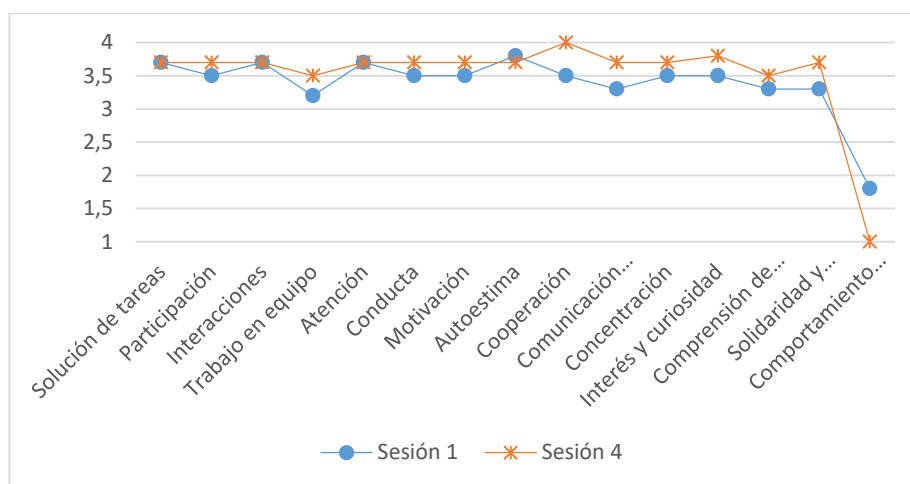


Figura 2. Puntuaciones medias de los indicadores en las sesiones primera y cuarta para todo el alumnado

El resto de los indicadores han mejorado su puntuación, aunque tímidamente. En términos generales las puntuaciones medias obtenidas para el grupo de clase son más elevadas que para el grupo de alumnado con síndrome de Down, siendo esto algo esperado y habitual, lo que no constituye un demérito en la mejora de las valoraciones de todos los indicadores considerados en la evaluación realizada para el alumnado con síndrome de Down.

4.2. Análisis de las entrevistas del profesorado y voluntariado participante

En total se han realizado 7 entrevistas grupales en las que han participado 52 personas, 24 profesionales de los centros educativos (20 mujeres y 4 hombres) y 28 como voluntariado (23 mujeres y 5 hombres).

Como otros estudiantes, el alumnado con síndrome de Down está matriculado desde la etapa infantil y, por tanto, es conocido por todo el profesorado, lo que facilita el trabajo con los grupos interactivos. Ahora bien, la integración no significa siempre inclusión ya que en las aulas se trabaja con diversos enfoques y ritmos. Así, los menores con síndrome de Down no suelen permanecer todo el tiempo en el aula pues este alumnado suele salir de clase con los profesionales especialistas y orientadores para desarrollar programas de entrenamiento individualizado.

A continuación, se presenta el análisis realizado de las entrevistas grupales considerando los cuatro ejes temáticos referidos, y coincidentes con las categorías de análisis, que son los siguientes: aspectos relacionados con la inclusión del alumnado con síndrome de Down en el aula; aprendizaje con grupos interactivos; participación de las asociaciones como voluntariado; y dificultades en la implementación.

4.2.1. Aspectos relacionados con la inclusión del alumnado con síndrome de Down en el aula

En cuanto a la inclusión del alumnado con síndrome de Down en el aula, se destaca un aspecto que nos parece fundamental y que es el paso de ofrecer ayuda a brindar apoyo. No se detectó que ningún alumno se mostrase superior o inferior entre ellos al

realizar las actividades en grupos interactivos. Como argumenta un profesor "...se ha apreciado un cambio en la forma de dar ayuda al alumno con síndrome de Down, ya se ha comentado que se trata de una clase que ayudan siempre, a todos, para resolver, quizás también por ese aspecto de competitividad que les caracteriza. Han aprendido a ayudar de otro modo, ahora preguntan y le animan para que él vaya resolviendo por sí solo, le dicen: "¡venga!", "¿qué tienes que hacer?", "a ver, ¿ahora dónde tiene que ir esta palabra?", ayudan con formulaciones".

Por otro lado, se constató tanto una mejora de la comunicación entre el alumnado como del aprendizaje grupal cooperativo, lo que resulta significativo si se tiene en cuenta que algunas tareas comportaban elementos de competitividad. Asimismo, también se apreció un aprendizaje por ensayo-error, cambiando su modo de tomar la iniciativa en la medida en que cada alumno tomaba consciencia de su lugar en el grupo educadamente y sin conflicto, como se desprende de las palabras de esta profesora: "...ha cambiado la forma de relacionarse, ya no tan impulsiva, sino que, en las actividades, toman su tiempo para pensar en cómo se debe responder, preguntando a todos sus opiniones para solucionar el problema a resolver planteado en la actividad, preguntándose entre ellos para que todos puedan participar".

Otra profesora añade que: "...las compañeras han dejado de ser tan protectoras, la dan más libertad para que pueda pensar por sí sola. Dejan de ser su apoyo natural. En el primer y segundo grupo eran las compañeras las que le decían que tenía que decir, y la voluntaria tenía que explicar que era la chica la que debía resolverlo sola, y a lo largo de las sesiones realizadas ya le dicen, "te toca a ti"".

O como manifiesta un profesor, "el resto de alumnado se ha dado cuenta del esfuerzo que este chico hace para poder seguir el ritmo de las clases como cualquier otra niña o niño".

4.2.2. Aprendizaje con grupos interactivos

Por lo que se refiere al aprendizaje con grupos interactivos, las entrevistas corroboran que ha supuesto una experiencia innovadora no solo por el trabajo colaborativo *per se* sino porque se han trabajado las mismas actividades para todo el alumnado sin grandes modificaciones. Los contenidos se han adaptado a los estándares manteniendo el trabajo de grupo-clase y el propio alumnado fue tomando consciencia de sus conocimientos.

Una profesora manifiesta que "...no se trata de bajar el nivel de la clase a las capacidades de la alumna con síndrome de Down. Sí se puede trabajar con ella, dentro del aula, aunque adaptando las actividades a desarrollar".

Otra profesora entrevistada apuntaba que "el principal problema es la dificultad de encontrar actividades ya diseñadas". Asimismo, varios profesores destacaban la complejidad para "adaptar las actividades para que todo el alumnado pueda participar... material sí hay, y mucho, pero no que se pueda utilizar tal cual están planteados", "...el aspecto del proyecto que ha causado más dificultad ha sido en la elección y diseño de actividades para realizar en los grupos interactivos, para que el alumno con síndrome de Down pudiera realizar con el resto de las compañeras y compañeros".

En líneas generales, existe consenso entre el profesorado en un aumento de la participación y la motivación porque "si un alumno tiene dificultad para leer y la

actividad es de lectura, genera menos motivación que si se plantea una actividad que no requiera leer para poder desarrollarla”.

4.2.3. Participación de las asociaciones como voluntariado

La tercera cuestión planteada en las entrevistas trataba sobre la participación de las asociaciones Down como voluntariado en los centros escolares.

El análisis de las entrevistas muestra una satisfacción muy significativa del profesorado respecto a la colaboración con asociaciones de síndrome de Down porque ha implicado una novedad en la manera de trabajar junto a la innovación educativa de los grupos interactivos. Para muchos profesores era la primera vez que desarrollaban esta metodología pedagógica interactiva.

Tanto profesorado como voluntariado manifiestan que se trata de una dinámica en la que realmente el alumnado disfruta, olvidando incluso que se encuentran en proceso de aprendizaje. Consideran que los grupos interactivos son positivos porque benefician a todo el alumnado, “...quizás el alumno con síndrome de Down era la excusa, pero no ha sido el centro de la dinámica. Y esto es importante porque al final lo que estamos haciendo es que todos pierdan la noción de que uno es así y otro es “asao”. Aunque unos destaquen más pero este aspecto se pierde en la dinámica de trabajo. Él era uno más”.

Una voluntaria destaca que “...el trabajo en grupo les ha permitido saber hasta dónde tienen que llegar, qué necesitan reforzar y eso supone, a su vez, poder ayudar y empujar a otras compañeras y compañeros”. Otro voluntario apostillaba que el trabajo de las asociaciones tiene una naturaleza muy diferente del que se desarrolla en las aulas y por ello, “el comportamiento del alumno es satisfactorio en los dos entornos, pero en la asociación es más individualizado y nunca he tenido la oportunidad de compartir el espacio del aula con él para ver cómo se relacionaba un día cualquiera en su colegio con sus compañeras y compañeros. Esto es un aspecto muy positivo para mi trabajo en la asociación y para la mejora de la calidad de vida del alumno y su familia ya que se consigue un apoyo real, en términos de inclusión”.

4.2.4. Dificultades en la implementación

Finalmente, las entrevistas también indagaron en las dificultades de implementación de los grupos interactivos. Si bien es cierto que la mayoría del profesorado se implicó, no todos los docentes mantuvieron una actitud facilitadora desde el principio, aunque a medida que el proyecto avanzaba esa actitud fue mejorando.

Tanto es así que el voluntariado ha manifestado en las entrevistas grupales que “...cuanto más involucrados han estado los centros a través de sus profesoras y profesores, mejor han funcionado los grupos interactivos” o “No veo interés por parte del profesorado en que este proyecto salga adelante..., creo que el profesorado no se ha enterado del significado de “Aulas Inclusivas” y todo lo que conlleva”. Asimismo, existe un margen de mejora en el diseño de las actividades curriculares para una adaptación más eficaz e intuitiva. Una profesora manifestaba que “...sería conveniente adaptar alguna actividad de forma más visual al niño con síndrome de Down, por ejemplo, de *Sciences*” y el hecho de la falta de costumbre que el alumnado muestra a la hora de trabajar en grupos proponiendo aumentar el número de sesiones para mejorar

esta limitación. Otra docente señalaba que “el proyecto ha sido acogido por los alumnos de forma extraordinaria, pero al no estar acostumbrados a trabajar de forma colaborativa, no saben trabajar en grupo. Por esta razón, considero que los alumnos deberían practicar la metodología colaborativa con más frecuencia, por ejemplo, más sesiones al mes”.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación coinciden parcialmente con otras investigaciones pioneras en relación con la funcionalidad de las *Actividades Educativas de Éxito* y su papel inclusivo (García et al., 2016) y con las barreras y facilitadores de la inclusión (Nieto y Moriña, 2021). Este trabajo ha explorado la colaboración entre el profesorado y el papel de las asociaciones con sus voluntarios en la implementación de grupos interactivos en las aulas ordinarias con alumnado con discapacidad intelectual.

El profesorado ha manifestado sentirse respaldado en todo momento por los profesionales de las asociaciones en el diseño, adaptación de las actividades y la elaboración de los materiales como en el desarrollo de las actividades.

La presente investigación constató la existencia de un enorme interés del profesorado en la adaptación de materiales y la viabilidad de intercambios y sinergias entre docentes y personal de las asociaciones Down. De esta manera, se potenció una vía de colaboración lógica entre los técnicos que realizan los refuerzos educativos fuera del aula con la actividad docente del tutor o tutora del alumnado con síndrome de Down. Las familias (tanto del alumno con síndrome de Down como del resto) también constataron los beneficios del fortalecimiento de las relaciones y el compromiso del profesorado y del equipo directivo del centro escolar. Así, los resultados obtenidos han sido positivos dadas las percepciones y actitudes de todos los participantes concernidos ya que la puesta en marcha de esta metodología innovadora como los grupos interactivos para alumnado con diversidad resultan valiosas y significativas.

Los análisis han mostrado cómo los grupos interactivos han mejorado en prácticamente todos los indicadores considerados, apuntando la idoneidad de evaluar los procesos de enseñanza aprendizaje y mejorar la metodología docente. Las rúbricas planteadas han posibilitado observar dos aspectos relevantes como son la mejora del aprendizaje y la convivencia del alumnado, tal y como se apunta en otras investigaciones (Muntaner et al., 2015; Chocarro y Lemus, 2013; Peirats y López, 2013; Valls y Kyriakides, 2013; Oliver y Gatts, 2010), corroborando la idea de que los principios de un aprendizaje cooperativo y dialógico optimizan el diálogo igualitario (Racionero et al., 2009).

En síntesis, el profesorado acogió positivamente la colaboración del voluntariado, así como el aprendizaje sustantivo y metodológico como una forma de romper estereotipos en las aulas desde edades muy tempranas. La participación del voluntariado reflejó una sintonía entre la escuela y el entorno del menor con síndrome de Down y, especialmente, el papel instrumental que desplegó en el apoyo de las actividades de enseñanza-aprendizaje, la logística de los materiales y la interacción entre familiares de culturas distintas.

Tras la experiencia de *Aulas Inclusivas* se puede afirmar que el proyecto no solo es viable sino también valioso y enriquecedor para todos los sectores participantes como se

desprende del análisis de contenido de las observaciones a través de la rúbrica y de las entrevistas grupales realizadas a profesorado, profesionales especialistas de las asociaciones y voluntariado, si bien es importante considerar que el profesorado, a veces por desconocimiento de la actuación educativa de éxito, se muestra reacio a implementar esta forma de organizar el trabajo en el aula.

Además, presenta un aspecto novedoso como es la participación de voluntariado profesional y especialista de las asociaciones de síndrome de Down de Castilla-La Mancha. La actuación del voluntariado facilitó el trabajo del profesorado contribuyendo en el diseño de actividades curriculares adaptadas. Por otro lado, hay que considerar que el lenguaje es el vehículo sustancial en los aprendizajes y por tanto es un elemento mediador que permite al alumnado con síndrome de Down relacionarse con diversos agentes, que de otra forma no lo haría. Esta experiencia ha significado un enriquecimiento de su campo experiencial que suele ser más restringido por su propia idiosincrasia.

Finalmente, hay que tener en cuenta ciertas limitaciones de esta investigación entre las que destaca su demarcación territorial, que se ha circunscrito a la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, pero consideramos que no le resta valor interpretativo a sus resultados y que constituyen un interesante punto de partida para una muestra de ámbito estatal; y el reducido número de sesiones al mes que quedaría justificado por el hecho de ser un proyecto innovador en esas aulas, a modo de piloto, que ponía en funcionamiento una nueva forma de organizar el aula, trabajar con todo el alumnado, y contar con la colaboración dentro del aula de profesionales especialistas de las asociaciones de síndrome de Down.

Entre las futuras líneas de investigación cabría seguir profundizando empíricamente en la aplicación de metodologías participativas en diferentes escenarios, además de en comunidades de aprendizaje, en un contexto de intensa digitalización, enfatizando la colaboración con el movimiento asociativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Abellán, M.A. y Simón, N. (2021). Las comunidades de aprendizaje y sus potencialidades transformadoras. En M.A. Abellán y J.A. Rodríguez (Coord.), *Participación y sostenibilidad en la sociedad valenciana* (pp 155-167.) Tirant lo Blanch.
- Abellán, M.A. (2021). Capital social, redes de confianza y cambio climático Un enfoque neoinstitucionalista-tecnocrático *Revista Miriada. Investigación en Ciencias Sociales*, 13(17), 251-269. <https://p3.usal.edu.ar/index.php/miriada/article/view/5492>
- Alba, C. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. En J.Navarro, M^{ra} Fernández, F.J. Soto y F. Tortosa F (Ed.), *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. <https://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/calba.pdf>
- Álvarez, C., González, L. y Larrinaga, A. (2013). Aprendizaje dialógico, grupos interactivos y tertulias literarias: una apuesta de centro. *Tabanque Revista Pedagógica*, 26, 209-224. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4754777.pdf>
- Amaro, A., Gómez, T. y Marauri, J. (2020). Influencia del voluntariado en las actuaciones educativas de éxito de comunidades de aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(2), 369-386. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14084>

- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia Editorial.
- Azorín, C., Ainscow, M., Arnáiz, P. y Goldrick, S. (2019). A tool for teacher reflection on the response to diversity in schools. *Profesorado. revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), 11-36. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9142>
- BOE Núm. 96. (21 de abril de 2008). Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006. 20.648-20.659.
- Chenoweth, L. y Stehlik, D. (2004). Implications of social capital for the inclusion of people with disabilities and families in community life. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 59-72. <https://doi.org/10.1080/1360311032000139467>
- Chocarro de Luis, E. y Lemus Varela, M.C. (2013). Impresiones sobre la evidencia de una práctica inclusiva mediante los grupos interactivos. *Berceo*, 165, 205-222. https://www.researchgate.net/publication/282326270_Impresiones_sobre_la_evidencia_de_una_practica_inclusiva_mediante_grupos_interactivos
- Crisol, E., Martínez, J. y El Homrani, M. (2015). El aula inclusiva. Condiciones didáctica y organizativas. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(3), 254-270. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5446541>
- CRPD/C/20/3. (2017). *Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo facultativo*. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- De Barros, C. y Hernández, A. (2019). Las escuelas de tiempo integral y las comunidades de aprendizaje como recurso para la inclusión educativa en contexto brasileño. *Revista Academia* 18(41), 117-135. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/45822>
- DOCM, Núm. 229. (23 de noviembre de 2018). Decreto 85/2018, de 20 de noviembre, de inclusión educativa en Castilla-La Mancha.
- Echeita, G. y Domínguez, A. (2011). Educación inclusiva. Argumento, caminos y encrucijadas. *Aula*, 17, 23-35. <https://doi.org/10.14201/8393>
- Elboj, C. y Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 91-103. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=927018>
- Flecha, A., García, R., Gómez, A. y Latorre, A. (2009). Participación en escuelas exitosas: Una investigación comunicativa del Proyecto Included. *Cultura y Educación*, 21(2), 183-196. <https://doi.org/10.1174/113564009788345899>
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Paidós.
- Flecha, R. y Molina, S. (2015). Actuaciones educativas de éxito como base de una política educativa basada en evidencias. *Avances en supervisión educativa*, 23, 1-18. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i23.23>
- García, R. y Díez-Palomar, J. (2015). Learning communities: Pathways for educational success and social transformation through interactive groups in mathematics. *European Educational Research Journal*, 14(2), 151-166. <https://doi.org/10.1177/1474904115571793>
- García, R., Molina, S., Grande, L. y Buslón, N. (2016). Análisis de las interacciones entre alumnado y diversas personas adultas en actuaciones educativas de éxito: hacia la inclusión de todos y todas. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 115-132. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100007>
- García-Carrión, R. (2015). *Impacto de los entornos interactivos de aprendizaje en el éxito académico y social, IMP_EXT*. (Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos 2015/2017. EDU2015-66395-R). Madrid: Dirección General de Investigación Científica y Técnica. Subdirección General de Proyectos de Investigación del Ministerio de Economía y Competitividad.

- García-Carrión R, Molina-Roldán S. y Roca-Campos E. (2018). Interactive Learning Environments for the Educational Improvement of Students With Disabilities in Special Schools. *Front Psychol*, 9:1744. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01744>
- Grande, P. y González, M. (2015). La educación inclusiva en la educación infantil: propuestas basadas en la evidencia. *Tendencias pedagógicas*, 26, 145-162. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5247176>
- Hernández, A. y Ainscow, M. (2018). Equidad e inclusión: retos y progresos de la escuela del siglo XXI. *Retos XXI*, 2, 15-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6824271>
- JCCM. (7 de abril de 2021). *Consejería de Educación Castilla-La Mancha*. Obtenido de: <https://www.educa.jccm.es/es/consejeria-educacion-cultura-deportes/estadistica-educativa/avance-estadistica-2019-2020/1-alumnado>
- Mercer, N., Hargreaves, L., Soler, M. y García, R. (2017). *Aprendizaje e interacciones en el aula*. Hipattia Press.
- Molina, S. (2015). La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en Comunidades de Aprendizaje. *Intangible capital*, 11(3), 372-392. <https://doi.org/10.3926/ic.642>
- Muntaner, J.J., Pinya, C. y De la Iglesia, B. (2015). Evaluación de los grupos interactivos desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Universitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 141-159. <http://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214371>
- Muñoz, Y. y Porter, G. (2018). Planning for all students: promoting inclusive instruction. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1544301>
- Nieto, C. y Moraña, A. (2021). Barreras y facilitadores para la inclusión educativa de las personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 52(4), 29-49. <https://doi.org/10.14201/scero20215242949>
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Oliver, E. y Gatt, S. (2010). De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en grupos interactivos. *Revista Signos*, 43, 279-294. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5883441> <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/uploads/materials/217/a50277f722a8b812df72e70a0e6276cf.pdf>
- Osoro, J. y Castro, A. (2017). Educación y democracia: la escuela como "espacio" de participación. *Revista iberoamericana de Educación*, 75(2), 89-108. <https://doi.org/10.35362/rie7522635>
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cinca. <https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/coleccion/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>
- Palacios, A. (2020). ¿Un nuevo modelo de derechos humanos de la discapacidad? Algunas reflexiones -ligeras brisas- frente al necesario impulso de una nueva ola del modelo social. *Revista Latinoamericana en Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos*, 4(2), 12-42. http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol13-num2/RLEI_13,2.pdf
- Peirats, J. y López, M. (2013). Los grupos interactivos como estrategia didáctica en la atención a la diversidad. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 28, 197-211. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4911414>
- Pérez, C. y González, O. (2017). El Diseño Universal para el Aprendizaje, una alternativa para la inclusión educativa en Chile. *Atenas*, 4(40), 105-120. <https://atenas.reduniv.edu.cu/index.php/atenas/article/view/326/603>
- Racionero, S., García, R., Aubert, A. y Puigvert, L. (2009). Los modelos sociales de enseñanza: los grupos interactivos, competencias básicas y modelos de enseñanza. *Revista Escuela*, (Suplemento 4), 1-8.

- Sánchez Serrano, J., Alba-Pastor, C. y Del Rfo, A. (2021). Formación para la educación inclusiva en programas de formación inicial para profesores de educación primaria en universidades españolas . *Revista de Educación*, 393, 321-352.
- Sánchez-Teruel, D. y Robles-Bello, M. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 24-36. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230794003.pdf>
- Stainback, S. y Stainback, W. (1992). *Curriculum considerations in inclusive classrooms (facilitating learning for all students)*. Paul Brookers.
- Valls, R., y Kyriakides, L. (2013). The power of interactive groups: how diversity of adults volunteering in classtoom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*. 43(1). 7-33. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.749213>
- Valls, R., Buslón, N. y López, I. (2016). Grupos interactivos. Interacciones que aumentan el aprendizaje y la solidaridad. *Revista Padres y maestros*, 367, 17-21. <https://doi.org/10.14422/pym.i367.y2016.003>
- Verdugo Alonso, M.Á. (2018). La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: una reforma pendiente. *Siglo Cero Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 49, 27-58. <https://doi.org/10.14201/scero20184922758>