EL CAMBIO INESPERADO

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y COMUNICACIÓN RESPONSABLE ANTE LA VULNERABILIDAD SOBREVENIDA

Alberto Zuart Garduño
Leticia Porto Pedrosa
Coordinadores

ISBN: 978-84-1122-000-2

Dykinson, S.L.

EL CAMBIO INESPERADO

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y COMUNICACIÓN RESPONSABLE ANTE LA VULNERABILIDAD SOBREVENIDA

Alberto Zuart Garduño

Leticia Porto Pedrosa

COORDINADORES

EDITORIAL DYKINSON

Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra, sea cual fuera el medio, sin el consentimiento por escrito de los titulares de los derechos patrimoniales.

La presente obra fue dictaminada bajo la modalidad de doble ciego y se realizó conforme a las líneas editoriales y metodológicas de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y la Universidad Rey Juan Carlos (URJC).

Esta publicación fue financiada por la Unión Europea - NextGenerationUE y la Asociación Iberoamericana de Investigación en Sociología de las Organizaciones y Comunicación (AISOC)

© El cambio inesperado. Educación inclusiva y comunicación responsable ante la vulnerabilidad sobrevenida

Coordinadores: Alberto Zuart Garduño; Leticia Porto Pedrosa

Editora: Mercedes Guadalupe Corzo Matías

Editor Literario: Fernando Daniel Durán Ruiz / Paulina Gómez Contreras

Editorial Dykinson

Primera Edición 2021

©Copyright by

Los autores

ISBN: 978-84-1122-000-2

Madrid, 2021

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN……i

PARTE I. EDUCACIÓN E INCLUSIÓN. EXPERIENCIAS DOCENTES DE ÉXITO TRAS LA PANDEMIA

1.1 DESARROLLO DE CAPACIDADES PARA LA EDUCACIÓN

Percepciones del aprendizaje presencial al remoto en cursos de matemáticas……..13
Edith Ariza Gómez y Jorge Oscar Rouquette Alvarado

Educación emocional en el contexto de la práctica docente……..26
Carmen Rosa Marín Piñeiro

Inteligencia sensible: una reconceptualización de la capacidad intelectual
al servicio de la educación…….38
Luis Manuel Martínez Domínguez y Leticia Porto Pedrosa

El reto de la participación en la educación……53
Begoña Ladrón de Guevara Pascual

Aportes conceptuales a la formación continua del profesorado universitario……...63
Francisco Javier Malagón Terrón y Mariona Graell Martín

1.2 LAS TIC EN LA EDUCACIÓN

Repositorios digitales artísticos, recursos para la docencia universitaria en comunicación……..82
Violeta Izquierdo Expósito, Virginia Linares Rodríguez
y Natalia Gutiérrez-Colomer

Algunos factores de conectividad observados en un modelo de educación remota forzada.
El caso de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.....97
Alberto Isaac Pierdant Rodríguez, Jesús Rodríguez Franco,
Ana Elena Narro Ramírez y Alberto Isaac Pierdant Castellanos

Factores sociales del aprendizaje en la Educación Media superior…….107
Federico Hans Hagelsieb

Estrategias organizacionales para una enseñanza orientada al aprendizaje…….117
Miguel Agustín Ortega Carrillo

Breakouts digitales como recursos educativos: El proyecto APPHOP…….....130
Isabel Álvarez Testillano, Daniel Pérez Ovejero y Mariano Sanz Prieto

1.3 LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN

Diseño del proyecto Aulas Inclusivas. Desarrollo de grupos interactivos con alumnado con síndrome de Down…….139
Natalia Simón Medina, Julio César de Cisneros de Britto y María Ángeles Abellán López

Transformación digital de los entornos de aprendizaje: retos para las instituciones educativas post-COVID 19……...154
May Portuguez-Castro

Historias de detectives para despertar el interés por la lectura a través de dispositivos electrónicos……165
Daniel Pérez Ovejero, Gema de Pablo González y Mariano Sanz Prieto

La educación a distancia en Chiapas y el derecho a la educación……...173
Ligeia Lara Ayanegui

Estado del arte de la educación jurídica intercultural en Chiapas……...180
Manuel Gustavo Ocampo Muñoa

1.4 LA POLÍTICA Y LA PLANIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Teatro de intervención sociológica como método de investigación-participación……..192
Matilde Fernández-Cid Enríquez, María José Díaz Santiago, Pablo López Calle e Irene Pastor Bustamante

La clase virtual en las universidades peruanas. Diseño, estrategias y operatividad……207
Jesús Flores-Vivar, Doris Elida Fuster-Guillén, Jacqueline Oyarce-Cruz, Alonso Estrada-Cuzcano y Hugo David Calderón-Vilca

Evolución y desafíos de la enseñanza del Derecho…….219
Omar David Jiménez Ojeda y Laura Eloyna Moreno Nango

Gestión directiva: propuesta de un modelo para instituciones de educación superior……228
Edgar René Vázquez González y Jorge Alberto Romero Hidalgo

Efectos de la pandemia en el derecho a la educación superior: el caso de la Universidad Autónoma de Chiapas…….240
Jacobo Mérida Cañaveral

PARTE II. RESPONSABILIDAD SOCIAL, SOSTENIBILIDAD E INNOVACIÓN EN LAS ORGANIZACIONES

2.1 MODELOS ALTERNATIVOS DE ORGANIZACIÓN

La comunicación y su modernización……..254
Antonio Lucas Marín y Kenia R. Del Orbe Ayala

La contribución del bienestar ocupacional al cumplimiento de los ODS……274
Antonio Blanco Prieto y Ángel Alonso Domínguez

Transiciones de sostenibilidad y género: oportunidades para el cambio institucional……289
Alexia Sanz-Hernández y Paula Jiménez-Caballero

Límites y posibilidades de la democracia mexicana……303
Mercedes Guadalupe Corzo Matías, Enrique Gutiérrez Espinosa,
Alberto Zuart Garduño y Alejandro Francisco Herrán Aguirre

Formas de discriminación en la selección de personal
(caso exploratorio en el estado de Guanajuato, México)…….315
Daniela Elizabeth Andrade Zavala y Ariadna Crisantema Martínez Hernández

Energía eólica en Aragón (España): consecuencias sociojurídicas…….327
Rafael Bernad-Mainar, Ana C. Romea y Miguel A. Tenas-Alós

La familia como organización social. Aportaciones del profesor Antonio Lucas Marín……338
Carlos Gómez Bahillo

Gestión de responsabilidad social universitaria para una escuela de negocios.
El caso de CENTRUM PUCP…….350
Julianna Paola Ramirez Lozano

2.2 GESTIÓN SOCIAL Y PÚBLICA

Análisis del trabajo decente en las ferreterías……..366
Martha Beatriz Santa Ana Escobar, Óscar Bernardo Reyes Real
y Aurelio Deniz Guízar

Derecho, educación y pandemia en prisiones de México……378
Maximiliano Hernández Cuevas

Trabajo decente y factores de riesgo psicosocial en académicos universitarios en México……394
Diana del Consuelo Caldera González, María Guadalupe Arredondo Hidalgo
y Miguel Agustín Ortega Carrillo

Factores determinantes de una innovación social: caso de estudio…….408
Lizeth Alejandra Contreras Lemus y Laura Elena Zárate Negrete

Factores de éxito para la perdurabilidad de emprendimientos femeninos……...424
Lilian de la Caridad Riesco Villavicencio y Diana del Consuelo Caldera González

Política, gestión y turismo: un análisis del caso argentino……..437
Nahuel Malaspina, M. Victoria Sanagustín-Fons y Carlos Gómez Bahillo

PARTE III. DERECHOS HUMANOS E IMPACTO SOCIAL

Autoritarismo y partidismo en las protestas de Black Lives Matter:
respuestas a las representaciones de la violencia en los medios……..457
Joseph Gershtenson, Dennis L. Plane, Philip T. Dunwoody
y Territa Upchurch-Poole

La imagen como herramienta de cambio social. Revisión tras el primer año
de la muerte de George Floyd……..475
Ignacio Leal-Fernández

El genocidio digital……..491
Daniel A. Montero Zendejas

La educación jurídica en derechos humanos en México…….503
Mª Elisa García López

Libertad religiosa y su evolución al Estado laico……517
Luis Alonso Hagelsieb Dórame

La defensa del agua potable de la colonia La Condesa en Tuxtla Gutiérrez……...530
Mayra Isuí Cruz Escobar

Estrategias de mercado empleadas por negocios inclusivos:
caso región Bajío de Guanajuato…….540
Fátima Dolores Morales Valenzuela y Ariadna Crisantema Martínez Hernández

DISEÑO DEL PROYECTO AULAS INCLUSIVAS. DESARROLLO DE GRUPOS INTERACTIVOS CON ALUMNADO CON SÍNDROME DE DOWN

Natalia Simón Medina
Universidad Carlos III, España
Julio César de Cisneros de Britto
Universidad de Castilla-La Mancha, España
María Ángeles Abellán López
Universitat de València, España

1. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA ES POSIBLE

1.1. La inclusión educativa de las personas con discapacidad intelectual

1.1.1. Educación inclusiva, un objetivo por conseguir

Aulas inclusivas parte de la consideración de que todas las personas con discapacidad tienen capacidades, así como un margen de aprendizaje personal y social. Esta idea se fundamenta en el enfoque de las capacidades y su concepción del ser humano como ser social y político que se realiza a través de sus relaciones con otros seres humanos (Nussbaum, 2012).

La inclusión es tanto un desafío como una responsabilidad permanente del sistema educativo para desarrollar el máximo potencial de las capacidades individuales y que éstas reviertan en la sociedad, la transformen con la participación del profesorado y de los centros. Así la educación es también una cuestión de construir la convivencia y se necesita una escuela que fomente tanto el aporte de cada persona como que estimule el emprendimiento colectivo de actividades y las personas intercambien opiniones, conocimientos en un marco de aprendizaje (Abellán & Simón, 2021).

La educación inclusiva significa que todos los niños aprenden juntos en las mismas escuelas, independientemente de sus capacidades, y los edificios escolares, las aulas, las áreas de juego, el transporte y los baños son apropiados para todos los niños y niñas en todos los niveles. Todo mejora el aprendizaje infantil, tanto de los que tienen discapacidades como de los que no, puesto que garantiza que los niños con discapacidad puedan rendir académicamente, contribuir económica y socialmente a sus comunidades, además de reducir los prejuicios y fortalecer la integración social (UNESCO, 2021). La idea de educación inclusiva alude directamente a la dignidad humana, concepto presente en un amplio catálogo normativo legislativo.

Entre los textos que contemplan el estatus único de la dignidad se encuentran la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 y la Convención sobre los Derechos de la Infancia de 1989 de la Organización de Naciones Unidas. Esta última señala la obligación y el compromiso de los Estados con la calidad de vida de los niños y niñas con discapacidad. Así, se reconoce el derecho a disfrutar de una vida plena y digna con condiciones que lo aseguren, un salto cualitativo fundamental que trasciende un enfoque basado en pura humanidad. El Foro Internacional de la UNESCO celebrado en Tailandia en 1990 apuntó la necesidad de incorporar la inclusión como pilar básico del aprendizaje. En este contexto, aparece un nuevo lenguaje de la *escuela de todos y para todos*, que enfatiza la necesidad de dotar a los centros de eficacia educativa, de educación de calidad a todos los niños, una pedagogía enfocada en el niño y la mejora de los aspectos organizativos de los centros para responder a tales desafíos. El Fórum Mundial sobre Educación de Dakar en el año 2000 recogió las tendencias del momento bajo la formulación de un intenso debate entre el par integración e inclusión en el marco educativo.

De esta manera, el foco se pone en la flexibilidad de los sistemas educativos y en la necesidad de incorporar el nuevo paradigma, así lo evidenció la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) al incorporar que el alumnado con necesidades específica de apoyo educativo debía recibir una atención integral bajo los principios de normalización e inclusión. La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad aprobada en diciembre de 2006 representa la culminación del cambio del enfoque en pro del paradigma social y la apuesta por la plena inclusión. En esta misma línea, el Foro Europeo de la Discapacidad materializó en el año 2009 la Declaración sobre Educación Inclusiva, haciendo un esfuerzo por delimitar conceptualmente las diferencias entre integración e inclusión, en sintonía con el nuevo paradigma social de la discapacidad. Mientras que la integración se refiere a la adaptación del alumnado, la inclusión se orienta a la adaptación del sistema y tiene mayor calado puesto que aglutina aspectos pedagógicos, curriculares y sociales (Gento, 2007).

La educación ha ido evolucionando, pero como señala Ainscow (2005), aún quedan áreas de exclusión en el sistema educativo. La inclusión educativa requiere avances y la puesta en marcha de metodologías pedagógicas avaladas por profesionales y especialistas puesto que la educación inclusiva implica incorporar al alumnado en el aula de socialización, a través del aprendizaje y su participación en la construcción de conocimiento. Además, la educación inclusiva enlaza con la idea de diversidad del alumnado y que el sistema educativo debe adaptarse a cada alumno y alumna (Marchesi et al., 2003). En consecuencia, es un error pensar que la inclusión afecta solo a los alumnos con discapacidad puesto que la educación inclusiva se refiere, en puridad, a todos los educandos. Por otro lado, los estudios organizacionales ponen de manifiesto que muchas dificultades del aprendizaje proceden del diseño organizativo de los centros escolares. Por tanto, la transformación de las escuelas se plantea como un reto inclusivo de primera necesidad.

1.1.2. Las Comunidades de Aprendizaje y los grupos interactivos

Entre las prácticas inclusivas más exitosas se encuentran las comunidades de aprendizaje y las actuaciones educativas de éxito de éstas como son los grupos interactivos, que suponen la transformación organizativa de los centros ordinarios, así como la necesidad de modificaciones legislativas de calado.

En los círculos educativos, el término comunidad de aprendizaje designa una actividad social en la que el lenguaje se convierte en mediador en un escenario en que el alumnado se relaciona con diversos agentes, lo que enriquece su campo interactivo, discursivo y experiencial. La transferencia de la práctica del aula a la comunidad y a la inversa, la participación de la comunidad en la escuela tiende a mejorar el currículo, las tareas del estudiantado ya que involucra a todos, además del alumnado, el profesorado y los gestores del aprendizaje (Hord, 1997).

Desde un ángulo pedagógico, son herramientas de cambio social porque reducen las desigualdades en las que se encuentran muchas personas, entendiendo que el aprendizaje es siempre dialógico y transformador no solo de la escuela sino también del entorno (Flecha & Puigvert, 2002). Esta dimensión dialógica se materializa a través de los grupos interactivos dentro de las comunidades de aprendizaje, en las que colaboran profesorado, alumnado y voluntariado. Los grupos interactivos permiten optimizar el aprendizaje en todas las materias, la educación en valores, gestionar de manera eficiente las emociones y mejorar las relaciones entre pares. Esta visión contribuye a superar la imagen tradicional de que en el aula solo pueden interaccionar el alumnado y el equipo docente.

La relevancia del proyecto Aulas Inclusivas se fundamenta precisamente en la continuación con otras investigaciones que han profundizado en el desarrollo teórico-conceptual, metodológico y empírico de los grupos interactivos y las comunidades de aprendizaje para alumnado con necesidades específicas educativas y personas con discapacidad (García, Molina, Grande, & Buslón, 2016; Chenoweth & Stehlik, 2004; Molina, 2015; Flecha, García, Gómez, & Latorre, 2009). Añadiendo la participación en todo el proceso de las asociaciones pertenecientes a la Federación Down Castilla-La Mancha y en la observación del aprendizaje y convivencia del alumnado con síndrome de Down.

2. AULAS INCLUSIVAS, UN PROYECTO PARA LA INCLUSIÓN

2.1. Descripción del proyecto Aulas Inclusivas

2.1.1. Participantes en el proyecto

El proyecto Aulas Inclusivas tiene como fin mejorar la atención a la diversidad en las aulas que tienen alumnado con síndrome de Down y para ello, es imprescindible la colaboración entre el profesorado de los centros educativos y las personas profesionales especialistas de las asociaciones que trabajan con las personas con síndrome de Down.

Los principales participantes han sido:

- El profesorado de 7 centros educativos de Castilla-La Mancha (España)
- El voluntariado participante, que está formado por 35 personas, que son familiares de personas con síndrome de Down, alumnado matriculado y egresado de la Universidad de Castilla-la Mancha y la Universidad de Alcalá, y profesionales especialistas de las asociaciones que forman parte de la Federación Síndrome de Down de Castilla-La Mancha, de diversas disciplinas como la Pedagogía Terapéutica, el Trabajo Social, la Psicología o la Logopedia.
- El alumnado de los siete centros educativos participantes en el proyecto, en concreto, 136 alumnas y alumnos de 3º de Primaria (30,9%), 4º de Primaria (17,6%), y 6º de Primaria (51,5%).
- La coordinadora del proyecto, miembro de la Sub Red Universitaria de Comunidades de Aprendizaje SUCA-CLM y coordinadora de programas de la Federación Síndrome de DOWN de Castilla-La Mancha.

2.1.2. Estructura y secuencia del proyecto

La estructura y secuenciación del proyecto consta de cuatro partes: la fase de formación inicial, la fase de coordinación y diseño de actividades a realizar en los grupos interactivos, la fase de desarrollo de la experiencia piloto y la fase de evaluación del proyecto.

En este punto, cabe destacar que la fase de formación inicial tenía por objeto asegurar el correcto desarrollo de la experiencia. Se entendía que la capacitación de las personas encargadas (voluntariado, profesorado) de coordinar el proyecto era indispensable para vertebrar todo el proceso. Respecto a la fase de coordinación y diseño de actividades, se designó un agente encargado de la coordinación por cada entidad asociativa de síndrome de Down participante que, a su vez, debía coordinarse con la IP del presente proyecto, la propia coordinadora del Programas de la Federación Down Castilla La Mancha y con los responsables de los centros educativos. Este diseño de la red organizativa y su s funciones de coordinación para configurar los grupos interactivos conforman la base que ha permitido las subsiguientes fases del proyecto.

La tabla 1 ofrece información de las funciones desempeñadas por los diferentes agentes.

Tabla 1. Funciones que desempeñan profesorado, alumnado y voluntariado en la puesta en marcha de los grupos interactivos

Funciones	Profesorado	Alumnado	Voluntariado
Planificación	Planifica la sesión de grupos interactivos y prepara diferentes actividades.		Familiares, profesorado jubilado, estudiantes universitarios, profesionales del barrio, etc. Se predisponen con la mejor voluntad, altruismo y tiempo.
Coordinación	Fase de formación inicial para coordinación con personal voluntario. Capacitación en funciones dinamizadoras. Formación metodológica.	Se anticipa el proyecto para concitar motivación. Sesiones de tutoría.	Fase de formación inicial. Coordinación con el profesorado. Asunción del rol de dinamizadores. Formación metodológica.
Implementación	Coordina y observa la clase, resuelve dudas y problemas de los grupos. Observación y rúbrica.	Grupos heterogéneos. Enfoque dialógico y muy participativo. Los que acaban antes ayudan al resto. Cuando acaba el tiempo, el grupo cambia de actividad.	Dinamiza y promueve las interacciones entre el alumnado. Asegura que todo el alumnado sea partícipe de la actividad y resuelva con éxito la tarea. Promueve la ayuda y la solidaridad entre iguales.
Corrección	Propone el tipo de corrección y decide con el voluntariado el momento en que realizará la corrección de la actividad.	La actividad puede ser corregida al final de cada grupo, antes de pasar al siguiente. El alumnado es protagonista de la corrección de la actividad. También puede realizarse en la siguiente clase.	Puede dinamizar la corrección de la actividad en el caso que ésta se realice en el grupo interactivo.
Evaluación	En la evaluación del proyecto se incorporan las aportaciones del voluntariado.		Ofrece sus valoraciones al profesorado para realizar la evaluación.

Fuente. Elaboración propia partir de https://utopiadream.info/ca/actuaciones-de-exito/grupos-interactivos/.

2.1.3. Diseño de actividades

En cuanto al diseño de las actividades, las profesionales especialistas que han armonizado el proyecto desde sus propias asociaciones Down han participado en el diseño de actividades. En muchos casos, estas profesionales eran parte del voluntariado y habían mantenido reuniones periódicas con tutoras y tutores de los grupos-aulas participantes. Tales reuniones se organizaban siempre antes de cada grupo interactivo, tanto presencial como por teléfono o email. Estos puntos de encuentro servían para concretar los contenidos, consensuar el proceso de adaptación curricular del alumno con síndrome de Down, determinar qué materiales utilizar y qué actividades se iban a realizar.

La idea subyacente era diseñar actividades que combinasen lo curricular con lo lúdico y favorecer la interacción grupal con la mirada puesta en que los beneficios recayeran en todo el alumnado del aula.

La plantilla utilizada para diseñar las actividades de las sesiones programadas contempla tanto las especificaciones del grupo en el que se han desarrollado (número del grupo interactivo, nombre del centro educativo, etapa, nivel, materia, temporalización, tutora, voluntariado, espacio y distribución), como el nombre de la actividad, objetivos, estándares y competencias trabajados en cada una de ellas (ver figura 1).

Figura 1. Plantilla de las actividades realizadas en los grupos interactivos.

<table>
<tr><td colspan="3">GRUPO INTERACTIVO Nº</td><td>Nombre del CEIP
……</td></tr>
<tr><td colspan="2">ETAPA: NIVEL:</td><td colspan="2">TUTORA:</td></tr>
<tr><td colspan="2">MATERIA:</td><td colspan="2">VOLUNTARIOS:</td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="2">TEMPORALIZACIÓN:</td><td colspan="2">ESPACIO:</td></tr>
<tr><td colspan="2">DISTRIBUCIÓN:</td></tr>
<tr><td colspan="4">ACTIVIDAD:</td></tr>
<tr><td colspan="4">OBJETIVOS:
• ……
• ……</td></tr>
<tr><td colspan="4">ESTÁNDARES Y COMPETENCIAS:
• ……
• ……</td></tr>
</table>

Fuente. Elaboración propia.

2.1.4. Dinámica de los grupos interactivos

Esta experiencia piloto concitó la conformación de un total de 35 grupos interactivos durante los meses de enero a junio de 2019 trabajando en ellos distintas asignaturas denominadas troncales en Educación Primaria, como son, Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas e Inglés. Estas asignaturas tienen como finalidad garantizar los conocimientos y competencias que permiten adquirir una formación sólida y continuar con aprovechamiento las etapas anteriores, convirtiéndose en el conocimiento común que todo niño debe tener en Primaria.

Unos días antes de la fecha señalada para desarrollar la actividad, la persona responsable de la asociación Down informaba al voluntariado de las tareas que se realizarían con antelación suficiente. Asimismo, el profesorado preparaba las actividades de la sesión, previamente diseñadas. Debe destacarse que quién decidía qué contenido curricular se impartiría en cada sesión era el profesorado.

Una característica reseñable es que las aulas objeto de esta investigación se han caracterizado por la diversidad del alumnado, tanto matriculado inmigrante como de altas capacidades, minoría étnica, discapacidad intelectual y otras necesidades educativas especiales, por lo que este proyecto, aunque primeramente diseñado para abordar la inclusión en el aula del alumnado con síndrome de Down ha permitido toda la diversidad del aula.

Respecto a las actividades diseñadas, fueron variadas y numerosas con un total de 89 actividades (ver tabla 2) de diversas materias como las Matemáticas, Lengua, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Inglés, y Educación Artística. Entre ellas, 19 se han diseñado para llevar a cabo en 3º de Primaria, 25 para 4º de Primaria, y 46 actividades para 6º de Primaria, hay que tener en consideración que ha habido participando en el proyecto dos cursos de 3º, uno de 4 y cuatro de 6º.

Todas las actividades han sido adaptadas para que el alumnado con síndrome de Down pudiera participar, en igualdad de condiciones, junto con sus compañeros de clase.

Tabla 2. Actividades diseñadas según curso y materia

Curso	Nº	Materia	Actividades
3º Primaria	5	Matemáticas	Las fracciones; Vamos al mercado; Litro va, litro viene; Euroshopping; ¡Dime la hora!
	1	Educación física y Matemáticas	Dados locos.
	6	Lengua	Pasa palabra; Cada oveja con su palabra; Atrapa el adjetivo; ¡Cuéntame un cuento!; Pongamos orden; Vaso loco.
	3	Ciencias Naturales	Trivial, la caja misteriosa; ¿Qué tienes en el coco?; Dale con alegría.

	3	Ciencias Sociales	Qué bonito el paisaje; Señales locas; Mi amigo el semáforo.
	1	Inglés	¿Qué tienes en el coco?
4º Primaria	9	Matemáticas	Bingo de las tablas de multiplicar; Divisiones por dos cifras; Números decimales; Dominó de fracciones; El precio justo; Perra y lobos; Unidades métricas; Hacemos la compra; Simetría.
	10	Lengua	La acentuación de las palabras; La fiesta; ¿Qué soy?; Cuéntame un cuento; Nombra cinco; Tabú; Palomitas de palabras; ¿Qué soy?; ¿Qué sabes de mí?; Palabras.
	1	Matemáticas y Lengua	Envases.
	1	Science and Social Studies	True or false?
	1	Social Studies	Prehistory
	2	Inglés	Memory game: English irregular verbs; Name five.
	1	Educación artística	Vertical y horizontal.
6º Primaria	5	Ciencias Sociales	Lanzar el dado; Trivial; La ruleta; Transición española; Pintura del Barroco.
	7	Ciencias Naturales	Kahoot; ¿En qué etapa de la vida se encuentra?; Manos a los pulsadores; El ahorcado; Manos al pulsador; Sistema reproductor; La salud.
	1	Ciencias Sociales y Naturales	Dados
	4	Science	Trivial, seres vivos; Trivial, el ser humano; Trivial, los seres vivos; Trivial, los paisajes de España.
	8	Lengua	Pasa palabra; Érase una vez; Oca lingüística; Ordeno y construyo una historia; ¿Quién es quién?; Cubo de historias; Tabú; Sinónimos.
	2	Lengua y Literatura	Dominó de antónimos; Serpientes y escaleras.
	1	Science y Lengua	Trivial
	9	Matemáticas	Rompecabezas con sorpresa; Memory; Bingo matemático; ¡A jugar!; Números naturales; Dominó de fracciones; Coloreo por dígitos; Tangram; Dominó geométrico.
	8	Inglés	Find the right Word; Alto el lápiz; Who is who?; Invent a history; Animal Riddles; Questions and answer; The goose game; The labyrinth.

Fuente. Elaboración propia.

3. TIPOS DE EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA. RESULTADOS OBTENIDOS EN LA EXPERIENCIA PILOTO

3.1. Tipos de evaluación

3.1.1. Cuatro bloques evaluativos de interés

Los resultados del proyecto se concretan en la evaluación realizada siguiendo cuatro bloques de interés:

1. Para evaluar el progreso del alumnado con y sin síndrome de Down se ha desarrollado una evaluación mediante rúbrica de 15 indicadores de medida en una escala de cuatro posiciones (ver tabla 3), realizada mediante la observación realizada por el profesorado responsable del proyecto en las aulas.

Tabla 3. Rúbrica de evaluación del alumnado participante en el desarrollo del grupo interactivo

Indicadores	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.	A penas 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.	Casi siempre presenta una conducta eficiente hacia la actividad.	Presenta una conducta eficiente hacia la actividad.	Pocas veces presenta una conducta eficiente hacia la actividad.
Motivación	Se involucra en la	Se involucra en la	Se involucra en la	Casi nunca se

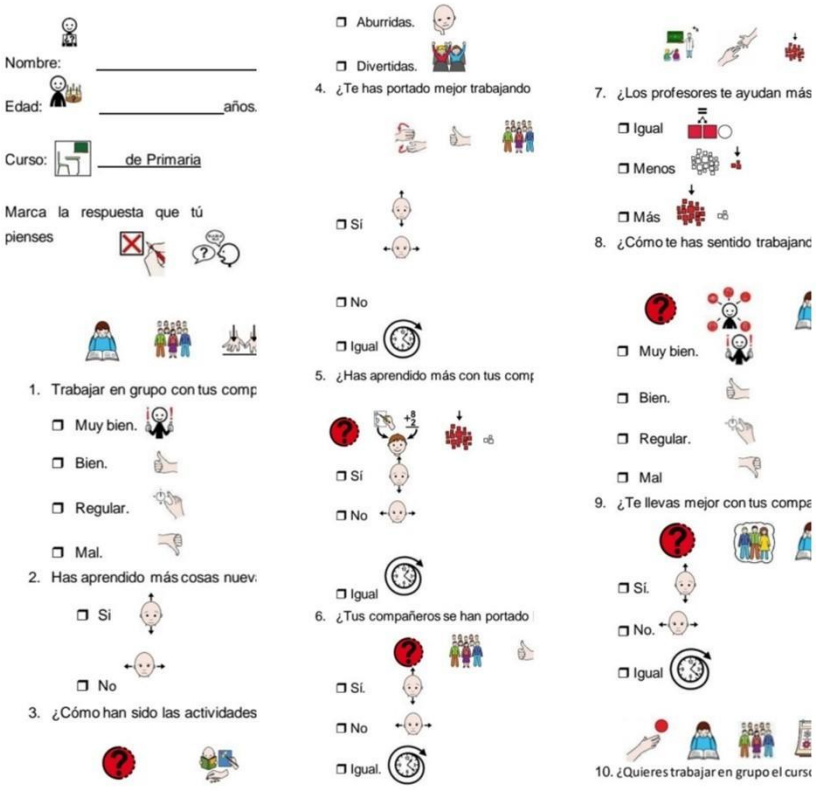
	actividad durante todo el tiempo que dura la misma.	actividad mucho tiempo mientras dura la misma.	actividad, pero no todo el tiempo, se despista a veces.	involucra en la actividad y está despistado siempre.
Autoestima	Se muestra muy satisfecho de su trabajo. Emocionalmente positivo.	Se muestra satisfecho de su trabajo. 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 y curiosidad por aprender.	A veces muestra interés por conocer. Carece de curiosidad por aprender.	Rara vez muestra interés por conocer y curiosidad por aprender.	Nunca muestra interés por conocer más y curiosidad por lo que está aprendiendo.
Comprensión de los contenidos	Siempre comprende los contenidos mostrados.	Casi siempre comprende los contenidos mostrados.	A veces comprende los contenidos mostrados.	Casi nunca comprende los contenidos mostrados.
Solidaridad y compañerismo	Siempre se preocupa por sus compañeros y por la armonía grupal.	Casi siempre se preocupa por sus compañeros y por armonía grupal.	A veces se preocupa por sus compañeros y por armonía grupal.	Casi nunca se preocupa porque sus compañeros y por la armonía grupal.
Comportamiento disruptivo	Rompe en todo momento con las pautas de conducta y desorganiza el grupo.	Muchas veces rompe con las pautas de conducta y desorganiza el grupo.	A veces rompe con las pautas de conducta sin provocar la desorganización del grupo.	Casi nunca rompe con las pautas de conducta.

Fuente: https://utopiadream.info/ca/actuaciones-de-exito/grupos-interactivos/.

2. Con el fin de conocer la valoración del alumnado en cuanto a las actividades realizadas en los grupos interactivos se diseñó un cuestionario *ad hoc*, dirigido y auto-administrado al alumnado participante, con y sin necesidades educativas especiales o síndrome de Down, que recogía tanto el sexo, la edad y el curso en el que estaban cursando estudios como sus opiniones respecto a los grupos interactivos llevados a

cabo, este cuestionario fue también diseñado con pictogramas (ver figura 2) para facilitar su realización a aquellas niñas y niños que necesitaran apoyo. Los datos obtenidos han sido analizados con el programa estadístico SPSS versión 24.

Figura 2. Cuestionario adaptado con pictogramas para el alumnado.



Fuente 1. Elaboración propia.

3. En tercer lugar, y para abordar la opinión del voluntariado sobre el desarrollo de los grupos interactivos, se llevaron a cabo entrevistas grupales con éstos, considerando los aspectos que consideraban más relevantes del proyecto, los aspectos relevantes en el diseño de las actividades, los aspectos positivos de los grupos interactivos, y las dificultades encontradas para llevarlos a cabo. En total se han realizado 7 entrevistas grupales.

4. En cuarto lugar, y para conocer la opinión conjunta de profesorado y voluntariado sobre el desarrollo de los grupos interactivos, se llevaron a cabo 7 entrevistas grupales en torno a la articulación de los grupos interactivos para probar la

eficiencia de la colaboración de las asociaciones de Síndrome de Down a través de la colaboración específica como voluntariado, y determinada por una actitud proactiva de los profesionales de las asociaciones y profesorado implicado. Para ello, se ha utilizado un guión de entrevista diseñado ad hoc para este proyecto (ver tabla 4).

Tanto la recogida de datos a través de cuestionario como las entrevistas grupales del apartado se desarrollaron una vez finalizada la experiencia piloto, coincidiendo con el último grupo interactivo desarrollado.

Tabla 4. Guión de entrevista grupal dirigida a profesorado, equipo directivo del centro y voluntariado

Fecha: **Centro escolar:** **Participantes:**
¿Podéis comentar brevemente desde cuándo conocéis a _____ y algunos aspectos relacionados con vuestro trabajo con él/ella? - Si comparte toda la jornada escolar con sus compañeros/as de curso cómo se trabaja con este alumno/a. - Si tiene una persona de apoyo, si trabaja coordinadamente con el profesor/a del aula. - Si sale del aula, con quién está y qué actividades realiza. - Si se han hecho adaptaciones curriculares, de qué tipo. - Si se han adaptado sus objetivos de aprendizaje para el curso, cómo se combina con el marco curricular general. - Si se han hecho adaptaciones en los medios de aprendizaje, de qué tipo.
¿Creéis que los grupos interactivos influyen en el aprendizaje del alumno/a con síndrome de Down?, ¿Cómo? - ¿Cómo valoráis su participación en los GI respecto de su aprendizaje? - Desde que participa en los GI, ¿se ha apreciado algún cambio en el aprendizaje?, ¿cuál?, ¿a qué creéis que es debido? - ¿Cómo influye en su aprendizaje trabajar en grupos heterogéneos? - ¿Qué actitud muestra cuando se trabaja en GI?, ¿está motivado/a?, ¿hay diferencias respecto de su actitud/motivación cuando no se trabaja en GI? - ¿Se han compaginado en los GI las adaptaciones curriculares?
¿Qué repercusiones creéis que tiene para el resto del alumnado estar en la misma aula con este alumno/a con síndrome de Down? - ¿En los GI aprende todo el alumnado?, ¿beneficia más a unos que a otros? - ¿Creéis que las expectativas de las personas (profesorado, compañeros/as, voluntariado) que están con él/ella influye en su aprendizaje y en cómo se relaciona con los demás?
¿Influyen los GI en su participación e integración social? - Desde que participa en los GI, ¿cómo valoráis su participación en los GI respecto de su participación e integración?, ¿se ha apreciado algún cambio en este sentido?, ¿cuál?, ¿a qué se debe? - ¿Se siente aceptado en el grupo? - ¿Cuál es la actitud que tienen sus compañeros/as hacia él/ella?, ¿le aceptan? - Dirigida solamente al profesorado. ¿Se relaciona igualmente cuando no se realizan los GI?, ¿y en el patio?, ¿sus compañeros le tratan igual que a los demás? - Dirigida solamente al profesorado. ¿Se fomenta y/o facilita su participación desde la

escuela/aula?, ¿cómo?, ¿y en el GI?
¿Los GI influyen en la interacción? - ¿Qué tipo de relación se establece en los GI con los compañeros/as? - ¿Creéis que la interacción con sus compañeros en los GI incide en el aprendizaje? - ¿Le ayudan?, ¿cómo es esta ayuda (lo indica el voluntariado profesor, por propia iniciativa, lo pide él/ella mismo)? - ¿Qué actitud muestran al ayudarle?, ¿se crean relaciones solidarias?, ¿ven que ayudando aprenden también? - ¿El alumnado interactúa en la misma medida con este alumno/a que con el resto?, ¿y este alumno interactúa en la misma media que interactúan con él/ella?
¿Influye la participación de la comunidad (voluntariado)? - ¿Qué relación tiene con las personas voluntarias? - ¿Cuál es la función del voluntariado en el GI, en relación con el alumno/a con síndrome de Down?, ¿se dan diferencias entre la función en relación con él/ella y al resto de alumnos/as del grupo? - ¿Cómo valoráis el voluntariado en GI como recurso, pensando en este alumno/a? Además de como recurso personal en el aula, ¿creéis que aporta algo más a este alumnado?, ¿en su aprendizaje?, ¿en su participación en el grupo e integración social?
Aspectos de mejora - ¿Qué cambiaríais o mejoraríais para mejorar el aprendizaje y la participación de estos alumnos en el aula?

Fuente. Elaboración propia.

4. CONCLUSIONES

Aulas Inclusivas afianza la inclusión de todo el alumnado y, de manera especial, el que tiene síndrome de Down. Su innovación reside en la incorporación del voluntariado en las actividades de aula facilitando una experiencia diferente, vital y dialógica para la vida real.

La participación de las asociaciones Down y sus familias ha fortalecido el trabajo conjunto que se venía haciendo por estas entidades desde hace mucho tiempo y esta experiencia ha puesto de relieve los beneficios a todo el alumnado, con o sin síndrome de Down. En términos generales, es un proyecto que ha propiciado un aumento de la cohesión entre compañeros, la capacidad de organizarse y trabajar de manera cooperativa, y el respeto hacia todos.

A su vez, se ha producido un cambio de actitud de los grupos-clases respecto a sus compañeras y compañeros con síndrome de Down, en concreto, se ha dejado de infantilizarles y se ha aprendido cómo ayudarles sin necesidad de darles las respuestas, sino guiándoles para que ellos solos llegarán a ellas. Los grupos interactivos han permitido desarrollar, en una misma dinámica, la mejora del aprendizaje en todas las materias, la mejora en los valores, las emociones y en las relaciones entre pares, logrando una mayor implicación del alumnado motivados por la dinámica de esta y, la colaboración de agentes externos, así como los vínculos establecidos entre todos los implicados ha revertido en los resultados de aprendizaje y mejora de la convivencia.

Es decir, se trata de explicarles que las personas con discapacidad son seres humanos iguales que ellos puesto que, en muchas ocasiones, los menores no saben cómo tratar a su compañero con síndrome de Down y consideran que debe recibir un tratamiento especial o diferente. Precisamente este es un primer paso para acabar con las etiquetas: dejar de llamarles alumnos especiales.

Respecto a las limitaciones de este proyecto, la mayor ha sido la falta de tiempo para desarrollarlo de manera pormenorizada haciendo hincapié en algunos elementos del diseño. Los aspectos organizativos se tornan esenciales para mejorar la coordinación entre el profesorado, voluntariado, asociaciones Down y centros escolares. Asimismo, la elaboración de fichas y unidades didácticas requieren adaptaciones y, por tanto, tiempo para esbozar tareas que faciliten los aprendizajes significativos. También, las actividades iniciales de capacitación del voluntariado constituyen una de las piedras angulares del proyecto que necesitan una mayor profundización.

Respecto a los hallazgos de este proyecto piloto se ha encontrado una elevada satisfacción tanto del profesorado como del voluntariado y una excelente valoración de la experiencia con grupos interactivos. El profesorado ha destacado la colaboración, el aprendizaje sustantivo y metodológico y el acompañamiento que ha experimentado en este proceso. Por su parte, el voluntariado ha contribuido a sintonizar dos ámbitos de la realidad como son la escuela y el entorno del menor con síndrome de Down, que suele estar infrarrepresentado en el medio educativo.

En síntesis, la colaboración y las sinergias de Aulas Inclusivas ha resultado exitosa y equilibrada entre las partes. El diseño planteado en Aulas Inclusivas replica una actuación de éxito de las denominadas Comunidades de Aprendizaje, concretamente, de los grupos interactivos que están avalados por evidencias científicas. Esto supone un beneficio para todo el alumnado y, especialmente, para aquellas personas con discapacidad intelectual. La experiencia ha posibilitado los aprendizajes en el alumnado con síndrome de Down, soslayando la necesidad de realizar adaptaciones curriculares significativas que, posteriormente, les impiden titular y que paradójicamente es lo que se intenta evitar.

Sin duda, la educación inclusiva hace avanzar el sistema educativo, pero hay que reconocer que este ámbito sigue lleno de paradojas y contradicciones por lo que se necesitan más investigaciones en la línea de Aulas Inclusivas.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abellán López, M.A. y Simón Medina, N. (2021). Las comunidades de aprendizaje y sus potencialidades transformadoras. En: M.A. Abellán López y J.A. Rodríguez Del Pino. *Sostenibilidad y participación en la sociedad valenciana.* (pp. 155-167). Tirant lo Blanch.

Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, *349,* 78-83. **(http://hdl.handle.net/11162/34505)**.

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. **(http://doi: 10.1080/1360311032000139467)**.
Flecha, R. & Puigvert, L. (2002). Las Comunidades de Aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 1, 11-20. **(http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/279)**.
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. **(http://doi: 10.1174 / 113564009788345899)**.
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. **(http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100007=)**.
Gento, S. (2007). Requisitos para una inclusión de calidad en el tratamiento educativo de la diversidad. *Bordón 59*(4) 581-595.
(https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/36331).
Hord, S. (1997). *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Washington: Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education. **(https://sedl.org/pubs/change34/plc-cha34.pdf)**.
Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano.* Paidós.
Marchesi, A. (2001). La práctica de las escuelas inclusivas. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Alianza.
Molina, S. (2015). La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en Comunidades de Aprendizaje. *Intangible capital, 11*(3), 372-392. **(http://dx.doi.org/10.3926/i)**.
UNESCO. (2021). Avances recientes de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. UNESCO. Avances recientes de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación - UNESCO Digital Library.