



## INTER-ACT

Entornos interactivos para la inclusión en contextos de diversidad funcional: mejora del desarrollo, del aprendizaje y de la convivencia

GUÍA PARA LA COMUNIDAD EDUCATIVA



## Título de la obra

Guía para la Comunidad Educativa: Entornos interactivos para la inclusión en contextos de diversidad funcional: mejora del desarrollo, del aprendizaje y de la convivencia.

## Equipo investigador

- a. Universidad de Deusto
- b. Universidad Rovira i Virgili
- c. Universidad de Valencia
- d. Universidad del País Vasco
- e. Universidad Pontificia de Comillas
- f. Universidad de Vic
- g. Universidad Católica de Valencia.
- h. Centro Universitario Cardenal Cisneros
- i. Universidad de Extremadura
- j. Universidad de Granada

Rocío García-Carrión (a) (coordinadora), Silvia Molina (b); Esther Roca (c), Leire Ugalde (d), Pilar Álvarez (e), Lourdes Villardón (a), Andrea Khalfaoui (a), Aitana Fernández (a), Maite Santiago (a), Garazi Álvarez (a), Lirio Flores (a), Zoe Martínez de la Hidalga (a), Jesús Marauri (a), Ana Estévez (a), Itxaso Tellado (f), Diego Navarro (g), Teresa Gómez (g), Mercedes Foncillas (h), Prudencia Gutiérrez (i), Desirée Ayuso (i), Ana Amaro (j)

|  |    |
|--|----|
| INTRODUCCIÓN .....   | 2  |
| ¿Qué es INTER-ACT? .....   | 2  |
| ¿Qué son los entornos interactivos de aprendizaje (EIA) y qué sabemos de ellos? .....  | 4  |
| ¿Qué son los Grupos Interactivos (GI)? .....   | 6  |
| ¿Qué son las Tertulias Literarias Dialógicas (TLD)? .....  | 8  |
| ¿QUÉ IMPACTOS TIENEN GI Y TLD EN CONTEXTOS EDUCATIVOS DE DIVERSIDAD FUNCIONAL? .....   | 11 |
| Impacto 1. Aumenta la atención, concentración y motivación hacia el aprendizaje .....  | 11 |
| Impacto 2. Se desarrollan habilidades cognitivas y comunicativas .....   | 12 |
| Impacto 3. Mejora el aprendizaje curricular instrumental .....   | 14 |
| Impacto 4. Habilidades sociales, solidaridad, cohesión de grupo, y amistad .....   | 15 |
| Impacto 5. Crece el respeto, la aceptación de la diversidad y la autoestima .....  | 17 |
| Impacto 6. Mejora la conducta y la capacidad para gestionar los conflictos .....   | 18 |
| Impacto 7. El alumnado transfiere lo aprendido a otros contextos .....   | 19 |
| Impacto 8. El alumnado sin NEE desarrolla habilidades sociales y cognitivas y aprende de las oportunidades ofrecidas por sus compañeros/as con NEE .....                                 | 20 |
| Impacto 9. Actuación docente inclusiva y científica .....  | 21 |
| Impacto 10. Transferibilidad de los contextos interactivos de aprendizaje y sus impactos a situaciones nuevas: el confinamiento .....  | 23 |
| ¿CÓMO IMPLEMENTAR GI Y TLD EN CONTEXTOS EDUCATIVOS DE DIVERSIDAD FUNCIONAL Y MAXIMIZAR SU IMPACTO? ESTRATEGIAS EFECTIVAS .....   | 25 |
| Estrategia 1. Considerar GI y TLD como estrategias para una atención inclusiva de la diversidad. 25  |    |
| Estrategia 2. Maximizar y aprovechar la diversidad, también la que aporta la discapacidad .....  | 27 |
| Estrategia 3. Promover interacciones de calidad entre el alumnado: aprendizaje mutuo y en todas las direcciones .....  | 28 |
| Estrategia 4. El voluntariado como ayuda directa e indirecta que promueve la interacción y la inclusión .....  | 30 |
| Estrategia 5. Reestructurar la actividad y/o el material para una respuesta transformadora a la diversidad del alumnado, manteniendo el contexto de grupo y las altas expectativas ..... | 32 |
| Estrategia 6. Los principios del aprendizaje dialógico como guía .....   | 34 |
| Estrategia 7. Coordinación y trabajo en equipo entre el profesorado .....  | 34 |
| Estrategia 8. Las familias y la comunidad como apoyo clave en la implementación de GI y TLD ....   | 36 |
| Estrategia 9. Implementar GI y TLD en el contexto de un proyecto inclusivo de centro .....   | 38 |
| Estrategia 10. Formación dialógica del profesorado y basada en evidencias científicas .....  | 39 |
| CONCLUSIONES .....   | 41 |
| EN SÍNTESIS... ENTORNOS INTERACTIVOS DE APRENDIZAJE CON ALUMNADO CON NEE: ESTRATEGIAS E IMPACTOS .....   | 42 |
| REFERENCIAS .....  | 44 |
| AGRADECIMIENTOS .....  | 47 |

## INTRODUCCIÓN

---

El objetivo de esta guía es dar a conocer al profesorado los resultados del proyecto de investigación INTER-ACT, con la finalidad de que pueda servir de apoyo para facilitar la implementación de actuaciones educativas que potencian la inclusión del alumnado con discapacidad en contextos diversos.

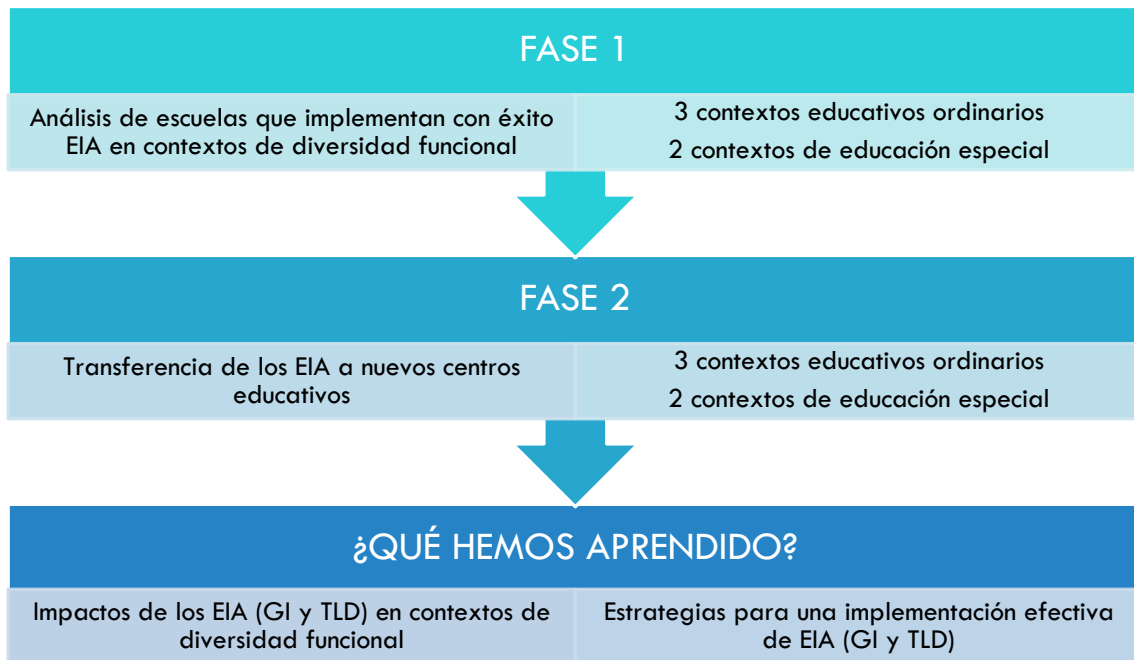
Uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas es asegurar una educación inclusiva y de calidad para todos y todas. Aunque existe un acuerdo generalizado sobre la deseabilidad y los beneficios de la inclusión, garantizar una educación inclusiva y de calidad para todo el alumnado aún es un reto para la mayoría de los sistemas educativos. Las prácticas segregadoras todavía persisten para ciertos grupos de alumnado, y especialmente para el alumnado con discapacidad, quien a menudo ve reducidas las expectativas y oportunidades de aprendizaje, así como de inclusión social. Aunque el concepto de inclusión surgió ligado a la importancia de educar al alumnado con necesidades especiales en las escuelas y aulas ordinarias, hoy la inclusión se entiende como la transformación de las escuelas en base a un enfoque global que facilita a alumnado diverso el acceso a contenidos relevantes de aprendizaje mientras son educados conjuntamente como miembros del mismo grupo. Por lo tanto, la inclusión afecta a todo el alumnado, con y sin discapacidad, así como al profesorado y las familias. Los entornos de aprendizaje compartidos basados en la interacción y el diálogo son una oportunidad para avanzar en esta dirección.

En esta guía, la comunidad educativa encontrará las principales aportaciones de la investigación desarrollada en INTER-ACT en relación a la capacidad inclusiva de dos entornos interactivos de aprendizaje –Grupos Interactivos (GI) y Tertulias Literarias Dialógicas (TLD)–. Por un lado, se detallan los impactos positivos que estos entornos generan cuando se implementan en contextos de diversidad funcional. Por otro lado, se presentan las estrategias que han mostrado ser efectivas para una implementación de éxito de estos entornos cuando en ellos participa alumnado con discapacidades u otras necesidades educativas especiales. Estas estrategias pueden ayudar a transferir las actuaciones de GI y TLD a otros centros educativos y conseguir en ellos impactos similares.

### ¿Qué es INTER-ACT?

*INTER-ACT. Entornos interactivos para la inclusión en contextos de diversidad funcional: mejora del desarrollo, del aprendizaje y de la convivencia* (Investigadora Principal: Rocío García-Carrión, 2018-2021) es un proyecto de investigación financiado dentro del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad 2017. El objetivo principal de INTER-ACT ha sido evaluar el impacto de los entornos interactivos de aprendizaje (EIA) –en concreto, Grupos Interactivos (GI) y Tertulias Literarias Dialógicas (TLD)– en el aprendizaje, el desarrollo y las relaciones del alumnado con y sin discapacidad, así como examinar las condiciones que incrementan su impacto. Para ello, el estudio se ha desarrollado en dos fases. En una primera fase se han analizado cinco escuelas que habían demostrado implementar con éxito entornos interactivos de aprendizaje en contextos de diversidad funcional, incluyendo tanto centros ordinarios que aplican estas actuaciones con alumnado con y sin necesidades educativas especiales, como centros específicos que las implementan sólo con alumnado con discapacidad. En una segunda fase, se han transferido las actuaciones a cinco nuevos contextos, incluyendo contextos educativos ordinarios como específicos. El fin último de este proyecto, en el que han participado y del que se han beneficiado un total de 430 estudiantes, 23

docentes y 19 familiares y personas voluntarias, ha sido generar impacto social, facilitando el desarrollo de entornos de aprendizaje inclusivos en los que todo el alumnado puede aprender, desarrollarse y construir relaciones positivas.



### Datos del proyecto

García-Carión, R. (2018-2021). *INTER-ACT. Entornos interactivos para la inclusión en contextos de diversidad funcional: mejora del desarrollo, del aprendizaje y de la convivencia*. Ministerio de Ciencia e Innovación.

Proyecto financiado dentro del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad. Referencia: EDU2017-88666-R



<https://interact.deusto.es/>



[@deustoINTERACT](https://twitter.com/deustoINTERACT)

## ¿Qué son los entornos interactivos de aprendizaje (EIA) y qué sabemos de ellos?

El aprendizaje, en esencia, no es una actividad individual sino social, es decir, aprendemos de y con los demás, haciendo cosas juntos y dialogando, compartiendo conocimiento. La literatura científica ha evidenciado el papel clave que desempeñan la interacción y el diálogo para favorecer el aprendizaje y la cohesión social en el contexto escolar y para disminuir las desigualdades. Autores como Vygotsky (1979) y Bruner (1997) destacaron la importancia del papel del diálogo y las interacciones en el desarrollo y el aprendizaje de los niños y niñas con y sin discapacidad. En esta línea, investigaciones posteriores han contribuido con nuevo conocimiento mostrando que las interacciones sociales y dialógicas son un factor clave para la adquisición del lenguaje (Purcell-Gates et al., Melzi, Najafi & Orellana, 2011), para el razonamiento científico (Howe, 2009) y la comprensión matemática (Stein et al., 2015). Por esta razón, con el fin de promover una mejora en el aprendizaje, conviene tener en cuenta la importancia de la creación de un espacio de aprendizaje interactivo y dialógico, que permita incluir a todo el alumnado (Berry & Englert, 2005; Ní Bhroin, 2013). Diversas investigaciones han recogido las mejoras producidas en el desarrollo y el aprendizaje del alumnado, fruto del aumento de oportunidades para que el alumnado con y sin discapacidad participe de forma activa en las dinámicas de aula (Berry & Englert, 2005; Rajala et al., 2012).

Vygotsky (1979) decía que “el buen aprendizaje es sólo aquél que precede al desarrollo” (p.138) y, con relación al alumnado con discapacidad, explicaba que precisamente porque estos niños “no pueden elaborar por sí solos formas de pensamiento abstracto, la escuela debería esforzarse en ayudarles en este sentido y en desarrollar en su interior aquello de lo que carecen intrínsecamente en su desarrollo” (p.137). Es decir, favoreceremos el desarrollo de las capacidades de nuestro alumnado –sea cual sea su nivel de desarrollo actual– si creamos situaciones de aprendizaje ricas, donde a través de la interacción y el diálogo puedan aprender de los demás (ya sean profesorado, familiares u otros compañeros o compañeras).

En el contexto global de creciente preocupación por garantizar una educación inclusiva y de calidad para todas las personas, los EIA se sitúan como una herramienta educativa que puede contribuir a avanzar hacia este objetivo. La investigación disponible señala que, en los contextos de diversidad funcional en los que se llevan a cabo EIA, se logran mejoras en habilidades cognitivas y sociales. En estos entornos de aprendizaje, el alumnado con necesidades educativas especiales logra transformar sus propias expectativas de aprendizaje y autoconcepto, así como las percepciones y expectativas que tienen el resto del alumnado, las familias y el profesorado sobre ellos y ellas (Ugalde et al., 2021). Cuando estas actuaciones se llevan a cabo en contextos ordinarios, el alumnado con NEE es capaz, con la ayuda de sus iguales sin discapacidad, de resolver tareas que de manera individual no podría realizar (Flecha, 2015). Asimismo, la interacción entre iguales aumenta el comportamiento prosocial en términos de mayor solidaridad, empatía y tolerancia entre todo el alumnado (Fernández-Villardón et al., 2020).

El proyecto *INCLUD-ED: Strategies for Inclusion and Cohesion in Europe from Education* (FP6, 2006-2011) identificó un conjunto de Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) (Flecha, 2015) basadas en la interacción y el diálogo, que logran maximizar las oportunidades de aprendizaje y cohesión social en los diferentes contextos donde se han implantado, incluidos aquellos con diversidad funcional. Posteriormente, el proyecto *ChiPE: Children's personal epistemologies: capitalising on children's and families' knowledge in schools towards effective teaching and learning* (FP7, 2013-2015) aportó evidencias sobre las dinámicas y los principios dialógicos que están en la base de las AEE. A nivel nacional, el proyecto *IMP-EXIT: Entornos Interactivos de Aprendizaje para el Éxito Académico y Social* (Plan Estatal I+D+i, 2016-2018), ha demostrado que la implementación de estos EIA en el aula permite avanzar en la mejora de los resultados académicos y el desarrollo prosocial del alumnado de educación primaria. Esta base sirve para continuar investigando sobre cómo estas actuaciones pueden contribuir también al aprendizaje y desarrollo cognitivo y social del alumnado con necesidades educativas especiales. En concreto, INTER-ACT se centra en dos de

estas actuaciones, Grupos Interactivos (GI) y Tertulias Literarias Dialógicas (TLD) como EIA que pueden contribuir a una educación de calidad del alumnado con NEE en diversos contextos.

**Para saber más:**

Fernandez-Villardón, A., Alvarez, P., Ugalde, L., & Tellado, I. (2020). Fostering the Social Development of Children with Special Educational Needs or Disabilities (SEND) through Dialogue and Interaction: A Literature Review. *Social Sciences*, 9, 97.

<https://doi.org/10.3390/socsci9060097>

García-Carrion, R., Carballido Villarejo, B., & Lourdes Villardón-Gallego L. (2019). Children and Adolescents Mental Health: A Systematic Review of Interaction-Based Interventions in Schools and Communities. *Frontiers in Psychology*, 10, 918. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00918>

ONU. (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible.

<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>

Ugalde, L., Santiago-Garabieta, M., Villarejo-Carballido, B., & Puigvert, L. (2021). Impact of Interactive Learning Environments on Learning and Cognitive Development of Children with Special Educational Needs: A Literature Review. *Frontiers in Psychology*.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.674033>

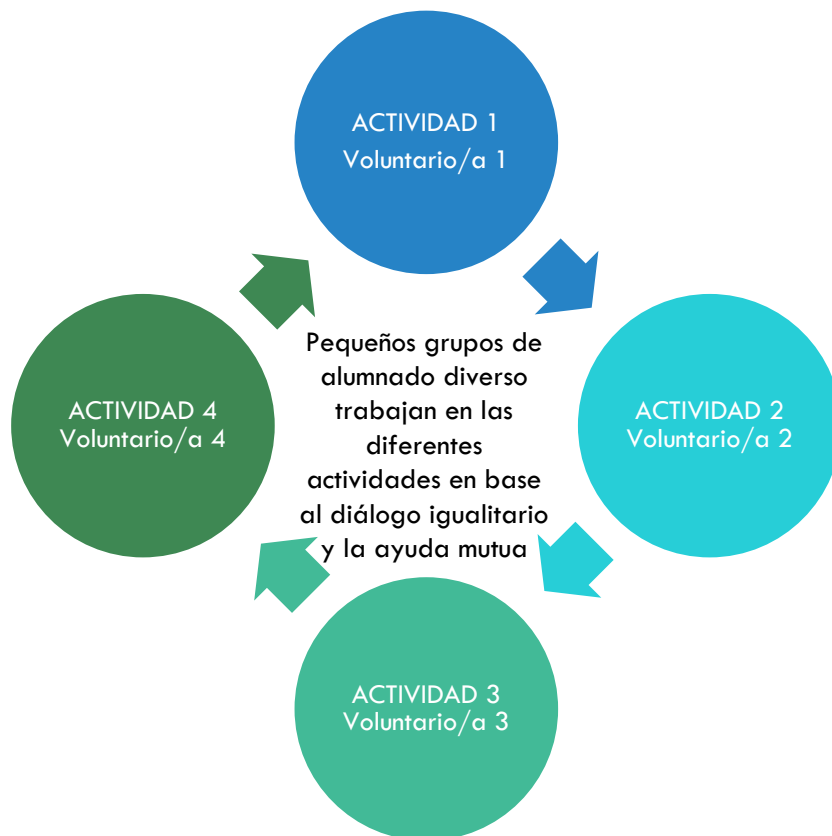
Villardón-Gallego, L., García-Carrión, R., Yáñez-Marquina, L., & Estévez, A. (2018). Impact of the Interactive Learning Environments in Children's Prosocial Behavior. *Sustainability*, 10(2138).

<https://doi.org/10.3390/su10072138>

## ¿Qué son los Grupos Interactivos (GI)?

Los Grupos Interactivos (GI) son una forma de organizar el aula que consiste en formar pequeños grupos heterogéneos de alumnado que trabajan conjuntamente en actividades de aprendizaje, generalmente de las materias instrumentales, a través de la interacción y el diálogo. Una persona voluntaria de la comunidad participa en cada grupo para favorecer la ayuda mutua y la participación de todo el alumnado, aprovechando la diversidad del alumnado para generar aprendizaje (García Carrión et al., 2016).

El aula se divide en 4 o 5 grupos, aunque puede variar en función del número de alumnado. Cada grupo es heterogéneo, formado por 4 o 5 alumnos/as diversos en sus características (rendimiento académico, nacionalidad, género, lengua, etc.) y una persona voluntaria que también aporta diversidad al aula. En cada grupo se hace una actividad diferente durante 15-20 minutos – preparadas y coordinadas por el profesor/a–, mientras la persona voluntaria dinamiza y apoya la interacción y promueve el diálogo igualitario para que los miembros del grupo aporten sus ideas y soluciones para resolver la actividad. Una vez acabada la primera actividad, cambian a otra actividad, de forma que al finalizar la sesión todo el alumnado habrá realizado todas las actividades, con la ayuda de 4 o 5 personas voluntarias diferentes. De esta manera, GI consiguen mejorar el aprendizaje y la solidaridad, promoviendo la inclusión de alumnado diverso (García-Carrión & Díez-Palomar, 2015; Valls & Kyriakides, 2013; Valls et al., 2016).







**Para saber más:**

Aubert, A., Molina, S., Shubert, T., & Vidu, A. (2017). Learning and inclusivity via Interactive Groups in early childhood education and care in the Hope school, Spain. *Learning, Culture and Social Interaction*, 13, 90-103. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.03.002>

Amaro, A., Marauri, J., & Gómez, T. (2020). Análisis cualitativo sobre la influencia del voluntario en las actuaciones educativas de éxito de Comunidades de Aprendizaje. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), 368-386. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14084>

Díez-Palomar, J., & Cabré, J. (2015). Using dialogic talk to teach mathematics: the case of interactive groups. *ZDM Mathematics Education*, 47(7), 1299–1312. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0728-x>

García Carrión, R., Molina Roldán, S., Grande López, L. A., & Buslón Valdez, 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., & 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>

Melgar, P. (2015). Interactive groups in early childhood education: First step for educational success. *Intangible Capital*, 11, 316-332. <https://doi.org/10.3926/ic.658>

Valero, D., Redondo-Sama, G., & Elboj, C. (2018). Interactive groups for immigrant students: a factor for success in the path of immigrant students. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 787-802. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1408712>

Valls, R., & Kyriakides, L. (2013). The power of interactive groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17–33. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.749213>

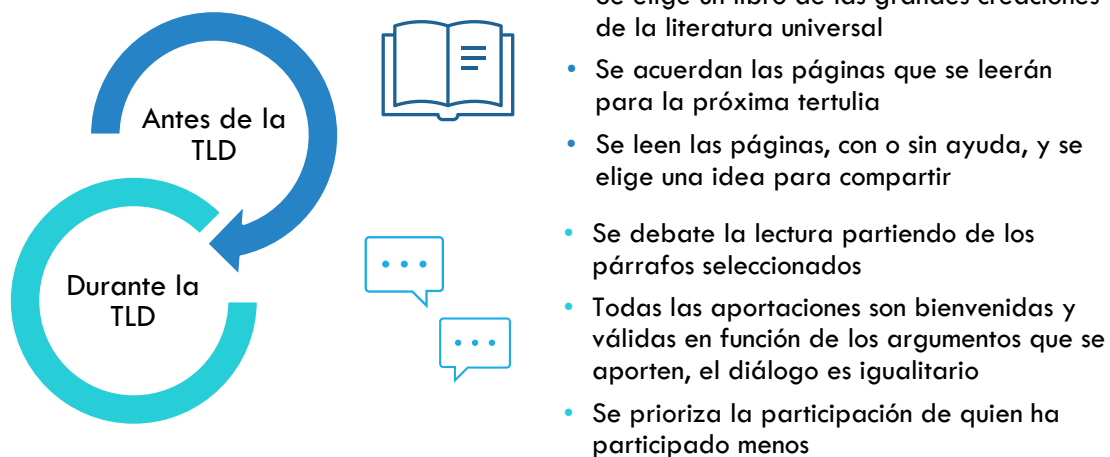
Valls, R., Buslón, N., & López, I. (2016). Grupos interactivos: interacciones que aumentan el aprendizaje y la solidaridad. *Padres y Maestros*, 367, 17-21. <https://doi.org/10.14422/pym.i367.y2016.003>

Zubiri-Esnaola, H., Vidu, A., Rios-Gonzalez, O., & Morlà-Folch, T. (2020). Inclusivity, participation and collaboration: Learning in interactive groups. *Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1755605>

## ¿Qué son las Tertulias Literarias Dialógicas (TLD)?

Las Tertulias Literarias Dialógicas (TLD) son una actividad educativa y cultural de diálogo y reflexión conjunta en torno a la lectura de grandes obras literarias universales. Para el buen funcionamiento y logro del objetivo de las tertulias, antes de empezar todos las personas participantes tendrán que haber leído las páginas o capítulos acordados de la obra literaria en la que se vaya a trabajar, y haber escogido o señalado ideas que quieran compartir con sus compañeros/as. Durante la tertulia, la clase está organizada para que las personas se sienten formando un círculo, mirándose entre sí. El/la docente será parte del círculo también y la tertulia empieza con las ideas del alumnado. El/la docente moderará el diálogo, dando turnos de palabra a aquellas personas que lo pidan. Cada alumno/a deberá leer la parte del capítulo que quiera compartir con el resto y explicará por qué la ha escogido. Después, las personas del grupo tendrán la oportunidad de dar su opinión al respecto, siempre valorando el respeto y la escucha activa hacia las aportaciones de todos y todas (García-Carrión et al., 2020). El/la docente asegura la participación igualitaria, dando prioridad a quienes no hayan participado anteriormente para que todo el alumnado pueda aportar sus ideas, promoviendo así la inclusión.

De esta forma, el alumnado aprende a escuchar y valorar las opiniones de los demás, pero también a expresar sus ideas y pensamientos. Entre todas las personas que forman parte de la TLD se construye conocimiento y se llega a una comprensión del texto más profunda a la que de forma individual no hubiesen llegado (Flecha et al., 2008). Además, la riqueza literaria de los textos clásicos, la profundidad y vigencia de los temas que tratan, y la reflexión compartida a través del diálogo igualitario contribuyen a romper barreras elitistas en el acceso a los clásicos y crean oportunidades de aprendizaje únicas para niños/as y personas adultas (De Botton et al., 2014; Ruiz-Eugenio, 2020).





**Para saber más:**

Aubert, A. (2015). Amaya, Dialogic Literary Gatherings Evoking Passion for Learning and a Transformation of the Relationships of a Roma Girl with Her Classmates. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 858–864. <https://doi.org/10.1177/1077800415614034>

De Botton, L., Girbes, S., Ruiz, L., & Tellado, I. (2014). Moroccan mothers' involvement in dialogic literary gatherings in a Catalan urban primary school: Increasing educative interactions and improving learning. *Improving Schools*, 17(3), 241–249. doi: <https://doi.org/10.1177/1365480214556420>

Flecha, R., Soler, M., & Valls, R. (2008). Lectura dialógica: Interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87.

García-Carrión, R. (2015). What the Dialogic Literary Gatherings Did for Me. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 913–919. <https://doi.org/10.1177/1077800415614305>

García-Carrión, R., Villardón-Gallego, L., Martínez-de-la-Hidalga, Z., & Marauri, J. (2020). Exploring the Impact of Dialogic Literary Gatherings on Students' Relationships with a Communicative Approach. *Qualitative Inquiry*, 26(8-9), 996-1002. <https://doi.org/10.1177/1077800420938879>

Llopis, A., Villarejo, B., Soler, M., & Álvarez, P. (2016). (Im)Politeness and interactions in Dialogic Literary Gatherings. *Journal of Pragmatics*, 94, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2016.01.004>

López de Aguilera, G., Torras-Gómez, E., García-Carrión, R., & Flecha, R. (2020) The emergence of the language of desire toward nonviolent relationships during the dialogic literary gatherings, *Language and Education*, 34(6), 583-598. <https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1801715>

Molina, S. (2015). Alba, a Girl Who Successfully Overcomes Barriers of Intellectual Disability Through Dialogic Literary Gatherings. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 927–933.

<https://doi.org/10.1177/1077800415611690>

Ruiz-Eugenio, L., Roca-Campos, E., León-Jiménez, S., & Ramis-Salas, M. (2020). Child Well-being in Times of Confinement: The Impact of Dialogic Literary Gatherings Transferred to Homes.

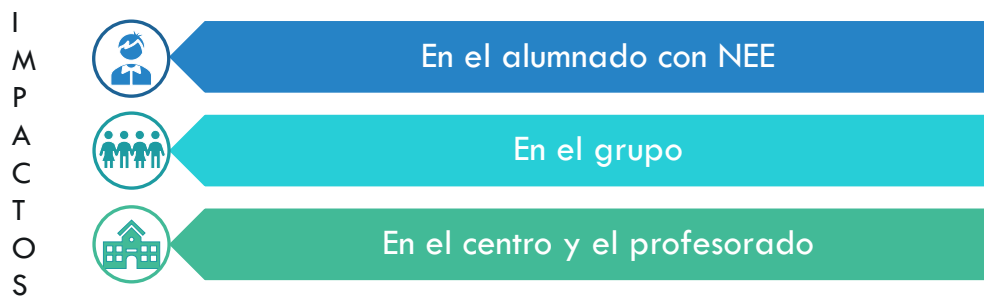
*Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.567449>

Santiago-Garabieta M., García-Carrión R., Zubiri-Esnaola H., & López de Aguilera G. (2021). Inclusion of L2 (Basque) learners in Dialogic Literary Gatherings in a linguistically diverse context.

*Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/1362168821994142>

## ¿QUÉ IMPACTOS TIENEN GI Y TLD EN CONTEXTOS EDUCATIVOS DE DIVERSIDAD FUNCIONAL?

Las experiencias de éxito analizadas y la transferencia a nuevos contextos demuestran que es posible implementar GI y TLD en contextos de diversidad funcional, tanto si son contextos educativos ordinarios como contextos específicos de educación especial. INTER-ACT ha permitido constatar que no sólo es posible la participación de alumnado con necesidades especiales en GI y TLD, sino que esta participación genera múltiples beneficios. Por un lado, se observan claramente beneficios en el alumnado con necesidades especiales que participa en estas actuaciones, pero estos beneficios se extienden también a las personas que comparten con ellos y ellas los entornos interactivos de aprendizaje.



### Impacto 1. Aumenta la atención, concentración y motivación hacia el aprendizaje

Uno de los impactos que se observa en el alumnado, y especialmente en el que presenta más dificultades de aprendizaje, es que mejora su nivel de **atención y concentración** cuando participan en GI y TLD. En GI, por ejemplo, al trabajar varias actividades más breves y rápidas, se facilita que el alumnado se enfoque más en la tarea, especialmente aquel alumnado al que le cuesta más concentrarse. Por otro lado, el alumnado también mejora su **motivación y ganas de esforzarse** por aprender e ir mejorando. Por ejemplo, en TLD muestran su esfuerzo por justificar el párrafo escogido para compartirlo con el grupo, y se sienten motivados y motivadas por participar en debates de temas de gran interés, de la misma forma que sus compañeros y compañeras.

“Las tertulias me gustan mucho por los temas que se tratan. Sobre el amor me interesa mucho, me gusta mucho eso de cuando alguien está enamorado de alguien, lo feliz que es el amor. Sobre la muerte también me interesa, porque así hablan en los libros de algunas familias que se murieron, y es triste, pero me gusta hablar de eso porque, aunque me da tristeza, en mi familia también han muerto personas, y claro, son temas que me interesan hablar.”

Alumna con NEE, contexto ordinario

“También por ejemplo tratar temas importantes, que en otro entorno segregado no tratarían, el estar compartiendo experiencias con los demás es muy enriquecedor. En el otro tipo de enseñanza [segregada] esto no se da y entra la desmotivación, en estas actuaciones la motivación en ellos aumenta. (...) otros institutos que no trabajan así..., los adolescentes con necesidades especiales solo comparten los patios y algunas sesiones.”

Profesorado de audición y lenguaje, contexto ordinario

Poder participar de una lectura conjunta y un diálogo igualitario sobre lo que se ha leído es una fuente de motivación también para el alumnado de los centros específicos, quienes superan actitudes de rechazo hacia la lectura basadas en experiencias previas de fracaso y bajas expectativas, y ven crecer con las TLD su **motivación por superarse** y poder participar cada vez de forma más autónoma.

“Yo, por ejemplo, una alumna, que el año pasado se incorporó nueva, ella venía de un cole ordinario y en la primera semana era rechazo total hacia la lectura. Fuera lo que fuera. Y aquí, a lo largo del curso, se ha visto pues que le motiva esa actividad (...). Pues ella disfruta de la actuación, y, además, la comunica a otros. (...). O otras niñas, que no tienen lectura, que han venido al cole sin lectura, la motivación es aprender a leer, para poderse leer ellas solas el capítulo. Y poder participar. Que participan igual, pero se lo lee un tutor, lector en este caso. Pero quieren aprender para poder hacerlo ellas solas, como los demás.”

“E incluso están pensando sobre lo que van a compartir. “Yo quería decir esto”, que para el alumnado es muy positivo, es un momento que están esperando, estar las dos clases juntas, cuando normalmente no lo están (...). Super positivo”

Profesoras, contexto específico

## Impacto 2. Se desarrollan habilidades cognitivas y comunicativas

En cuanto al impacto en el desarrollo del alumnado con NEE, se observan especialmente **mejoras en las habilidades lingüísticas y de razonamiento**, que en entornos interactivos de aprendizaje como GI y TLD se trabajan de forma conjunta. Respecto de las habilidades relacionadas con el lenguaje y la comunicación, el alumnado tanto de centros ordinarios como específicos mejora en su **expresión oral**. Esta mejora está relacionada con el tipo de interacciones que se dan en GI y TLD, ya que estas interacciones están enfocadas a potenciar la comunicación. Como consecuencia, participando en GI y TLD, el alumnado se siente **más seguro para expresarse** y es en estos contextos donde, alumnado que anteriormente apenas se comunicaba y se mostraba muy tímido, ha avanzado en su participación y comunicación dentro del grupo.

Especialmente en el contexto de los centros específicos, el alumnado adquiere **nuevo vocabulario** que incorpora a su repertorio, comprende mejor el diálogo que se establece sobre un tema, elabora frases más largas y complejas, y aprende a elaborar un **discurso más estructurado**. Incluso en los casos donde hay un bajo nivel de lenguaje expresivo, se producen claras mejoras en la capacidad de estructurar una idea.

“Creo que ha mejorado la coherencia en el diálogo, (...) creo que todos captan el tema del que se está hablando de cierta manera, están dialogando sobre ese tema (...). La estructuración de frases, todo el mundo tiene muy claro que espontáneamente tirarán de una palabra, pero luego ellas intentan estructurar y todo es por el hábito que estamos haciendo en esa estructuración de frase. Esos pequeños cambios son los que se observan en cada sesión”

Profesora, contexto específico

Diferentes características de estos entornos interactivos de aprendizaje pueden explicar estas mejoras a nivel de lenguaje y comunicación. Por un lado, tanto en GI como en TLD se basan en el **aprendizaje a través del diálogo**, por lo que el alumnado ha de **compartir y explicar sus ideas** y opiniones y, además, tiene la oportunidad de **escuchar las intervenciones** de compañeros y compañeras, voluntariado y profesorado, que se convierten en modelos de comunicación de los que pueden aprender habilidades comunicativas. Por otro lado, la **elevada calidad de los libros** que se leen en TLD, que son grandes creaciones literarias de la humanidad, proporcionan un input de gran riqueza, tanto en cuanto a la calidad del lenguaje que se usa como a la relevancia de los temas que se tratan. Finalmente, el alumnado no tiene solo que hacer una comprensión individual de la lectura, sino también preparar y elaborar una intervención para compartir con el grupo, lo que implica un esfuerzo cognitivo añadido.

Por estas características, y por la estrecha relación que existe entre pensamiento y lenguaje, las mejoras en el lenguaje van de la mano de la mejora en las habilidades de **razonamiento y argumentación**. El alumnado aprende a identificar los aspectos más relevantes de la lectura para centrarse en ellos y aportar ideas a la tertulia. El contenido de la lectura también es un aspecto importante que favorece el desarrollo cognitivo del alumnado, ya que provoca la discusión de muchos temas que difícilmente se hubieran discutido sin este entorno interactivo de aprendizaje.

Este progreso en el desarrollo cognitivo y comunicativo del alumnado es especialmente importante cuando éstos son aspectos nucleares de la discapacidad, como ocurre con el alumnado con trastorno del espectro autista. Estos casos muestran que GI y TLD permiten avanzar precisamente en los aspectos más afectados por la discapacidad.

“Creo que esta forma de trabajar les ayuda muchísimo, en los aprendizajes y también en los aspectos nucleares del autismo. Nuestro alumnado está aprendiendo más que antes a través de estas actuaciones (...). Te das cuenta, por ejemplo, que aumenta su vocabulario, la capacidad de estructurar mejor las frases, de utilizar palabras más adecuadas a cada contexto (...), todas esas cosas yo he visto que sobre todo en los GI y en las TLD el impacto ha sido muy fuerte.

Y a nivel curricular también, puesto que ellos vinieron al instituto con su libro de cuarto o quinto de primaria pensando que seguiríamos por donde se habían quedado en la escuela, pero no, aquí la expectativa es otra y preparamos los materiales para que trabajen lo mismo que los demás... esto ha supuesto un salto espectacular en muchos de ellos en determinadas materias, igualándose incluso en algunas al nivel de los demás.”

Profesorado de audición y lenguaje, contexto ordinario

### Impacto 3. Mejora el aprendizaje curricular instrumental

Los entornos interactivos de aprendizaje y el trabajo sobre las capacidades cognitivas que acabamos de mencionar tienen también un impacto en el aprendizaje de las diferentes áreas de aprendizaje curricular. Tanto en centros ordinarios como específicos se observa esta mejora en el progreso general del alumnado en su aprendizaje, y tanto profesorado como voluntariado y el propio alumnado perciben este impacto de GI y TLD en su progreso académico.

La organización del aula en GI y en TLD permite trabajar en actividades compartidas, respondiendo al mismo tiempo a los diferentes ritmos y necesidades de aprendizaje. Las **interacciones de ayuda** entre alumnado y con el voluntariado y las **altas expectativas** que se dan en estas interacciones son elementos clave. A pesar de las dificultades que presentan algunos/as alumnos/as y las distancias que pueden existir en los niveles de aprendizaje dentro del grupo, es posible para el alumnado con necesidades especiales participar y progresar en estos entornos interactivos de aprendizaje. Estas mejoras han llevado, en el contexto de educación secundaria, a **reducir el porcentaje de alumnado con necesidades especiales con adaptaciones curriculares significativas**, incluso cuando al mismo tiempo aumentaba el número de alumnado con necesidades especiales en el centro.

Tanto en centros ordinarios como específicos, en GI y TLD el alumnado mejora en la adquisición de las competencias clave para avanzar en las diferentes asignaturas. Entre estas competencias, destacan las relacionadas con la lectoescritura y las matemáticas, que se trabajan de forma intensa en estos entornos interactivos de aprendizaje. Por ejemplo, los GI facilitan el aprendizaje de **contenidos matemáticos**, en tanto que el trabajo en grupo facilita el desarrollo de aprendizajes como la resolución de problemas, la comprensión de conceptos y los aprendizajes procedimentales.

“Luego tenemos otro alumno que por ejemplo tiene muchas dificultades en el habla y le costaba muchísimo el tema de la seriación, de hacer una serie numérica, ¿no? (...) pues que él ya es capaz de contar, a veces ayudado o señalando por los compañeros, pero realmente sí que va ampliando la serie numérica, que a lo mejor se quedaba en un número muy corto, sí que lo ha ido ampliando. Es decir, yo sí que he visto a nivel, en general, de nuestros alumnos, sí que he notado mejoras en las matemáticas.”

Profesora, contexto específico

A nivel de aprendizaje de **la lengua y la lectoescritura**, con GI y TLD el alumnado aprende a leer mejor, amplía el vocabulario, mejora en la comprensión lectora y la expresión escrita, y aumenta la motivación y el gusto por la lectura. Poder compartir la lectura con sus compañeros y compañeras, de manera que se puedan ayudar, y la complejidad de los textos que se leen en TLD, son aspectos que se relacionan con estas mejoras. Esta situación interactiva de lectura hace que alumnado con muchas dificultades sea capaz de seguir la lectura del texto y participar en las TLD.



“En cuanto al aprendizaje de la lectura lo veo claramente”

“Sí, por ejemplo, J. hasta este año estaba leyendo en mayúsculas, había estado trabajando en la transición a las minúsculas y era muy difícil para él y eso es algo en lo que está trabajando y lee en minúsculas mucho mejor. (...) Y en el caso de P., ha avanzado mucho en lectura, hasta el año pasado cuando empezó con mayúsculas, este año se puede ver la progresión en su lectura, en minúsculas también.”

Profesorado, contexto específico

En el contexto de los centros específicos, hay alumnado que con su participación en TLD han leído un libro por primera vez, y han pasado de mostrar rechazo por leer a tener una experiencia diferente de la lectura y disfrutar con ella. En este sentido, alumnado que empezó participando en TLD con pocas habilidades lectoras, ha aumentado su motivación por aprender a leer de forma autónoma el capítulo de la tertulia y participar en ella, llevando a una mejora significativa en la lectura.

“El caso de un alumno que tenía problemas graves de conducta (...) había dejado todo el trabajo curricular y académico de lado por los problemas de conducta (...). Y se dedicaba a hacer otro tipo de tareas. Y cuando nosotras cogimos el grupo, y se incorporó el alumno retomamos el trabajo académico. En general, y al principio él no se acordaba de nada, ni siquiera de escribir. Era un niño que, si escribía, pero era ilegible. Y en dos cursos, sí que es verdad, que su avance ha sido, fue extraordinario. Porque él se llevaba el capítulo, se lo leía, hacia las comprensiones como los demás, y era un niño que eso ya había dejado de hacerlo”

Profesora, contexto específico

#### Impacto 4. Habilidades sociales, solidaridad, cohesión de grupo, y amistad

Además de las mejoras a nivel de desarrollo cognitivo y aprendizaje, en los entornos interactivos de aprendizaje como GI y TLD se consiguen mejoras de tipo social, ya que suponen nuevas oportunidades de relación para todo el alumnado y crean un clima de inclusión para el alumnado con necesidades especiales. En GI y TLD el alumnado aprende **habilidades sociales** relacionadas con el respeto a las diferentes opiniones y argumentar su postura, algo que practican en TLD, y aprende también a ayudar a otros/as a entender los contenidos de aprendizaje, algo que vemos especialmente en GI. Éstas son situaciones que tienen un impacto directo en la convivencia y conducta prosocial del alumnado.

“Alumno 4: Lo que hacemos es, si no lo entiende algún chico, intentar explicárselo más despacio y lentamente entre todo el grupo que sí que lo entendemos y ver si de esa manera lo consigue pillar.

(...)

Alumno 5: Y, a veces, se lo intentamos repetir, con otras palabras, para que lo pueda entender mejor.”

Alumnado, contexto ordinario

Este comportamiento prosocial se refleja en un aumento de la **solidaridad, empatía y tolerancia** hacia los demás, tanto en contextos ordinarios como específicos. El alumnado pasa de tener actitudes más individualistas a desarrollar una mayor **cohesión de grupo**.

“Y luego también en las tertulias salen propuestas, es decir, estamos hablando y por ejemplo E., que va en silla de ruedas, cuenta que se quiere tirar en el tobogán y sale: “E., ¿quieres que mañana juguemos un partido de fútbol?” Y eso es una cosa que luego lo hacemos con ellos, entre todos se habla, si hemos hablado de que E. no ha podido jugar, al día siguiente sale: “¡Vamos a por E!” Van todos a jugar a fútbol con él.”

Profesora, contexto específico

“Pero yo pienso que ha dado pie a que todos estuvieran mucho más en armonía, yo pienso que sí que ha mejorado la relación un poco. El compartir un espacio, un tiempo, un tema en común (...) No ha habido tanta individualidad.”

“Yo he visto que se ha hecho grupo.”

Profesorado, contexto específico

Además, por la forma de trabajar tanto en GI como en TLD, basada en la ayuda mutua, el alumnado mejora en sus **relaciones de ayuda**. En estos contextos interactivos de aprendizaje, el alumnado toma más conciencia de las habilidades de cada uno, de cuándo necesita ayuda y cuándo la puede aportar a los demás, e interiorizan esa dinámica.

“Yo, mejoras he visto sobre todo en interacciones, es decir, en ayudarse entre los compañeros, porque luego eso en clase se ve, es decir, ves que vas tu a ... y ya son las propias alumnas las que se están ayudando entre ellas, ¿no? y hacen como el papel, pues cuando nosotras ... si a lo mejor tienen que elegir... si no saben por ejemplo el número 8, ¿no? están contando y te ha resultado el número 8, ves como en clase está cogiéndole la mano, le está haciendo la secuencia para contar el 8 e incluso ellas mismas se dan a elegir entre dos números, o incluso le están diciendo “mira aquí”, es decir, eso ha mejorado muchísimo.”

“O pedir ayuda también, a lo mejor alguien que en un momento dice “¿me ayudas?”. Cuando has trabajado mucho el “pide que alguien te ayude” o “pide que alguien...” pues el poderlo decir también ellos, eso es espontáneo ya en clase.”

Profesoras, contexto específico

En este tipo de contextos se crean también oportunidades para **conocer mejor** a los demás, incluyendo las dificultades y capacidades de algunos compañeros y compañeras, crear relaciones más estrechas y desarrollar **amistades**, que después se pueden trasladar a otros contextos y perdurar en el tiempo siendo una fuente de apoyo más allá del colegio.

“Excluir a la gente, tampoco está bien. En IG te ayudas, si no entienden algo lo pueden preguntar y si están excluidos igual no lo pueden entender tan bien cuando lo explica un profesor que otra persona. Y también, que tienen que relacionarse, porque si están excluidos no se relacionan con los demás niños. Sí, puede haber gente que le cuesta un poquito más relacionarse y, en los IG, como lo tienes que hacer porque es parte del trabajo, pues le ayuda a relacionarse con la gente. Entonces ya se crean relaciones.”

Alumnado, contexto ordinario

## Impacto 5. Crece el respeto, la aceptación de la diversidad y la autoestima

Estos impactos a nivel de clima social del aula repercuten en el alumnado también a nivel emocional. El alumnado con necesidades especiales se beneficia de un ambiente donde crece el respeto por todas las personas, se aceptan las diferentes formas de diversidad y se promueve la autoestima individual.

En los centros ordinarios, se desarrolla en el conjunto del grupo un clima de aceptación, respeto e inclusión de la diversidad por discapacidad o necesidades especiales de aprendizaje.

“Reflexionando todo el impacto de estas actuaciones en el alumnado con autismo que yo atiendo, después de 4 años veo que ha sido muy positivo, a nivel curricular, puesto que han visto aumentar sus competencias. A nivel de relaciones, porque han logrado integrarse en un contexto totalmente normalizado y a la vez, y algo muy importante es que ha transformado la visión que los demás compañeros tenían de ellos (formar parte por ejemplo del wasap de la clase, de sus reuniones, etc.) e incluso también, la del profesorado, su visión ha cambiado...”

Profesorado de audición y lenguaje, contexto ordinario

El desarrollo de estas actitudes pasa por tener la oportunidad de **conocer las diferencias** entre el alumnado, normalizarlas y aceptarlas, algo que se consigue en el grupo trabajando conjuntamente a través de la interacción y el diálogo. En este contexto, se desarrolla la **comprensión de las dificultades** de algunos compañeros y compañeras y la empatía.

“Yo incluso diría que este respeto se observa fácilmente porque cuando ellos hablan se guarda más silencio, porque son conscientes de la dificultad que pueden tener en expresar sus ideas... y se crea esa solidaridad...”

Profesora de educación especial, contexto ordinario

Para estos niños y niñas es muy importante aprender en un contexto donde ya no tienen miedo de que se rían de ellos, donde saben que los diferentes ritmos de aprendizaje se respetan y todas las opiniones son tenidas en cuenta y donde, además, los compañeros y compañeras buscan estrategias para facilitar la participación de los que tienen más dificultades. De esta manera, se animan más a participar y a exponer sus ideas, y se genera un debate más rico que da lugar a nuevas oportunidades de aprendizaje.

Cuando se crea este clima de grupo en GI y TLD, en el alumnado con más dificultades se desarrolla una mejor **autoestima**. Por ello, estos entornos interactivos de aprendizaje suponen una diferencia respecto a situaciones anteriores en que el alumnado con necesidades especiales salía de clase para recibir la ayuda necesaria, o con otros momentos en que, aunque compartiendo la misma aula, tienen dificultades para trabajar en las mismas actividades que sus compañeros. A su vez, el sentimiento de ser “uno/a más” genera en ellos y ellas mayor motivación y entusiasmo por el aprendizaje.

“Sobre todo quiero hablar sobre lo importante que es para mi hijo estar en este centro, cómo le hace feliz, lo contento que está. Él se siente como uno más, participa en todas las actividades. Cada vez necesita menos ayuda, su material está cada vez menos adaptado... mi hijo estaba en un centro de educación especial, mi hijo y yo sabemos lo que nos gusta y lo que no, y sabemos lo bueno que es estar en un colegio como este que es inclusivo. En el otro colegio la puerta estaba cerrada todo el tiempo... Mi hijo se quiere sentir como una persona, uno más en esta sociedad, y aquí nos están mostrando que lo puede ser, él se siente uno más, y yo también me siento como una madre más.”

Familiar de alumno con NEE, contexto ordinario

En el contexto de los centros específicos, el clima de confianza que se genera con los entornos interactivos de aprendizaje favorece el desarrollo de una **identidad positiva**, una mejora en su autoestima y un mayor **empoderamiento**. Esta mejora se ha observado en gran medida en alumnos y alumnas que venían de otras modalidades de enseñanza con entornos de aprendizaje diferentes y que, al participar en GI y TLD, han recuperado la confianza en sí mismos/as, han incrementado su participación en el aula y sus interacciones sociales con los demás y han empezado a hacer valer su opinión también en otros espacios.

“Entonces, tener la oportunidad de expresar, el sentirse apoyado por los compañeros. Él sabe que nadie se va a reír de lo que él dice. Eso le ha dado seguridad. Se ha creado en el aula un clima de confianza y de.... no sé. Eso también pasaba las tertulias. Entonces, de cuando al principio le animabas a participar “no sé es que no me acuerdo de nada. Es que yo no sé, es que yo no sé lo que decir...”. Todo muy negativo. pues poco a poco, la expresión oral empezó a fluir. Empezaba a contar y a relacionar el capítulo con él, alguna experiencia. Empezó a intervenir, participaba en todas las tertulias. No solo en el cole, sino también en casa, notaron mejoría. Porque ahora él les contaba más cosas. Era más abierto, ya no se guardaba nada. Aumentó mucho su autoestima, su valía.”

Profesora, contexto específico

## Impacto 6. Mejora la conducta y la capacidad para gestionar los conflictos

Los entornos interactivos de aprendizaje también favorecen una mejora en la conducta del alumnado. Por un lado, alumnado que se mostraba desinteresado por las actividades de aprendizaje empieza a interesarse más por participar y aprender y, por otro lado, se reducen conductas disruptivas que dificultaban el buen funcionamiento del grupo.

En los centros específicos, se observa una **mejora en las habilidades adaptativas, en la autorregulación de la conducta y la autonomía**. Las normas de conducta y de relación que se trabajan en GI y TLD se van interiorizando y aplicando de manera más autónoma. Esta interiorización ayuda a desarrollar pautas de conducta más normalizadas y a reducir problemas conductuales. El trabajo en grupo es fundamental en este sentido, porque es el referente del propio grupo el que con frecuencia ayuda a esa regulación de la conducta.

“Yo veo a niños a lo mejor con muchos problemas de conducta que eso les paraliza el poder aprender nada. Es que el nene que estamos hablando, por ejemplo, es que es así. (...) Yo pienso que los avances han sido muchos, y yo creo que mucho es el ver, el ver también al otro, ¿no? Y también, yo cada vez lo tengo más claro, que lo que nosotras les podamos decir no tiene la misma influencia en ellos que lo que diga un compañero. Yo le puedo decir “Marcos ponte la zapatilla” 500 veces y a la 501 me hace caso, pero a lo mejor es otro compañero el que le dice como que no o tal y él, o sea... reacciona de otra manera (...). No sé, yo eso con el tiempo sí que me he dado cuenta de que tienen mucho más poder ellos para modificar ese tipo de conductas.”

Profesora, contexto específico

La solidaridad que se genera en los entornos interactivos de aprendizaje, que ayuda a superar las dificultades de aprendizaje, es también un aspecto clave para **prevenir problemas de conducta** que, de otra manera, podrían derivar de esas dificultades y la frustración que les puede generar. De esta manera, mejora el ambiente del aula, y la solidaridad, el respeto y la cohesión del grupo se trasladan a otros contextos.

Por otro lado, el alumnado desarrolla una mayor capacidad de **afrentar conflictos de forma más positiva**. El clima de respeto y diálogo creado en GI y TLD ha ayudado también a que el alumnado resuelva mejor sus conflictos, incluso afrontando casos de bullying. Contextos como las TLD han servido para trabajar la idea de la **solidaridad y protección** hacia la víctima de maltrato, generando contextos de aprendizaje más seguros. De forma similar ocurre en los centros específicos, donde el grupo de iguales aumenta su capacidad de **organizarse para intervenir en situaciones de conflicto** y dar apoyo al profesorado con este objetivo.

“Yo en grupos también lo veo sobre todo el tema de grupos, “somos un grupo”, “tenemos que sacar adelante esta actividad y la tenemos que hacer” ¿no? Y yo creo que sí que ha habido mucha mejora en la convivencia, como se hablan, como se respetan ¿no? eh... algunos también son conscientes de que “yo tengo más capacidad que él” ¿no? Y como tratan eso nos enseñan mucho, con respeto, con que actitud. Eso se ve ¿no? Eso se presencia y en cuando tú dices “es así, es así, la solidaridad es esto”.

Profesora, contexto específico

## Impacto 7. El alumnado transfiere lo aprendido a otros contextos

Cuando el alumnado participa en GI y TLD, los aprendizajes conseguidos se trasladan a otros diferentes momentos y espacios. Como acabamos de ver, la mejora de la capacidad de prevenir

y resolver conflictos es resultado del tipo de interacciones que se dan en GI y TLD, que el alumnado interioriza y generaliza.

Este impacto de los entornos interactivos de aprendizaje se ha evidenciado especialmente en los centros específicos. Es, principalmente, la capacidad de dialogar, expresar su acuerdo o desacuerdo y explicar su postura con argumentos, de manera dialógica y con respeto, lo que el alumnado ha transferido más allá del aula y de las actividades de aprendizaje, para entenderse y alcanzar acuerdos en diferentes situaciones, llegando a reclamar explícitamente un diálogo igualitario en todo momento no solamente entre el alumnado sino también con el profesorado y con sus familias.

“Y en patios, es decir, “oye necesito hablar contigo”, me respeta el turno si estoy hablando con otra persona. Es decir, yo he visto eso...ya te digo muy vinculado a las actuaciones y sobre todo al tema de tertulias. Y sobre todo porque se les has dado voz (...) estábamos muy acostumbrados a decidir sobre ellos ¿vale? Entonces cuando eso se rompe y el dialogo es igualitario ellos se empoderan grandiosamente.”

Profesoras, contexto específico

## Impacto 8. El alumnado sin NEE desarrolla habilidades sociales y cognitivas y aprende de las oportunidades ofrecidas por sus compañeros/as con NEE

Cuando GI y TLD se implementan en centros ordinarios con la participación de alumnado con necesidades educativas especiales, el alumnado sin necesidades educativas especiales también se beneficia de esta participación, es decir, se beneficia de compartir estos entornos interactivos de aprendizaje con sus compañeros y compañeras con NEE. Por un lado, hay un impacto positivo a nivel de **desarrollo de actitudes**, ya que el alumnado aprende a respetar a sus compañeros y compañeras, a aceptar las diferencias y reconocer las diferentes habilidades que sus compañeros y compañeras pueden tener, a pesar de sus dificultades.

“Niños y niñas, brillantes académicamente que, quizás en tercero de primaria, se miraban estos compañeros y compañeras todo y conociéndolos de preescolar [3 o 4 años], así como: "bueno, esto es claro ya, estos no saben nada", han hecho un cambio en positivo porque ven estos niños y niñas como compañeros con posibilidad de aprender.”

Profesora, contexto ordinario

Por otro lado, se crean oportunidades para desarrollar **habilidades sociales**, ya que aprenden habilidades relacionadas con ayudar a los demás a participar y a aprender, aprenden a ser pacientes, y se benefician de la satisfacción de ayudar a sus compañeros y compañeras a aprender y a tener un mejor comportamiento.

“También en tertulias han aprendido a dar tiempo. Por ejemplo, a la niña que yo tengo le cuesta mucho explicar, pero al final lo saca. Entonces, han aprendido a tener paciencia y la dejan hablar. Entonces, al final se dan cuenta que sí, que saca, que explica bien.”

Profesora, contexto ordinario

Finalmente, se dan nuevas oportunidades para el **aprendizaje y el desarrollo cognitivo**. El alumnado se beneficia del esfuerzo cognitivo que han de hacer para hacerse entender por sus compañeros y compañeras con dificultades de aprendizaje y, además, aprenden de los conocimientos, habilidades y reflexiones que estos niños y niñas pueden aportar al aprendizaje de los demás.

“Sí que ese esfuerzo de intentar hacerse entender, por parte del otro, se lleva a cabo, y eso es muy interesante para que el mismo listillo, por llamarlo de alguna manera, que vea sus propias limitaciones respecto a los otros en la relación con los demás. Con lo cual, se le exige, o sea, se auto exige un esfuerzo mucho mayor que el habitual”

Voluntariado, contexto ordinario

“Niños y niñas con muchas dificultades especiales han sido quienes han dado la aclaración, la definición, la explicación para que el resto de grupo entendiera y, esto ha creado una situación, que claro, no se ve, pero se nota, de mejora para todos y todas.”

Profesorado, contexto ordinario

## Impacto 9. Actuación docente inclusiva y científica

Más allá del impacto en el alumnado, la introducción de entornos interactivos de aprendizaje como GI y TLD en los centros y en las aulas transforma el enfoque de las escuelas para abordar la atención a la diversidad de su alumnado, así como el trabajo del profesorado. Con la introducción de GI y TLD, que son actuaciones basadas en la evidencia científica, **la labor docente del profesorado cambia, basándola en la evidencia científica**. Consciente de la importancia de que la práctica educativa esté basada en la mejor evidencia científica disponible y que demuestra tener impacto social en su alumnado, el profesorado busca estas evidencias para responder a las preguntas que les surgen en el día a día de su profesión.

“Cuando hablamos decimos “¿pero eso está evidenciado? vamos a ver quién habla de eso” (...) por ejemplo, cuando trabajamos con autismo, queremos saber] si verdaderamente lo que aplicamos en autismo (...) está evidenciada científicamente o no, o qué dicen las últimas investigaciones por ejemplo de autismo. Pues eso todo ha surgido a partir de haber implementado e ir hablando de la importancia de las evidencias, de implementar evidencias y demás.”

Profesora, contexto específico

El profesorado **cambia la forma en que piensa y habla sobre su alumnado**, y ya no se centra en sus limitaciones sino en lo que el profesorado y la escuela pueden hacer para transformar su contexto de aprendizaje y mejorar su educación. Por ejemplo, en lugar de preguntarse si un/a alumno/a con discapacidad puede o no participar en GI o TLD, piensan en qué pueden hacer para facilitar su participación en estos entornos interactivos de aprendizaje. De esta manera, el lenguaje del déficit se sustituye por el **leguaje de la posibilidad**, que incorporan a su práctica y les ayuda a mejorarla.

“A nivel personal, hemos mejorado muchísimo en nuestros diálogos sobre qué es lo mejor para nuestros alumnos. Es decir, yo creo que vamos hacia una línea, ¿no? y siempre poner el foco en el alumnado, en qué vamos a conseguir, que es lo mejor para ellos.”

Profesora, contexto específico

A nivel de centro, este cambio de perspectiva lleva al profesorado a replantear la forma de atender a las necesidades educativas del alumnado. Este cambio tiene como elemento central **poner el foco en las interacciones** para potenciar las oportunidades de aprendizaje del alumnado. Ya no se trata tanto de la asegurar la atención individualizada por parte de los profesionales sino de promover interacciones ricas y diversas, en la línea de lo que dicen las investigaciones y teorías más relevantes sobre cómo aprendemos.

“Nuestra programación, aparte de qué van a aprender los alumnos hay mucho cuestionamiento y mucho diálogo sobre las interacciones que van a tener, que ese aspecto, por ejemplo, nunca había aparecido antes de haber tenido formación o haber conocido las AEE. Siempre nos vamos planteando cómo vamos a poder... Sobre todo, el foco en qué tipo de interacciones tienen, si son de calidad, si pueden ser de mayor calidad, como esas interacciones las fomentamos a través de GI, TLD ...”

Profesora, contexto específico

Este cambio de enfoque lleva a **repensar y reorganizar los apoyos específicos**, no solo cuando se implementan GI o TLD, sino de forma general en el conjunto del centro. Como consecuencia de empezar a trabajar en entornos interactivos de aprendizaje, profesionales como el profesorado de educación especial o de audición y lenguaje pasaron de atender al alumnado de forma individualizada y fuera del aula a hacerlo dentro del aula en el marco de GI o de TLD o, en otros momentos, en el contexto de grupos heterogéneos en el aula, o bien participando en la preparación de las actividades. La experiencia de los centros muestra que **el conocimiento especializado de estos profesionales, tan importante para facilitar el aprendizaje del alumnado con NEE, es mucho más efectivo cuando se pone en relación con la actividad regular del aula y aprovecha las interacciones que se dan en ella.**



“Poco a poco, cuando vas viendo que todo el alumnado mejora... también empezamos a hacer tertulias pedagógicas, (...) e hicimos mucho énfasis el claustro en el tema de los agrupamientos, porque las propias profesoras de pedagogía terapéutica son las que tenían la idea de que el alumnado con NEE había que sacarlo fuera del aula. Entonces lo que sí que decíamos era, bueno, cuando hagamos actuaciones de éxito no, por favor, ahí que se queden dentro, que puedan participar de las actividades que hace todo el mundo.”

Profesora, contexto específico

Por otro lado, la participación de la comunidad y en concreto la participación de las familias en la escuela y en las actividades de aprendizaje de sus hijos e hijas hace que se **estreche la relación entre el profesorado y las familias**, que se comparta más información y aumente la confianza, lo que resulta en una mejor respuesta a las necesidades del alumnado. Este cambio de enfoque, más inclusivo y de más altas expectativas, junto con las mejoras que se van observando en el alumnado, cambia la experiencia del profesorado, la satisfacción con su trabajo, e incluso a **recuperar el sentido y reencanto en su profesión**.

“Yo encuentro que las personas que estamos aplicando las actuaciones educativas de éxito [GI, TLD] con nuestro alumnado le hemos encontrado mucho más sentido a la enseñanza también, porque ves que ellos aprenden y que hemos tenido altas expectativas, y que teniéndolas también en muchas ocasiones nos han sorprendido, ¿no? Decir “yo nunca me imaginaba esto y ha ocurrido”, ¿no? y eso que siempre tenemos en la cabeza “altas expectativas” pero a veces sin querer dentro de la discapacidad dices “bueno, tenemos altas expectativas, pero ya llegaremos”, bueno, ya hemos llegado, ¿no?”

Profesora, contexto específico

## Impacto 10. Transferibilidad de los contextos interactivos de aprendizaje y sus impactos a situaciones nuevas: el confinamiento

El análisis de la implementación de GI y TLD nos muestra que son entornos interactivos de aprendizaje transferibles. Sabemos que son transferibles a contextos diversos, incluyendo centros ordinarios y centros específicos, y que los beneficios se transfieren también a esos contextos. Las mejoras obtenidas en aquellos centros que los han implementado sirven de ejemplo y guía para nuevos centros. Pero, además, el período de transferencia de TLD en uno de los centros coincidió con una situación nueva, a la que todos los centros educativos tuvieron que enfrentarse sin experiencia nueva: el cierre de las escuelas y confinamiento domiciliario por la pandemia de COVID-19 durante el curso 2019-2020. En este caso, las TLD –implementadas online– demostraron ofrecer una educación a distancia de calidad para el alumnado con discapacidad, contribuyendo a superar algunas de las barreras que el contexto de pandemia creó, especialmente, para este alumnado.

En concreto, durante el periodo en que se implementó TLD en confinamiento, el alumnado mejoró en su **actitud hacia el aprendizaje**: mejoró a nivel conductual, en su capacidad de atención, y en su capacidad de trabajar con los demás a pesar de la distancia.

“Simplemente ya en la atención, me ha parecido totalmente importante. Me ha parecido super importante en la interacción, la atención, la concentración hacia el libro, la escucha y el respeto que tenía cada uno a que el otro terminara de intervenir y empezar a intervenir. Había quien levantaba la mano (...). Y el dar turno y esperar turno me ha parecido muy de adulto, muy maduro. Eso por ejemplo no lo hacen cuando estamos trabajando en clase. Ya te digo que una de las dificultades que veo en los talleres era el solapamiento de las ideas y sin embargo aquí [en TLD] no”

Profesorado, contexto específico

Además, el alumnado también progresó en su **aprendizaje curricular** gracias a las TLD online. Aprendieron nuevo vocabulario, mejoraron a nivel de comprensión lectora y aumentó el nivel de competencia en lectoescritura del alumnado.

“Al final ha sido casi una asignatura de lenguaje. Sí, porque trabajamos tanto todos los aspectos del lenguaje, la comprensión, sinónimos, vocabulario...”

Profesorado, contexto específico

#### Para saber más:

Duque, E., Carbonell, S., de Botton, L., & Roca-Campos, E. (2021). Creating Learning Environments Free of Violence in Special Education Through the Dialogic Model of Prevention and Resolution of Conflicts. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.662831>

Duque, E., Gairal, R., Molina, S., & Roca, E. (2020). How the Psychology of Education Contributes to Research with a Social Impact on the Education of Students with Special Needs: The Case of Successful Educational Actions. *Frontiers in Psychology*, 11, 439. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00439>

Fernández-Villardón, A., Valls-Carol, R., Melgar, P., & Tellado, I. (2021). Enhancing Literacy and Communicative Skills of Students with Disabilities in Special Schools through Dialogic Literary Gatherings. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.662639>

García-Carrion, R., Molina Roldán, S., & Roca, E. (2018). Interactive Learning Environments for the Educational Improvement of Students with Disabilities in Special Schools. *Frontiers in Psychology*, 9, 1744. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01744>

Molina, S., Marauri, J., Aubert, A., & Flecha, R. (2021). How inclusive interactive learning environments benefit students without special needs. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661427>

Navarro-Mateu, D, Gómez-Domínguez, T., Padrós Cuxart, M., & Roca-Campos, E. (2021). Dialogic Learning Environments That Enhance Instrumental Learning and Inclusion of Students With Special Needs in Secondary Education. *Frontiers in Psychology*, 12 ,662650. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.662650>

## ¿CÓMO IMPLEMENTAR GI Y TLD EN CONTEXTOS EDUCATIVOS DE DIVERSIDAD FUNCIONAL Y MAXIMIZAR SU IMPACTO? ESTRATEGIAS EFECTIVAS

Como hemos visto, los entornos interactivos de aprendizaje como GI y TLD aportan diversos beneficios al alumnado con y sin necesidades especiales, contribuyendo a su inclusión educativa. ¿Cómo implementar GI y TLD con alumnado con necesidades especiales de manera que se pueda obtener el máximo beneficio en todo el alumnado? Mantener la esencia de lo que la evidencia científica indica que es clave en estas actuaciones y, a la vez, incorporar ajustes que faciliten la participación de todo el alumnado teniendo en cuenta sus diferentes características son aspectos fundamentales, junto con dar valor a la diversidad y la colaboración de todos los agentes implicados. A continuación, detallamos las estrategias efectivas identificadas en INTER-ACT, tanto en contextos educativos ordinarios como específicos.



### Estrategia 1. Considerar GI y TLD como estrategias para una atención inclusiva de la diversidad

Una de las estrategias clave de las escuelas que implementan de forma efectiva GI y TLD en contextos de diversidad funcional es considerar estos entornos interactivos de aprendizaje como **los mejores espacios para reforzar los aprendizajes del alumnado y como herramientas clave para una atención exitosa de la diversidad**. En oposición a las prácticas que tradicionalmente han separado al alumnado por su nivel de aprendizaje, aumentando las desigualdades, GI y TLD son una estrategia efectiva para atender a la diversidad del alumnado, especialmente al alumnado que presenta más dificultades de aprendizaje, ya que permite trabajar con todos y todas de manera conjunta mientras se tienen en cuenta sus diferentes niveles de aprendizaje y la atención que necesitan. Utilizar GI y TLD como estrategias de atención a la diversidad promueve, por tanto, mayores niveles de inclusión.

“empezaron a participar desde el principio el alumnado que estaba ya en las aulas ordinarias. (...) en un principio el alumnado autista, con muchas dificultades, nenes o nenas que no son verbales, estos no participaban en las actuaciones educativas de éxito todavía no nos lo habíamos planteado. (...) teníamos que romper todavía con esa idea que al alumnado con NEE hay que sacarlo fuera. Entonces, cuando lo empiezas a dejar dentro, sobre todo a participar en estas actuaciones y ves que mejora poco a poco el alumnado con dificultades, pero no sin lenguaje... cuando empezamos a ver que ese alumnado si que es verdad que puede evolucionar, entonces ya es cuando decimos: “pues bueno, ¿y el otro alumnado? el más difícil todavía, vamos a ver si es posible”. Y es posible.”

“Poco a poco, cuando vas viendo que todo el alumnado mejora... (...) Entonces lo que si que decíamos era, bueno, cuando hagamos actuaciones de éxito no, por favor, ahí que se queden dentro, que puedan participar de las actividades que hace todo el mundo”

Profesorado, contexto específico

Con estas herramientas en la mano, no necesitamos preguntarnos si nuestro alumnado puede o no participar en GI y TLD –y en consecuencia si debemos darles una actividad diferente o llevarlos al aula de educación especial–. Cuando GI y TLD se aplican como estrategias para una atención inclusiva de la diversidad, el alumnado tiene **mayores oportunidades de participación y aprendizaje** que en otros entornos de aprendizaje, porque **GI y TLD ofrecen interacciones y apoyos clave para el aprendizaje de todos y todas**, y se hace posible que alumnado con NEE que participaba muy poco en espacios compartidos en el aula ordinaria aumente progresivamente su participación hasta formar parte de forma permanente de su grupo clase, creando así **trayectorias educativas más inclusivas**.

“P. es un nene que también vino al aula CIL [Comunicación y Lenguaje] cuando se inauguró esa aula como nene autista. Pues ese niño hoy en día después de trabajar con él en el aula ordinaria de referencia para poder participar en las actuaciones de éxito [GI, TLD], con interacciones, ha ido mejorando a nivel social y tal, ese nene hoy en día ya está en el aula ordinaria, y es una plaza vacante que quedó en el aula CIL y han venido nenes de centros específicos con muchas dificultades a nivel de lenguaje al aula CIL”

Profesora, contexto específico

Las características que definen GI y TLD y los principios que rigen estas actuaciones los convierten en entornos interactivos inclusivos. No obstante, maximizar el potencial inclusivo de GI y TLD, y su capacidad como estrategia de atención a la diversidad, pasa por conocer las características y necesidades de cada uno de los alumnos y alumnas participantes, especialmente aquellos y aquellas con NEE, y **planificar y sistematizar adecuadamente el trabajo a realizar para que todos y todas puedan sacar el máximo beneficio** de estos entornos interactivos de aprendizaje. En contextos de educación especial, donde las dificultades del alumnado son más importantes y la diversidad es mayor, esta planificación previa es especialmente importante para potenciar la inclusión del alumnado a través de GI y TLD.

## Estrategia 2. Maximizar y aprovechar la diversidad, también la que aporta la discapacidad

La diversidad es fuente de aprendizaje, tanto en GI como en TLD. El alumnado aprende los unos de los otros, y también del voluntariado, por lo que cada uno puede aportar de diferente. Por eso, una estrategia clave es, por un lado, **maximizar la heterogeneidad** en estos contextos interactivos de aprendizaje y, por otro, **entenderla como recurso para el aprendizaje** y en este sentido aprovechar todo lo que puede aportar.

“Alumno 1: La diferencia entre IG y los grupos normales pues eso, que vamos juntos todos a la vez y, de normal, vamos separados, y es mejor ir juntos, hablamos, y vamos más rápido.

Alumno 2: Sí, así pasa más rápido el tiempo y nos concentramos más.

Alumno 3: Pues porque creo que, si el profesor explica una cosa y le entendemos, pues bien, pero, si no le entendemos, siempre está en el grupo alguien que le pueda explicar al alumno lo que acaba de explicar el profesor de otras maneras, e igual lo entiende mejor...”

Profesorado, contexto ordinario

Pero maximizar y aprovechar la diversidad no sólo es importante para promover interacciones de aprendizaje entre alumnado con más y con menos dificultades o con necesidades especiales y sin ellas. Es importante también cuando todo el alumnado tiene necesidades especiales, como ocurre en los contextos de educación especial. De hecho, en estos contextos, aunque todo el alumnado comparta la característica de tener una discapacidad, existe una diversidad muy amplia entre el alumnado, lo que supone una exigencia muy importante para el profesorado. Por eso, en estos contextos es especialmente importante **garantizar y aprovechar la máxima heterogeneidad dentro de la diversidad existente**, identificando lo que cada uno necesita y puede aprender de los demás, pero también lo que cada uno puede aportar al resto del grupo, por ejemplo, cuando se organizan los grupos interactivos.

“Entonces, cuando empezamos a hacer los grupos, era un poco diferente de lo que normalmente se hace en las escuelas ordinarias, teníamos que buscar la heterogeneidad dentro de la diversidad que teníamos. Entonces, cuando empezamos a trabajar con esos grupos, decidimos que en cada grupo tenía que haber como mínimo un alumno o dos que aportara conocimiento al resto, (...) otro que no tuviera tanto nivel cognitivo pero que contribuiría con la parte procedimental, o sea, vemos que aporta muchas interacciones, entonces incluimos uno o dos con esta capacidad, depende, y entonces otro alumnado que recibe interacciones. Entonces, los grupos se forman así. Y puede ser que también en el grupo, como tenemos muchos niños con problemas conductuales, no ponemos muchos alumnos con problemas de conducta en el mismo grupo, sino que están cada uno en un grupo.”

Profesora, contexto específico

Además de aprovechar la diversidad existente, la capacidad transformadora de los contextos interactivos de aprendizaje aumenta cuando se **incorporan nuevas y más diversas interacciones**, por ejemplo, a través de las personas adultas, como el voluntariado o los familiares. Cuanta más diversas sean las características, experiencias y comportamientos entre ellos/as, mayor será el

aprendizaje. Estas personas pueden aportar diferentes conocimientos y aprendizajes de los que aprender, cuando participan en GI o en TLD, actuando también como referentes que pueden inducir modelos de conducta más apropiados entre el alumnado.

“El poder relacionarse con otros niños y estar en contacto con otros niños que utilizan otras expresiones, o adultos que participamos en las tertulias, que utilizamos otras expresiones en las tertulias de ellos poco a poco las van asumiendo. Entonces, expresiones más complejas, con un vocabulario que nunca hubieran utilizado, se empiezan a escuchar.”

“Teníamos que poner más referentes, modelos de conducta apropiada, y entonces lo mismo en los grupos, intentamos empezar a incorporar alumnado de otras clases que sabemos que son complicados y difíciles en una clase que vemos que funciona...”

Profesorado, contexto específico

### Estrategia 3. Promover interacciones de calidad entre el alumnado: aprendizaje mutuo y en todas las direcciones

Las interacciones son clave tanto en GI como en TLD porque es la herramienta que permite aprender de la diversidad. Por ello, es esencial que el profesorado promueva la interacción y el diálogo entre el alumnado para avanzar en el aprendizaje. En este sentido, una estrategia importante es considerar **las interacciones como un objetivo de aprendizaje** en sí mismo dentro de las sesiones de GI y TLD, para consolidar progresivamente interacciones de calidad entre el alumnado que refuercen tanto el aprendizaje como la cohesión de grupo. De esta manera, además del contenido curricular, el aprender a interactuar de manera efectiva se convierte en objetivo de las sesiones.

“Sin estas actuaciones este alumnado estaría mucho más aislado y a nivel comunicativo, tendrían mucha menos capacidad. Quieras que no, ellos siempre están en interacción comunicativa, siempre tienen a su alrededor personas que se están comunicando entre ellos, con otros, todas esas interacciones que les rodean ya les aporta mucho.”

Profesorado, contexto ordinario

Para facilitar esta tarea de aprender a interactuar y para promover la interacción y el diálogo que llevan al aprendizaje, es importante **diseñar actividades para trabajar en GI que faciliten ese diálogo e interacción**, es decir, que permitan sacar el máximo partido de la situación interactiva de aprendizaje. Para ello, es necesario un trabajo previo de preparación y reflexión alrededor de las actividades por parte del profesorado para identificar las actividades que mejor responden a este objetivo.

“Creo que es como aprendemos porque en el grupo nos ayudamos cuando alguien pierde el hilo de la clase. Esto es bueno para mí porque si no, no aprendes nada, lo digo con respeto. Cuando estás en GI tienes a alguien para explicarte los ejercicios y no lo haces solo.”

Alumno con nee, contexto ordinario

En TLD, la interacción se promueve de forma eficaz cuando el profesorado que participa en la tertulia centra su papel en **la moderación de la misma, procurando no intervenir de manera directiva, y facilitando que sea el propio alumnado quien resuelva las dudas, haga o conteste preguntas, y añada reflexiones**, mientras asegura que el debate no se desvía del objetivo de la tertulia. Las intervenciones del profesorado, por tanto, han de ir dirigidas a facilitar esas interacciones, haciendo preguntas, pidiendo aclaraciones, y promoviendo la intervención de los compañeros y compañeras para completar o modelar las de aquellos y aquellas que tienen más dificultades.

“Alumno con NEE: He escogido este párrafo porque Sancho hace bien en preocuparse de Don Quijote.

Profesora: ¿Por qué?

Alumno con NEE: Porque es su amo y tiene que preocuparse de las cosas que le pueden pasar.

(Alumno 1 levanta la mano)

Alumno 1: Yo creo que además de porque sea su amo se preocupa por él porque son amigos.

Profesora: ¿Vale, estáis todos de acuerdo?

(Alumno 2 levanta la mano)

Alumno 2: También se preocupa porque si no, no podrá ser "gobernador".

Profesora: Entre más cosas, vale.”

TLD en contexto ordinario

De esta manera, se promueven interacciones de calidad, que se concretan en un **trabajo conjunto, ayuda mutua y creación intersubjetiva de conocimiento entre el alumnado, basada en la solidaridad**. Estas interacciones han de ir orientadas tanto a promover el aprendizaje del conjunto del grupo y la resolución conjunta de la tarea como a facilitar que compañeros y compañeras con más dificultades puedan participar de la actividad y comprendan los contenidos de aprendizaje que se trabajan, mientras se establecen relaciones de confianza entre iguales. En este sentido, el alumnado con frecuencia desarrolla diferentes **estrategias para ayudar a sus compañeros y compañeras**, que es importante potenciar, por ejemplo, explicar el contenido o la actividad y pedir a continuación que el compañero o compañera se lo vuelva a explicar para asegurar la comprensión, o poner ejemplos de temas de interés para ese compañero o compañera, o contextualizados en la vida cotidiana.

Pero, además, en estos entornos interactivos de aprendizaje surge la oportunidad de que la ayuda venga también del alumnado con necesidades especiales. En los centros ordinarios, este alumnado que habitualmente es quien necesita y recibe ayuda de los demás puede ayudar al resto o mostrar sus habilidades y es importante visibilizar y potenciar lo que este alumnado puede aportar al grupo.

“Las tertulias han favorecido que respeten a estos alumnos, que les valoren a raíz de asombrarse de sus intervenciones, incluso cuando en ocasiones alumnado muy afectado ha hecho intervenciones que no tienen nada que ver con el texto.”

Profesorado, contexto ordinario

En centros específicos, donde todo el alumnado tiene necesidades especiales, se crean oportunidades para que se dé también la ayuda mutua entre el propio alumnado, independientemente del nivel de cada uno, de forma que todos se benefician de la diversidad. En este contexto, donde la diversidad es muy amplia, y con frecuencia las propias características del alumnado dificultan la interacción (dificultades comunicativas, conductuales, etc.) es un desafío especialmente importante para el profesorado promover la interacción. No obstante, es posible avanzar hacia mayores niveles de interacción y de mayor calidad, mejorando tanto los aprendizajes como las relaciones en el grupo, y por eso es importante promover las estrategias que lo facilitan.

“Alumna 1 (Paula): (inaudible)

Profesora: Yo he escogido... (se habían enamorado)

Alumna 1 (Paula): se habían enamorado

Profesora: “Se habían enamorado”. También en la línea 2, al lado de la palabra tortolitos. ¿Por qué la has escogido, Paula? Porque... me gusta...

Alumna 1 (Paula): el amor

Profesora: “porque me gusta el amor, dice Paula”. Qué interesante. ¿Qué es para ti el amor, Paula?

Alumna 1 (Paula): El amor...

Profesora: El amor es que... querer a ... ¿a quién?

Alumna 1 (Paula): A Carlos...

Profesora: A Carlos, por ejemplo, o a tu familia...

Niña moderadora: Laura.

Profesora: A ver, Yago ha levantado la mano. Le damos primero palabra a Yago y luego a Laura. Yago, ¿qué quieres decir sobre el amor?

Yago: yo quiero a mis abuelos...”

TLD en contexto específico

#### Estrategia 4. El voluntariado como ayuda directa e indirecta que promueve la interacción y la inclusión

Una ayuda clave en los entornos interactivos de aprendizaje son las personas de la comunidad: el voluntariado. Éste tiene un papel muy importante para ayudar a **orientar la actividad**, participando de la resolución de las actividades junto con el alumnado o aportando ejemplos o



formas diferentes de abordarlas, y para **ofrecer ayuda cuando algún/a alumno/a lo necesita**. Su participación orientada a facilitar el aprendizaje permite elevar el nivel de exigencia en las actividades al mismo tiempo que se favorece la inclusión de todo el alumnado. Pero el papel del voluntariado es especialmente importante para **promover la interacción dentro del grupo y el aprendizaje entre iguales**, y especialmente para asegurar que aquel alumnado que tiene más dificultades participe de estas interacciones, se implique más en el aprendizaje y saque el máximo provecho de la sesión.

“Voluntaria: (coge la ficha de Santi –alumno con NEE– y la pone en el centro de la mesa) Vale, mira, ahora nos explica Martín éste. Explícanoslo, cómo lo has hecho.

Martín: Sumando

Voluntaria: Sí, pero ¿cómo lo has hecho?

Martín: Un número que mas este número te de 5.

Voluntaria: Vale, por tanto, quieres decir (coge el lápiz de Santi y señala en su ficha) que aquí este número...

Martín: (señalando la ficha de Santi): 0 más un número que te dé 5.

(...)

Voluntaria (a Santi): ¿qué número le sumas a 0 para obtener 5?

Santi: 5.

Voluntaria: Vale (le señala en la ficha para que escriba)

(Santi escribe en su ficha)”

GI en contexto ordinario

El voluntariado es, por tanto, un recurso clave para promover la inclusión en contextos de diversidad. Estrategias como animar al alumnado a que se ayuden y guiarles en cómo hacerlo, pero sin hacérselo manteniendo un nivel óptimo de andamiaje, ayuda a consolidar la dinámica de ayudarse y aprender conjuntamente, mientras se promueve la solidaridad y se refuerza la autoestima entre el alumnado.

En el contexto de los centros específicos, donde la interacción es a menudo más difícil, el voluntariado es muy importante para favorecer una dinámica interactiva enriquecedora para todo el alumnado. El voluntariado puede ayudar a “desbloquear” la interacción en algunas ocasiones, y facilita un apoyo más personalizado, sin perder el contexto de grupo. En este sentido, es importante apoyar al voluntariado ante las posibles dificultades, ofreciendo pautas para ayudar al alumnado y gestionar la interacción en el grupo. Por otro lado, también aportan un valor al traer al aula interacciones y formas de comunicarse y relacionarse diversas, contribuyendo a abrir la escuela al entorno, ampliar la “visión del mundo” del alumnado y crear un espacio de confianza con el voluntariado con el que se sienten cómodos. Potenciar la diversidad de perfiles entre las personas voluntarias de la comunidad aumenta las oportunidades de aprendizaje y la relación del alumnado con su entorno.

## Estrategia 5. Reestructurar la actividad y/o el material para una respuesta transformadora a la diversidad del alumnado, manteniendo el contexto de grupo y las altas expectativas

Las diversas características y necesidades del alumnado cuando GI y TLD se aplican en contextos de diversidad funcional hacen a menudo necesario incluir ajustes para que estas actuaciones puedan ser inclusivas para todo el alumnado. Lo importante es que la **reestructuración de los entornos interactivos de aprendizaje** tenga en cuenta y responda a las necesidades individuales del alumnado con el objetivo de favorecer su participación en el grupo y aumentar las posibilidades de interacción. Para ello, es necesario que el profesorado conozca las características de cada alumno/a e identifique los ajustes que cada uno/a necesite para poder participar.

“Sí, claro, ajustada a cada alumno. No tiene nada que ver estos niños cuando llegaron en primero que ahora que ya están en 4º. Al principio estaban muy nerviosos, inquietos, y ha sido un proceso de autocontrol de su propia conducta muy importante. De reconocer las respuestas fisiológicas que esas situaciones les creaban (de sudor, nerviosismos, manierismos, etc.) y todo eso se fue trabajando a través de auto-instrucciones y respetando la libertad y necesidades si en algún momento se tiene que levantar y salir.”

Profesorado de audición y lenguaje, contexto ordinario

En algunos casos las **reelaboraciones** son **de tipo material**, y son especialmente importantes en los centros específicos donde, por ejemplo, facilitan la participación del alumnado en TLD. Estrategias como plastificar los libros evitan que el alumnado los estropee y que así puedan seguir trabajando con ellos, evitando conductas disruptivas; pasarlos a pictogramas facilita el acceso al contenido de los libros a alumnado que tiene poco desarrollado el lenguaje, así como su expresión sobre las ideas del texto; los audiolibros facilitan el acceso al contenido de la historia de forma autónoma al alumnado que no ha adquirido la lectura; o seleccionar las versiones de los textos que mejor se ajustan a las características del alumnado sin hacer adaptaciones extra sobre el contenido facilita el acceso del alumnado sin alterar su calidad.

Por otro lado, las **reelaboraciones** también pueden ser **de tipo procedimental**. Algunas se pueden aplicar de forma general para facilitar la participación de todo el alumnado en un contexto de diversidad, como por ejemplo hacer las TLD con la mitad del grupo para facilitar la participación de todo el alumnado. En otros casos, se puede ajustar la forma de participación de algunos alumnos y alumnas para facilitar su inclusión en la dinámica del grupo. Estos ajustes pueden consistir en reducir el nivel de dificultad o la forma en que se hace la tarea, por ejemplo, en TLD, se puede pedir inicialmente a algunos/as alumnos/as que seleccionen fragmentos más cortos, o incluso una sola palabra o una ilustración, o bien que la preparación de su intervención consista en hacer un dibujo sobre aquella idea que ha seleccionado del capítulo, en lugar de preparar una intervención escrita para, con el tiempo, ir aumentando el nivel de exigencia y dificultad aproximándolo al del conjunto del grupo. Hacer preguntas más directas al alumnado durante la TLD, para facilitar su participación, o incluir la participación de más personas adultas para ayudar regular la conducta en caso de dificultades conductuales son también transformaciones en el procedimiento que ayudan a que todo el alumnado pueda participar y aprender de la situación interactiva de aprendizaje.

**En todo caso, es importante que el objetivo de estos ajustes no sea rebajar el nivel de aprendizaje que se ofrece,** sino que todos y todas puedan participar en la actividad e interactuar con los demás con relación a esta actividad, independientemente de su discapacidad y nivel de aprendizaje.

Entre las reelaboraciones procedimentales, también resulta efectivo **preparar y/o entrenar previamente el trabajo a realizar en GI y TLD**, para que el alumnado esté más preparado para aprovechar el tiempo de aprendizaje en interacción de las sesiones de GI y TLD, así como para que pueda participar con éxito. Por ejemplo, se pueden (a) preparar individualmente las intervenciones que se van a compartir en la tertulia (ya sea en casa o en la escuela), facilitando la conversación posterior y que el diálogo sea más fluido y menos guiado por una persona adulta, (b) leer de nuevo conjuntamente el texto antes de iniciar la tertulia, o (c) hacer un “ensayo” de la TLD o de GI para prepararse mejor para escuchar con atención a sus compañeros y participar de la interacción.

“En esta escuela los niños tienen que repetir la actividad muchas veces para saber... Entonces, si no han entendido como tienen que hacerlo... El problema es que no han entendido qué hacer, el problema no es que no saben contar de 1 a 10 (...) los niños que lo han hecho antes, se ponen delante de la actividad y saben lo que tienen que hacer, saben de qué va”.

“¿Qué ha provocado? Ha creado momentos en los que, si yo sé cómo hacerlo y como solucionarlo soy capaz de ayudarte, ¿vale? Entonces hemos visto que hay niños que ayudan a los demás a hacer la actividad porque “sé cómo hacerlo.”

Profesoras, contexto específico

“Pero no lo hacemos en grupo [refiriéndose a la preparación] porque si no, revelamos todo lo que va a salir en la tertulia, si lo hiciéramos en grupo. Les ayudamos a reflexionar y a profundizar en ello, sin que los otros lo sepan, y entonces, por ejemplo, dices: “¿y a quién te gustaría preguntar sobre eso?” y preparamos la pregunta: “S., ¿te gusta...? Preparamos la pregunta, y hablamos entre nosotros sobre qué van a preguntar, y preparan una conversación, un diálogo, que es lo más difícil para nosotros (...) pero lo que ha sido más difícil para nosotros es la conversación entre ellos, que no sea tan dirigida por el adulto. Ese es el trabajo que preparamos los jueves [antes de la tertulia].”

Profesora, centro específico

En todos los casos, las reestructuraciones de estos contextos de aprendizaje han de asegurar que **se mantiene el contexto del grupo, y se comparte la misma actividad**. Lo que se busca es facilitar el acceso al contenido y a la actividad, potenciando las máximas posibilidades de interacción entorno al aprendizaje entre el alumnado y manteniendo altas expectativas. Las **altas expectativas**, junto con crear las condiciones facilitadoras (interacciones, reestructuraciones, etc.) es lo que permiten que el alumnado con más dificultades pueda participar en GI y TLD y avanzar en su aprendizaje.

En oposición a las adaptaciones conformistas con las dificultades y que reducen oportunidades de aprendizaje, el uso de estos **ajustes** implica una **concepción transformadora**. Implica, en cada caso, tener en cuenta lo que cada recurso (material, procedimental, técnico, etc.) puede aportar

para mejorar las condiciones de aprendizaje de cada alumno/a y superar dificultades tanto individuales como contextuales. Cuando los ajustes se plantean de esta manera se hace posible que alumnado con discapacidad pueda seguir participando y aprendiendo en TLD con sus compañeros y compañeras del centro específico en condiciones tan complejas como la docencia en confinamiento derivada de la pandemia por COVID-19.

## Estrategia 6. Los principios del aprendizaje dialógico como guía

Los principios del aprendizaje dialógico –diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, creación de sentido, solidaridad, dimensión instrumental e igualdad de diferencias– (Flecha, 1997) están en la base de los entornos interactivos de aprendizaje que son GI y TLD. Estos principios han sido clave para que estas actuaciones se hayan podido aplicar con éxito en contextos muy diferentes y con poblaciones tan diversas como las que existen en centros ordinarios donde asiste alumnado con y sin necesidades especiales y en centros específicos donde todo el alumnado tiene alguna discapacidad. Asimismo, estos principios son la guía para que GI y TLD se puedan seguir transfiriendo para responder a las necesidades de nuevo alumnado. En este sentido, reelaboraciones como las mencionadas en el punto anterior se aplican teniendo como referencia estos principios; de la misma manera, nuevas reelaboraciones que se identifiquen como necesarias para responder a las necesidades de nuevo alumnado que se incorpore a estas actuaciones deberán también **guiarse por estos principios para tener un impacto inclusivo y transformador y no alterar la esencia de estas actuaciones.**

Por ello, el profesorado ha de conocer y compartir estos principios, y procurar profundizar en su implementación. Pero, además, es efectivo **trabajar de forma explícita con el alumnado el aprendizaje e interiorización de esos principios**, trabajándolos como normas de funcionamiento de GI y TLD. Para ello, son efectivas estrategias como tenerlas visualmente accesibles en pictogramas o en la pizarra, o revisar los principios antes de la sesión de GI o TLD. Al finalizar la sesión también se puede profundizar en los principios, recordando el vocabulario o ideas nuevas que han aprendido, o revisando conjuntamente si han tenido un comportamiento acorde a los principios (por ejemplo, si se han ayudado o respetado el turno de palabra).

“En las tertulias lo que hacemos es decimos las cosas más importantes. Como “igualdad,” “creación de sentido,” “transformación” (...) Cuando vamos a empezar decimos todos los principios dialógicos. Y repetimos también las normas, como levantar la mano y todo eso. (...) Nos sentamos en círculo, y hay un moderador o una moderadora, que nos apunta y nos dice unas normas de que hay que estar en silencio, hay que respetar a la gente, o cuando uno habla, no hay que reírse de uno que está hablando”

Alumnado, contexto específico

## Estrategia 7. Coordinación y trabajo en equipo entre el profesorado

La complejidad de atender a un alumnado diverso para el que se procura una educación inclusiva, rica en interacciones y diálogos enfocados al aprendizaje y la solidaridad requiere que esta sea una **tarea compartida entre todo el profesorado implicado**, y no la tarea individual de un maestro o maestra con su grupo clase. Tanto en centros ordinarios como en específicos, el trabajo en equipo y la coordinación son estrategias necesarias para aplicar los entornos interactivos de aprendizaje de la manera más eficiente y obtener los mejores resultados. El profesorado puede colaborar y

coordinarse para seguir unas mismas pautas en el funcionamiento de GI y TLD, compartir aquellas actividades que mejor han funcionado para promover el aprendizaje y la interacción o pensarlas conjuntamente, o participar dando apoyo en las sesiones de GI y/o TLD de otros grupos, aprendiendo así de dinámicas y materiales que puede ser útil incorporar en la propia clase. Esta colaboración se da en el marco de un compromiso del profesorado por mejorar progresivamente su labor en la implementación rigurosa e inclusiva de GI y TLD, y en su compromiso con el aprendizaje de todo el alumnado, dentro y fuera de su clase.

Con el alumnado con necesidades especiales, en las escuelas ordinarias es importante también la **coordinación y colaboración con el profesorado especialista en educación especial y otros apoyos especializados**. Estos perfiles profesionales son una fuente de ayuda crucial para facilitar la participación de alumnado con necesidades especiales, tanto a la hora de pensar y preparar las actividades, como en las propias sesiones de GI y TLD, por el conocimiento específico que tienen de las necesidades de este alumnado y de las estrategias para ayudarles. Por ello, es importante crear los tiempos y espacios que hacen posible esta colaboración para que todo el conocimiento disponible en la escuela se aproveche al máximo para avanzar en los objetivos de aprendizaje y desarrollo de todo el alumnado. En coherencia con los principios del aprendizaje dialógico, es importante que esta coordinación se lleve a cabo desde el diálogo igualitario, con el fin de compartir los propósitos y decidir conjuntamente las actuaciones. Cuando se desarrolla esta colaboración entre el profesorado, se transforma el rol de los especialistas, quienes pasan de dar apoyo de forma directa y exclusiva al alumnado con necesidades especiales a dirigirlo a todo el contexto de aprendizaje: alumnado, grupo, profesorado, actividad, etc., convirtiéndose en una actuación más inclusiva y eficiente.

“Mi experiencia como profesora de educación especial hasta que vine aquí era como muchas otras en un instituto de secundaria. Tu tienes tu clase, donde tu llevas a los niños con necesidades especiales, en pequeños grupos... y por supuesto, desde ese momento estamos todos estigmatizados, los niños y yo, porque yo ya no me relaciono con el resto del profesorado prácticamente, excepto en momentos específicos y los niños, por los mismo. De repente llegas aquí y ya no tienes clase, todas son tus clases... yo... sinceramente creo que es muy importante no estigmatizar al alumnado, pero también, como recurso, y estoy muy optimizada.”

Profesora de educación especial, contexto ordinario

“No sabríamos, no queremos trabajar más en contextos segregados.”

Orientadora, contexto ordinario

En el contexto de los centros específicos, el trabajo en equipo y una coordinación adecuada entre el profesorado ha sido una condición necesaria para una implementación de éxito de GI y TLD que llevara a una mejora de los resultados educativos del alumnado, especialmente cuando había pocos referentes previos de estas actuaciones en contextos específicos. Para implementar GI y TLD respondiendo a las características y necesidades particulares de este alumnado se hace necesario que el profesorado se reúna periódicamente para coordinar su trabajo, decidir el contenido que van a trabajar en GI, las actividades que van a proponer, y las reelaboraciones materiales y metodológicas tanto para GI como para TLD.

“en cuanto a preparar la actividad, adaptar el material, todo ese trabajo previo a lo que es el GI, todo se establece en reuniones con todos los profesionales, se concretan los bloques de contenidos, como se ha dicho, conceptos básicos, numeración, operaciones... Ahí ya se concreta qué tipo de actividades o qué objetivo concreto: numeración del 1 al 10, numeración del 1 al 15... se va secuenciando también, de esa manera por equipos entre los profesionales van elaborando esas actividades, se hace una puesta en común, todos juntos, con un modelo de cómo llevar a cabo esa actividad”

“Por ejemplo, las personas que hacen número y cantidad, todo el curso van a estar haciendo número y cantidad (...), y entonces, esas actividades tú las presentas una sesión, entonces la gente te dice “oye”, pues a lo mejor, “has puesto pinzas y eso es muy difícil para los nuestros, tienes que cambiarlo a...” Las adaptaciones son tirando a manipulativas, entonces te tienes que acordar que puedan poner adhesivos, que puedan poner velcros ... como hacerlo.”

Profesora, contexto específico

Precisamente porque, especialmente en este contexto, los ajustes son decisivos para permitir la participación de todo el alumnado, es muy importante que no las decida un profesor o profesora individualmente, sino que **se debatan y se decidan de forma acordada por el equipo docente, para asegurar que todo el alumnado puede acceder al contenido de aprendizaje de formas diversas**. Trabajar conjuntamente, preparar de manera coordinada los materiales y discutir las reelaboraciones metodológicas necesarias han de ir de la mano, además, de una formación rigurosa en las actuaciones para no alterar sus principios y de una evaluación a posteriori de las sesiones que permita identificar los aspectos a mejorar para aumentar las oportunidades de aprendizaje e interacción de todo el alumnado.

“Siempre hay evaluación posterior a la realización del grupo, y la persona que ha supervisado tiene como una hoja donde va tomando anotaciones de lo que ella observa: “Veo que este grupo ha acabado muy pronto la actividad”, “Veo que este grupo no ha sabido hacer nada más que uno, por lo tanto, tenemos que mejorarlo”. Entonces después en el grupo semanalmente hay otra reunión de evaluación del grupo interactivo y se ajustan todas las dudas ¿vale? (...) pero nunca sin perder la base de la actuación, es decir, eso está siempre, ¿eh? Es decir, a la mejora de la interacción, a que el niño tiene que aprender, a que los niños tienen que realizar la actividad. Eso no lo perdemos nunca de vista. Ese es el objetivo entonces todos nuestros diálogos tienen que ir a la mejora de eso. Es decir, toda la actividad se tiene que plantear a la mejora de que hay aprendizaje, de que todos pueden participar.”

Profesora, contexto específico

## Estrategia 8. Las familias y la comunidad como apoyo clave en la implementación de GI y TLD

De la misma manera que la inclusión en GI y TLD se enriquece con la colaboración y el trabajo conjunto entre el profesorado, también lo hace cuando se incluye a la comunidad y especialmente a las familias como apoyo para desarrollar estos contextos interactivos de aprendizaje. Hemos visto como el voluntariado es un recurso clave para dar apoyo en las sesiones de GI y,

especialmente, para promover las interacciones de aprendizaje entre el alumnado. Establecer redes estrechas de colaboración con el entorno es importante para conseguir la presencia de voluntariado en la escuela que permite un óptimo desarrollo del proyecto inclusivo. En este sentido, es importante no limitar el papel del voluntariado al desarrollo de la tarea concreta del GI, sino **valorar y cuidar la figura del voluntariado, promoviendo su implicación**, compartiendo con ellos los objetivos de la actuación, los retos y dificultades, así como los avances, tomándolos como **aliados de inclusión**.

En lo que se refiere específicamente a las familias, son un recurso clave para apoyar de forma individualizada el aprendizaje del alumnado con necesidades especiales y su participación en entornos interactivos de aprendizaje. En los casos en que el alumnado necesita una **preparación previa de la actividad**, por ejemplo, para hacer la lectura conjunta del texto a debatir en la tertulia y preparar la intervención, las familias pueden proporcionar este apoyo. Cuando la lectura y la comprensión del texto se ha trabaja en casa, se hace posible que este alumnado pueda participar en la tertulia siguiendo el debate y aportando ideas, participando de la lectura de los mismos libros, aunque su nivel de aprendizaje esté por debajo del resto de la clase.

En el contexto de los centros específicos, el apoyo de las familias pasa de ser una estrategia puntual para ayudar a quien tiene más dificultades a ser una estrategia generalizada ya que, para la gran mayoría, sino para todos los estudiantes en este contexto, es complicado hacer solos la preparación de la tertulia. La **coordinación con las familias se convierte en esencial** para apoyar esta preparación, tanto por el papel importante que tienen en reforzar la rutinas y hábitos de aprendizaje de sus hijos e hijas, como por la necesidad que tiene este alumnado de practicar la idea que quieren compartir.

“El viernes se llevan el texto a casa para hacer la lectura compartida con las familias, y en su cuaderno, con sus familias, anotan el capítulo, la página, la línea o una palabra o idea de por qué, para argumentar por qué han elegido esa palabra. Todo eso es el trabajo con la familia.”

Profesora, centro específico

Alumnado de los diferentes niveles se beneficia de esta forma de colaboración de las familias que puede tomar diferentes formas: apoyando la tertulia desde casa, participando en la tertulia en la escuela, o ayudando al profesorado a entender las ideas del alumnado y ayudarles a expresarlas.

“Y los padres también nos ayudan mucho, porque a veces nos escriben en las agendas: “Mi hijo ha elegido esta palabra por esto, por esto y por esto”. Para ver si luego coincide con la versión que él da. Porque en un primer momento, a lo mejor, con su madre o con su padre sí que dicen que ha elegido esa palabra porque... por algún motivo especial. Y luego él en clase, a lo mejor puede ser que diga otra o no se acuerda.”

Profesora, contexto específico

Para conseguir el apoyo por parte de las familias y que esta sea efectiva, es importante la coordinación con la escuela para que las familias puedan tener pautas concretas de cómo ayudar a sus hijos e hijas y comprender la importancia del tipo de libros –grandes creaciones de literatura

universal— y el impacto positivo que las TLD generan en el alumnado. Cuando las familias son conscientes de la importancia e impacto de estas actuaciones en el aprendizaje de sus hijos e hijas, se convierten en los principales aliados para su implementación.

“Esto ha sido una carrera de fondo colectiva, los adolescentes, el profesorado, las familias... todos juntos... esto no es como mágico, es el trabajo conjunto y constante de todas estas actuaciones que lo hacen posible... ahora estamos contando aquello que empezó en 2014.”

Profesorado, contexto ordinario

Cuando esta ayuda se incorpora a la dinámica de las tertulias se hace posible superar dificultades como la que ha implicado el cierre de las escuelas durante el confinamiento. Contar con las familias ha permitido que se pudieran seguir implementando TLD en la distancia, manteniendo las oportunidades de interacción y aprendizaje del alumnado, siendo las familias el principal apoyo para la transferencia al formato online.

## Estrategia 9. Implementar GI y TLD en el contexto de un proyecto inclusivo de centro

Si bien GI y TLD, en sí mismas, son actuaciones que contribuyen a la inclusión de todo el alumnado, tanto **su implementación como el impacto en el alumnado mejoran cuando se aplican como parte de un proyecto inclusivo de centro**. Por lo tanto, más que implementar las actuaciones de forma aislada, es importante hacerlo en el marco de un proceso de reflexión y cambio del conjunto del centro. Por ejemplo, en los centros ordinarios, el maximizar y aprovechar la diversidad entre el alumnado es más fácil cuando el conjunto del centro distribuye al alumnado de forma heterogénea en las clases, y la participación del alumnado con necesidades especiales en GI y TLD también es más fácil cuando **en la escuela se ha decidido que este alumnado no sale del aula** a recibir los apoyos que necesite, sino que **los apoyos se incluyen dentro del aula**.

En este sentido, es importante el papel del equipo directivo a la hora de liderar la puesta en práctica de las actuaciones como proyecto de centro y evidenciar los impactos, así como la reflexión pedagógica por parte del profesorado a la hora de garantizar una implementación rigurosa y sostenible de estos entornos interactivos de aprendizaje que trascienda la práctica del aula y genere continuidad y coherencia en los diferentes espacios y momentos de la experiencia en la escuela.

“Nos damos cuenta de que nuestro enfoque ya es diferente, ya es decir, vale, vamos a ver cómo vamos a incorporar o cómo con estos alumnos fomentamos el máximo número de interacciones. Cuando antes esta perspectiva no la teníamos, ese enfoque no lo teníamos. En cuanto a escuela, yo también diría que el haber tenido alcance de las evidencias científicas también nos ha llevado a mejorar nuestra práctica docente, a cuestionarnos muchas cosas, a encontrarle el sentido.”

Profesora, contexto específico

Cuando GI y TLD no se implementan de manera aislada sino como parte de un proyecto global de centro, como son las Comunidades de Aprendizaje, la implementación de las actuaciones se hace más sostenible en el tiempo, y se cuenta con más apoyos y compromiso por parte de los



diferentes agentes (dirección, profesorado, familias...) para su implementación, lo que contribuye a mejorar su impacto potencial.

## Estrategia 10. Formación dialógica del profesorado y basada en evidencias científicas

Finalmente, la aplicación rigurosa, sostenible y de éxito de GI y TLD necesita de la formación del profesorado en las bases científicas que sustentan las actuaciones y siguiendo los mismos principios del aprendizaje dialógico que se aplican con el alumnado. La formación permanente del profesorado basada en evidencias científicas ha sido reconocida como una actuación educativa de éxito (Roca-Campos et al., 2021). Esta formación se puede organizar en la forma de seminarios donde el profesorado debate textos científicos relacionados con su profesión, incluyendo textos relativos a la implementación e impacto de los entornos interactivos de aprendizaje como GI y TLD y las teorías que los sustentan. Son seminarios que se pueden organizar dentro de cada centro y también entre diferentes centros que aplican las mismas actuaciones. La lectura y debate de esos textos contribuyen a resolver dificultades con las que el profesorado se puede encontrar y les ayuda a mejorar su práctica, así como a replicar las actuaciones en nuevas clases o extenderlas más alumnado. Los debates que se generan en estos espacios de formación, basados en el diálogo igualitario, permiten compartir, discutir y superar barreras que se encuentren en la implementación de las actuaciones, mejorando su sostenibilidad y transformando visiones previas sobre la mejor forma de responder a las necesidades del alumnado.

“A ver, la formación es básica para esto. Al estar leyendo sobre esas evidencias y debatir al respecto, es cuando tú a lo mejor vas con una idea preconcebida y a lo mejor dices: “no, no, es que es verdad, es como tú dices, es que esta niña a lo mejor puede hacer esto...” No sé, yo creo que la formación ha sido y es básica para todo esto, porque es la teoría la que nos da la clave para luego realizar todo esto. Si sabemos la teoría luego es muy fácil. (...) es que tenemos que saber primero, tenemos que formarnos primero. Y luego lo vemos muy claro.”

Profesora, contexto ordinario

Los espacios de formación permanente del profesorado basados en evidencias científicas de impacto social –que han demostrado una mejora educativa y social tras su aplicación– pueden actuar también como redes de apoyo, dentro de un mismo centro o entre centros. Las experiencias del profesorado implementando GI y TLD compartidas en estos espacios pueden animar a más maestras y maestros a procurar espacios interactivos de aprendizaje más ricos y estimulantes para su alumnado.

“Cuantas más interacciones en este sentido, que son positivas, inclusivas, enriquecedoras, de superación, con altas expectativas, tengas en más contextos con otras personas profesionales que en otro cole también lo han hecho, ven que es posible, que en un centro específico lo están haciendo, y es posible, y mejoran y tal, pues cuantas más cosas así tú oigas a lo largo de tu vida a nivel profesional y con más personas puedas tener esos espacios y tal, vamos te vas empoderando, te vas... y al final lo haces, porque vamos, ves que esto es seguro que se puede hacer, esto lo vamos a conseguir seguro.”

Profesora, contexto específico

**Para saber más:**

Álvarez-Guerrero, G., López de Aguilera, A., Racionero-Plaza, S., & Flores-Moncada, L.G. (2021). Beyond the School Walls: Keeping Interactive Learning Environments Alive in Confinement for Students in Special Education. *Frontiers in Psychology*.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.662646>

Duque, E., Gairal, R., Molina, S., & Roca, E. (2020). How the Psychology of Education Contributes to Research with a Social Impact on the Education of Students With Special Needs: The Case of Successful Educational Actions. *Frontiers in Psychology*, 11, 439.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00439>

Fernández-Villardón, A., Valls-Carol, R., Melgar, P., & Tellado, I. (2021). Enhancing Literacy and Communicative Skills of Students With Disabilities in Special Schools Through Dialogic Literary Gatherings. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.662639>

García-Carrion, R., Molina Roldán, S., & Roca, E. (2018). Interactive Learning Environments for the Educational Improvement of Students with Disabilities in Special Schools. *Frontiers in Psychology*, 9, 1744. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01744>

Navarro-Mateu, D, Gómez-Domínguez, T., Padrós Cuxart, M., & Roca-Campos, E. (2021). Dialogic Learning Environments That Enhance Instrumental Learning and Inclusion of Students With Special Needs in Secondary Education. *Frontiers in Psychology*, 12, 662650.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.662650>

Roca-Campos, E., Renta-Davids, A.I., Marhuenda-Fluixá, F., & Flecha, R. (2021). Educational Impact Evaluation of Professional Development of In-Service Teachers: The Case of the Dialogic Pedagogical Gatherings at Valencia "On Giants' Shoulders". *Sustainability*, 13, 4275.

<https://doi.org/10.3390/su13084275>

## CONCLUSIONES

---

INTER-ACT nos ha permitido analizar en detalle los impactos de la implementación de dos entornos interactivos de aprendizaje –GI y TLD– con alumnado con y sin NEE. Así mismo, hemos identificado estrategias concretas en la implementación de estos entornos que conducen a esos impactos. Los impactos y estrategias son válidos tanto para contextos ordinarios compartidos con otro alumnado sin NEE como en contextos específicos, bien en centros de educación especial o en aulas dirigidas a alumnado con discapacidad dentro de centros ordinarios, y tanto en educación primaria como en secundaria.

Los resultados muestran que GI y TLD son contextos de interacción inclusivos, que contribuyen a mejorar los resultados educativos del alumnado con NEE, a nivel tanto de aprendizaje curricular, como de desarrollo de habilidades cognitivas, habilidades sociales, cohesión de grupo y bienestar emocional. Son especialmente importantes las mejoras identificadas precisamente en aquellas áreas más afectadas por la discapacidad. Estas evidencias muestran que tener una discapacidad no es razón para excluir a un alumno o alumna de participar en EIA como GI y TLD, sino que, al contrario, son espacios donde pueden superar algunas de las dificultades asociadas a esa discapacidad. Además, se confirma la importancia de intervenir en los contextos de aprendizaje para mejorar las condiciones educativas del alumnado, cambiando el foco de atención de la discapacidad a las capacidades y que éstas se pueden potenciar en diálogo e interacción con los demás. Al mismo tiempo, es importante destacar que, en los entornos ordinarios, estos beneficios no se producen a cambio de reducir las oportunidades educativas de otro alumnado sin NEE, sino que todo el alumnado aprende y se beneficia de la interacción. El impacto transformador de los EIA se extiende al profesorado, incluyendo aquél especializado en la atención a la diversidad, ya que encuentra en GI y TLD una forma más efectiva de atender a las necesidades educativas de todo su alumnado.

Para conseguir estos impactos, las estrategias efectivas combinan intervenciones a diferentes niveles. A nivel de aula destaca la importancia de aprovechar la diversidad existente para favorecer el aprendizaje, también en los casos en que todo el alumnado tiene alguna discapacidad. A nivel de escuela, el impacto de GI y TLD aumenta cuando se implementan como estrategia global de centro para responder a la diversidad de necesidades de su alumnado, de forma coordinada entre todo el profesorado, y teniendo como guía permanente las bases teóricas y la evidencia científica que sustentan estos EIA. Finalmente, el apoyo de las familias y la comunidad incrementa los recursos para la inclusión de todo el alumnado cuando se les incorpora en la implementación de GI y TLD.











Aunque nuestro estudio ha incluido contextos ordinarios y específicos, no hemos presentado los resultados de forma separada, porque mayoritariamente son resultados compartidos para ambos. Si bien hay impactos o estrategias que podemos ver más representados en un tipo de centro u otro, TLD y GI consiguen que el alumnado progrese en las mismas dimensiones, y las estrategias que llevan a ello son comunes también en los diferentes tipos de centros, lo cual confirma la evidencia existente sobre la transferibilidad de estos EIA. Además, la situación de confinamiento por COVID-19 durante la implementación de TLD ha contribuido a demostrar que este EIA es también transferible con alumnado de educación especial a la docencia online, consiguiendo mantener la interacción del grupo y el progreso en el aprendizaje en una situación tan compleja, especialmente para el alumnado con discapacidad. Estos resultados nos animan a continuar investigando y compartiendo las evidencias para hacer llegar EIA como GI y TLD a muchos más niños y niñas con capacidades diversas, pero con los mismos derechos de tener una educación inclusiva de calidad para todas y todos.

## EN SÍNTESIS... ENTORNOS INTERACTIVOS DE APRENDIZAJE CON ALUMNADO CON NEE: ESTRATEGIAS E IMPACTOS

**¿QUÉ MEJORAS CONSIGO IMPLEMENTANDO GI Y TLD CON ALUMNADO CON NEE?**

**IMPACTOS**

- EN EL ALUMNADO CON NEE
- EN EL GRUPO
- EN EL CENTRO Y EL PROFESORADO

-  **1. Aumenta la atención, concentración y motivación hacia el aprendizaje.** En entornos y actividades compartidos con sus compañeros/as, el alumnado con NEE se concentra más en la tarea, tiene más ganas de participar en la actividad y se esfuerza más por aprender.
-  **2. Se desarrollan habilidades cognitivas y comunicativas.** Aprendiendo a través de la interacción y el diálogo, el alumnado con NEE aprende a expresarse mejor, incorpora nuevo vocabulario, mejora sus habilidades de razonamiento y argumentación y desarrolla un discurso más estructurado.
-  **3. Mejora el aprendizaje curricular instrumental.** El alumnado con NEE mejora las habilidades instrumentales, especialmente aquellas que se trabajan en GI y TLD: matemáticas, lengua y lectoescritura.
-  **4. Habilidades sociales, solidaridad, cohesión de grupo y amistad.** El alumnado aprende habilidades sociales para relacionarse y mejora el ambiente del grupo, las interacciones solidarias, la empatía, el conocimiento mutuo y se desarrollan amistades.
-  **5. Crece el respeto, la aceptación de la diversidad y la autoestima.** El alumnado comprende mejor la diversidad que hay en el grupo y la respeta, y facilita la participación del alumnado con NEE, quien puede desarrollar una identidad más positiva y un mayor empoderamiento.
-  **6. Mejora la conducta y la capacidad para gestionar los conflictos.** El alumnado con NEE mejora sus habilidades adaptativas, de autorregulación de conducta y autonomía y el grupo aprende a prevenir los conflictos y a afrontarlos de forma más positiva.
-  **7. El alumnado transfiere lo aprendido a otros contextos.** Los aprendizajes realizados en GI y TLD se transfieren a otros momentos y espacios, principalmente en lo que se refieren a las interacciones de ayuda y la creación de un diálogo igualitario que les permita llegar a acuerdos en diferentes situaciones.
-  **8. El alumnado sin NEE desarrolla habilidades sociales y cognitivas y aprende de las oportunidades ofrecidas por sus compañeros/as con NEE.** Compartir entornos interactivos de aprendizaje con alumnado con NEE también tiene un impacto positivo en el alumnado sin NEE, quienes desarrollan actitudes de respeto a la diversidad, aprenden habilidades relacionadas con ayudar a los demás, y se benefician del esfuerzo cognitivo de hacerse entender, así como de lo que sus compañeros con NEE pueden enseñarles.
-  **9. Actuación docente más inclusiva y científica.** Implementar GI y TLD con alumnado con NEE tiene un impacto positivo en el profesorado y en la organización del centro para atender a la diversidad, porque se hace de forma más efectiva. El profesorado aprende de la importancia de basarse en evidencias científicas para conseguir buenos resultados en su alumnado.
-  **10. Transferibilidad de los contextos interactivos de aprendizaje y sus impactos a situaciones nuevas: el confinamiento.** GI y TLD no son solo transferibles a diferentes tipos de centros, en diferentes contextos y con diferentes poblaciones de alumnado, las TLD a distancia también ha sido la ventana a través de la cual seguir mejorando el aprendizaje del alumnado de educación especial durante el confinamiento.

## ¿CÓMO PUEDO IMPLEMENTAR GI Y TLD CON ALUMNADO CON NEE?

### ESTRATEGIAS

A NIVEL DE AULA

A NIVEL DE CENTRO

EN RELACIÓN CON LAS FAMILIAS Y COMUNIDAD



1. **Considerar GI y TLD como estrategias para una atención inclusiva de la diversidad.** GI y TLD ofrecen interacciones y apoyos clave para el aprendizaje de todos. No pienses si tu alumnado puede o no participar en GI y TLD, piensa en cómo puedes facilitar su participación para aprovechar estos contextos.



2. **Maximizar y aprovechar la diversidad, también la que aporta la discapacidad.** La diversidad es fuente de aprendizaje. Crea entornos interactivos de aprendizaje lo más diversos posible y aprovecha lo que cada uno, sin excepción, puede recibir y aportar a los demás.



3. **Promover interacciones de calidad entre el alumnado: aprendizaje mutuo y en todas las direcciones.** La ayuda mutua es clave para el aprendizaje en contextos diversos. Facilita la interacción entre el alumnado y ámalos a ayudarse. Recuerda que todos pueden ayudar y necesitan ser ayudados.



4. **El voluntariado como ayuda directa e indirecta que promueve la interacción y la inclusión.** El voluntariado de la comunidad te puede ayudar ofreciendo apoyos personalizados al alumnado y, sobre todo, animando las interacciones de aprendizaje entre iguales. Aprovecha el voluntariado como recurso para promover la participación y el aprendizaje de todos en contextos de diversidad.



5. **Reestructurar la actividad y/o el material para una respuesta transformadora a la diversidad del alumnado, manteniendo el contexto de grupo y las altas expectativas.** Ten en cuenta las características y necesidades de tu alumnado con NEE e introduce ajustes cuando sea necesario. Es importante que toda reelaboración de la situación de aprendizaje esté orientada a aumentar los niveles de participación, interacción y aprendizaje de todo el alumnado.



6. **Los principios del aprendizaje dialógico como guía.** Los principios del aprendizaje dialógico están en la base de interacciones de calidad que promueven el aprendizaje y las relaciones positivas en contextos de diversidad funcional. Ten presentes estos principios en la implementación de las actuaciones, especialmente cuando sea necesario introducir ajustes, y trabájalos explícitamente con tu alumnado.



7. **Coordinación y trabajo en equipo entre el profesorado.** Avanzar hacia una educación inclusiva es más fácil cuando el camino se comparte entre todo el profesorado, incluyendo los perfiles especializados en atención a la diversidad. Compartid estrategias efectivas y pensad conjuntamente cómo responder a las necesidades de todo el alumnado.



8. **Las familias y la comunidad como apoyo clave en la implementación de GI y TLD.** Las familias y la comunidad son valiosos aliados para la inclusión, ya que aumentan los recursos para apoyar al alumnado con más dificultades dentro del aula y fuera de ella trabajando la actividad previamente en casa. Valorar su aportación y una buena coordinación son esenciales para sumar en la misma dirección y obtener el máximo beneficio de los entornos interactivos de aprendizaje.



9. **Implementar GI y TLD en el contexto de un proyecto inclusivo de centro.** Los impactos que se pueden lograr con GI y TLD se amplifican cuando no se implementan aisladamente sino como parte de un proceso de reflexión y transformación de un centro escolar en su conjunto para hacerlo más inclusivo. El compromiso de todo el centro con este objetivo facilita una implementación más rigurosa, sostenible y coherente.



10. **Formación dialógica del profesorado y basada en evidencias científicas.** GI y TLD son actuaciones basadas en la evidencia científica, por eso es importante conocer las bases científicas y teóricas que sustentan estas actuaciones. Conocer las evidencias científicas y compartirlas y debatirlas entre el profesorado ayuda a aplicar las actuaciones de forma crítica y rigurosa, evitando desvirtuaciones.

## REFERENCIAS

---

- Álvarez-Guerrero, G., López de Aguilera, A., Racionero-Plaza, S., & Flores-Moncada, L.G. (2021). Beyond the School Walls: Keeping Interactive Learning Environments Alive in Confinement for Students in Special Education. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.662646>
- Amaro, A., Marauri, J., & Gómez, T. (2020). Análisis cualitativo sobre la influencia del voluntario en las actuaciones educativas de éxito de Comunidades de Aprendizaje. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), 368-386. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14084>
- Aubert, A. (2015). Amaya, Dialogic Literary Gatherings Evoking Passion for Learning and a Transformation of the Relationships of a Roma Girl with Her Classmates. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 858–864. <https://doi.org/10.1177/1077800415614034>
- Aubert, A., Molina, S., Shubert, T., & Vidu, A. (2017). Learning and inclusivity via Interactive Groups in early childhood education and care in the Hope school, Spain. *Learning, Culture and Social Interaction*, 13, 90-103. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.03.002>
- Berry, R. A. W., & Englert, C. S. (2005). Designing conversation: Book discussions in a primary inclusion classroom. *Learning Disability Quarterly*, 28(1), 35-58. <http://dx.doi.org/10.2307/4126972>
- Bruner J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- De Botton, L., Girbes, S., Ruiz, L., & Tellado, I. (2014). Moroccan mothers' involvement in dialogic literary gatherings in a Catalan urban primary school: Increasing educative interactions and improving learning. *Improving Schools*, 17(3), 241–249. doi: <https://doi.org/10.1177/1365480214556420>
- Díez-Palomar, J., & Cabré, J. (2015). Using dialogic talk to teach mathematics: the case of interactive groups. *ZDM Mathematics Education*, 47(7), 1299–1312. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0728-x>
- Duque, E., Carbonell, S., de Botton, L., & Roca-Campos, E. (2021). Creating Learning Environments Free of Violence in Special Education Through the Dialogic Model of Prevention and Resolution of Conflicts. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.662831>
- Duque, E., Gairal, R., Molina, S., & Roca, E. (2020). How the Psychology of Education Contributes to Research with a Social Impact on the Education of Students With Special Needs: The Case of Successful Educational Actions. *Frontiers in Psychology*, 11, 439. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00439>
- Fernandez-Villardón, A., Alvarez, P., Ugalde, L., & Tellado, I. (2020). Fostering the Social Development of Children with Special Educational Needs or Disabilities (SEND) through Dialogue and Interaction: A Literature Review. *Social Sciences*, 9, 97. <https://doi.org/10.3390/socsci9060097>
- Fernández-Villardón, A., Valls-Carol, R., Melgar, P., & Tellado, I. (2021). Enhancing Literacy and Communicative Skills of Students with Disabilities in Special Schools Through Dialogic Literary Gatherings. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.662639>
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Paidós.
- Flecha, R. (2015). *Successful Educational Action for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Springer Publishing Company.

Flecha, R., Soler, M., & Valls, R. (2008). Lectura dialógica: Interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87.

García Carrión, R., Molina Roldán, S., Grande López, L.A., & Buslón Valdez, 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). What the Dialogic Literary Gatherings Did for Me. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 913–919. <https://doi.org/10.1177/1077800415614305>

García-Carrión, R., & 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-Carrión, R., Carballido Villarejo, B., & Lourdes Villardón-Gallego L. (2019). Children and Adolescents Mental Health: A Systematic Review of Interaction-Based Interventions in Schools and Communities. *Frontiers in Psychology*, 10, 918. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00918>

García-Carrión, R., Molina Roldán, S., & Roca, E. (2018). Interactive Learning Environments for the Educational Improvement of Students with Disabilities in Special Schools. *Frontiers in Psychology*, 9, 1744. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01744>

García-Carrión, R., Villardón-Gallego, L., Martínez-de-la-Hidalga, Z., & Marauri, J. (2020). Exploring the Impact of Dialogic Literary Gatherings on Students' Relationships with a Communicative Approach. *Qualitative Inquiry*. <https://doi.org/10.1177/1077800420938879>

Howe, C. (2009). Collaborative group work in middle childhood: Joint construction, unresolved contradiction and the growth of knowledge. *Human Development*, 39, 71-94. <https://doi.org/10.1159/000215072>

Llopis, A., Villarejo, B., Soler, M., & Álvarez, P. (2016). ImPoliteness and interactions in Dialogic Literary Gatherings. *Journal of Pragmatics*, 94, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2016.01.004>

López de Aguilera, G., Torras-Gómez, E., García-Carrión, R., & Flecha, R. (2020) The emergence of the language of desire toward nonviolent relationships during the dialogic literary gatherings, *Language and Education*. <https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1801715>

Melgar, P. (2015). Interactive groups in early childhood education: First step for educational success. *Intangible Capital*, 11, 316-332. <https://doi.org/10.3926/ic.658>

Molina, S. (2015). Alba, a Girl Who Successfully Overcomes Barriers of Intellectual Disability Through Dialogic Literary Gatherings. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 927–933. <https://doi.org/10.1177/1077800415611690>

Molina, S., Marauri, J., Aubert, A., & Flecha, R. (2021). How inclusive interactive learning environments benefit students without special needs. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661427>

Navarro-Mateu, D, Gómez-Domínguez, T., Padrós Cuxart, M., & Roca-Campos, E. (2021). Dialogic Learning Environments That Enhance Instrumental Learning and Inclusion of Students With Special Needs in Secondary Education. *Frontiers in Psychology*, 12, 662650. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.662650>

Ní Bhroin, N. (2013). Small Pieces in a Social Innovation Puzzle? Exploring the Motivations of Minority Language Users in Social Media. In T. Storsul, and A.H. Krumsvik, (Eds.), *Media Innovations: A Multidisciplinary Study of Change* (pp. 219-238). Nordicom.

Purcell-Gates, V., Melzi, G., Najafi, B., & Orellana, M. F. (2011). Building literacy instruction from children's sociocultural worlds. *Child Development Perspectives*, 5(1), 22-27.

<https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2010.00144.x>

Rajala, A., Hilppö, J., & Lipponen, L. (2012). The emergence of inclusive exploratory talk in primary students' peer interaction. *International Journal of Educational Research*, 53, 55–67.

<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.12.011>

Roca-Campos, E., Renta-Davids, A.I., Marhuenda-Fluixá, F., & Flecha, R. (2021). Educational Impact Evaluation of Professional Development of In-Service Teachers: The Case of the Dialogic Pedagogical Gatherings at Valencia "On Giants' Shoulders". *Sustainability*, 13, 4275.

<https://doi.org/10.3390/su13084275>

Ruiz-Eugenio, L., Roca-Campos, E., León-Jiménez, S., & Ramis-Salas, M. (2020). Child Well-being in Times of Confinement: The Impact of Dialogic Literary Gatherings Transferred to Homes. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.567449>

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.567449>

Santiago-Garabieta M., García-Carrión R., Zubiri-Esnaola H., & López de Aguilera G. (2021). Inclusion of L2 (Basque) learners in Dialogic Literary Gatherings in a linguistically diverse context. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/1362168821994142>

<https://doi.org/10.1177/1362168821994142>

Stein, M.K., Engle, R.A., Smith, M.S., & Hughes, E.K. (2015). Orchestrating productive mathematical discussions: Helping teachers learn to better incorporate student thinking. In L.B. Resnick, C.S.C. Asterban, & S.N. Clarke (Eds.). *Socializing intelligence through academic talk and dialogue* (pp. 375-388). AERA

Ugalde, L., Santiago-Garabieta, M., Villarejo-Carballido, B., & Puigvert, L. (2021). Impact of Interactive Learning Environments on Learning and Cognitive Development of Children with Special Educational Needs: A Literature Review. *Frontiers in Psychology*.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.674033>

Valero, D., Redondo-Sama, G., & Elboj, C. (2018). Interactive groups for immigrant students: a factor for success in the path of immigrant students. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 787-802. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1408712>

<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1408712>

Valls, R., & Kyriakides, L. (2013). The power of interactive groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17–33.

<https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.749213>

Valls, R., Buslón, N., & López, I. (2016). Grupos interactivos: interacciones que aumentan el aprendizaje y la solidaridad. *Padres y Maestros*, 367, 17-21.

<https://doi.org/10.14422/pym.i367.y2016.003>

Villardón-Gallego, L., García-Carrión, R., Yáñez-Marquina, L., & Estévez, A. (2018). Impact of the Interactive Learning Environments in Children's Prosocial Behavior. *Sustainability*, 10(2138).

<https://doi.org/10.3390/su10072138>

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Zubiri-Esnaola, H., Vidu, A., Rios-Gonzalez, O., & Morla-Folch, T. (2020). Inclusivity, participation and collaboration: Learning in interactive groups. *Educational Research*.

<https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1755605>



## AGRADECIMIENTOS

---

Queremos expresar nuestro más sincero agradecimiento a todas las personas que han hecho posible el proyecto INTER-ACT, especialmente al equipo directivo, profesorado, alumnado, familiares y voluntariado de los centros participantes. Sin su colaboración y dedicación por mejorar la educación de todos los niños y niñas este proyecto no hubiera sido posible:

- CEE Virgen de la Esperanza (Ceste, Valencia)
- CEE Virgen de la Esperanza (Sevilla)
- CEIP Àngel Guimerà (El Vendrell, Tarragona)
- CEIP Sant Vicent Ferrer (Llíria, Valencia)
- Colegio Jesuitinas (Bilbao, Vizcaya)
- Escuelas San José Jesuitas (Valencia)
- IE Mediterrani (Tarragona)
- IES Ibarrekolanda (Bilbao, Vizcaya)
- IES Vels e Vents (Gandia, Valencia)
- San Vicente de Paul ikastetxea (Irun, Gipuzkoa)