

Los grupos interactivos: Una práctica de las comunidades de aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad

Silvia Molina Roldán

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

UNIVERSITAT DE BARCELONA
DEPARTAMENT DE TEORIA I HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ
FACULTAT DE PEDAGOGIA

PROGRAMA DE DOCTORADO: EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA
(BIENIO 2002-2004)

**LOS GRUPOS INTERACTIVOS:
UNA PRÁCTICA DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE
PARA LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD**

Tesis doctoral para optar al título de doctora en Pedagogía

Presentada por: Silvia Molina Roldán

Dirigida por: Dr. Ignasi Puigdemívol Agudé

Dra. Rosa Valls Carol (codirectores)

Junio 2007

Con el apoyo del Departament d'Educació i Universitats de la Generalitat de Catalunya y del Fondo Social Europeo

*A los niños y niñas protagonistas de esta tesis y a todos los que, como ellos,
necesitan de una educación que crea en sus posibilidades
por encima de sus dificultades.*

Gracias a ellos y a las escuelas que han colaborado en esta tesis,

*...a las compañeras y compañeros de CREA, por su ayuda,
sus consejos, sus ánimos, su interés y su confianza,
y por todo lo que he aprendido en este tiempo*

*...también a las amistades que han ayudado con su
granito de arena, por su interés y sus ánimos*

...y a mis directores, por su confianza y dedicación.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA DE ESTUDIO Y DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	9
Interés personal y justificación del tema de estudio.....	9
Descripción de la investigación	14
Bibliografía	16
CAPÍTULO 1 DELIMITACIÓN CONCEPTUAL: ¿QUÉ ENTENDEMOS POR INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD?.....	17
1.1. La inclusión	17
1.1.1. La educación inclusiva.....	18
1.1.2. La inclusión del alumnado con discapacidad.....	26
1.2. Términos en torno a la inclusión y la discapacidad	34
1.2.1. ¿Integración o inclusión?	34
1.2.2. Discapacidad, déficit, necesidades educativas especiales, y barreras al aprendizaje y a la participación.....	36
1.3. Barreras a la inclusión.....	41
1.3.1. Barreras a la inclusión del alumnado con discapacidad	42
1.4. Indicadores de inclusión (Index for inclusion).....	45
A modo de conclusión	46
Bibliografía	47
CAPÍTULO 2 ANTECEDENTES Y ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	51
2.1. Estado de la cuestión: de la segregación a la inclusión	51
2.1.1. La inclusión como tendencia internacional	51
2.1.2. La inclusión en el sistema educativo español.....	63
2.2. Antecedentes de la investigación: escuelas inclusivas y el debate en torno a la inclusión.....	72
2.2.1. El aprendizaje en las escuelas inclusivas.....	73
2.2.2. La participación e integración social en las escuelas inclusivas.....	82
2.2.3. El papel de la interacción.....	87
2.2.4. El papel de la comunidad.....	92
A modo de conclusión	97
Bibliografía	99

CAPÍTULO 3 EL CARÁCTER INCLUSIVO DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE	105
3.1. Comunidades de aprendizaje: un proyecto de transformación para el éxito de todos y todas	105
3.1.1. El contexto de las comunidades de aprendizaje: la Sociedad de la Información y la necesidad de una escuela diferente.	106
3.1.2. Antecedentes.....	108
3.1.3. Definición y objetivos	117
3.1.4. El aprendizaje dialógico.....	117
3.1.5. Desarrollo del proyecto.....	125
3.2. Los Grupos Interactivos y sus bases teóricas.....	127
3.2.1. La interacción en grupos interactivos: bases teóricas	129
3.2.2. El aprendizaje dialógico en grupos interactivos: bases teóricas.....	137
3.3. El concepto de participación y las prácticas participativas en comunidades de aprendizaje: sus efectos en el alumnado con problemas de aprendizaje y el alumnado con discapacidad.	145
3.3.1. Participación de la comunidad.....	145
3.3.2. Participación del alumnado.....	147
3.4. El aprendizaje como eje constituyente de las comunidades de aprendizaje: sus efectos en el alumnado con problemas de aprendizaje y el alumnado con discapacidad.	149
3.4.1. La comunidad implicada en el aprendizaje.....	149
3.4.2. El aprendizaje en grupos interactivos	150
3.4.3. El aprendizaje del alumnado con más dificultades	152
A modo de conclusión	154
Bibliografía.....	157
CAPÍTULO 4 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	161
4.1. Objetivos.....	161
4.2. Metodología.....	164
4.3. Descripción de los casos	179
4.3.1. Caso 1: Pol	179
4.3.2. Caso 2: Inés.....	182
4.3.3. Caso 3: Yasser	185
4.3.4. Caso 4: Paula	187
4.3.5. Caso 5: Javier.....	189
4.4. Análisis de la información.....	192
4.5. Análisis de los resultados.....	194
Bibliografía	195

CAPÍTULO 5 EL APRENDIZAJE DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD EN GRUPOS INTERACTIVOS197

5.1. Situando el aprendizaje del alumnado con discapacidad en grupos interactivos.
Aspectos generales..... 197

- 5.1.1. El trabajo del alumnado con discapacidad en grupos interactivos 198
- 5.1.2. Los grupos interactivos como práctica que potencia el aprendizaje 202
- 5.1.3. La motivación..... 207
- 5.1.4. Haciendo posible que el alumnado con discapacidad pueda aprender con los demás y lo mismo que los demás 210
- 5.1.5. El papel de la diversidad del alumnado 213
- 5.1.6. Evidencias en el aprendizaje del alumnado con discapacidad 215

5.2. Interacción entre iguales y aprendizaje 218

- 5.2.1. Interacción y ayuda en los grupos interactivos 219
- 5.2.2. La ayuda como aportación al aprendizaje 226
- 5.2.3. La diversidad como elemento de la ayuda 232
- 5.2.4. Concretando en el alumnado con discapacidad: Elementos específicos de la interacción y el aprendizaje del alumnado con discapacidad en grupos interactivos 238
- 5.2.5. Dimensiones exclutoras 244

5.3. Participación de la comunidad y aprendizaje..... 255

- 5.3.1. Perfiles diferentes que enriquecen el grupo 255
- 5.3.2. El voluntariado facilita el trabajo en pequeño grupo 258
- 5.3.3. El voluntariado como ayuda..... 261
- 5.3.4. El voluntariado induciendo ayuda 273
- 5.3.5. La posibilidad de aprendizaje del alumnado con discapacidad a través de las interacciones entre el voluntariado y otros compañeros y compañeras 277
- 5.3.6. El voluntariado como motivación 279
- 5.3.7. El voluntariado como forma de centrar la atención del alumnado con discapacidad en la tarea..... 281
- 5.3.8. Dimensiones exclutoras 282

5.4. Interacción, comunidad y aprendizaje. 286

- 5.4.1. Heterogeneidad del alumnado y aprendizaje: la importancia de la interacción 286
- 5.4.2. La interacción y la ayuda no se dan por sí solas: el papel del voluntariado 287
- 5.4.3. El papel del perfil del voluntariado 288

A modo de conclusión 289

CAPÍTULO 6 LA PARTICIPACIÓN E INTEGRACIÓN SOCIAL DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD EN GRUPOS INTERACTIVOS293

6.1. Situando la participación e integración social del alumnado con discapacidad en grupos interactivos. Aspectos generales..... 293

- 6.1.1. Los grupos interactivos como práctica que potencia la participación e integración de todos y todas 294
- 6.1.2. Los grupos interactivos como práctica que potencia la participación e integración del alumnado con discapacidad 295
- 6.1.3. Evidencias en la participación e integración social del alumnado con discapacidad 303

6.2. Interacción entre iguales y participación e integración social	321
6.2.1. La ayuda como favorecedora de la participación del alumnado con discapacidad	321
6.2.2. La interacción y la ayuda como elemento que favorece la integración, la amistad y la buena relación	323
6.2.3. Los grupos interactivos como un lugar para conocer al alumnado con discapacidad	328
6.2.4. Los grupos interactivos como lugar donde se conocen, además de la discapacidad, otras capacidades desarrolladas	333
6.2.5. Dimensiones excluseras	335
6.3. Participación de la comunidad y participación e integración social.....	336
6.3.1. El voluntariado facilita la presencia del alumnado con discapacidad en los grupos interactivos.....	336
6.3.2. El voluntariado facilita la participación del alumnado con discapacidad en grupos interactivos.....	338
6.3.3. La aceptación y remarcar los éxitos contribuye a la integración social los niños y niñas con discapacidad	340
6.3.4. La ayuda inducida del voluntariado facilita la participación e integración social.....	342
6.3.5. Dimensiones excluseras	343
A modo de conclusión	344
CAPÍTULO 7 CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	347
7.1. Conclusiones relativas al aprendizaje	348
7.2. Conclusiones relativas a la participación e integración social	360
7.3. Conclusión general	366
7.4. Orientaciones para la práctica.....	367
Bibliografía	368
BIBLIOGRAFÍA COMPLETA	373
ANEXO I CUADRO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN Y GUIONES PARA EL TRABAJO DE CAMPO	383
Anexo 1 Cuadro De Recogida De Información Para Las Observaciones Comunicativas	383
Anexo 2 Guión Del Grupo De Discusión Comunicativo Con Alumnado	389
Anexo 3 Guión Del Grupo De Discusión Comunicativo Con Profesorado y Voluntariado	393
Anexo 4 Guión De La Entrevista En Profundidad A Profesorado	397
Anexo 5 Guión De La Entrevista En Profundidad A Voluntariado	401
Anexo 6 Guión De La Entrevista En Profundidad A Profesorado de Educación Especial.....	405
ANEXO II TRANSCRIPCIONES DEL TRABAJO DE CAMPO.....	409

INTRODUCCIÓN.

JUSTIFICACIÓN DEL TEMA DE ESTUDIO Y DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Interés personal y justificación del tema de estudio

Esta tesis surge en el marco del trabajo desarrollado en CREA (Centre Especial de Recerca en Teories i Pràctiques Superadores de Desigualtats) de la Universitat de Barcelona. Mi licenciatura en Psicología la encaminé hacia la vertiente educativa y, posteriormente, el mismo interés por la educación me llevó a cursar el doctorado de Educación y Democracia en el departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona. Paralelamente inicié mi participación en CREA, donde he podido entrar en contacto con debates teóricos y participar de investigaciones educativas dirigidas a superar desigualdades, como *Lectura dialógica e igualdad de género en las interacciones en el aula*¹ e *INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*², y especialmente en el proyecto de Comunidades de Aprendizaje, tanto a través de lecturas y debates teóricos con profesorado universitario y de las escuelas, como participando como voluntaria en grupos interactivos desde el curso 2003-2004 en una de las escuelas que llevan a cabo el proyecto.

Así me he podido aproximar a esta experiencia tanto desde la vertiente teórica como práctica, conociendo sus características y posibilidades. En este marco, mi tesis se centra en el análisis de una metodología o práctica educativa concreta que se da en las comunidades de aprendizaje y que lleva el nombre de *grupos interactivos*; el objetivo es identificar los elementos de esta práctica que favorecen la inclusión de un grupo concreto de alumnado: el alumnado con discapacidad. La relevancia de perseguir una educación de calidad para esta parte del alumnado

¹ Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer. (2003-2005).

² INTEGRATED PROJECT Priority 7 of Sixth Framework Programme. (2006- 2011). Este proyecto, dirigido a analizar los elementos educativos que contribuyen a la inclusión y exclusión sociales, tiene especialmente en cuenta a cinco grupos vulnerables, uno de los cuales es el de las personas con discapacidad.

de nuestras escuelas se basa en la importancia que tiene en la vida de las personas la educación que éstas reciben.

Ésta es una realidad que está siendo objeto de una atención creciente a medida que se concreta la relación entre la educación y los procesos de inclusión y exclusión social; así se refleja entre las prioridades de investigación del Sexto Programa Marco Europeo (2002-2006), que contempla la necesidad de evaluar el papel de la educación, en interacción con otras áreas de política social, en la reducción de las desigualdades sociales, de la vulnerabilidad y de la marginalización como forma de fortalecer la cohesión social³.

Las transformaciones sociales que han tenido lugar en los últimos años han llevado a que el acceso a la información y el desarrollo de las competencias intelectuales necesarias para su selección y procesamiento sean un elemento decisivo para un buen desenvolvimiento personal en diferentes esferas vitales y para permanecer incluido en la sociedad (Aubert, Duque, Fisas, & Valls, 2004). En esta sociedad, llamada de la información, la educación cobra una importancia decisiva para hacer que las informaciones, habilidades y competencias necesarias estén al alcance de todas las personas.

Así, tal y como se recoge en las Conclusiones de la Presidencia del *Lisbon European Council* (European Council, 2000), una sociedad basada en el conocimiento, tiene un enorme potencial para reducir la exclusión social; sin embargo, al mismo tiempo, conlleva el riesgo de aumentar la distancia entre aquellos que tienen acceso al conocimiento y los que se ven excluidos de este acceso. Cada vez hay más diferencia entre lo que puede conseguir una persona con estudios y una sin ellos, en cuanto a posibilidades laborales, recursos disponibles, calidad de vida, etc. De esta manera, las personas con un acceso limitado a la educación o que tienen acceso a una educación de baja calidad, de forma que en su proceso formativo no desarrollan las habilidades necesarias para desenvolverse con éxito en el mundo actual, quedan en una situación de

³ The objective is to assess the role of education and training, in interaction with other areas of social policy in addressing social inequalities, vulnerability, marginalisation, disengagement and as a means of fostering social cohesion. Work Programme 2004-2006. FP6. Specific Programme "Integrating and Strengthening the European Research Area". Priority 7: Citizens and Governance in a knowledge based society. Work Programme 2004 – 2006. Research Area 2.1.2. Educational strategies for inclusion and social cohesion and their relation to other policies (p.8).

desventaja respecto del resto y corren un mayor riesgo de exclusión social.

Es por eso que surge la necesidad de asegurar una educación que proporcione las herramientas necesarias a todas las personas. Así, declaraciones como la de Jomtien, partiendo de la importancia de la educación para el desarrollo personal y el mejoramiento social y de la constatación del elevado número de alumnado que no completa los estudios básicos o bien no adquieren los aprendizajes esenciales, proclama:

Cada persona –niño, joven o adulto– deberá estar en condiciones de beneficiarse de las oportunidades educacionales ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades comprenden tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (tales como lectura y escritura, expresión oral, aritmética, resolución de problemas) como los contenidos básicos mismos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) requeridos para que los seres humanos sean capaces de sobrevivir, desarrollen sus capacidades, vivan y trabajen con dignidad, participen plenamente en el desarrollo, mejoren la calidad de sus vidas, tomen decisiones fundamentadas y continúen aprendiendo. (UNESCO, 1990: 9-10)

Esta es una realidad que afecta a todos y todas. Sin embargo, existen colectivos que por su condición parten de una situación más desaventajada y a los que se reconoce la conveniencia de acciones que les tenga especialmente en cuenta (European Council, 2000). Entre otros grupos, como las personas mayores y los colectivos minoritarios, se encuentran en esta situación de mayor vulnerabilidad las personas con discapacidades. Esta situación inicial de desventaja es el segundo motivo que justifica la relevancia de esta tesis.

En todas partes del mundo y en todos los estratos sociales hay personas con discapacidad, que constituyen un colectivo numeroso y que va en aumento (ONU, 1993). Según datos de 2003, Año Europeo de las Personas con discapacidad⁴, son más de 37 millones de personas en la Unión Europea las que componen este colectivo, personas que se encuentran en su aprendizaje con barreras añadidas a las que se presentan habitualmente al resto de la población que, por tanto, tienen mayores dificultades para alcanzar los aprendizajes requeridos; es decir, mayores dificultades para acceder a las oportunidades que ofrece la sociedad.

Según la UNESCO, la gran mayoría de personas con déficits auditivos o visuales en los países en vías de desarrollo carecen de una alfabetización básica, personas con discapacidades

⁴ <http://www.eypd2003.org/>

intelectuales y psiquiátricas son a menudo tratadas con negligencia, y existe una fuerte conexión entre la discapacidad y la pobreza. Sin embargo, cuando las personas con discapacidades cuentan con oportunidades, pueden llevar vidas con sentido, productivas, y contribuir al bienestar social y económico de su familia y comunidad; la educación y las oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida pueden contribuir a eliminar estas lagunas en el desarrollo económico y social que marginaliza de hecho a personas con discapacidad (UNESCO, 2004). Así, se hace patente la conveniencia de atender las necesidades de aprendizaje de las personas con discapacidad, asegurando la igualdad en su educación, como parte integrante del sistema educativo (UNESCO, 1990: 11).

Las características individuales de este alumnado les dificulta el aprendizaje de los mismos contenidos en las mismas condiciones que a la mayoría de sus pares. A esta dificultad inicial se suman algunas actitudes desde las instituciones y agentes educativos que, conscientes de estas dificultades, las traducen a menudo en una reducción de las expectativas en cuanto a resultados de aprendizaje, a una disminución de las exigencias de aprendizaje y, por tanto, de sus condiciones de aprendizaje. A esta realidad se añade el hecho de que algunos modelos educativos han excluido al alumnado con discapacidad de la educación ordinaria, incrementado la distancia entre los aprendizajes que se les proporcionaba y los requeridos por la sociedad, y aumentando así su riesgo de exclusión. Una exclusión que sería en primer lugar educativa, tanto en lo que se refiere a los aprendizajes a adquirir como a las oportunidades de socialización y que posteriormente agudizaría las dificultades de acceso a oportunidades de desarrollo y calidad de vida.

Frente a esta realidad, existe el reconocimiento de *la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación* (UNESCO, 1994). Esta declaración, aprobada por 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, recoge una serie de principios acordados que manifiestan la importancia de una educación igualitaria, reconocedora de las diferencias e integrada en la educación ordinaria:

Creemos y proclamamos que:

- *todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos,*

- *cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios,*
- *los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades,*
- *las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades,*
- *las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo eficacia de todo el sistema educativo. (UNESCO, 1994: 1-2)*

Partimos de estas premisas en la elaboración de esta tesis, así como del hecho que, a pesar de sus dificultades o limitaciones, el alumnado con discapacidad tiene ante todo posibilidades de aprender, y que los resultados finales varían en función de las concepciones y prácticas educativas que se apliquen. Por lo tanto, desde las instituciones educativas se han de poner todos los medios que haya al alcance para potenciar que estos alumnos y alumnas desarrollen el máximo de aprendizajes. Ésta es, de hecho, la finalidad de la escuela para todos sus alumnos y alumnas, recogida ya en la Ley General de Educación de 1970: *desarrollar al máximo la capacidad de todos y cada uno*, y ha de ser posible también para el alumnado con discapacidad.

En esta línea, y a pesar de la existencia de políticas que tienden a dividir el alumnado por niveles de rendimiento, incluso sin necesidad de que tengan una discapacidad o dificultades concretas de aprendizaje, existen tendencias hacia una educación inclusiva, surgidas del cuestionamiento de una educación segregada y de la reivindicación de la igualdad. Estas tendencias, que buscan la educación conjunta de todo el alumnado, incluyendo el alumnado con discapacidad, están cobrando una importancia creciente a nivel internacional, apuntando beneficios no sólo para los niños y niñas con discapacidad sino para el conjunto del alumnado. No obstante, también existen reservas acerca de la idoneidad del aula ordinaria para la calidad educativa del alumnado con discapacidad, por lo que es necesario analizar experiencias que sean ejemplos de que la educación inclusiva puede abordar con mayor seguridad la calidad en educación⁵. Un proyecto educativo que se enmarca en esta línea de escuelas inclusivas es el proyecto de comunidades

⁵ UNESCO: http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=18536&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

de aprendizaje, que se está llevando a cabo en diferentes centros del territorio español y que parte del análisis de la realidad social para garantizar una educación de calidad para todas las personas. Este proyecto es el tercer punto de partida de esta tesis; consideramos importante el análisis de este modelo educativo en un contexto en que se está tomando muy en cuenta la tendencia hacia la inclusión de todo el alumnado.

De esta manera, y a modo de síntesis, la justificación de este trabajo se debe principalmente a tres factores:

- La necesidad de asegurar una educación de calidad para todas las personas.
- La existencia de un colectivo que se encuentra con especiales dificultades en su proceso educativo: el alumnado con discapacidad.
- La existencia de las comunidades de aprendizaje como modelo de escuela inclusiva, cuya finalidad es *conseguir una sociedad de la información para todas las personas* (Valls, 2000: 8), sin distinción por sus características personales.

Es la unión de estos tres factores la que apunta como relevante el estudio del proyecto de comunidades de aprendizaje en su contribución a la educación del alumnado con discapacidad.

Descripción de la investigación

La tesis se estructura en siete capítulos, que podemos dividir en dos partes:

Parte I: Planteamiento de la investigación.

En esta parte sentamos las bases conceptuales, teóricas y metodológicas de nuestro tema de estudio.

1. *Delimitación conceptual: ¿qué entendemos por inclusión del alumnado con discapacidad?* En este primer capítulo planteamos una delimitación conceptual respecto de los principales términos utilizados, para situar el desarrollo de la investigación; en concreto, definimos qué entendemos por *inclusión o educación inclusiva* y a qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de *alumnado con discapacidad*.

2. *Antecedentes y estado de la cuestión.* En el segundo capítulo se revisan dos aspectos acerca de la realidad de la inclusión: por un lado situamos el *estado de la cuestión* acerca de la inclusión a nivel internacional y español; por otro lado, recogemos las aportaciones teóricas y de investigaciones que tratan sobre el *aprendizaje*, la *participación e integración social*, la *interacción* entre iguales y la *participación de la comunidad*, elementos en que nos centramos para el análisis de la educación inclusiva del alumnado con discapacidad.

3. *El carácter inclusivo de las comunidades de aprendizaje.* En este capítulo nos centramos en la experiencia concreta de las *comunidades de aprendizaje*, analizando el *carácter inclusivo* que las define como escuelas donde tienen cabida todos los niños y niñas, así como los beneficios que, a partir de sus principios y funcionamiento, conllevan para el alumnado con discapacidad.

4. *Diseño de la investigación.* Describimos aquí el diseño metodológico de la investigación: los objetivos planteados y la forma de llevarlos a cabo a partir de un estudio de casos con orientación comunicativa crítica. Asimismo, describimos las diferentes técnicas de recogida de información y las categorías utilizadas para su análisis.

Parte II: Resultados y conclusiones.

Partiendo de los capítulos anteriores, en esta parte realizamos el análisis empírico de la práctica de los grupos interactivos y su relación con la inclusión del alumnado con discapacidad. Este análisis se ha llevado a cabo a partir del trabajo de campo en aulas que cuentan con alumnado con discapacidad y que llevan a cabo trabajo en grupos interactivos.

5. *El aprendizaje del alumnado con discapacidad en grupos interactivos.* En este capítulo recogemos los resultados que hacen referencia al aprendizaje e identificamos los elementos que dentro de los grupos interactivos contribuyen a mejorarlo o lo dificultan.

6. *La participación e integración social del alumnado con discapacidad en grupos interactivos.* Recogemos aquí los resultados en cuanto a la participación e integración social de este alumnado y los elementos que dentro de los grupos interactivos influyen positiva o negativamente en dicha participación e integración social.

7. *Conclusiones y discusión de los resultados.* Por último, en este capítulo discutimos a modo de conclusión los principales resultados obtenidos y los relacionamos con las aportaciones teóricas y el estado de la cuestión expuestos en la primera parte para, finalmente, apuntar algunas orientaciones para la práctica.

Bibliografía

- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., & Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar*. Barcelona: Graó.
- European Council. (2000). *Presidency Conclusions. Lisbon European Council*. Lisbon: EC.
- ONU. (1993). Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad de las Naciones Unidas.
- UNESCO. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos. La Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje.
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad.
- UNESCO. (2004). The Right to Education for Persons with Disabilities: Towards Inclusion.
- Valls, R. (2000). *Comunidades de Aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información. (Tesis doctoral no publicada)*. Universitat de Barcelona, Barcelona.

CAPÍTULO 1

DELIMITACIÓN CONCEPTUAL: ¿QUÉ ENTENDEMOS POR INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD?

Esta tesis tiene como objetivo analizar las implicaciones de una práctica educativa en la inclusión del alumnado con discapacidad. Por este motivo, consideramos en primer lugar necesario delimitar a qué nos referimos cuando hablamos de *inclusión educativa* o *educación inclusiva*. Dedicamos este primer capítulo a esta tarea, recogiendo aportaciones relevantes a nivel internacional respecto a qué se entiende por educación inclusiva y qué características le dan forma. Más allá de la definición conceptual, detenernos en este punto nos permitirá concretar las implicaciones de estudiar la inclusión del alumnado con discapacidad en las escuelas, así como enmarcar las implicaciones de los resultados y conclusiones obtenidos en este trabajo.

Haremos referencia a la inclusión en términos generales así como a la inclusión del alumnado con discapacidad en concreto. También nos detendremos en la delimitación de algunos conceptos relacionados con el tema de estudio, que aparecen cuando se habla de inclusión del alumnado con discapacidad: los conceptos de *discapacidad*, *déficit*, *necesidades educativas especiales*, y el más reciente de *barreras al aprendizaje y a la participación*, así como los términos *integración* e *inclusión*.

Por último, recogeremos las principales barreras que se identifican en la puesta en práctica de una educación inclusiva, y haremos mención a un instrumento, el *Index for Inclusion* creado para facilitar el proceso inclusivo en los centros educativos, a partir de la identificación de tres dimensiones de inclusión.

1.1. La inclusión

La inclusión vinculada a la educación es una idea que desde los años noventa ha venido reclamando atención a nivel internacional. Aunque la integración inicialmente surgió enfocada principalmente al alumnado con discapacidad, la educación inclusiva ha ampliado sus fronteras,

pasando a ser un derecho de todos los alumnos y alumnas y, especialmente, de aquellos que debido a la pertenencia a algún grupo minoritario podrían estar en una situación de marginación, exclusión o con riesgo de no alcanzar un rendimiento escolar óptimo (Ainscow, 2003; Carrington, 1999; Forlin, 2004; Parrilla Latas, 2002; S. Stainback & Stainback, 1999). Nos centraremos en un primer lugar en la delimitación de la inclusión en general, para pasar a continuación a la inclusión referida al alumnado con discapacidad.

1.1.1. La educación inclusiva

Según Ainscow, *La inclusión es asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos*. (Ainscow, 2003: 13). Asistencia, participación y rendimiento son tres de los elementos principales que se tienen en cuenta al hablar de inclusión de todos los alumnos. Haremos referencia a ellas, entre otros aspectos, así como a la idea de diversidad como elemento central de este enfoque educativo.

La inclusión como respuesta a la diversidad

Las aulas escolares cuentan con alumnado diverso en múltiples aspectos. Encontraremos en las escuelas diversidad de pertenencia étnica, cultural, familiar, de género, religiosa, de destreza, de capacidad y posiblemente otras. Las personas pertenecen a diferentes de estos colectivos y estas pertenencias configuran sus diferentes identidades. Esta diversidad será, por otro lado, cada vez mayor, reflejo de una sociedad progresivamente más plural y dinámica.

A la realidad diversa de las aulas se une la misión de los sistemas educativos y del profesorado de proporcionar unos estándares educativos a todos ellos. Ante un alumnado con situaciones diversas y que puede plantear una realidad educativa difícil de resolver por parte de los profesionales de la educación, la inclusión es un planteamiento dirigido a todo el alumnado, que aparece como una respuesta ante esta diversidad y como forma de responder a las necesidades de todos ellos y, al mismo tiempo, como una forma de aproximarse a una educación de mayor calidad para todo su alumnado.

Así, la escuela inclusiva tiene un importante papel en cuanto a su capacidad para incluir en ella estas diferentes identidades (Sapon-Shevin, 1999) y aparece como una necesidad ante una

realidad social y educativa que es necesario asumir.

Debemos educar a los niños y niñas en clases heterogéneas, donde se acepte, se acoja y se fomente la diversidad del alumnado. Así, las escuelas de Canadá deben ser integradoras y reflejar los valores de la sociedad a la cual dan servicio. Es indudable que las escuelas deben satisfacer las necesidades de las comunidades a las que atienden. Es por ello que las comunidades heterogéneas necesitan escuelas que puedan adaptarse a la diversidad. Somos conscientes de que, en general, esto es un defecto de las escuelas. (Porter, 2003: 37)

Sin embargo, el movimiento de la educación inclusiva reclama esta diversidad, además, como un valor positivo y enriquecedor. La valoración positiva de la diversidad, en oposición a la asimilación a un modelo de alumnado tomado de referencia, constituye uno de los principios de la escuela inclusiva, porque esta diversidad supone una oportunidad de aprendizaje para todo el mundo (S. Stainback & Stainback, 1999).

El objetivo consiste en crear una comunidad que acoja las diferencias, utilice las diferencias entre los niños como elementos del currículo y respete esas diferencias en todos los aspectos del programa escolar. (Sapon-Shevin, 1999: 39)

La inclusión como educación conjunta y pertenencia a un mismo grupo

Las escuelas inclusivas parten de una filosofía que consiste en considerar que todo el alumnado es capaz de aprender en el aula ordinaria, y que todos y todas pertenecen al grupo por igual (S. Stainback & Stainback, 1999). Como consecuencia, una escuela inclusiva incluye a todos los alumnos de una comunidad sin excepción (Carrington, 1999), acogiendo a todo el alumnado que le corresponde por proximidad, con independencia de sus características individuales.

Sin embargo, la inclusión en el aula ordinaria no consiste simplemente en el emplazamiento en el mismo espacio físico de alumnado diferente; la inclusión va más allá puesto que ésta se consigue cuando todos los alumnos y alumnas son aceptados en condiciones de igualdad y son considerados en la comunidad escolar como miembros de pleno derecho (Ainscow, 2001), cuando se desarrolla un sentimiento de pertenencia a un mismo grupo, un compañerismo o *belong together*, que no depende sólo de estar juntos y compartir un espacio, sino de participar y hacer cosas juntos (Janson, 2001).

Todos los miembros de las clases inclusivas tienen un sentido de pertenencia al grupo. Los alumnos no pueden constituir una comunidad ni sentirse cómodos si creen que deben dejar de lado sus diferencias y las de sus compañeros para poder pertenecer al grupo. El objetivo no puede ni debe consistir en obviar las diferencias, en no tener en cuenta la diversidad de la sociedad. (Sapon-Shevin, 1999: 37)

Promover el sentimiento de pertenencia de cada uno de los miembros de la comunidad educativa,

como base para su cohesión, es el primer paso hacia sociedades acogedoras que busquen luchar seriamente contra la exclusión. Para ello es imprescindible redoblar las estrategias de participación en su más amplio sentido. (Echeita Sarrionandia & Sandoval Mena, 2002: 43)

Al aceptarse la diversidad y ser tomada como un valor positivo, en las escuelas inclusivas todos los alumnos y alumnas son tratados y respetados de igual forma. De esta manera se facilita que todos alcancen los objetivos curriculares. Para ello, si es necesario, se pueden hacer algunas adaptaciones, así como proporcionar diferentes tipos de apoyo, aunque siempre dentro del aula (S. Stainback & Stainback, 1999).

La inclusión como acceso a los aprendizajes valorados

Por otro lado, como apuntábamos, la inclusión se relaciona con el acceso al currículo general y a un aprendizaje satisfactorio. Existe un currículum socialmente valorado, aquél que se ha establecido para que todas las personas adquieran los conocimientos y habilidades que se consideran necesarios para su inclusión en la sociedad. En este contexto, desde la educación inclusiva se considera que todos los alumnos deberían tener igual derecho a acceder al currículum socialmente valorado (Carrington, 1999). En este sentido, se define la escuela inclusiva como aquella que *trata de ponerse al alcance de todos los alumnos de la comunidad* (Ainscow, 2001: 31).

Así, el objetivo de la inclusión es doble: que todos los alumnos, al tiempo que son aceptados como miembros de la comunidad, accedan al currículum generalmente establecido y en este sentido tengan un aprendizaje satisfactorio en el marco de esos contenidos de aprendizaje. A partir de este objetivo, la escuela se ha de organizar y buscar los recursos que sean necesarios para hacer esto posible.

Las [escuelas] que lo han conseguido [implantar una normativa de inclusión plena] suelen preocuparse de que sus alumnos se sientan seguros, aceptados y amigos de maestros y compañeros, desarrollando los sentimientos de pertenencia al grupo, de autoestima y de éxito. (...) Eso no significa que, en una clase inclusiva, los alumnos antes excluidos tengan que preocuparse solamente de la socialización. Desde el primer día, todos los alumnos deben participar en actividades de aprendizaje interesantes y adecuadas, así como estar aceptados, en la medida de lo posible, por sus compañeros de manera que puedan cosechar éxitos en lo que hagan. (W. Stainback, Stainback, & Moravec, 1999: 85-86)

El acceso al currículo implica la necesidad de un currículo flexible que se pueda ajustar a las diferentes necesidades. El alumnado es diferente, aprende a ritmos diferentes y de formas

diferentes, y eso se obvia en muchos currículos. Se reconoce como necesario, por tanto, especialmente para el alumnado con discapacidad, que los currículos establezcan objetivos educativos claros y que al mismo tiempo den libertad para establecer las vías y medios más oportunos para alcanzar esos objetivos⁶.

La inclusión como transformación de la escuela

En su apuesta por proporcionar los aprendizajes necesarios y unas relaciones igualitarias y de aceptación en la comunidad a un alumnado diverso en múltiples aspectos, la educación inclusiva aporta una propuesta en la forma de actuar.

Diferentes autores coinciden en considerar necesario un cambio en el punto de vista a la hora de responder a las necesidades educativas de un alumnado diverso. Así, mientras que las dificultades de aprendizaje y el fracaso escolar han tendido a atribuirse a causas individuales del alumnado, la escuela inclusiva propone una reconsideración de estas dificultades que tome en cuenta la influencia de la escuela y el entorno de aprendizaje (Carrington, 1999). Esto implica un cambio en la manera de pensar y de enfrentarnos al reto que supone la diversidad del alumnado, de forma que el problema pasa de estar en el alumnado a estar en el sistema educativo. Desde esta perspectiva, el sistema educativo debe funcionar de forma que se pueda acomodar y ser sensible a la diversidad de necesidades del alumnado; entonces, si el sistema educativo falla en adaptarse a esta diversidad, es cuando se produce un fracaso en el aprendizaje y cuando se da la exclusión de ciertos alumnos (Muthukrishna & Schoeman, 2000). De esta manera,

*la ideología inclusiva como discurso contrario al hegemónico puede crear una realidad diferente, un espacio público alternativo, uno en el cual los alumnos antes excluidos pueden ser repositionados como miembros valiosos de lo ordinario. Cambios en la estructura de la escuela (escolarización inclusiva) así como “puntos de vista profesionales” (ideología inclusiva vs. tradicional) son vistos como factores con un profundo y positivo impacto en las vidas de los alumnos incluidos.*⁷ (Fitch, 2003: 249)

⁶ UNESCO: http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=18536&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

⁷ Traducción propia del original: *inclusive ideology as a counter hegemonic discourse can create a different reality, an alternative public space, one in which formerly excluded students can be repositioned as valued members of the mainstream. Changes in school structure (inclusive schooling) as well as “professional views” (inclusive vs. traditionalist ideology) are seen to have had a profound and positive impact on the lives of the included students.*

Eliminación de barreras

En la medida en que se sitúa en el sistema educativo y en las escuelas la responsabilidad de conseguir unos objetivos de aprendizaje para todo el alumnado y que no alcanzar estos objetivos significa que las escuelas –no los alumnos– estarán fracasando en su misión, algunos autores han hablado de *discapacidad del sistema*. Según este enfoque, la prioridad del sistema educativo debe centrarse en esos factores que conducen a la discapacidad del sistema para adaptarse a la diversidad, que conducen al fracaso en el aprendizaje, o que impide a los estudiantes acceder a los servicios educativos (Muthukrishna & Schoeman, 2000). Estos factores han sido también denominados como *barreras*, por lo que se puede decir que *la inclusión se centra en la identificación y eliminación de barreras* (Ainscow, 2003: 13).

Desde la *National Commission on Special Needs in Education* (NCSNET) y el *National Committee on Education Support Services* (NCESS) de Sudáfrica, por ejemplo, utilizan este concepto, llamando a estos factores *barreras para el aprendizaje y el desarrollo*. Entienden que estas barreras se pueden encontrar en el alumno o alumna, en el centro educativo, en el sistema educativo o en el más amplio contexto social, económico y político, y que solamente centrándose en la naturaleza de esas barreras es como se pueden superar los problemas de fracaso en el aprendizaje y la exclusión (Muthukrishna & Schoeman, 2000).

Así, desde la inclusión, se *trata de* adoptar una perspectiva, social/interactiva, *bien representada por la propuesta de dejar de pensar en términos de* alumnos con necesidades especiales o con dificultades de aprendizaje *y empezar a hablar y pensar en términos de* obstáculos que impiden, a unos u otros, la participación y el aprendizaje. *¿Quiénes pueden experimentar tales barreras? ¿De qué tipo? ¿En qué niveles y ámbitos de la vida escolar pueden surgir obstáculos? ¿Cómo eliminarlos o minimizarlos?* (Echeita Sarrionandia & Sandoval Mena, 2002: 42)

Por lo tanto, es la escuela la que debe adecuarse y cambiar en función de las necesidades del alumnado, y no al revés, que el alumnado se adapte al modelo y funcionamiento escolar que existe a su llegada. Este es un requisito para que la inclusión sea posible.

Planteamiento global

Otra de las características principales de la inclusión es su funcionamiento global. La educación

inclusiva no puede funcionar si se percibe como una provisión de servicios añadida al funcionamiento ordinario (Peters, 2002), y fracasa cuando no está basada en un esfuerzo de una reforma escolar global (Fisher, Roach, & Frey, 2002). La inclusión es una filosofía de aceptación, donde todas las personas son valoradas y tratadas con respeto (Carrington & Robinson, 2004), y esta filosofía lleva a una reforma de la escuela en su conjunto, que debe estar presente en cada una de sus actividades, estrechamente relacionada con la cultura del centro, con la forma habitual en que éste actúa y resuelve problemas, considerada en el contexto más amplio de la comunidad (Carrington, 1999).

La escuela inclusiva, por tanto, no consiste en hacer ajustes sobre las estructuras ya existentes, sino en plantear cuestiones fundamentales que afectan a la estructura global de la organización (Ainscow, 2001). La inclusión es una cuestión de compromiso con el desarrollo de prácticas del aula y formas de organización escolar que respondan positivamente a la diversidad del alumnado; es, por lo tanto, un enfoque de *transformación de lo ordinario* más que de *participación en lo ordinario* (Ainscow, Farrell, & Tweddle, 2000; Nind & Cochrane, 2002).

*(...) la introducción de políticas inclusivas y las cada vez más diversas necesidades de aprendizaje han obligado al personal de las escuelas a cambiar su enfoque en la organización del alumnado, los modelos de apoyo, los roles del profesorado, y los enfoques de enseñanza y el currículo. Porque la inclusión se puede entender más como un proceso que como la recompensa final, hay fuertes relaciones entre el desarrollo de la escuela y del personal y el proceso de gestionar el cambio.*⁸ (Carrington & Robinson, 2004: 142)

Así, para hacer esto posible, es necesaria una reestructuración de la escuela que también requiere un replanteamiento de la funciones del personal diverso que trabaja en ellas (profesores, profesores de apoyo, coordinadores de necesidades educativas especiales, asesores y psicopedagogos). En primer lugar, es necesario establecer un liderazgo que facilite la consecución de las finalidades comunes, para lo que se ha de partir de adoptar una perspectiva general de la escuela, tomando en cuenta la visión ética, valores, cultura y política de la escuela, y atender a los recursos, tanto los disponibles como los que se necesita conseguir. Una posibilidad es la creación de un grupo de trabajo sobre educación inclusiva formado por

⁸ Traducción propia del original: *(...) the introduction of inclusive policies and the ever increasingly diverse learning needs have forced schools staff to change their approach to organization of students, models of support, teaching staff roles, and approaches to teaching and the curriculum. Because inclusion can be understood as a process rather than the pot of gold at the end of the rainbow, there are strong links to school and staff development and processes for managing change.*

maestros, padres, alumnos, asesores, administradores, especialistas, etc. con objetivos como obtener información sobre la inclusión, organizar sesiones informativas, y establecer un plan con objetivos específicos. Al mismo tiempo, se ha de procurar mantener el impulso para continuar con una postura positiva frente a las innovaciones y ser conscientes de su sentido y conveniencia. Todo esto ha de ir acompañado de una supervisión y revisión del progreso conseguido. Por otro lado, es también un elemento necesario atender a las relaciones personales entre los miembros de la escuela, procurando que sean positivas y productivas. Esto último incluiría el establecimiento de un clima adecuado en que se proporcione apoyo y se atiende a las dudas y preocupaciones de los compañeros sobre cómo enfrentarse a cada nueva mejora (Ainscow, 2001; Forlin, 2004; Peters, 2002).

Un proyecto que podemos enmarcar aquí es el proyecto IQEA "Improving the Quality of Education for All" (Ainscow, 2001; Ainscow & Chapman, 2005), dirigido a estudiar formas de reforzar el aprendizaje de todos los miembros de las comunidades, incluyendo alumnado, padres y profesorado. En el marco de este proyecto se han apuntado algunas formas de cambio estructural que pueden ser necesarias para crear formas de trabajo más inclusivas, partiendo de los siguientes principios: el perfeccionamiento de la escuela es un proceso que se centra en el incremento de la calidad del aprendizaje de los alumnos; la visión de la escuela debe contemplar a todos los miembros de la comunidad escolar, como personas que aprenden y, al mismo tiempo como contribuyentes a su mejora; la escuela considerará las presiones externas a favor del cambio como oportunidades importantes para asegurar sus prioridades internas; la escuela tratará de desarrollar estructuras y crear unas condiciones que estimulen la colaboración y conduzcan a la potenciación de individuos y grupos; y la escuela procurará promover la visión de que la investigación y la supervisión y evaluación de calidad son responsabilidades compartidas por todo el profesorado (Ainscow, 2001: 167). El entendimiento mutuo, la capacidad de liderazgo y las redes escuela-a-escuela son otros elementos que se han identificado como importantes y que se relacionan con la concepción global de la escuela.

Inclusión como proceso

El planteamiento global nos introduce en otra característica definitoria del planteamiento inclusivo: su carácter procesal. Se parte de que las escuelas siempre se pueden mover hacia una mayor inclusión; por este motivo la inclusión, más que un resultado, se entiende como un

proceso fundamentado en principios y valores que nunca acaba (Carrington & Robinson, 2004; Chenoweth & Stehlik, 2004), como una actitud de las escuelas para estar atentas a la necesidad y conveniencia de ir respondiendo a las necesidades que se le presentan. De esta forma, el proceso es también un proceso de mejora continua, en la medida que las escuelas aprenden a mejorar su capacidad para incluir a todo su alumnado.

La inclusión es un proceso. (...) En la práctica la labor nunca finaliza. La inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a convivir con la diferencia y de aprender a aprender de la diferencia. De este modo la diferencia es un factor más positivo y un estímulo para el aprendizaje de menores y adultos. (Ainscow, 2003: 12)

Al ser la inclusión un proceso continuo, otro elemento que se destaca como importante es la actitud de reflexión constante por parte de los profesionales. Una mejora de las prácticas requiere examinar la forma en que éstas pueden estar constituyendo una barrera para el aprendizaje. Así, atendiendo al proceso de escolarización y escuchando a las personas implicadas, en un proceso continuo de investigación-acción y de aprendizaje de la experiencia, se pueden encontrar nuevas respuestas educativas cada vez mejores (Ainscow, 2001).

La inclusión como principio

El motivo último de trabajar en un marco inclusivo se basa en considerar la inclusión como un juicio de valor, ya que supone la lucha por un sistema educativo que proporcione una educación de calidad para todos y todas (S. Stainback & Stainback, 1999). Es, en este sentido, una opción opuesta a la segregación, que tiene que ver con la acogida del otro y con la convivencia.

Hay dos caminos: el de la inclusión y el de la exclusión. Los defensores de la exclusión promueven, aunque sea sin pretenderlo, el elitismo. Sugieren que algunos niños deben estar segregados o que no hay ni el tiempo ni el dinero necesarios para proporcionar una educación de calidad y promover la igualdad de todos. La conclusión de la opción por la exclusión es: "educar a los mejores y cuidar al resto". La exclusión acepta la validez de una "clase inferior" permanente en nuestra sociedad. (S. Stainback & Stainback, 1999: 15)

Esta idea va ligada a la idea de compromiso y responsabilidad. Desde la inclusión se asume la responsabilidad de la educación de todo el alumnado: Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños (Echeita, 1994). No se da por supuesto que aquellos niños y niñas que se desvían en alguna forma de "la norma" deban ser atendidos por otras instituciones, otros servicios u otros profesionales diferentes de los que se encargan de la educación ordinaria. Es posible la necesidad de apoyos adicionales, pero éstos se entienden

como una suma de recursos para aumentar la capacidad de la escuela para hacerse cargo de todos ellos.

La inclusión, por tanto, no se plantea en términos de si es o no posible, si es fácil o difícil; es un valor democrático a tomar desde las instituciones educativas (Porter, 2003: 37) a partir de un principio fundamental: que todos los niños y niñas tienen derecho a seguir una escolarización ordinaria.

El objetivo de estas escuelas consiste en garantizar que todos los alumnos –los discapacitados físicos y psíquicos graves y profundos, los que plantean serios problemas de disciplina, los corrientes, los superdotados y quienes están en situación de riesgo– sean aceptados en pie de igualdad, reconocidos por lo que cada uno tiene que ofrecer a la comunidad educativa y se les ofrezcan las adaptaciones curriculares y las ayudas necesarias para que su aprendizaje sea satisfactorio. (S. Stainback & Stainback, 1999: 11)

1.1.2. La inclusión del alumnado con discapacidad

El reto educativo que plantea un alumnado diverso se incrementa cuando entre el alumnado existen niños y niñas con algún tipo de discapacidad: *¿Cómo puedo trabajar con todo el grupo y al mismo tiempo llegar a todos y cada uno de los alumnos de mi clase? (Ainscow, 2001: 20).*

Según Ainscow (2001), ante este reto son tres los principales tipos de respuesta que se han dado. La primera consiste en seguir manteniendo el funcionamiento habitual del aula y la escuela, basándose en la idea de que los alumnos que no responden a esta forma de funcionar tienen algún problema que impide su plena participación. Esta concepción está basada en una perspectiva dominante en la educación especial, que considera que la dificultad proviene del déficit concreto del alumno; es, por tanto, una dificultad individual. El punto de referencia es el individuo.

La segunda respuesta también parte de la idea de que algunos alumnos nunca podrán llegar a los niveles de aprendizaje considerados normales. Pero, aunque es una concepción centrada también en el individuo, a diferencia de la anterior no lo considera aisladamente sino en interacción con determinados contextos. Así, se basa en un desajuste entre las características de los niños concretos y las medidas de la organización, dando lugar a un enfoque de

“necesidades individuales”: el individuo necesita de un ajuste a la organización escolar existente. En la práctica, esta opción ha consistido en reducir expectativas de aprendizaje y sus medidas se han basado en las adaptaciones curriculares, los materiales alternativos y el apoyo extra en clase.

En tercer lugar, existe el enfoque inclusivo, cuyo objetivo es tratar de dar nuevas respuestas educativas que estimulen y apoyen la participación de todos los alumnos de la clase. Como hemos visto, a diferencia de las anteriores, considera las limitaciones de la oferta educativa (no del niño o la niña) e introduce cambios no centrados en el individuo, sino en un marco de referencia más amplio, es decir, en mejorar las condiciones generales del aprendizaje para todo el alumnado. De esta manera se potencia el aprendizaje de todos los alumnos y, especialmente, el de quienes se encuentran con más dificultades (Ainscow, 2001).

Como señala el propio Ainscow, el enfoque individual tradicional, que considera las causas de las dificultades de aprendizaje como intrínsecas al niño o la niña, lleva sistemáticamente a una reducción de las oportunidades de aprendizaje, así como de las expectativas hacia estos alumnos. Por este motivo, el modelo del déficit ha estado ampliamente sometido a críticas y se ha producido un cambio dirigido a considerar el fracaso educativo del niño o la niña no en función de sus características, sino en función del proceso de escolarización.

Si, frente al enfoque individual, nos centramos en una perspectiva más interactiva entre el alumno o alumna por un lado, y el programa educativo y demás elementos del contexto de aprendizaje por otro, las posibilidades de acción son mucho mayores. Nos encontramos ante un enfoque más optimista, ya que pone sobre la mesa diferentes factores sobre los que el profesorado puede incidir para favorecer el aprendizaje de todos los niños y niñas, tales como las actitudes hacia el alumnado, las relaciones entre el profesorado, y la organización de la clase, entre otros (Ainscow, 2001).

En consonancia con el enfoque de inclusión que tomábamos al hablar de forma general, éste será el sentido que utilizaremos también cuando hablemos de inclusión o de escuela inclusiva en relación al alumnado con discapacidad, de acuerdo con el tercer planteamiento. Éste es el enfoque en que la escuela supera la inclusión como simple incorporación física al aula ordinaria,

para asumir la responsabilidad de procurar el máximo de logros tanto académicos como de participación para todo el alumnado de la escuela, independientemente de sus dificultades y discapacidades.

Así, mientras que un programa segregado tiende a remediar los puntos débiles, un programa inclusivo potencia el desarrollo de los puntos fuertes necesarios para lograr el éxito en el aula (Peters, 2002). En lugar de entender las diferencias individuales en relación a un patrón de referencia normativo, como tradicionalmente se ha hecho, esta concepción entiende que cada individuo es único, tiene sus particularidades, y la escuela no ha de ver esta diversidad como un obstáculo, sino que han de procurar aprovecharla y tomarla como un estímulo para el aprendizaje y una oportunidad para la transformación y la mejora de la escuela. Todos los niños y niñas tienen puntos fuertes y débiles, y mediante la participación conjunta en actividades, las diferentes destrezas y capacidades se pueden aprovechar y compartir si se potencian formas adecuadas de dar y recibir ayuda (Sapon-Shevin, 1999: 48).

Inclusión del alumnado con discapacidad como planteamiento global

De la misma manera que cuando hablábamos de la inclusión en términos generales, cuando hablamos de la inclusión de alumnado con discapacidad el planteamiento global de la misma tiene una importancia central. Éste contrasta con el primer enfoque, desarrollado tradicionalmente, en el que la educación especial se ha llevado a cabo desde un planteamiento parcial, centrándose en fragmentos del sistema educativo, lo que contrariamente a las intenciones iniciales lo ha convertido en un sistema de apoyo a la segregación (S. Stainback & Stainback, 1999). Frente a ello, la inclusión supone el fin de los etiquetajes de quienes necesitan más ayuda, de la separación en aulas especiales y otras medidas similares (Duran & Miquel, 2004). Esto no significa que se prescinda de los apoyos necesarios, sino que estos se proporcionarán de forma integrada en las aulas ordinarias.

Así, la inclusión, especialmente cuando nos referimos al alumnado con discapacidad, sería un proceso que implica cambios en la estructura y funcionamiento de los sistemas educativos y las prácticas escolares para el beneficio de todo el alumnado, cubriendo la educación ordinaria y especial y haciendo que el sistema educativo unificado sea responsable de todos los estudiantes, para superar el dualismo entre educación y educación especial (J. L. Evans, Iffeld, &

Hanssen, 1998). Se apunta, por tanto, como necesario este cambio en las escuelas, que se dirija no a incluir al alumnado con discapacidad en la estructura y funcionamiento preestablecido, sino en reconstruir las escuelas, sus currículos, su organización, para todo el alumnado (Carrington, 1999).

*El diseño universal permite el acceso sin medios extraordinarios y se basa en la asunción de que las personas con discapacidad son numerosas y deberían ser capaces de llevar vidas normales. (...) El diseño universal es una cuestión de simple justicia.*⁹ (Hehir, 2002: 19-20)

De esta manera, la inclusión pasa a ser cuestión de estrategia del centro para tratar con la diversidad y abordar las causas de la marginalización de ciertos estudiantes en las comunidades escolares (Ainscow, Booth, & Dyson, 2004).

Hablar de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad hace referencia a una idea: si bien la discapacidad conlleva limitaciones individuales vinculadas a un déficit que de por sí dificultan el aprendizaje y otros aspectos del desarrollo, es algo que forma parte de la identidad de muchas personas y, por tanto, de la diversidad social, que debe ser asumido. Por eso, la educación inclusiva requiere una cultura escolar que no se centre en las necesidades de los estudiantes con discapacidades, sino que ponga el acento en la noción de diversidad y que se base en el deseo de explorar la diferencia y la similitud en un sentido amplio (Carrington, 1999). Las escuelas cada vez más reconocen la necesidad de abordar temas relativos a la diversidad a medida que la sociedad se hace más diversa racial y étnicamente y, entre ellas, se están extendiendo los esfuerzos hacia la diversidad para incluir la discapacidad (Hehir, 2002). Si las escuelas están abiertas a la diversidad y la consideran un valor positivo, la discapacidad aparece como otra forma más de diferencia que las escuelas contemplan y dan respuesta dentro del planteamiento global de su organización.

Responsabilidad respecto del alumnado con discapacidad. Colaboración, compromiso y participación

Este planteamiento global se relaciona con el aspecto mencionado anteriormente acerca de la asunción de la responsabilidad por parte de los centros educativos y del profesorado de la

⁹ Traducción propia del original: *Universal design allows for access without extraordinary means and it is based on the assumption that disabled people are numerous and should be able to lead regular lives. (...) Universal design is a matter of simple justice.*

educación de *todo* el alumnado, de asumir a todo el alumnado como "propio". Cuando de alguna manera se toma la posesión y se considera este alumnado como propio, la capacidad de actuación y la responsabilidad se dan conjuntamente, reforzando la idea de que "todos los niños son nuestros niños" (Peters, 2002: 304)¹⁰.

De esta manera, no dando por supuesto que la responsabilidad de la educación del alumnado con discapacidad es exclusiva de profesorado especializado o de ciertos profesionales, sino que corresponde a la organización en conjunto, es como tiene sentido una reforma global del planteamiento escolar. Tal y como recoge un informe de la OCDE (P. Evans, 2003) esta toma de responsabilidad en el sistema educativo es importante, especialmente en relación con el alumnado con necesidades especiales y para lograr una educación inclusiva.

Por otro lado, la importancia de esta toma de responsabilidad está, en último término, en los resultados. La creación y mantenimiento de una escuela inclusiva lleva consigo el desarrollo de procesos colaborativos y de compromiso entre el profesorado, de forma que pueda ofrecerse apoyo mutuo ante las dificultades y que la colaboración que se da entre los diferentes profesionales responsables dé lugar a una "suma" de conocimientos que facilite la obtención de mejores resultados (Duran & Miquel, 2004; Kugelmass, 2001; S. Stainback & Stainback, 1999).

Beneficios para todas y todos

Si bien las escuelas inclusivas aportan especialmente beneficios para los colectivos desfavorecidos, el planteamiento global de las escuelas inclusivas y en concreto la inclusión de los alumnos con discapacidades supone unos beneficios que son extensibles a toda la escuela, aportando elementos importantes en relación con la educación de todos los niños y niñas (Ainscow, Booth, & Dyson, 2004; S. Stainback & Stainback, 1999) y que podemos concretar en tres aspectos:

Mejora de la escuela. Al considerar que la escuela ha de contemplar toda la variedad de su alumnado en su modo habitual de funcionamiento, en la medida en que no sea capaz de dar

¹⁰ Traducción propia del original: *Taking ownership provides empowerment with responsibility, building on the unity of purpose that enforces the vision the principal voices as the mentality that 'all children are our children'.*

respuesta a todas las necesidades educativas que se le presenten será una escuela que necesita de una mejora. Por este motivo, los alumnos que se encuentran con dificultades en su aprendizaje ponen en evidencia las carencias del centro en cuanto a la educación que les está proporcionando. Si la escuela es sensible a estas manifestaciones, el profesorado puede cambiar su percepción de estos alumnos: en vez de considerar que tienen problemas, se les considerará una fuente de información de gran valor para contribuir al perfeccionamiento del funcionamiento del aula y la escuela, revirtiendo en un beneficio de todos (Ainscow, 2001). Aquellos puntos en los que la escuela no tenga una respuesta eficaz serán los puntos que deba trabajar para conseguir una educación de calidad para todas y todos.

Recursos compartidos. El hecho de procurar una educación de calidad para personas de muy diversas características supone que la escuela tenga que buscar múltiples estrategias, de las que se van a beneficiar todos los alumnos (Carrington, 1999). Además de las estrategias de enseñanza, son otros elementos los que se comparten; todos los alumnos y alumnas están en las aulas todo el tiempo, por lo que el personal de apoyo requerido y demás recursos invertidos estarán a disposición de la educación general de toda la clase (de quienes la necesitan más a menudo y quienes la necesitan menos), respondiendo más fácilmente a las demandas del conjunto de la clase (Duran & Miquel, 2004; S. Stainback & Stainback, 1999).

Mejora de la convivencia. Por otro lado, el hecho de convivir con estos alumnos en plano de igualdad contribuye al enriquecimiento personal de todos y todas. Las escuelas inclusivas facilitan la creación de redes sociales de apoyo generadoras de ayuda, interdependencia, respeto mutuo y responsabilidad. La convivencia y trabajo conjunto fomenta la solidaridad y el cambio de actitudes y valores, contribuyendo a superar estereotipos y prejuicios, algo necesario en sociedades cada vez más complejas y diversas (S. Stainback & Stainback, 1999).

Inclusión como modelo social de la discapacidad

Las características mencionadas hasta ahora hacen que diferentes autores (Chenoweth & Stehlik, 2004; Nind & Cochrane, 2002) hablen también entre los rasgos característicos de la inclusión de su aportación como modelo social de la discapacidad. Frente al enfoque de la discapacidad como una cuestión individual, el enfoque inclusivo presta atención a los contextos en que grupos o individuos concretos son vistos como "especiales", así como las dinámicas que

crean “dificultades” (Nind & Cochrane, 2002). Contemplar qué otros aspectos inciden en las dificultades de estas personas para acceder a la educación –o a otros ámbitos– lleva a ir más allá de los factores individuales, apelando también al papel y la responsabilidad social para minimizarlos, ya que estas dificultades son entendidas como barreras que se crean desde diferentes ámbitos. El concepto de *barreras al aprendizaje y a la participación*, al que haremos referencia en el siguiente punto, es importante en este sentido, porque sitúa la discapacidad en un marco más amplio, teniendo en cuenta la influencia del contexto en que interactúa la persona. Por este motivo, el uso de este concepto se plantea vinculado a un modelo social de la discapacidad (Booth & Ainscow, 2002), coherente con un planteamiento inclusivo.

Por otro lado, respecto a la necesidad de considerar la discapacidad como algo social, Chenoweth & Stehlik (2004) hacen una reflexión en torno a la aplicación de las teorías del capital social¹¹ –entendidas a partir de las relaciones de reciprocidad entre los diferentes miembros de una comunidad– a las personas con discapacidad y su entorno familiar más cercano, y las implicaciones de estas teorías para su inclusión social en la comunidad. Las personas con discapacidad, un colectivo que se beneficiaría mucho de pertenecer a una red de capital social, tienen sin embargo pocos recursos para invertir en la construcción de este capital. Esta menor capacidad de reciprocidad conduce con frecuencia a un rechazo y aislamiento, y a confiar cada vez más únicamente en los propios recursos, dentro de los círculos familiares o de otras personas con discapacidades, donde las relaciones son más fáciles y hay menos posibilidades de rechazo, quedando así aislada e invisible la ayuda proporcionada dentro de estos círculos y su aportación al capital social de la comunidad.

Así, beneficiarse del capital social es más difícil para aquellas personas y colectivos diferentes, que se apartan de las normas de reciprocidad establecidas, lo que hace necesario encontrar vías para hacer que este capital social sea accesible a todas las personas. Tener en cuenta a las personas con discapacidades, aceptar la diversidad y la diferencia, contribuiría a la construcción

¹¹ Refiriéndose a: Bourdieu, P. (1986) The forms of capital. In J. Richardson (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (New York: Greenwood), 241–258; Coleman, J. (1988) Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94(Suppl.), S95–S120; Putnam, R. with Leonardi, R. and Nanetti, R. Y. (1993) *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy* (Princeton: Princeton University Press); Putnam, R. (2000) *Bowling Alone: The Collapse and Revival of Civic America* (New York: Simon & Schuster); Bullen, P. and Onyx, J. (1999) *Social Capital: Family Support Services and Neighbourhood and Community Centres in NSW* (Sydney: Family Support Services Association of NSW).

de un modelo inclusivo de capital social, que permitiría la creación de comunidades más sostenibles (Chenoweth & Stehlik, 2004: 70), con una importante implicación en el ámbito educativo:

*Nuestra práctica dirigida a las personas con discapacidades y a sus familias requiere que consideremos tanto estrategias individuales como de comunidad. (...) Esto es particularmente relevante para aquellas personas implicadas en educación inclusiva. La escuela local es un lugar fértil para el desarrollo de redes sociales para niños y niñas con discapacidades y sus familias, esto es, una fuente de capital social.*¹² (Chenoweth & Stehlik, 2004: 70)

Las comunidades de aprendizaje, como veremos en el capítulo 3, tienen en este sentido una importante aportación a hacer, facilitando la creación de redes sociales de apoyo a partir de la escuela y que se extiende a otros ámbitos de la comunidad.

Por último, la inclusión tiene otras implicaciones respecto a su importancia social. Entre ellas, se han relacionado las dinámicas de exclusión que tienen lugar en la escuela con las dinámicas exclusoras que tienen lugar en el marco social más amplio, siendo las primeras reflejo de luchas políticas y relaciones de poder en la sociedad. Sistemas educativos diferenciados (como el especial y el ordinario) estarían reproduciendo estereotipos y desigualdades sociales, relaciones de poder asociadas al modelo médico, la diferencia y las dificultades de aprendizaje, y en definitiva creando currículos que diferencian lo que se enseña a unos y lo que se enseña a otros (F. Armstrong, 1999). La conciencia de estas influencias en la educación es necesaria para que pueda haber un cambio, ya que desde la misma educación es posible trabajar para la construcción de una mayor cohesión social, un “pegamento social” que prevenga de divisiones y conflictos (Carrington & Robinson, 2004; Forlin, 2004), lo que es más fácil desde una educación inclusiva que persiga el éxito de todo su alumnado.

¹² Traducción propia del original: *Our practice on behalf of people with disabilities and their families requires us to consider both individual and community strategies. (...) This is particularly relevant for those involved in inclusive education. The local school is a rich site for the development of social networks for children with disabilities and their families, i.e. a source of social capital.*

1.2. Términos en torno a la inclusión y la discapacidad

1.2.1. ¿Integración o inclusión?

En el apartado anterior han quedado recogidos los aspectos principales que constituyen los principios de una educación inclusiva. Sin embargo, el concepto de *inclusión* a menudo aparece de la mano del de *integración*; en ocasiones se usan indistintamente, pero también se han apuntado diferencias entre ambos.

De entre los autores de referencia en el ámbito de la escuela inclusiva, Stainback & Stainback afirman: *La inclusión es el primer paso hacia la integración. (...) Nuestro objetivo es la integración* (S. Stainback & Stainback, 1999: 17). Aquí, al hablar de inclusión, los autores se están refiriendo a la asistencia de todos los alumnos y alumnas a la escuela, a su pertenencia a la comunidad escolar, lo que consideran un requisito para la integración. A partir de aquí, entienden que la integración iría más allá, sería la reconstrucción de la totalidad, es decir, del funcionamiento global de la escuela, a partir de la consideración de todos sus miembros.

Sin embargo, estos mismos autores señalan que se ha producido un cambio en el uso de estos conceptos, desde el de *integración* al de *inclusión*, debido a una preferencia generalizada por el segundo. Según ellos, son tres los motivos que han dado lugar a este cambio.

- En primer lugar, parece que el concepto de inclusión comunica mejor la necesidad de *incluir* a todos los niños no sólo en las aulas ordinarias, sino en la vida educativa y social de su escuela y de su barrio. Este ha de ser, por otro lado, el objetivo principal: incluir – en el sentido de no dejar a nadie fuera– en todos los aspectos, tanto físico como social y educativo, a todas las personas.
- Segundo, la idea de *integración* da a entender que el objetivo es integrar a alguien en una comunidad de la que ha sido previamente excluido.
- Por último, el objetivo final consiste en construir un sistema que incluya a todos y que esté organizado para atender a todos. Mientras que *integrar*, tal y como se ha entendido tradicionalmente, implicaba adaptar a los alumnos excluidos a la normalidad existente, *incluir* supone que la escuela debe prepararse de tal manera que satisfaga las

necesidades de todos los alumnos, creando un sentido de comunidad y apoyo mutuo, promoviendo el éxito de todos los alumnos.

Por otro lado, Ainscow, aunque en un sentido distinto, también hace referencia a esta distinción. Define *integración* como *acomodar a los alumnos considerados especiales dentro de un sistema escolar un tanto intacto*, mientras que por *inclusión* entiende *reestructurar las escuelas en respuesta a las necesidades de los alumnos* (Ainscow, 2001: 112).

Otros autores, como Chenoweth & Stehlik (2004) también hablan de esta diferencia. Entienden la *integración* como un aspecto más técnico que implica estrategias para que ciertas personas encajen en lo ordinario, mientras que la *inclusión* parte de la existencia de un conjunto formado por varias partes de las cuales todas forman igualmente parte del conjunto. Así, frente al conformismo o la asimilación de la integración, la inclusión asume una acogida de la diversidad (Chenoweth & Stehlik, 2004: 60)¹³.

En cualquier caso, y a pesar de las preferencias por uno u otro concepto, los principios y objetivos que subyacen y que se toman de referencia como importantes son los mismos, aquellos que hemos venido describiendo. Es decir, más allá de incluir o integrar al alumnado con necesidades especiales en la escuela y de adaptarlos a su forma habitual de funcionar, ésta ha de transformarse en su planteamiento global para dar respuesta a las necesidades de todos y todas.

En lo que sigue, usaremos los términos *inclusión* y *escuela inclusiva* para referirnos a esta idea, ya que son éstos los términos a que se está haciendo referencia en la actualidad.

¹³ Traducción propia del original: *While much of this could be argued as mere semantics, there is a view that the integration/segregation binary is more technical and involves strategies whereby disabled people are made to fit into the mainstream. The 'part' (e.g. a child with a disability) requires some action to bring it into the 'whole' overcome segregation. Inclusion, on the other hand, is positioned from a starting point of the whole having many parts but each none the less is part of that whole. Inclusion does not require conformity or assimilation but rather assumes a society which embraces diversity.*

1.2.2. Discapacidad, déficit, necesidades educativas especiales, y barreras al aprendizaje y a la participación.

En torno a la educación del alumnado con discapacidad, han sido utilizados diferentes términos para hacer referencia a las dificultades existentes en su proceso de aprendizaje. Hacemos un breve recorrido por los principales conceptos a que se ha hecho referencia, así como a las repercusiones educativas de cada uno de ellos.

Necesidades Educativas Especiales: el Informe Warnock y sus implicaciones

La idea de la atención de los alumnos con discapacidades en un marco de integración escolar se consolidó a partir de los años 70. Para hacer esto posible, tuvo un papel destacado la publicación del *Informe Warnock (1978)* en el Reino Unido por parte *Comité de Investigación sobre la Educación de Niños y Jóvenes Deficientes*. La publicación de este informe trajo consigo un nuevo concepto que se extendería rápidamente y que tendría importantes implicaciones en la educación del alumnado con deficiencias: el de *necesidades educativas especiales*. El uso de este concepto vino a sustituir el término *educación especial*, que se refería a la educación de alumnado con discapacidad que tiene lugar en escuelas especiales o instituciones diferentes y separadas de las instituciones del sistema educativo ordinario (UNESCO, 1997). El uso del nuevo concepto supuso un cambio en la forma de entender la educación de este alumnado, si bien pronto se desvió de las intenciones iniciales.

En el *Informe Warnock* se planteaba el concepto de "necesidad educativa", en términos generales, como aquella distancia entre las capacidades de las personas y las demandas sociales que éstas deben satisfacer. Así, la sociedad, mediante el sistema educativo, ha de dar respuesta a las necesidades educativas de la población para que puedan integrarse efectivamente en ella. Partiendo de este concepto, las *necesidades educativas especiales* serían las de aquellas personas para las que son insuficientes o inadecuados aquellos medios que sí cubren las necesidades educativas de la mayoría de personas. Estas necesidades educativas especiales, según el Informe Warnock, pueden requerir una o varias de las siguientes actuaciones:

- provisión de medios especiales de acceso al currículum a partir de materiales y/o metodologías adaptadas.

- modificaciones del currículum.
- atención especial al entorno emocional en el que se produce el aprendizaje.

Dentro de este concepto, se da un continuo en que las necesidades educativas especiales van desde las más permanentes hasta las temporales. Las permanentes serían las que se dan como consecuencia de un déficit en alguna de las áreas del desarrollo, mientras que las temporales se deberían a la dificultad para adquirir aprendizajes en un momento dado del proceso, debido a problemas específicos de aprendizaje o a dificultades de otro tipo, como pueden ser las de tipo emocional (Brennan, 1988). El concepto *necesidades educativas especiales* es un concepto amplio, ya que se extiende desde el alumnado con discapacidad hasta aquellos que fracasan en la escuela por otros varios motivos que interfieren en su progreso. La necesidad o no de que este grupo de alumnado tenga apoyo adicional dependerá de la medida en que las escuelas necesiten adaptar su currículum, enseñanza y organización o proporcionar recursos humanos o materiales adicionales para estimular de forma efectiva el aprendizaje de este alumnado (UNESCO, 1997).

Si bien el Informe Warnock no planteaba la posibilidad de eliminación de las escuelas especiales, su publicación supuso un punto de referencia para la integración del alumnado con discapacidad en escuelas ordinarias.

Junto al concepto de necesidades educativas especiales, encontramos otros dos conceptos relacionados: *déficit* y *discapacidad*, y que tienen diferente relación con la educación.

Déficit

Los déficits son limitaciones o carencias que tienen que ver con aspectos físicos, ya sean sensoriales –como la ceguera o la sordera–, motores –como la parálisis cerebral o las miopatías–, o con aspectos psíquicos –como la deficiencia mental o los trastornos graves de personalidad– y que dificultan el aprendizaje y el desarrollo de las personas, porque afectan la correcta realización de determinadas funciones. La idea de déficit ha sido central durante mucho tiempo en la educación especial, relacionada con el establecimiento de clasificaciones a partir de categorías de déficit pretendidamente homogéneas y que conducían a la segregación del alumnado. La escolarización selectiva resultante, además de partir de una concepción de la

persona basada en el déficit, y donde éste pasaba a ser considerado el aspecto central de la personalidad del niño o la niña, ha sido poco eficaz en cuanto al aprendizaje debido a las bajas expectativas puestas en este alumnado y a la pobre estimulación que recibían al estar separados de sus compañeros sin déficit.

El hecho de que un niño con paraplejia no pueda andar interfiere en su relación con el mundo y, por tanto, en los aprendizajes que pueda realizar. Ante esta limitación, la educación tiene un margen de incidencia muy pequeño, donde quizá lo más importante es la medida en que el déficit se acepta y se acoge, no rebajando expectativas sobre las capacidades del niño (Puigdemívol, 1995).

Discapacidad

Si el déficit se refiere a una limitación individual de la persona, la discapacidad¹⁴ sería la consecuencia del déficit en relación con la adaptación de la persona al medio. Por este motivo, en función de esta interacción con el entorno, un mismo déficit puede dar lugar a discapacidades diferentes, y en ello tiene mucho que ver el entorno. Esto hace que, a diferencia del déficit, la discapacidad pueda verse notablemente reducida gracias a la acción del entorno y, especialmente, la educativa.

Esta idea la debemos enmarcar en una idea de "capacidad" y "discapacidad" que nos afecta a todos, porque nadie es capaz de proporcionarse por sí mismo todo lo que necesita para su vida, ya desde lo más cotidiano, de forma que estamos en constante interdependencia con los demás para hacer que nuestras capacidades individuales se sumen y superen las limitaciones personales. Si en el campo de la educación especial la discapacidad ha sido tradicionalmente entendida como algo individual, indicador de una categoría distinta de personas que justificaba situaciones de marginación y desigualdad, es importante tener en cuenta el papel de la actuación educativa para contribuir a cambiar la vida de las personas, en especial de las personas con discapacidad. Así, la educación dirigida a este alumnado ha de incidir en proporcionar los recursos necesarios para reducir la discapacidad al máximo y hacer que el alumno o alumna

¹⁴ Somos conscientes de que obviamos el término "minusvalía", por otro lado de uso legal en nuestro país. Aunque dicho término viniera a ocupar parte del campo semántico de lo que definimos como "discapacidad", lo obviamos por el carácter globalmente peyorativo que conlleva y por ser, de hecho, rechazado por la mayoría del colectivo de personas con discapacidad.

aprenda a utilizar sus capacidades, adquiera los aprendizajes necesarios y se relacione socialmente de forma satisfactoria (Puigdemívol, 2003, 2005a, 2005b).

Un nuevo concepto: “Barreras al aprendizaje y la participación”

Vemos que el concepto *necesidades educativas especiales* supuso un cambio en la forma de entender la educación del alumnado con discapacidad, ya que era un término más dinámico que el de “déficit” y no se centraba en el individuo, sino en las “necesidades educativas especiales” y, por tanto, en la actuación de los agentes educativos. Suponía el cambio de un modelo deficitario a otro de potencialidad.

Sin embargo, poco después, la *Education Act* de 1981¹⁵ definió al alumno con necesidades educativas especiales como aquél cuyas dificultades de aprendizaje reclamaran una atención educativa especial, dejando de lado la necesidad de centrarse en los medios y en el currículo (Brennan, 1988). Esto facilitó que el concepto se personalizara y se empezara a hablar de “*alumnos con necesidades educativas especiales*”, convirtiéndose en una forma de clasificación y de “etiquetaje” de los alumnos y alumnas, como reflejo de un modelo de cambio individual que subrayaba carencias personales en individuos más que las carencias en el sistema.

Por otro lado, la noción de “necesidades educativas especiales” ha sido a menudo un concepto trampa para todas las categorías de alumnos y alumnas que por varias razones no encajaban en el sistema (Muthukrishna & Schoeman, 2000). En este sentido, la OCDE recoge cómo el término “necesidades educativas especiales” se usa en diferentes países con significados diferentes: mientras que en unos se refiere exclusivamente al alumnado con discapacidades, en otros se incluye también a aquéllos con entornos sociales desfavorecidos, e incluso a aquéllos pertenecientes a minorías étnicas, y en algunos otros países se incluye también en esta categoría al alumnado superdotado (J. L. Evans, Ilfeld, & Hanssen, 1998).

Por este motivo, existen tendencias a dejar de lado este concepto –por ejemplo, en el *Pla director de l'educació especial de Catalunya* (Generalitat de Catalunya, 2003), se utiliza el

¹⁵ Ley de Educación de 1981, Londres.

término “discapacidad”, y no el de “necesidades educativas especiales”¹⁶– y algunos autores han comenzado a mostrarse partidarios de un nuevo concepto: el de *barreras al aprendizaje y la participación*¹⁷ (Booth & Ainscow, 2002). Este concepto pretende recoger aquellas dificultades para acceder al currículum y a la participación a las que en un principio se referían las *necesidades educativas especiales*, y supone un cambio en el punto de vista, ya que es menos individualizable.

Esto es así porque hablar de barreras no es tanto hablar del niño o niña individualmente, sino de aquello que le dificulta acceder al aprendizaje y a la participación. El concepto de “barreras” no olvida el déficit del alumno, ni excluye los demás conceptos, sino que pone el énfasis en aquello que deben modificar el profesorado y la escuela, y la actuación, por lo tanto, va dirigida al centro en su conjunto y no al individuo concreto. El concepto de *barreras al aprendizaje y a la participación* está muy ligado a la concepción inclusiva y aparece, por tanto, como el más adecuado cuando nos enmarcamos en un planteamiento inclusivo, tal y como lo hemos descrito.

En la elaboración de este trabajo no usaremos el concepto de *necesidades educativas especiales* por los motivos mencionados. Nos referiremos en su lugar a *alumnado con discapacidad*. El concepto de *discapacidad* nos permite centrarnos en niños y niñas concretos con un déficit identificado, pero con una posibilidad de actuación dentro del ámbito educativo en el que nos situamos. El concepto de *barreras al aprendizaje y a la participación* nos servirá de referencia, por otro lado, cuando hagamos mención a las características del sistema educativo, centro escolar o prácticas del aula, que impliquen mayores o menores posibilidades de inclusión

¹⁶ (...) aquest document, bandeja –ben intencionadament–, l’atribució a la persona amb discapacitat de qualsevol qualificatiu que obvia la multiplicitat de trets de la seva identitat. (...) en aquest document, la preocupació no radica en l’atribució de denominacions com ara alumne/a amb necessitats educatives especials, de contingut inicialment significatiu, però que actualment, i en alguns casos, poden haver perdut operativitat, sinó que radica en la identificació i en la provisió de suports, a cada alumne amb discapacitat, per tal de respondre a les seves necessitats (...) (p. 65) (Traducción: (...) este documento deja de lado –intencionadamente–, la atribución a la persona con discapacidad de cualquier calificativo que obvie la multiplicidad de rasgos de su identidad. (...) en este documento, la preocupación no radica en la atribución de denominaciones como alumno/a con necesidades educativas especiales, de contenido inicialmente significativo, pero que actualmente, y en algunos casos, pueden haber perdido operatividad, sino que radica en la identificación y en la provisión de apoyos, a cada alumno con discapacidad, para responder a sus necesidades (...).)

¹⁷ Otros autores, frente al concepto de *necesidades educativas especiales*, hacen referencia a conceptos similares, como el de *barreras al aprendizaje y al desarrollo*, cuya intención es cambiar el enfoque desde un grupo pequeño de estudiantes vulnerables a la exclusión a la educación de todos los alumnos que están sujetos a presiones excluyentes en la escuela y en la comunidad (Muthukrishna & Schoeman, 2000).

de este alumnado.

1.3. Barreras a la inclusión

Hablar de barreras al aprendizaje y a la participación es hablar de barreras frente a la inclusión. Diferentes autores que trabajan el tema de la inclusión han recogido dificultades que aparecen ante al proceso inclusivo. Hemos hecho referencia a algunas de ellas a lo largo del capítulo, a medida que describíamos las características de la inclusión. Recogemos aquí, no obstante, las más importantes.

- *Tradición en educación.* Una parte de las dificultades existentes provienen de la forma en que se ha llevado a cabo tradicionalmente la educación. El currículo escolar se ha construido a partir de una selección en función de unos grupos dominantes (culturales o de otro tipo), transmitiendo aquello que es valorado en términos de conocimiento y cultura, y tomado de referencia un tipo de alumnado entendido como el "normal". Así, la educación se ha centrado en este tipo de alumnado, en función de lo cual ha establecido unas categorizaciones que se han interiorizado tanto en las identidades personales del alumnado como en el propio sistema educativo. De esta manera, cuando se intenta introducir políticas inclusivas, atravesar los límites de lo considerado "normal" puede aparecer como una dificultad, que puede contribuir a que la idea de "educación inclusiva" se quede en el discurso (F. Armstrong, 1999).

- *Valores, concepciones y creencias sobre la diferencia.* En relación con esta realidad existen, especialmente entre el profesorado, unos valores, creencias y concepciones acerca del éxito y del fracaso, de quién puede y quién no puede aprender. La diferencia con respecto a un modelo de alumnado es entendida como un déficit, como la carencia de algo, lo que alimenta la idea de diversidad vista como problema, e influye en cómo interactúa el profesorado con los alumnos y alumnas (Carrington, 1999), poniendo trabas a la práctica inclusiva. Así, ante la introducción de un modelo inclusivo en un centro educativo fácilmente aparecen reacciones derivadas del cambio de población de la escuela. La llegada al centro de alumnado con características diferentes a los que existían hasta el momento y que no se ajustan al currículo académico ofrecido, es una realidad que el profesorado tiene que manejar y puede llevar a la tendencia de colocar el problema en los alumnos en lugar de en la escuela o en el currículo.

- *Estándares vs. Inclusión.* Otra de las barreras para la inclusión tiene que ver con los resultados académicos. En algunos países existe un proceso de mercantilización de la educación y de incremento de la competencia que hace que aquellas escuelas que persiguen el éxito en sus resultados quieran mantener fuera aquellos colectivos que prevén que obtendrán unos resultados bajos y disminuirán los resultados globales del centro¹⁸. De esta manera aparece un conflicto entre las políticas que buscan incrementar los estándares, poniendo énfasis en la competición y la elección, y los enfoques, como el inclusivo, más sensibles a la diversidad del alumnado (Ainscow, Booth, & Dyson, 2004; F. Armstrong, 1999), convirtiendo esta búsqueda de altos resultados en un argumento en contra de la inclusión de alumnado con más dificultades.

1.3.1. Barreras a la inclusión del alumnado con discapacidad

Estas barreras que de forma general se encuentran ante la inclusión, se reflejan y aparecen de forma específica en el caso de la inclusión del alumnado con discapacidad. La forma tradicional de entender la educación mencionada, basada en un modelo de alumnado, se hace una barrera más evidente frente a la inclusión de alumnado que se desvía de este patrón por tener una discapacidad (Kugelmass, 2001).

- *Concepción médica e individual de la educación especial.* Esta concepción tradicional de la educación está estrechamente relacionada con la concepción médica existente en la educación especial, centrada en el déficit del niño o niña, con la individualización de las actuaciones educativas, y con la separación del alumnado con necesidades especiales del entorno regular de aprendizaje. Este enfoque sigue muy presente como referencia en la educación del alumnado con discapacidad; así, la discapacidad como enfermedad y como desviación social, y el punto de vista centrado en las debilidades de las personas, más que en sus fortalezas, llevan a un modelo educativo compensatorio que obvia la influencia del ambiente de aprendizaje y de los esquemas sociales en las necesidades de aprendizaje (Carrington, 1999; Muthukrishna & Schoeman, 2000; Peters, 2002).

¹⁸ La actual ley de educación en Estados Unidos *No Child Left Behind* está siendo objeto de controversia en este sentido, por la aplicación de medidas calidad y de rendición de cuentas de las escuelas que, basadas en criterios de estandarización de resultados, no aseguran los resultados académicos de los grupos de alumnado más desfavorecido.

El hecho de que la educación de este alumnado haya estado tan centrada en la discapacidad, en lugar de las posibilidades de aprender y los contenidos de aprendizaje, se relaciona de manera directa con las expectativas hacia estos alumnos y alumnas. La discapacidad se tiñe de una connotación negativa, se convierte en un estigma que influye negativamente en su educación, de forma que no sólo refuerzan los prejuicios hacia la discapacidad, sino que puede contribuir a unos bajos niveles de logros educativos y, posteriormente, de empleo e inclusión social (Fitch, 2003; Hehir, 2002). Así, en cuanto a los contenidos de aprendizaje, este enfoque centrado en la discapacidad a menudo ha llevado un currículo basado en actividades funcionales y vocacionales (A. C. Armstrong, Armstrong, Lynch, & Severin, 2005), diferentes de las actividades académicas, para las que no se les veía capacitados.

Es necesario, por tanto, superar este enfoque para cambiar el foco de atención desde las dificultades hacia las posibilidades:

Una de las aportaciones más significativas que puede hacer cualquier miembro de un equipo educativo consiste en identificar los aspectos positivos y las posibilidades de un alumno concreto y considerarlos como fundamento del éxito futuro del mismo con respecto a sus objetivos personales, académicos y profesionales. (York, Giangreco, Vandercook, & Macdonald, 1999: 119)

- *Segregación y responsabilidad de profesionales especializados.* En segundo lugar, la tradición de la educación especial está ligada también a la idea de que el alumnado con discapacidad es responsabilidad de profesionales especializados, los profesores de educación especial, de forma que se sigue manteniendo la diferenciación de roles entre el profesor especialista y el profesor de clase, reforzada por los programas segregados de educación especial (Kugelmass, 2001; Peters, 2002). Al mismo tiempo, la existencia de este sector de profesorado especializado refuerza la idea en el resto de profesorado de que el alumnado con discapacidad es responsabilidad de estos profesionales y contribuye a que el profesorado ordinario tenga menos habilidades para tratar con este alumnado (A. C. Armstrong, Armstrong, Lynch, & Severin, 2005).

Como consecuencia de esta separación y de que la educación general no haya sido diseñada para ser inclusiva con el alumnado con discapacidad, aparecen actitudes negativas por parte del profesorado hacia la inclusión, incluso cuando creen que el alumnado con discapacidad tiene derecho a las mismas oportunidades educativas. Esta actitud se ve reforzada por la introducción

de nuevas prácticas inclusivas, que hacen que se sientan más inexpertos en su rol de profesor (Carrington, 1999; Peters, 2002). Así, el profesorado puede experimentar una falta de confianza ante la nueva situación y reaccionar inicialmente sintiendo como "suyo" sólo una parte del alumnado, considerando que los demás habrían de corresponder a profesionales preparados, y corriendo el riesgo de hacer una escuela especial dentro de la ordinaria. Así, los alumnos que caen fuera de la población habitual de la escuela y de la rutina y competencias del profesorado suponen un reto inicial ante la inclusión (Nind & Cochrane, 2002).

En este sentido, la necesidad de una mayor formación del profesorado para trabajar con alumnado con necesidades especiales es una de las barreras identificadas, ya que, a pesar de que se pueda dar la aceptación en el aula de este alumnado, existe por parte del profesorado la sensación de una falta de conocimientos y habilidades para enseñarles (A. C. Armstrong, Armstrong, Lynch, & Severin, 2005).

- *Necesidad de servicios y apoyos.* Además de la falta de experiencia en la enseñanza con alumnado diverso y las creencias arraigadas acerca de las deficiencias y debilidades de este alumnado, reforzadas por la tradición de separar la educación general de la ordinaria, también aparece como una barrera la detección de una provisión escasa o inadecuada de servicios y apoyos para llevar a cabo la inclusión, en ocasiones por motivos socioeconómicos y de especial importancia en países en desarrollo (A. C. Armstrong, Armstrong, Lynch, & Severin, 2005; Muthukrishna & Schoeman, 2000).

- *Educación no segregada pero no inclusiva.* Por último, si existen barreras para la educación inclusiva del alumnado con discapacidad, provenientes de una tradición educativa segregadora, también puede constituir un elemento perjudicial la existencia de prácticas educativas no segregadas pero que no son inclusivas y no saben dar respuesta al reto que la inclusión conlleva. Las aulas ordinarias que integren al alumnado con discapacidad sin un planteamiento inclusivo de fondo pueden verse incapaces de responder a las necesidades de todo el alumnado. Entonces, la educación especial segregada puede aparecer como una mejor opción, más sensible a las necesidades de este alumnado (Fitch, 2003).

Todos estos son elementos a los que se enfrenta una experiencia educativa inclusiva. Son

barreras debidas las inercias de un sistema educativo que funciona en base a otros parámetros y que es necesario conocer para poder superar con éxito.

1.4. Indicadores de inclusión (Index for inclusion)

Con el objetivo de facilitar el camino hacia la inclusión y guiar a los centros educativos en ese proceso, Booth y Ainscow (2002) han elaborado el *Index for Inclusion*. Este documento es originario del Reino Unido, donde ha sido enviado por parte de las autoridades educativas a cada Autoridad Educativa Local. Posteriormente ha sido adaptado para su aplicación en otros contextos, entre ellos el nuestro¹⁹ y también el contexto australiano (Carrington & Robinson, 2004; Forlin, 2004).

A través de la investigación-acción y de la colaboración entre los diferentes colectivos del centro educativo (equipo docente, consejo escolar, alumnado y familias), el *Index* facilita un proceso de auto-evaluación en que el centro identifica las barreras al aprendizaje y a la participación que existen en él y establece un plan de actuación para superarlas. Así, este documento facilita una identificación de aquellos elementos que son un obstáculo para la inclusión.

El *Index for Inclusion* estructura el análisis en tres dimensiones, de igual importancia, que exploran la inclusión y exclusión de los centros:

- A. Cultura: crear culturas inclusivas. Consiste en el desarrollo de valores inclusivos que permitan la creación de una comunidad escolar en que todo el mundo es valorado y acogido, para aumentar los niveles de logro de todos y todas. Se divide en dos secciones:
 - Construir comunidad
 - Establecer valores inclusivos

- B. Política: elaborar políticas inclusivas. Para concretar la cultura inclusiva en el proceso de innovación del centro, la inclusión ha de empapar todas las políticas. Esto incluye la forma

¹⁹ Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. United Kingdom England: Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol (England). La adaptación del *Index for Inclusion* a nuestro contexto ha sido realizada desde el Consorcio Universitario Para la Educación Inclusiva. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Formación del Profesorado. Universidad Autónoma de Madrid. La adaptación también se ha hecho, en formato digital, en catalán y euskera por los respectivos gobiernos.

de entender el apoyo, que no se entiende tanto de forma individual sino como "todas aquellas actividades que aumentan la capacidad de un centro educativo para atender a la diversidad del alumnado". Se divide en dos secciones:

- Desarrollar una escuela para todos
- Organizar la atención a la diversidad

C. Práctica: desarrollar prácticas inclusivas. Se trata de que en las prácticas escolares se manifiesten la cultura y políticas inclusivas, de forma que se superen las barreras al aprendizaje y a la participación. Se divide en dos secciones:

- Orquestrar el proceso de aprendizaje
- Movilizar recursos

Cada una de las secciones contiene indicadores, que se explican a través de una serie de preguntas, y que conjuntamente guían el proceso del análisis del centro en cuanto a "barreras al aprendizaje y a la participación", facilitando la determinación de las posibilidades de acción.

El *Index for Inclusion* aporta un modelo de análisis de los centros educativos a partir de un concepto de inclusión de acuerdo con el que tomamos de referencia en esta tesis. El documento defiende el concepto de *barreras al aprendizaje y a la participación*, contemplando la interacción entre los estudiantes y los contextos en que el aprendizaje tiene lugar, y planteándolo como un modelo social de las dificultades y las discapacidades.

A modo de conclusión

En este primer capítulo hemos sentado las bases de lo que se entiende por inclusión. La educación conjunta de todo el alumnado, la aceptación de cada uno de los alumnos y alumnas dentro del grupo, y el acceso al currículo ordinario y socialmente valorado son elementos esenciales que, junto con un enfoque centrado en la transformación de la escuela, como contexto de aprendizaje, a partir de un planteamiento global permiten una práctica educativa inclusiva. Este enfoque global permite superar el punto de vista centrado en las dificultades de aprendizaje individuales, para pasar a un enfoque basado en la valoración de la diversidad, en

tener en cuenta las limitaciones de la oferta educativa y en la mejora de las condiciones generales de aprendizaje. En este contexto, el enfoque de las barreras al aprendizaje y a la participación está tomando creciente importancia, dando lugar a instrumentos como el *Index for Inclusion*, que permiten identificar las barreras de los centros educativos a diferentes niveles para mejorar su capacidad inclusiva. Aclarar las características y elementos que se identifican como definitorias de la educación inclusiva es el primer paso para poder establecer el carácter inclusivo de las comunidades de aprendizaje y de la práctica de los grupos interactivos con el alumnado con discapacidad.

Bibliografía

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos, La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva*. Organiza: Gobierno Vasco, San Sebastián.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: a collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 125-139.
- Ainscow, M., & Chapman, C. (2005). Innovative practice through an established school improvement design: Recent IOEA experience. The challenge of sustainable school improvement. *ICSEI (International Congress for School Effectiveness and Improvement)*. Barcelona.
- Ainscow, M., Farrell, P., & Tweddle, D. (2000). Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), 211-229.
- Armstrong, A. C., Armstrong, D., Lynch, C., & Severin, S. (2005). Special and inclusive education in the Eastern Caribbean: policy practice and provision. *International Journal of Inclusive Education*, 9(1), 71-87.
- Armstrong, F. (1999). Inclusion, Curriculum and the Struggle for Space in School. *International Journal of Inclusive Education*, 3(1), 75-87.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*.

- Index for inclusion*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva (original en inglés publicado en Bristol: CSIE, 2000).
- Brennan, W. K. (1988). *El currículum para niños con necesidades especiales*. Madrid: M.E.C. y Siglo XXI Editores de España.
- Carrington, S. (1999). Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3(3), 257-268.
- Carrington, S., & Robinson, R. (2004). A case study of inclusive school development: a journey of learning. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 141-153.
- Chenoweth, L., & Stehlik, D. (2004). Implications of social capital for the inclusion of people with disabilities and families in community life. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 59-72.
- Duran, D., & Miquel, E. (2004). Cooperar para enseñar y aprender. *Cuadernos de pedagogía*, 331, 73-76.
- Echeita, G. (1994). A favor de una educación de calidad para todos. *Cuadernos de Pedagogía*, 228, 66-67.
- Echeita Sarrionandia, G., & Sandoval Mena, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.
- Evans, J. L., Ilfeld, E. M. E., & Hanssen, E. E. (1998). *Inclusion. Inclusive ECCD: A Fair Start for All Children*. Massachusetts: Consultative Group on Early Childhood Care and Development, Haydenville, MA.
- Evans, P. (2003). *Aspects of the integration of handicapped and disadvantaged students into education. Evidence from quantitative and qualitative data*: OECD/OCRI.
- Fisher, D., Roach, V., & Frey, N. (2002). Examining the general programmatic benefits of inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 6(1), 63-78.
- Fitch, F. (2003). Inclusion, Exclusion, and Ideology: Special Education Students' Changing Sense of Self. *Urban Review* 35(3), 233-252.
- Forlin, C. (2004). Promoting inclusivity in Western Australian schools. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 185-202.
- Generalitat de Catalunya. (2003). Pla director de l'educació especial de Catalunya. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- Hehir, T. (2002). Eliminating Ableism in Education. *Harvard Educational Review*, 72(1), 1-32.
- Janson, U. (2001). Togetherness and Diversity in Pre-school Play. *International Journal of Early*

- Years Education*, 9(2), 135-143.
- Kugelmass, J. W. (2001). Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school. *International Journal of Inclusive Education*, 5(1), 47-65.
- Muthukrishna, N., & Schoeman, M. (2000). From 'Special Needs' to 'Quality Education for All': a participatory, problem-centred approach to policy development in South Africa. *International Journal of Inclusive Education*, 4(4), 315-335.
- Nind, M., & Cochrane, S. (2002). Inclusive curricula? Pupils on the margins of special schools. *International Journal of Inclusive Education*, 6(2), 185-198.
- Parrilla Latas, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Peters, S. (2002). Inclusive education in accelerated and professional development schools: a case-based study of two school reform efforts in the USA. *International Journal of Inclusive Education*, 6(4), 287-308.
- Porter, G. L. (2003). El reto de la diversidad y la integración en las escuelas. *Aula de Innovación Educativa*, 121, 37-42.
- Puigdemívol, I. (1995). *Estratègies d'integració. Anàlisi dels recursos educatius en la integració escolar d'alumnes amb necessitats educatives especials*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Puigdemívol, I. (2003). Integración educativa: un cambio en la concepción de la discapacidad y de la escuela. *Cero en conducta*, 50, 5-29.
- Puigdemívol, I. (2005a). Including means "adding": Inclusive education through learning communities, *First ISCAR (International Society for Cultural and Activity Research) Congress*. Sevilla.
- Puigdemívol, I. (2005b). *La educación especial en la escuela integrada: una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Sapon-Shevin, M. (1999). Celebrar la diversidad, crear comunidad. Un currículo que ensalza las diferencias y construye sobre ellas. En S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Stainback, S., & Stainback, W. (Eds.). (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Stainback, W., Stainback, S., & Moravec, J. (1999). Un currículo para crear aulas inclusivas. En S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea.
- UNESCO. (1997). International Standard Classification of Education ISCED 1997.

York, J., Giangreco, M. F., Vandercook, T., & Macdonald, C. (1999). Integración del personal de apoyo en el aula inclusiva. En S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

CAPÍTULO 2

ANTECEDENTES Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

Si en el primer capítulo nos centrábamos en la definición, características y aspectos conceptuales acerca de la inclusión, en este segundo capítulo recogemos los antecedentes y el estado de la cuestión acerca de la educación inclusiva del alumnado con discapacidad. En el primer apartado (*Estado de la cuestión: de la segregación a la inclusión*) situaremos brevemente la educación inclusiva en el marco internacional como tendencia actual, así como en el marco español. En el segundo apartado (*Antecedentes de la investigación: escuelas inclusivas y el debate en torno a la inclusión*) situaremos el tema de investigación respecto de investigaciones previas y aportaciones teóricas que hacen referencia a los cuatro aspectos de la inclusión del alumnado con discapacidad que analizamos en esta tesis: aprendizaje, participación e integración social, interacción entre iguales y participación de la comunidad.

2.1. Estado de la cuestión: de la segregación a la inclusión

2.1.1. La inclusión como tendencia internacional

La inclusión de todo el alumnado en las escuelas y aulas ordinarias y la existencia de una educación que responda a las necesidades de todos y todas es algo que se viene reclamando con fuerza a nivel internacional. Sin embargo, la situación no siempre ha sido ésta, ya que las primeras respuestas ante la diversidad se basaron en concepciones negativas y en el tratamiento diferenciado de la misma. De esta forma, la segregación educativa ha tenido lugar en lo que se refiere a aspectos como la clase, la cultura o el género. En el ámbito de la discapacidad, el desarrollo de la educación especial como educación destinada a dar respuesta a las necesidades de este alumnado ha tenido lugar en ocasiones como una educación complementaria a la educación general y, en otras, como un sistema independiente, manteniéndose en cualquier caso diferenciada de la educación general de la mayoría del alumnado. Fue desde la educación del alumnado con discapacidad desde donde surgió con fuerza la demanda de la inclusión, que hoy se entiende como planteamiento ante la diversidad

en general (Ainscow, 2001; Parrilla Latas, 2002).

En esta evolución hacia una educación inclusiva, se pueden distinguir cuatro etapas: exclusión, segregación, integración e inclusión (Parrilla Latas, 2002). La primera de ellas supone la *exclusión* de aquellos grupos de alumnado que no encajaban con el tipo de población para quien había estado pensada la educación, dejando sin escolarización a personas de clases trabajadoras, mujeres, minorías culturales o personas consideradas no productivas para la sociedad. Las instituciones de internamiento para personas con discapacidad son una excepción en este sentido. En un segundo momento se produce la *segregación* de los colectivos anteriores. Éstos ya son incorporados a la escuela, pero en un sistema segregado dual, con funcionamientos paralelos y diferenciados que atendían a estos colectivos en situación de desigualdad.

Es así como aparece la educación especial, como sistema destinado a atender a una parte de la población infantil ante la incapacidad del sistema educativo ordinario, tal como se estaba creando, de escolarizar a algunos niños y niñas. Las escuelas especiales surgieron como escuelas independientes vinculadas a organizaciones religiosas o filantrópicas, con un marcado carácter médico-asistencial que después se constituyeron en sistemas educativos paralelos (Ainscow, 2001; Puigdemívol, 1995). Figuras como Itard, Séguin, Montessori o Decroly (Michelet, 1977) forman parte de estos comienzos de la educación especial.

Iniciada con las primeras escuelas para alumnado con deficiencias sensoriales (niñas y niños ciegos, sordos) siguió muy vinculada a la atención de alumnado con deficiencia mental, poniendo énfasis en las clasificaciones nosológicas de déficit y en la especialización de escuelas con alumnado lo más homogéneo posible; una perspectiva basada en el déficit como individual y ajeno a la acción social llevaba a considerar que la educación había de procurar los servicios que cubrieran estas necesidades individuales, lo cual era más fácil en grupos homogéneos que permitían rentabilizar los recursos i servicios invertidos (Echeita Sarrionandia & Sandoval Mena, 2002).

Sin embargo, este paradigma homogeneizador que subyacía a la educación especial pasó a ampliarse desde aquellos niños y niñas que no podían ser escolarizados en la escuela ordinaria

por tener algún tipo de discapacidad a ser una respuesta generalizada a la atención a la diversidad, extendiéndose a aquel alumnado con alguna dificultad de aprendizaje y, posteriormente, a aquéllos considerados como inadaptados sociales, con problemas caracteriales o pertenecientes a grupos sociales desfavorecidos, asignando a todos ellos medidas como las escuelas y aulas especiales segregadas. La agrupación por características homogéneas ha continuado y continúa en los sistemas educativos en forma de *tracking* o *itinerarios* que tienen un importante impacto en diferentes colectivos de estudiantes, no sólo en el alumnado con discapacidad, aunque también respecto a ellos. Los grupos de más bajo nivel como predictores de abandono escolar y comportamiento delictivo, la constatación de que los grupos de nivel ensanchan las distancias en aprendizaje entre alumnado –ya que las expectativas son más altas y las prácticas instruccionales más efectivas en las clases de nivel más alto–, y el hecho de que cuando los alumnos son asignados a las aulas de más bajo nivel, o las aulas de educación especial, difícilmente vuelven al aula ordinaria son ejemplos de los efectos perversos de las agrupaciones por niveles (Fisher, Roach, & Frey, 2002).

Volviendo al alumnado con discapacidad, los sistemas educativos de los países de la OCDE se desarrollaron en este contexto en que la educación segregada del alumnado identificado con necesidades educativas especiales se veía necesaria para un funcionamiento eficiente del servicio educativo dirigido a la mayoría del alumnado, dando lugar al desarrollo de dos sistemas paralelos. Esta diferenciación ha dado como resultado, por un lado, la creación de un sistema educativo ordinario que no siente que tenga que adaptarse a las necesidades de todos los niños y niñas y, por otro lado, a un sistema de educación especial que recoge al alumnado que el primero no acoge y que, con un añadido de recursos, a menudo en entornos segregados, intenta compensar sus carencias (P. Evans, 2003).

Los movimientos dirigidos a superar una educación especial segregada tienen origen, por un lado, en los estudios de eficacia que entre los años 30 y 50 se hicieron en las escuelas americanas para comprobar la eficacia de los programas y medidas segregadas de educación especial, que suponían un elevado coste. Estos estudios concluyeron que la educación especial no tenía los efectos esperados. Así, el alumnado de educación especial no sólo estaba separado de sus pares que asistían a educación ordinaria, sino que tenían resultados académicos muy bajos. Estos resultados insatisfactorios se suman a otros factores como un contexto social en

que el movimiento antisegregacionista americano de la década de los 60 rechazaba la agrupación del alumnado según el rendimiento, por estar asociado en muchas ocasiones a una discriminación por pertenencia a un estatus económico desfavorecido o a minorías étnicas; la supresión de esta agrupación por niveles repercutió posteriormente en las políticas educativas de educación especial. Por otro lado, los movimientos de renovación pedagógica que surgieron en algunos países europeos del área latina y donde las estructuras asistenciales, no muy desarrolladas, eran un medio precario para atender a las personas con discapacidades, también propiciaron las políticas de inclusión, asumiendo que este enfoque mejoraría el rendimiento del alumnado (Fisher, Roach, & Frey, 2002; Puigdemívol, 1995).

La *integración*²⁰ aparece como el primer paso para la superación de la segregación y como respuesta a las reclamaciones de estos colectivos, si bien la forma en que esto se concretó fue en una asimilación en una sola dirección: de las personas con discapacidad a la sociedad tal como está, y del alumnado de las escuelas especiales hacia las ordinarias, adoptando la cultura y contenidos de ésta última sin hacer cambios sustanciales en la escuela de acogida y quedándose fundamentalmente en la integración física. Por este motivo, la integración no ha dado una buena respuesta ante la diversidad, dando lugar al surgimiento de la *inclusión* como la participación en la escuela más allá de la presencia física, relacionada con prácticas democráticas y con una respuesta global a través de la reestructuración de la escuela a las necesidades de todo el alumnado (Echeita Sarrionandia & Sandoval Mena, 2002; Parrilla Latas, 2002).

La voluntad de tender hacia una educación inclusiva se ha visto reflejada y reforzada también por organismos y declaraciones internacionales, donde se recoge como un objetivo a conseguir. La *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (1948) recoge en su artículo 26 el derecho de toda persona a la educación, que debe ser gratuita y obligatoria por lo menos en los niveles elementales. Posteriormente, la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* de Jomtien (1990) recuerda el derecho universal a la educación y la necesidad de que esté al alcance de todas las personas, reduciendo las desigualdades. Esta declaración proclama que todas las

²⁰ Recogemos aquí los términos *integración* e *inclusión* tal como los presenta la autora para explicar el proceso histórico. En el capítulo 1 ya hemos hecho referencia, no obstante, a las diferentes formas de entender estos conceptos.

personas deben poder beneficiarse de las oportunidades educativas que satisfagan sus necesidades básicas de aprendizaje y les proporcione un nivel aceptable de conocimientos, incluyendo tanto las herramientas necesarias para el aprendizaje como son la lectura y escritura o la resolución de problemas, como contenidos de conocimientos, valores y actitudes, necesarios para que las personas desarrollen sus capacidades y mejoren su calidad de vida. La declaración pone especial énfasis en los colectivos más desamparados, recogiendo entre ellos cómo las personas con discapacidades demandan una atención especial para poder tener una igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo.

En el mismo año y siguiendo la misma orientación, la *Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos del niño* (1990) recoge el derecho de los niños y niñas a la educación en igualdad de oportunidades, especialmente a partir de una enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todo el mundo, con el objetivo desarrollar la personalidad, aptitudes y capacidad mental y física hasta el máximo de sus posibilidades.

En 2000, *The Dakar Framework for Action* (UNESCO, 2000) retoma la línea universalizadora de la educación y se propone entre los objetivos a conseguir: la expansión y mejora de la educación infantil, en especial para los niños y niñas más vulnerables; asegurar que en 2015 todos los niños y niñas, especialmente aquellos en condiciones más difíciles, tengan acceso a una educación primaria obligatoria, completa, gratuita y de calidad; y mejorar cada aspecto de la calidad en educación para que todo el mundo alcance resultados de aprendizaje mesurables, especialmente en lectoescritura, competencia numérica y habilidades esenciales.

En lo que se refiere específicamente a la educación del alumnado con discapacidad, las *Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad de las Naciones Unidas* (1993) establece que:

(...) los Estados deben reconocer el principio de la igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para los niños, los jóvenes y los adultos con discapacidad en entornos integrados, y deben velar por que la educación de las personas con discapacidad constituya una parte integrante del sistema de enseñanza (Art. 6)

La educación de las personas con discapacidad en entornos integrados sería responsabilidad de las autoridades docentes y parte de la planificación de la enseñanza, incluyendo los servicios y apoyos apropiados. Establece también que:

(...) en los Estados en que la enseñanza sea obligatoria, ésta debe impartirse a las niñas y los niños aquejados de todos los tipos y grados de discapacidad, incluidos los más graves (Art. 6.4)

La educación especial se contempla como posibilidad a analizar ante situaciones en que el sistema educativo general no sea capaz de atender las necesidades de algunas personas con discapacidad, y en cualquier caso como una educación que debe ser de la misma calidad que la ordinaria, guiada por las mismas normas y aspiraciones y estrechamente vinculada a ella, con el objetivo de preparar a este alumnado para entrar en el sistema de enseñanza general, y tratando los Estados de lograr la integración de los servicios de la educación especial dentro de la general.

Por último, la *Declaración de Salamanca*, (UNESCO, 1994) suscrita por 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, se reafirma en el derecho de todas las personas a la educación, independientemente de sus diferencias y adopta el principio de la *educación inclusiva*, proclamando las siguientes consideraciones:

- El derecho fundamental de todos los niños y niñas a la educación y a conseguir un nivel aceptable de conocimientos, al tiempo que se reconocen las características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje específicas.
- El deber de que las personas con necesidades educativas especiales tengan acceso a las escuelas ordinarias y que en ellas se satisfagan sus necesidades, partiendo de que las escuelas ordinarias con "orientación integradora" son el medio más eficaz para proporcionar una buena educación a la mayoría de niños, al tiempo que combaten actitudes discriminatorias, crean comunidad y mejoran la relación costo-eficacia del sistema educativo.
- La necesidad de convertir en prioridad la consecución de unos sistemas educativos que puedan incluir a todos los niños y niñas, independientemente de sus diferencias individuales, adoptando el principio de educación integrada y formando al profesorado para que sea capaz de atender a las necesidades educativas de todo el alumnado en el marco de una escuela integradora.

Así, la UNESCO ha tomado de referencia la educación inclusiva como la mejor solución en que confiar para que los sistemas educativos puedan atender las necesidades de todo el alumnado, y en este marco ha diseñado *The Right to Education for Persons with Disabilities: towards*

Inclusión como herramienta para proporcionar estrategias para el desarrollo de una educación inclusiva de alta calidad y para conseguir la meta de una educación para todos y todas para el año 2015, que incluya la educación de las personas con discapacidad en la educación básica. Esta educación para todos se refiere a las necesidades básicas de aprendizaje y a explotar el talento y potencial individual. Son tres los aspectos relacionados con la equidad respecto del alumnado con discapacidades: el igual acceso a oportunidades de aprendizaje básico con pares, la equidad en términos de experiencia educativa accesible para los estudiantes y sensible al género de suficiente calidad para asegurar que se completa de forma competente, y equidad en términos de asegurar que la educación puede ser de calidad suficiente para atender adecuadamente las necesidades básicas de aprendizaje de las personas con discapacidades (independientemente del género y de las diferencias), para maximizar su potencial en relación a proporcionarse su sustento (UNESCO, 2004).

El marco descrito muestra cómo la educación inclusiva aparece como una respuesta ante las necesidades y demandas expuestas acerca de una educación de calidad para todos y todas, independientemente de las características individuales, y que incluya al alumnado con discapacidad dentro del sistema educativo general. Éste hace referencia a uno de los cinco marcos de referencia que se han identificado al hablar de inclusión (Parrilla Latas, 2002), la *perspectiva ética*, que toma la inclusión como un derecho humano, relacionado con la justicia social. Los otros cuatro marcos son: la *perspectiva social* –influencia social como elemento que incide en la creación de discapacidades– la *perspectiva organizativa* –carácter global del proceso inclusivo en la escuela a través de la transformación de la misma– la *perspectiva comunitaria* –la escuela entendida como una comunidad de apoyo y colaboración– y la *perspectiva investigadora* –la inclusión como relación igualitaria entre las personas investigadoras y personas con discapacidad en la investigación, que haga oír su voz y contribuya a la mejora de la inclusión–. Hacemos referencia a estas diferentes aproximaciones a la inclusión a lo largo de este trabajo²¹.

Como consecuencia de esta primera perspectiva, desde inicios de los 90 la tendencia desde la educación especial ha sido hacia la inclusión. No obstante, esta tendencia coexiste con sistemas y prácticas segregadas en que el alumnado con discapacidad sigue pasando parte del tiempo

²¹ En los capítulos 1.2.2., 1.1., 2.2.4, y 4, respectivamente.

separado del resto de alumnado.

Según el informe *Special Needs Education in Europe* (Meijer, Soriano, & Watkins, 2003) existen en la actualidad tres categorías de países en función de sus políticas de educación en relación al alumnado con necesidades educativas especiales:

1. one-track approach (enfoque de un itinerario): estos países desarrollan políticas y prácticas orientadas a la inclusión de la mayoría de alumnos en escuelas ordinarias. Este es el grupo dentro del cual se sitúa el sistema educativo español.
2. multi-track approach (enfoque de múltiples itinerarios): los países de este grupo ofrecen una variedad de servicios entre el sistema ordinario de educación y el sistema de educación especial.
3. two-track approach (enfoque de dos itinerarios): en estos países existen dos sistemas educativos diferentes, con legislaciones diferenciadas, y en ellos los alumnos con necesidades educativas especiales son normalmente escolarizados en escuelas o aulas especiales, separados de sus pares sin discapacidad.

Para muchos países la educación segregada aún constituye una norma y el avance hacia la inclusión es lento (ECSC-EC-EAEC, 2005; P. Evans, 2003), pero tras una tradición marcada por la educación segregada el objetivo de una educación inclusiva está llevando en muchos países a dar pasos para caminar hacia la inclusión del alumnado con necesidades especiales en los centros ordinarios. Recogemos algunos ejemplos.

Ainscow (2001) hace referencia a cómo en algunos países, como Alemania y Países Bajos, se considera que hay una parte del alumnado al que le corresponde estar en escuelas especiales, por lo que la inclusión es aun solamente un propósito de futuro. Mientras, otros países como Austria, Inglaterra y Nueva Zelanda tienen sistemas que muestran un mayor interés por la integración y donde existen debates sobre las funciones que deberían adoptar las escuelas especiales y los servicios de apoyo.

En el Reino Unido, por ejemplo, su administración educativa está potenciando la tendencia a la inclusión y ha iniciado un trabajo para incrementar la capacidad inclusiva tanto de las escuelas especiales como de las escuelas ordinarias. La "mejora del nivel escolar" y el "fomento de la

inclusión" son dos de las cuestiones educativas prioritarias, y objetivo de las Autoridades Educativas Locales (LEA) en el marco de esta política encaminada a la inclusión. Aunque no se ha propuesto el cierre de las escuelas especiales, éste ha incrementado y se ha potenciado la educación en entornos ordinarios de alumnado que de otra forma hubiese ido a escuelas de educación especial (Ainscow, 2003; Nind & Cochrane, 2002).

En otros países, como Australia, Canadá, Dinamarca, España, Italia, Noruega y Portugal la integración como principio universal está más conseguida y se considera que el alumno con discapacidad tiene el lugar normal para su educación en la escuela de su comunidad local (Ainscow, 2001). Así, en Australia existe una tendencia hacia el desarrollo de programas escolares que reduzcan las presiones exclutoras hacia estudiantes en riesgo en general, y con necesidades educativas especiales en particular. En este país, con una tradición filosófica dirigida a la inclusión de este alumnado en escuelas regulares, el emplazamiento en escuelas ordinarias se considera la primera opción educativa (Forlin, 2004).

Canadá parte de una realidad de segregación educativa hacia el alumnado con discapacidades psíquicas y otras dificultades, a los que a menudo se les ha negado el acceso a las aulas ordinarias con sus pares. En un número importante de escuelas se envía a servicios de educación especial segregada a aquel alumnado que se salga de lo considerado como la norma, y un elevado porcentaje de los niños y niñas con discapacidades asisten a clases o escuelas especiales segregadas. Sin embargo, en los últimos años un movimiento de defensa del alumnado con discapacidades psíquicas ha demandado la necesidad de escuelas integradoras y hoy en Canadá hay muchos ejemplos de prácticas integradoras que le convierten en uno de los países que más ha avanzado en este sentido (Porter, 2003). Así, el marco legal educativo de este país se encamina cada vez más a una educación inclusiva del alumnado con discapacidad, ligada a la creación de una educación de calidad para todos los estudiantes.

Hay otros países que muestran este cambio hacia la inclusión de forma clara. Sudáfrica, por ejemplo, viene de una tradición caracterizada por un modelo médico de diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje, donde el alumnado con discapacidades o dificultades de aprendizaje era relegado a un segundo sistema educativo exclutor separado del ordinario. Sin embargo, con la Constitución de la República de Sudáfrica en 1996 se pone énfasis en una

educación de calidad para todos los alumnos y alumnas, lo que implica que las escuelas deben responder a las diversas necesidades de todos los estudiantes. El igual derecho a un sistema único e inclusivo de educación, la participación e integración social, y el derecho al acceso al currículo y a los apoyos que lo hagan posible son elementos clave que pasan a guiar la educación en Sudáfrica. En esta línea, el informe "Quality Education for All" elaborado por una comisión nacional, recomienda el paso de de la idea de *necesidades educativas especiales* a la idea de superar los *obstáculos al aprendizaje y al desarrollo*, incorporando los elementos del contexto que influyen en la participación de algunos grupos de alumnos (Ainscow, 2001; Muthukrishna & Schoeman, 2000).

Otros ejemplos de programas nacionales que intentan estimular la inclusión se encuentran en Laos, Nueva Zelanda y Uganda (Ainscow, 2001). En Laos existe una política de dar oportunidades educativas a los niños con discapacidad como parte de una estrategia para proporcionar una educación a todos los niños, y la inclusión se plantea como una oportunidad de mejorar la calidad de la educación en general. Se ha probado que los cambios dirigidos a mejorar la participación de este alumnado han mejorado las condiciones generales de aprendizaje, así como la reducción de las tasas de repetición de curso y de abandono de la escolaridad. En Nueva Zelanda la estrategia nacional "Special education 2000" pretende conseguir un sistema educativo de aulas inclusivas que proporcione oportunidades de aprendizaje de igual calidad para todo el mundo, y que el alumnado con necesidades educativas especiales pueda asistir a la escuela escogida por su familia. En Uganda una política de educación primaria universal da máxima prioridad a los niños y niñas con discapacidad; como consecuencia, la participación de niños y niñas con discapacidades en las escuelas ha aumentado mucho.

En Estados Unidos la aparición de los valores de la educación inclusiva surgieron con la lucha por la igualdad de oportunidades de las personas negras y las reivindicaciones de las personas con discapacidad. A partir de la extensión del derecho a la educación pública y gratuita de todo el alumnado con discapacidad, se adoptó el LRE (*Less Restrictive Environment* - Entorno Menos Restrictivo) para que los estudiantes con discapacidades fueran educados con sus compañeros con discapacidades hasta el límite de lo posible, lo que dio lugar a *The Education For All Handicapped Children Act* (1975). Sin embargo, la mayoría de estudiantes con discapacidad

estaban siendo educados en clases o escuelas separadas de educación especial y esta preocupación, junto con los resultados de la educación especial separada, dio lugar a la *Iniciativa Federal para la Educación Ordinaria* (REI) (1985), donde se solicitaba que los educadores generales y especiales compartieran la responsabilidad de los estudiantes con problemas de aprendizaje. En las enmiendas de 1997 a la ley se identifican diez aspectos que apoyan un enfoque inclusivo en la educación de alumnado con discapacidad, como que la decisión de excluir a un estudiante del programa general debe estar justificada, que el currículum de la educación general debe ser usado como norma y la consideración de factores en la escuela más allá de la discapacidad. En este contexto, según Gartner & Lipsky (2002) los datos de evaluación de los distritos escolares y de los estados muestran de forma creciente que, bien aplicados, los programas de educación inclusiva son beneficiosos tanto para el alumnado discapacitado como el no discapacitado, tanto académica como conductual y socialmente.

Estos son algunos ejemplos de la tendencia a la inclusión educativa a nivel internacional, que muestran la importancia creciente que se está dando a que todo el alumnado, incluyendo al que tiene más dificultades, reciba una educación integrada en el sistema educativo y las escuelas ordinarios.

Para hacer esto posible, existen medidas que se centran en proporcionar a los centros y profesores diversos tipos de apoyo y recursos (Meijer, Soriano, & Watkins, 2003). Son necesarios cambios en la forma de organización de los sistemas educativos y los centros escolares, como los que implican un cambio en la función de las escuelas especiales, en la manera de entender el apoyo, en la función del profesorado de educación especial y en la concreción del currículum ante la inclusión.

- *La nueva función de las escuelas especiales.* Dentro de la tendencia a incluir al alumnado con necesidades especiales en los centros ordinarios, hay una tendencia en Europa de convertir las escuelas especiales en centros de recursos. De esta manera, las escuelas especiales dejan de funcionar como tales, su alumnado pasa a estar escolarizado en escuelas ordinarias, y estos centros pasan a dar diferentes servicios de apoyo a los alumnos, profesores y centros ordinarios. Este es un movimiento que se está dando en la mayoría de los países, sobre todo en los países estructurados a partir de un *two-track system*. En estos últimos, se está

tendiendo a desarrollar un sistema con un continuo de servicios entre los dos sistemas, siendo las escuelas especiales definidas, cada vez mas, como recursos para las escuelas ordinarias, y dando lugar a una progresiva evolución desde sistemas de educación especial segregados a otros en que las necesidades educativas especiales se atienden desde las escuelas ordinarias.

- *Una nueva forma de entender el apoyo.* Tradicionalmente, el apoyo vinculado al alumnado con discapacidad ha sido dirigido al alumno o alumna en concreto, frecuentemente de forma individual y en un emplazamiento externo al aula. Frente a esta forma de entender el apoyo, existe actualmente una tendencia a considerarlo también en relación al claustro, al profesorado tutor, a los equipos de asesoramiento psicopedagógico, a las familias y a la comunidad. Este cambio se debe a que cada vez más se considera que los profesores de la clase y de la escuela son los responsables de los aprendizajes y del trabajo realizado por *todos* los alumnos y alumnas que tienen a su cargo. En la actualidad en las escuelas ordinarias el apoyo se dirige tanto al alumno como al profesor; si bien el apoyo al profesor no está aún generalizado y se centra todavía fundamentalmente al alumno, se considera una tendencia creciente y se reconoce como un objetivo a perseguir (Meijer, Soriano, & Watkins, 2003; Puigdellívol, 2005b).

- *La nueva función del maestro de educación especial.* De forma paralela al cambio de función las escuelas especiales, está apareciendo también un nuevo rol para el educador especial: el denominado como maestro de métodos y recursos (o maestros M&R) (Porter, 1997, 2003). Su papel consiste en proporcionar asistencia al profesor del aula para desarrollar estrategias y actividades que faciliten la inclusión de los alumnos especiales en el aula ordinaria. Su rol no es de experto, ni son considerados como tales dentro de las escuelas, sino que su función es proporcionar ayuda a los profesores para encontrar soluciones a los problemas de clase. Este enfoque aporta ventajas en diferentes sentidos: por un lado, los alumnos con necesidades especiales asisten a la escuela dentro de un aula ordinaria, y reciben en ella los apoyos necesarios. Por otro, al presentar al maestro de educación especial como un apoyo al profesor de clase, es este último quien tiene la mayor responsabilidad del aprendizaje de este alumnado, como del resto; de esta manera, y a pesar de que los alumnos puedan necesitar apoyos concretos, si el profesorado se encuentra con dificultades en el aprendizaje de algunos

de sus alumnos es él quien debe recibir ayuda para encontrar la mejor forma de que sus alumnos aprendan.

- *El currículum general, aplicado a todos los alumnos.* En los países en que la educación de los alumnos con discapacidades se proporciona en las escuelas ordinarias, se enfatiza que el currículum general debería cubrir a todos los alumnos. A partir de éste, se plantea que pueden ser necesarias algunas adaptaciones específicas, lo cual se está haciendo fundamentalmente mediante programas educativos individualizados, que se han convertido en la tendencia en Europa. En ellos se concreta el grado y tipo de adaptaciones al currículum ordinario y se utilizan también como una herramienta para evaluar el progreso del alumnado con necesidades especiales. Sin embargo, como también menciona el informe *Special Needs Education in Europe*:

*Perspectivas recientes en inclusión han llamado la atención sobre el hecho que la inclusión es, en primer lugar, una cuestión de reforma educativa y no una cuestión de emplazamiento. La inclusión comienza en el derecho de todos los alumnos de seguir una educación ordinaria.*²² (Meijer, Soriano, & Watkins, 2003: 12)

Cabe, por lo tanto, plantearse cómo deberían realizarse las adaptaciones en el caso de ser necesarias. Es decir, como menciona la cita y tal y como hemos visto en el capítulo anterior, no podemos entender por inclusión el mero emplazamiento físico dentro del aula ordinaria, sino que la inclusión se extiende también a la comunidad escolar y a la sociedad en su conjunto. Para que este objetivo de inclusión sea posible, los aprendizajes adquiridos por estos alumnos y alumnas deben capacitarles para ser miembros lo más competentes posible dentro de esta sociedad. Para ello, no podemos desviar ni rebajar los contenidos ni los objetivos del aprendizaje. Las adaptaciones pueden ir dirigidas a la forma en que se presentan y se adquieren los aprendizajes, pero hemos de ser cautelosos y sólo en los casos estrictamente necesarios modificar los aprendizajes en sí mismos si queremos lograr la inclusión social de todos los alumnos.

2.1.2. La inclusión en el sistema educativo español

Como mencionábamos, a diferencia de lo que ocurre en otros países, en que existen sistemas

²² Traducción propia del original: *Recent views on inclusion have stressed the fact that inclusion is in the first place an educational reform issue and not a replacement issue. Inclusion starts from the rights of all pupils to follow mainstream education.*

educativos diferenciados para los alumnos con necesidades especiales y el resto, en España la educación especial está integrada dentro de un único sistema educativo.

En la Ley General de Educación (1970), en las disposiciones generales del título primero, el artículo 9.2.b) se refiere al sistema educativo de la siguiente forma:

El sistema educativo responderá a un criterio de unidad e interrelación. Se estructurará sobre la base de un régimen común y regímenes especiales para casos singulares y concretos, como modalidades de aquél.

Define, por tanto, el sistema educativo como único, dentro del cual se ha de dar respuesta a los diferentes casos particulares que se le presenten. En esta Ley se declara que el objetivo de sistema educativo es "proporcionar oportunidades educativas a la totalidad de la población" y más concretamente afirma que:

El período de Educación General Básica, que se establece único, obligatorio y gratuito para todos los españoles, se propone acabar en el plazo de implantación de esta Ley con cualquier discriminación y constituye la base indispensable de igualdad de oportunidades educativas, (...)

Así, la "igualdad de oportunidades" aparece como el principio vertebrador de esta ley. Sin embargo, esta igualdad de oportunidades queda interferida por las características individuales de los alumnos. Tal como describe entre sus propósitos: *ofrecer a todos la igualdad de oportunidades educativas, sin más limitaciones que la de la capacidad para el estudio*, esta igualdad no se trasladaría, entonces, a un objetivo de igualdad de resultados.

En relación al alumnado que nos ocupa, en la LGE, el concepto utilizado para referirse a este colectivo es el de *deficientes e inadaptados*, tal y como muestra en su artículo 49:

La educación especial tendrá como finalidad preparar, mediante el tratamiento educativo adecuado a todos los deficientes e inadaptados para una incorporación a la vida social, tan plena como sea posible en cada caso, según sus condiciones y resultado del sistema educativo, y a un sistema de trabajo en todos los casos posibles que les permita servirse a sí mismos y sentirse útiles a la sociedad.

De esta forma, en esta ley, alumnado con discapacidad y alumnado con otras problemáticas como puedan ser las condiciones sociales desfavorecidas son considerados de forma conjunta.

En lo que se refiere a la educación especial, la LGE contempla tanto la posibilidad de una escolarización de este alumnado en escuelas especiales como en escuelas ordinarias. Se

enfatisa que el primer caso se daría sólo de no ser posible el segundo, en los casos más graves, y que, en cualquier caso, el objetivo es tender a una integración de este alumnado en los centros ordinarios. No obstante, se promovía la creación de aulas especiales dentro de los centros ordinarios para el alumnado con discapacidades más leves. Así lo reflejan los artículos 51 y 93.1:

La educación de los deficientes e inadaptados, cuando la profundidad de las anomalías que padezcan lo haga absolutamente necesario, se llevará a cabo en Centros especiales, fomentándose el establecimiento de unidades de educación especial en Centros docentes de régimen ordinario para los deficientes leves cuando sea posible. (Art. 51)

La estructura y régimen de los Centros destinados a Educación Especial se establecerán en los términos necesarios para facilitar en lo posible, la integración de estos alumnos en los Centros ordinarios. (Art. 93.1)

Con posterioridad a la LGE, en 1982 aparece la Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI), que reafirma el camino hacia la integración escolar; así se recoge en los artículos 23 y 27, donde se establece que sólo cuando la gravedad del déficit lo haga imprescindible la educación se llevará a cabo en centros específicos:

El minusválido se integrará en el sistema ordinario de la educación general recibiendo en su caso programas de ayuda y recursos que la presente ley le reconoce. (Art. 23.1)

Solamente cuando la profundidad de la minusvalía lo haga imprescindible, la educación para minusválidos se llevará a cabo en centros específicos. A estos efectos funcionarán en conexión con los centros ordinarios, dotados de unidades de transición para facilitar la integración de sus alumnos en centros ordinarios. (Art. 27)

Esta ley, juntamente con los principios de normalización, integración, sectorización e individualización, supone un cuestionamiento del peso que en aquél momento tiene la Educación Especial en el conjunto del sistema educativo.

Poco después, el *Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial* (1985) destaca que la Educación Especial se concibe como parte del sistema educativo ordinario, que debe darse una coordinación entre los centros específicos y los de régimen ordinario, y que la escuela ordinaria debe ser dotada de medios necesarios para evitar la segregación y facilitar la integración del alumnado con discapacidad. A partir de este decreto se pone en marcha el *Programa Experimental de Integración Escolar*, por el que muchos niños pasan de estar escolarizados en centros específicos a centros ordinarios, si bien se trataba de una integración fundamentalmente entendida como presencia física (Moriña Díez, 2002).

Con la LOGSE, Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990), se pone el acento en la necesidad de adecuar la educación a una nueva sociedad en que los conocimientos crecen rápidamente y necesitan de mayor versatilidad, así como en la conveniencia de adecuar la educación a las características, necesidades, intereses y ritmos de aprendizaje de cada alumno:

Este período formativo común a todos los españoles, se organizará de manera comprensiva, compatible con una progresiva diversificación. En la enseñanza secundaria obligatoria, tal diversificación será creciente, lo que permitirá acoger mejor los intereses diferenciados de los alumnos, adaptándose al mismo tiempo a la pluralidad de sus necesidades y aptitudes, con el fin de posibilitarles que alcancen los objetivos comunes de esta etapa.

Si bien el objetivo que se plantea es que todos los alumnos y alumnas puedan llegar a los objetivos de su etapa escolar, al basarse en la idea de la adaptación a las diferencias individuales más que a la transformación de las condiciones de aprendizaje, tiende a disminuir los objetivos en algunos casos, aumentando las distancias entre unos alumnos y otros.

En cuanto a la educación especial, ésta sigue estando integrada en el sistema educativo. Según el artículo 3.5:

Las enseñanzas recogidas en los apartados anteriores [infantil, primaria, secundaria, formación profesional, universitaria, artísticas y de idiomas] se adecuarán a las características de los alumnos con necesidades especiales.

Así, esta adaptación a las características y aptitudes individuales, a los diferentes ritmos de aprendizaje, que se da en esta ley de forma generalizada, se acentúa en el caso del alumnado con necesidades educativas especiales.

No es hasta la LOGSE, que se habla de “necesidades educativas especiales”, y en ellas se diferencian de dos tipos: temporales y permanentes:

1. El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar, dentro del mismo sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos. (Art. 36.1)

La LOGSE pretende que los alumnos con necesidades educativas especiales (...) *puedan alcanzar, dentro del mismo sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos. (Art. 36.1)*. Junto a este objetivo, el uso del concepto de “necesidades educativas especiales” en la LOGSE se dirige a introducir los principios de integración, señalando que *la atención al alumnado con necesidades educativas especiales se regirá por los principios de*

normalización y de integración escolar (Art. 36.3), proponiéndose la realización de planes específicos de actuación, guiados por estos principios, así como adaptaciones y diversificaciones curriculares:

(...) Los centros deberán contar con la debida organización escolar y realizar las adaptaciones y diversificaciones curriculares necesarias para facilitar a los alumnos la consecución de los fines indicados. Se adecuarán las condiciones físicas y materiales de los centros a las necesidades de estos alumnos. (Art. 37.1)

En cuanto a la escolarización, esta ley acentúa el criterio que se había establecido anteriormente y que consistía en que los alumnos con necesidades especiales asistiesen a centros ordinarios siempre que fuese posible y que, en casos excepcionales, fuesen escolarizados en centros de educación especial. Así se refiere a este punto el artículo 37.3:

La escolarización en unidades o centros de educación especial sólo se llevará a cabo cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas por un centro ordinario. Dicha situación será revisada periódicamente, de modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, el acceso de los alumnos a un régimen de mayor integración.

Posteriormente, la LOCE, Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2002), introduce el concepto de "necesidades educativas específicas" entre las que incluye tres tipos de alumnado: el alumnado extranjero, el alumnado superdotado intelectualmente y el alumnado con necesidades educativas especiales. Dentro de estos últimos, se incluyen las discapacidades físicas, sensoriales, y trastornos graves de personalidad o de conducta.

Con la LOCE, el acento se pone en *el logro de una educación de calidad para todos*. Para ello, se continúa con la política de adaptaciones a las diferencias individuales que se había iniciado con la LOGSE, a lo que se añade una diversidad de trayectorias o itinerarios educativos acordes con esta diversidad:

El sistema educativo debe procurar una configuración flexible, que se adapte a las diferencias individuales de aptitudes, necesidades, intereses y ritmos de maduración de las personas, justamente para no renunciar al logro de resultados de calidad para todos.

La propia diversidad de alumnado aconseja una cierta variedad de trayectorias; pero, de acuerdo con la Ley, es responsabilidad de los poderes públicos que cualquiera de ellas esté igualmente abierta al futuro, asegure a todos la adquisición de competencias cualificadoras para las posteriores etapas educativas, formativas o laborales, y garantice una calidad equivalente de los diferentes procesos formativos.

En cuanto al alumnado con necesidades educativas especiales, el artículo 44 reconoce la

obligación de sistema educativo de atender a su educación y proporcionar los recursos necesarios para que puedan alcanzar los objetivos establecidos con carácter general:

1. Los alumnos con necesidades educativas especiales que requieran, en un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, y en particular en los que se refiere a la evaluación, determinados apoyos y atenciones educativas, específicas por padecer discapacidades físicas, sensoriales, o por manifestar graves trastornos de personalidad o de conducta, tendrán una atención especializada, con arreglo a los principios de no discriminación y normalización educativa, y con la finalidad de conseguir su integración. A tal efecto, las Administraciones educativas dotarán a estos alumnos del apoyo preciso desde el momento de su escolarización o de la detección de su necesidad.

2. El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.

La escolarización se sigue contemplando a partir de las opciones anteriores: la integración en grupos ordinarios o la escolarización en centros de educación especial, o una combinación de ambas, tal como menciona el artículo 45:

1. Los alumnos con necesidades educativas especiales serán escolarizados en función de sus características, integrándolos en grupos ordinarios, en centros de educación especial o en escolarización combinada.

Sin embargo, a pesar de mantenerse las opciones anteriores, en esta ley no se hace referencia a que sea una prioridad la educación de este alumnado en centros ordinarios, y un objetivo al que se debería tender, como sí se hacía en las regulaciones anteriores. Por otro lado, en el artículo 46 establece que la escolarización de este alumnado comenzará y finalizará en las edades establecidas de forma general.

Debido a los problemas respecto de la equidad y calidad educativa que plantean los sistemas educativos organizados en itinerarios, a los que hemos hecho ya breve referencia, la LOCE ha sido ampliamente criticada por ir en contra de los principios inclusivos; la selección-exclusión del alumnado en diferentes programas como forma de manejar la diversidad, supone un paso hacia atrás en la orientación inclusiva que se había iniciado (Echeita Sarrionandia & Sandoval Mena, 2002; Parrilla Latas, 2002).

La LOE, Ley Orgánica de Educación (2006) recoge entre los principios y fines de la educación la *calidad* y *equidad* de la educación para todo el alumnado, haciendo referencia explícita la igualdad de oportunidades, la inclusión y la no discriminación del alumnado con discapacidad:

El sistema educativo español (...) se inspira en los siguientes principios:

- a) La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.*
- b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad. (...) (Art.1)*

Igualmente, este objetivo se incluye entre los objetivos de la educación primaria, de carácter general, también como parte de la diversidad existente entre el alumnado:

- d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad. (Art.17)*

En la LOE se sustituye el término introducido en la ley anterior por el de "alumnado con necesidad específica de apoyo educativo", dentro del cual se incluye, de forma similar a la LOCE, el alumnado con necesidades educativas especiales, el alumnado con altas capacidades intelectuales y alumnado con integración tardía en el sistema educativo español. Por alumnado con necesidades educativas especiales se entiende *aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta. (Art. 73)*

Respecto de la atención que ha de recibir este alumnado, la ley lo recoge bajo el epígrafe *Equidad en la Educación*, y establece que la administración educativa ha de disponer los medios para que todo el alumnado, incluyendo al alumnado con discapacidad, alcance su máximo desarrollo así como los objetivos educativos generales establecidos, basándose en los principios de normalización e inclusión:

2. Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado. (Art. 71.2)

3. (...). La atención integral al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se regirá por los principios de normalización e inclusión. (Art. 71.3)

En cuanto a la escolarización, siguiendo la línea de legislaciones anteriores, se entiende que el alumnado con necesidades educativas especiales debe ser escolarizado en centros ordinarios,

reservando las unidades o centros de educación especial para los casos en que sus necesidades no puedan ser atendidas en los primeros.

1. La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario. La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintinueve años, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios. (Art. 74)

Así, la LOE se distingue de la LOCE desde su planteamiento ideológico y conceptual, que serían opuestos entre ambas leyes. En lo que se refiere a la diversidad, mientras que la LOCE la abordaba a través de la provisión de diferentes trayectorias, la LOE insiste en la educación común, entendiendo la atención a la diversidad no como un añadido para unos cuantos alumnos sino como un principio básico de la educación, y tomando un enfoque más inclusivo y menos centrado en las adaptaciones. De todas formas, aun con un planteamiento teórico inclusivo, la LOE se queda en una cierta indeterminación en su aplicación, manteniendo la posibilidad de escolarización en unidades o centros de educación especial *cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios*, lo que no deja de ser ambiguo, y poco avanzado teniendo en cuenta la historia de la integración en nuestro país y respecto de otros sistemas educativos.

A nivel de Catalunya destacamos la publicación del *Pla director de l'educació especial de Catalunya* (2003), elaborado por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, en el cual se recogen unos principios y objetivos básicos que son el punto de partida de las actuaciones educativas hacia el alumnado con discapacidad. Entre los principios sobre los que descansa el Pla, destacan: considerar *la educación especial dentro del sistema educativo general* –que una educación de calidad para las personas con discapacidad sólo es posible en el contexto del sistema educativo general y, yendo más allá, que la educación de este alumnado no sólo es una obligación del sistema educativo general, sino también una medida de su calidad–, que *todo el mundo es educable* –todas las personas pueden desarrollar sus capacidades mediante la educación, y la finalidad de la escuela es, precisamente, que todas las personas desarrollen estas capacidades para llegar a ser personas autónomas y responsables–, el *respeto por las diferencias en un marco común* –priorizando la educación en el marco ordinario siempre que sea posible, así como la elaboración de currículums generales a partir de los cuales

desarrollar la propuesta educativa de todo el alumnado–, la *normalización e integración* –los servicios educativos específicos como logopedia, fisioterapia, trabajo social, etc. incorporados en los entornos educativos generales–, la *inclusión* –que se procure la inclusión de estos alumnos en centros ordinarios y se garantice la permanencia en estos centros, y que sea aquí donde se provea de los servicios educativos específicos–, la *personalización* de la atención educativa, la *participación* alumnado y familiares en la toma de decisiones, la *sectorización* de los servicios educativos específicos, la *atención interdisciplinaria* y la *optimización de los servicios*.

En defensa de la inclusión, el *Pla* se opone a conceptualizaciones como considerar que un alumno sólo es integrable si sigue el mismo currículum que los demás, o si puede aprovechar las actividades generales que se proporcionan a todo el alumnado, argumentando que:

*Precisament, la inclusió consisteix a proporcionar educació, en un mateix entorn educatiu, a alumnat diferent, amb diferents característiques personals i d'aprenentatge, proporcionant activitats riques i significatives per a tot l'alumnat.*²³ (p.70-71)

No obstante, aunque con la atención centrada en los centros ordinarios, siguen existiendo las escuelas especiales como lugar de escolarización para una parte del alumnado y, como señala Echeita en el informe *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva*, poco se ha hecho respecto de la idea de convertir los recursos y la experiencia de estos centros en estructuras de apoyo a los centros ordinarios, para promover una educación más inclusiva. La delegación de responsabilidad en el profesorado “especialista”, el empobrecimiento del currículum y la limitación de oportunidades que acompañan a los sistemas educativos diferenciados son algunos de los inconvenientes y resistencias que se encuentran en este sistema (Echeita & Verdugo, 2004).

A esta diferenciación hace referencia también en este informe Climent Giné. Desde la Declaración de Salamanca persisten los sistemas segregados y la consideración de la educación especial como distinta de la educación regular, así como la tendencia a considerar las dificultades como propias del individuo. La separación en los programas superiores de formación del profesorado de muchos países entre la formación del profesorado que va a atender al

²³ Traducción: *Precisamente, la inclusión consiste en proporcionar educación, en un mismo entorno educativo, a alumnado diferente, con diferentes características personales y de aprendizaje, proporcionando actividades ricas i significativas para todo el alumnado.*

alumnado en los centros ordinarios y la formación de los que van a atender al alumnado con necesidades especiales es una muestra y consecuencia de ello. Pero también se señalan avances. La educación inclusiva como prioridad a nivel internacional, el reconocimiento del derecho de las personas con discapacidad al desarrollo óptimo y a la plena participación en la comunidad y la provisión de servicios para los alumnos y alumnas con necesidades especiales en el mismo marco normativo de la educación general son aspectos que se señalan. Asimismo, estos se asocian con un cambio de actitudes en el profesorado, el alumnado y la comunidad en conjunto debido a la misma presencia del alumnado con necesidades especiales, con la innovación didáctica y metodológica que esta presencia ha facilitado, con la necesidad de promover la transformación de los centros de educación especial y su apertura a los centros ordinarios, y con el desarrollo de servicios de apoyo a los centros educativos que son un beneficio para todo el alumnado (Echeita & Verdugo, 2004).

2.2. Antecedentes de la investigación: escuelas inclusivas y el debate en torno a la inclusión

En este apartado revisamos la literatura científica a nivel internacional acerca de la educación inclusiva del alumnado con discapacidad. Es muy amplia la información existente en el ámbito de la inclusión, al ser un tema que en los últimos años está reclamando mucha atención. De entre esta información recogemos aquí aportaciones que nos ayudan a situar nuestro análisis; para ello tomamos de referencia los cuatro elementos a partir de los cuales analizaremos las propiedades inclusivas de los grupos interactivos para el alumnado con discapacidad: el trabajo en interacción entre iguales, la participación de la comunidad, la mejora en el aprendizaje, y la participación e integración social, y nos centraremos en las contribuciones que aportan información en estos aspectos.

De esta manera, con esta revisión pretendemos recoger las evidencias que apoyan la idoneidad de los grupos interactivos como favorecedores de la inclusión del alumnado con discapacidad. Posteriormente, en el trabajo de campo analizaremos directamente estos elementos en tanto que características de los grupos interactivos, para ver la forma en que esta práctica incide en la inclusión del alumnado con discapacidad.

2.2.1. El aprendizaje en las escuelas inclusivas

En primer lugar recogemos aquellas aportaciones que se refieren al aprendizaje y a cómo, a partir de conseguir resultados en los contenidos curriculares, la educación inclusiva contribuye a un modelo educativo de calidad para todo su alumnado.

Mejores resultados académicos. Incremento de los aprendizajes

Fitch (2003) estudia la experiencia de alumnado con discapacidad intelectual en entornos educativos inclusivos, no inclusivos y segregados en tres ambientes, respectivamente: un aula inclusiva, un aula ordinaria tradicional sin un planteamiento inclusivo, y un aula especial. Las conclusiones del estudio respecto de la competencia muestran que la asistencia tanto a aulas segregadas de educación especial como a aulas tradicionales no inclusivas, genera respecto al aprendizaje una menor sensación de capacidad, de autoconfianza en la competencia y de actuación académica. En la misma línea, una revisión de investigaciones realizadas en torno a la educación inclusiva (Fisher, Roach, & Frey, 2002) muestra cómo en la educación segregada por grupos de capacidad, aquellos agrupados como con menor capacidad –incluyendo el alumnado de las aulas de educación especial–, tienen una autoestima y expectativas más bajas, así como el estigma de ser menos inteligentes. En cambio, cuando se da la inclusión del alumnado en aulas ordinarias (es decir, cuando se encuentran en aulas inclusivas), las consecuencias son muy distintas a los otros dos casos, ya que el alumnado con discapacidad muestra una mayor autoconfianza en sus capacidades académicas y se siente más competente en estas tareas (Fitch, 2003).

Más allá de la autoconfianza y la percepción de las propias capacidades, existen investigaciones que relacionan la inclusión con mayores logros académicos. Situándonos en un análisis a nivel de los sistemas educativos, los resultados de los informes PISA (*Programme for International Student Assessment*) de 2000 y 2003 (OECD, 2003, 2005) muestran –sin referirse específicamente al alumnado con discapacidad– cómo los sistemas educativos más integrados se relacionan con una tendencia a la igualación de resultados; en estos sistemas se reducen las diferencias entre quienes desarrollan al máximo sus competencias y quienes lo hacen a un nivel inferior, ya que mejoran los resultados de los alumnos y alumnas con rendimiento más bajo y, en consecuencia, los resultados del conjunto del alumnado son, como media, mejores. De esta

forma, sistemas educativos integrados beneficiarían al alumnado con rendimiento inferior, por un lado a través de las agrupaciones heterogéneas y, por otro, a través de una mayor flexibilidad que, al mantener abiertas más opciones académicas, facilita unos mayores logros. Mientras, los entornos educativos más homogéneos se relacionan con una mayor dispersión en los resultados, con una mayor distancia entre quienes obtienen resultados superiores e inferiores, es decir, con una menor equidad.

Si la enseñanza en grupos homogéneos de alumnado es más eficiente que la enseñanza en grupos heterogéneos, debería incrementar el nivel global de rendimiento del alumnado en lugar de la dispersión de los resultados. Sin embargo, en entornos homogéneos, mientras que el alumnado con alto rendimiento puede beneficiarse de las más amplias oportunidades de aprender unos de otros, y estimular el rendimiento de los demás, aquéllos con rendimiento inferior es posible que no puedan acceder a modelos y apoyos eficaces.²⁴ (OECD, 2003)

En esta línea, investigaciones como las que recogen Fisher, Roach, & Frey muestran que no sólo no hay evidencia de que la educación especial segregada proporcione beneficios a sus estudiantes, sino que más bien la tendencia apuntaría en la dirección contraria, situando los resultados del alumnado con discapacidad en entornos integrados en un percentil 80, frente al percentil 50 del alumnado segregado. La agrupación por niveles no mejora el rendimiento del alumnado, sino que exagera las diferencias iniciales, ya que el alumnado de los grupos con nivel inferior tienden a recibir también una educación de nivel inferior y las diferencias entre lo que aprende el alumnado de los grupos de nivel bajo y los grupos de nivel medio y alto se incrementa cada año, de forma que sólo el alumnado de los grupos de mayor nivel consigue mejorar su rendimiento. Así, la educación segregada se relacionaría con un perjuicio en el aprendizaje del alumnado con discapacidad que tiene, como media, un mejor rendimiento en el aula ordinaria.

Otros estudios como el de Luster & Durrett (2003) encuentran también relación entre la inclusión del alumnado con discapacidad en entornos educativos ordinarios y su rendimiento, tomando en cuenta variables consideradas como resultados de la educación; en concreto, encontraron correlaciones significativas con el índice en obtención del título de educación secundaria del alumnado con discapacidad, con el rendimiento en los tests de matemáticas en octavo curso, y

²⁴ Traducción propia del original: *If teaching homogeneous groups of students is more efficient than teaching heterogeneous groups, this should increase the overall level of student performance rather than the dispersion of scores. However, in homogeneous environments, while the high performing students may profit from the wider opportunities to learn from one another, and stimulate each other's performance, the low performers may not be able to access effective models and support.*

con la puntuación en el rendimiento de los distritos escolares. Además de las evidencias positivas en el rendimiento en este alumnado, según los autores estos resultados contradicen algunas percepciones acerca de que la inclusión del alumnado con discapacidad en el sistema de evaluación (*accountability*) de las escuelas y los distritos bajaría los resultados globales, ya que encuentran una relación estadística positiva entre incluir al alumnado con discapacidad en la educación general y las puntuaciones de rendimiento de distrito más altas, lo que según los autores también apoya la premisa de que los distritos que son eficaces en educar a todo el alumnado, incluyen a todo el alumnado.

Otras investigaciones como NLTS – National Longitudinal Transition Study nos proporcionan conclusiones acerca de las aulas ordinarias pero no inclusivas, mostrando que un gran número de alumnado con dificultades de aprendizaje emplazados en aulas ordinarias y que no recibían adaptaciones o apoyos, más fácilmente fracasaban y abandonaban la escuela (Hehir, 2002). En este sentido y para evitar estos resultados en los entornos regulares, los apoyos y servicios de educación especial en el aula ordinaria y los grupos de aprendizaje cooperativo se han asociado con mejores resultados en las aulas integradas, en aspectos como el lenguaje, las destrezas comunicativas y las matemáticas, en comparación con el modelo tradicional de educación especial (Fisher, Roach, & Frey, 2002).

Por otro lado, en lo que se refiere a los compañeros y compañeras del alumnado con discapacidad que asiste a las aulas ordinarias, no parecen mostrar diferencias significativas en su comportamiento y actuación académica en comparación a aquellas aulas donde no hay ningún alumno o alumna con discapacidad e, incluso, existen evidencias acerca de que el alumnado con resultados académicos medios y elevados se beneficia del aprendizaje cooperativo tanto como el alumnado que tiene resultados inferiores (Fisher, Roach, & Frey, 2002). Además, la presencia de alumnado con discapacidad en las clases generales proporciona otras oportunidades de aprendizaje a sus compañeros y compañeras –por ejemplo, cuando se introducen estrategias de enseñanza o recursos para ayudar a determinados alumnos y éstos benefician a los demás–, así como experiencias diferentes –como cuando se crea la oportunidad de introducir al alumnado en temas que no encontrarían en el currículum, como la justicia y los principios de trato igualitario, o la creación de oportunidades para asumir roles y responsabilidades que contribuyen al crecimiento personal– que de otra manera no tendrían

como parte del currículum (Gruner, 2005; McGregor & Vogelsberg, 1998).

El currículum en las escuelas inclusivas

Un elemento que en la literatura aparece como muy importante en relación con las posibilidades de aprendizaje dentro de las escuelas inclusivas tiene que ver con la definición del currículum, de los objetivos de aprendizaje y los medios para conseguirlos. Según Ford, Davern, & Schnorr (1999), en unas escuelas y aulas con alumnado con necesidades muy diversas se hace necesario que el currículum siga algunos criterios.

En primer lugar, los autores reconocen como necesario tener en cuenta los objetivos generales de la educación, es decir, el alumnado ha de salir de la escuela con un nivel básico de conocimientos acordes con las demandas actuales de la sociedad. En segundo lugar, si los objetivos generales han de ser los mismos, se necesita un marco curricular común, lo que por otro lado disminuye las posibilidades de que el profesor o profesora se pueda sentir desbordado e incapaz de responder ante algunos alumnos, como ocurre cuando lo que les enseña tiene poca relación con el currículum general. Otros aspectos que recomiendan es que el currículum sea significativo y, para ello, que esté tan relacionado con la experiencia como sea posible; que, en la evaluación, se huya de los tests estandarizados para pasar a medir los resultados en función del rendimiento individual, y que se tome en cuenta la fuerza del currículum oculto, es decir, todo aquello que está presente en la situación del aprendizaje y que va más allá de lo que el profesor pretende enseñar, incluyendo la creación de un clima de respeto, de refuerzo de la autoestima y de la interdependencia, en que se refuerce el sentido de "comunidad" y la sensación de que las aulas son lugares "seguros".

Stainback, Stainback & Moravec (1999) también se refieren al currículum mencionando la necesidad de que éste abarque a todo el alumnado; para ello parten de la consideración de que todos los alumnos han de participar de las actividades de aprendizaje, no dando por supuesto que el currículum ordinario no sirve para algunos alumnos.

Es preciso ampliar la definición del término funcional de manera que abarque también las ciencias naturales, el arte, la música, la historia, la literatura, y demás materias que se enseñan en los colegios públicos. Todos los alumnos necesitan dominar al máximo posible estas materias para ser capaces de utilizar sus conocimientos y así mejorar su calidad de vida con sus compañeros en el seno de la comunidad. (...) Aunque no todos puedan aprender la misma cantidad ni las mismas cosas de las materias académicas, todo conocimiento adquirido es valioso y conveniente. Toda persona necesita para vivir algo más que saber hacer un sándwich o limpiar el suelo. (...) Es un

grave error subestimar o limitar a algunos alumnos, suponiendo que lo único útil que pueden aprender consista en atarse los zapatos o tomar el autobús. (W. Stainback, Stainback, & Moravec, 1999: 98-99)

Para ello, los autores proponen tres diferentes estrategias de adecuación del currículum (W. Stainback, Stainback, & Moravec, 1999):

- *Objetivos flexibles de aprendizaje:* se trata de tener unos objetivos básicos comunes para todos, a partir de los cuales se pueden adecuar objetivos específicos a las diferentes características de cada alumno.
- *Adaptación de la actividad:* no se produce aquí una adaptación de los objetivos de aprendizaje, sino de la forma en que algunos alumnos participan o alcanzan los objetivos propuestos.
- *Adaptaciones múltiples:* combinan las dos posibilidades anteriores, adaptación de objetivos y de actividades.

Otro elemento que aparece como un elemento central en los resultados de aprendizaje son las creencias y percepciones del profesorado y la institución en general respecto de las capacidades de su alumnado (Ainscow, Booth, & Dyson, 2004; Fitch, 2003). Los autores hacen referencia a cómo, por un lado, estas creencias influyen mediante la interacción en la construcción de las identidades de los estudiantes respecto de su capacidad para aprender y, por otro, inciden en la decisión acerca de la selección y aplicación de los métodos pedagógicos.

*A este respecto, incluso los métodos pedagógicamente más avanzados pueden ser inefectivos en las manos de quien implícita o explícitamente suscribe un sistema de creencias que considera algunos estudiantes, en el mejor de los casos, como desaventajados y con necesidad de "ponerles remedio", o, en el peor, como deficientes y, por lo tanto, que no tienen remedio.*²⁵ (Ainscow, Booth, & Dyson, 2004: 133-134)

Así, mayores éxitos educativos se relacionan con altas expectativas por parte del personal docente, por lo que las adaptaciones de objetivos y actividades han de tomarse con cautela, evitando que impliquen una reducción en las expectativas. Como destacan Stainback, Stainback & Moravec (1999), en todo caso, las adaptaciones han de ir dirigidas a estimular el aumento de los aprendizajes y la superación de los logros ya conseguidos:

²⁵ Traducción propia del original: *Is in this respect even the most pedagogically advanced methods are likely to be ineffective in the hands of who implicitly or explicitly subscribe to a belief system that regards some students, at best, as disadvantaged and in the need of fixing, or, worse, as deficient and, therefore, beyond fixing.*

No obstante, hay que tener cuidado cuando se consideran esas habilidades individuales. Estas pueden y deben contemplarse a la luz de lo que sucede en el grupo de compañeros de clase. La elaboración de unos objetivos independientes o diferentes para uno o unos pocos alumnos puede conducir a su aislamiento, a su segregación o a ambas cosas dentro del aula. Preparar unas actividades adaptadas a las distintas capacidades de los alumnos, manteniendo al mismo tiempo el contexto del grupo, hacer que cierto número de ellos se ocupe de distintos objetivos en momentos diferentes, o ambas cosas pueden ayudar a evitar ese posible problema. (W. Stainback, Stainback, & Moravec, 1999: 91)

Por tanto, las aportaciones acerca del currículo señalan que en una enseñanza inclusiva cabe diferenciar entre dos aspectos: resultado y proceso, es decir, los resultados esperados de aprendizaje u objetivos a alcanzar y la forma en que se intentan conseguir:

(...) dos formas de pensar sobre la escolarización y la enseñanza que respaldan la inclusión de todos los alumnos, con independencia de sus diferencias. La primera supone comprender que el objetivo de la escolarización es idéntico para todos los alumnos. Las escuelas tienen que conseguir que todos ellos se introduzcan en la sociedad, participen activamente en sus comunidades, tanto dentro como fuera de la escuela. La segunda implica contemplar el proceso docente como algo equivalente para todos los alumnos. Los contenidos críticos de la enseñanza son los mismos para todos los alumnos, aunque puedan utilizarse de distintas maneras para acomodarlos a las diferentes necesidades y estilos de aprendizaje. (Ferguson & Jeanchild, 1999: 193)

De esta manera, la educación inclusiva entiende que todo el alumnado ha de tener los mismos objetivos finales de aprendizaje, si bien los pueden alcanzar de diferente manera (Hehir, 2002; S. Stainback & Stainback, 1999).

Así, McGregor & Vogelsberg (1998) recogen evidencias acerca del beneficio de los entornos integrados en el aprendizaje en este sentido, ya que destacan cómo el alumnado que está en entornos integrados tiene Planes Educativos Individualizados de mayor calidad que los que están en aulas separadas; además tienen un mayor compromiso o motivación académicos, mayor implicación en las actividades y resultados más positivos en conducta afectiva e interacción social. En cuanto a los resultados, también constatan cómo los datos de adquisición de habilidades en áreas académicas son más frecuentes en estudios que implican el emplazamiento en el aula general de alumnado con discapacidades moderadas, si bien algunos programas sólo evidencian mejoras en el rendimiento en algunas áreas curriculares y en algunos estudiantes.

Existen posiciones que argumentan que contemplar las diferencias individuales en el proceso de aprendizaje es necesario porque el mundo –y por tanto el currículo– no ha sido diseñado

pensando en las personas con discapacidades (Hehir, 2002), así como se señala la necesidad de una pedagogía centrada en el niño o la niña que no espere un rendimiento homogéneo para todo el alumnado y no refuerce así percepciones centradas en el déficit (Carrington, 1999). Pero por otro lado, también se cuestiona la asunción de que ciertos estudiantes requieren una forma diferente de enseñar al de la mayoría de alumnos debido a sus características, lo que llevaría a buscar las formas de enseñanza apropiadas para aquéllos que no responden a las establecidas: esta idea lleva implícito que la escuela está dando un apropiado rango de oportunidades y que esos estudiantes con dificultades las tienen por sus propias limitaciones (Ainscow, Booth, & Dyson, 2004). Una respuesta que se ha aportado a esta cuestión está en plantear esta diversidad en el aprendizaje como algo generalizado, que afecta a todo el alumnado y no es exclusivo de unos cuantos, y tener en cuenta que además de las diferencias también hay aspectos comunes:

Los maestros deben tener mucho cuidado de no enfatizar las diferencias hasta tal punto que los alumnos no descubran los muchos aspectos en los que son semejantes. Con el fin de que los alumnos descubran sus bases comunes, los maestros deben dejar muy claro que todos los alumnos están en la escuela para aprender, que todas las personas tienen habilidades y puntos débiles y que todas necesitan estímulo y apoyo. (Sapon-Shevin, 1999: 50)

Por tanto, un elemento que aparece en el análisis de la literatura como característico, de las escuelas inclusivas es la habilidad en el desarrollo de una pedagogía flexible, en lo que se refiere a un currículo con diferentes niveles de profundidad y a otros elementos como la composición de los grupos-clase. Los autores destacan que son estrategias de tipo preventivo, que permite un trabajo más global, dirigido a la escuela en conjunto para adecuarse a las necesidades de todos los alumnos y aumentar las oportunidades de aprendizaje exitosas (Carrington, 1999; P. Evans, 2003; Nind & Cochrane, 2002; Peters, 2002).

En lo que se refiere al grupo-clase, un elemento que aparece relacionado con el aprendizaje –y también con la interacción– es la heterogeneidad del grupo de alumnos y alumnas. La heterogeneidad en los grupos de alumnado se relaciona con mejores resultados académicos, y esto ocurre fundamentalmente cuando tiene lugar la cooperación entre ellos.

En las aulas cooperativas los niños se ayudan entre sí, en el plano de la instrucción y en el del apoyo entre compañeros, y descubren que, trabajando juntos, consiguen más que trabajando solos. Todos los niños, con sus distintas capacidades y repertorios, se convierten en miembros activos y funcionales de un grupo en el que se comparten destrezas y conocimientos. Las clases cooperativas tienen como lema: 'Nadie es tan listo como todos juntos'. (Sapon-Shevin, 1999: 49)

Los apoyos y recursos en las escuelas inclusivas

La adecuada utilización de los recursos es otro elemento que en la literatura se identifica como necesario para promover el aprendizaje en una escuela inclusiva. La inclusión de todos los alumnos necesita de recursos de diferentes tipos (económicos, humanos, informativos, apoyo técnico, apoyo moral, etc.) que, desde este planteamiento, se tienden a situar siempre en el ambiente integrado del aula, evitando la segregación, y orientándolos no tanto al alumno o alumna concretos sino al profesorado que se hace cargo de ellos, aumentando su capacidad para atender a todo el alumnado, y a la modificación del entorno para facilitar la inclusión (Nind & Cochrane, 2002; S. Stainback & Stainback, 1999).

Sin embargo, también se destaca cómo la ausencia temporal de alguno de estos recursos no ha de ser un obstáculo para iniciar el trabajo en esta dirección, ya que el apoyo no ha de provenir necesariamente de fuentes externas a la escuela, sino que, como señala Ainscow (2001, 2003) puede consistir en la “activación” de elementos que ya se hallan presentes e infrautilizados; en este sentido, es importante que las escuelas cuenten con estrategias para poder responder por ellas mismas de forma rápida y eficaz a las necesidades de aprendizaje.

Entre los recursos necesarios, Ainscow (2001), Forlin (2004) y Stainback & Stainback (1999) destacan los personales por su importante potencial de ayuda, en forma, por ejemplo, de redes naturales de apoyo entre el profesorado y el resto de personal de la escuela, o entre el alumnado, a través de programas como el *peer tutoring*, y a través de un buen uso de la participación de familiares, la implicación de la comunidad y el personal educativo de apoyo. Así, el apoyo a la inclusión toma forma de estrategias diversas, como promover el desarrollo personal y profesional a través de habilidades, conocimientos y prácticas, crear equipos para resolver problemas concretos a partir de la cooperación entre profesores, la práctica reflexiva y el diálogo con un “amigo crítico”, la cooperación escuela-a-escuela, el apoyo de profesorado especialista al profesor del aula regular, o la creación de un currículum inclusivo único que proporcione instrucción a nivel múltiple, lo que supone un recurso interesante para el trabajo del profesor en el aula (Ainscow, Booth, & Dyson, 2004; Carrington & Robinson, 2004).

Para ello, en el trabajo de Ainscow se destaca como necesario el compromiso individual de cada maestro con la inclusión y con el éxito de todos, así como la motivación para encontrar y aplicar

estas nuevas formas de actuar. Además, también es importante la existencia de un grupo de trabajo en la escuela que se informe e informe a los demás en el proceso inclusivo y establezcan un plan de objetivos concreto que ayude a avanzar.

(...) el progreso hacia la creación de escuelas que puedan fomentar el aprendizaje de todos los niños sólo se producirá cuando los maestros se conviertan en unos profesionales más reflexivos y críticos, capaces de trabajar juntos y motivados para trabajar diversos aspectos de su práctica con la idea de perfeccionarla. Sólo de este modo podremos superar las limitaciones y riesgos de la teoría del déficit; sólo de este modo podemos asegurarnos de que los alumnos que tengan dificultades de aprendizaje sean tratados con respeto y considerados como potencialmente activos y capaces de aprender. (Ainscow, 2001: 62)

Así, otras aportaciones señalan que el trabajo conjunto, colaborativo y comprometido del profesorado permite mayores oportunidades para investigar y explorar creencias, actitudes y alternativas docentes (Carrington, 1999; Kugelmass, 2001).

El compromiso para apoyar la diversidad entre el alumnado requiere el desarrollo de procesos colaborativos que, por su parte, requieren compromisos internos y externos del profesorado. (...) a través de un proceso continuo y colaborativo de auto-examen crítico, se dieron cuenta de que cualquier profesor podía enseñar a cualquier niño y de que la enseñanza colaborativa podía mejorar lo que sucedía en cada aula.²⁶ (Kugelmass, 2001: 62)

Esta manera de plantear los apoyos y recursos no quiere decir que no se haga uso de los recursos habituales de la educación especial, sino que su organización se toma como un tema que abarca toda la escuela y como ayuda al profesorado para adaptar el trabajo del aula a las necesidades de todos los alumnos. Por ejemplo, los maestros y maestras de educación especial pueden estar integrados en la educación general como “promotores de apoyo”, “maestros colaboradores” o “maestros de métodos y recursos”. Trabajando conjuntamente, sin que nadie asuma el papel de persona experta, supervisora o evaluadora, pueden actuar como personas coordinadoras de apoyo, promoviendo redes naturales de apoyo, facilitando recursos o actuando como miembros de equipos docentes aportando sus conocimientos y experiencia, mientras que el profesor del aula mantiene la responsabilidad de la educación y la ayuda de todo el alumnado de su clase (P. Evans, 2003; S. Stainback & Stainback, 1999).

Al mismo tiempo, estos recursos que se incluyen pensando en quienes tienen más dificultades

²⁶ Traducción propia del original: *A commitment to supporting diversity among students requires the development of collaborative processes that, in turn, require internal and external compromises by teachers. (...) through an ongoing and collaborative process of critical self-examination, they realised both that any teacher could teach any child and that collaborative teaching could enhance what went on in every classroom.*

benefician al conjunto de la clase. En esta línea se ha encontrado, por ejemplo, que niños y niñas sin discapacidad que son educados en clases con alumnado con discapacidad y tienen una persona asistente, tienen mejores resultados que sus pares en clases donde no hay esta persona de ayuda, y mejores resultados que el alumnado que asiste a clases no inclusivas (Gruner, 2005).

2.2.2. La participación e integración social en las escuelas inclusivas

La integración social

La educación inclusiva también hace aportaciones a la integración social, si bien los resultados no aparecen tan claros. Paralelamente a los resultados acerca del aprendizaje, el estudio de Fitch (2003) obtiene conclusiones también en lo que se refiere a la socialización e integración social mostrando que a medida que el alumnado con discapacidad se movía de un entorno a otro cambiaba la percepción que tenían de sí mismos y la sensación de pertenencia. En las aulas tradicionales no inclusivas (es decir, una escolarización conjunta con sus compañeros sin discapacidad pero sin un planteamiento inclusivo de fondo), con unas prácticas y un profesorado que no tienen en cuenta la inclusión, el alumnado con discapacidad tenía una experiencia de resignación, una menor sensación de pertenencia al grupo y a lo considerado "normal", y una sensación de rechazo que a menudo se traducía en deseos de escapar. En las aulas segregadas de educación especial, por otro lado, se detectaba un bajo nivel de esperanza y también una reducida sensación de pertenencia, sin embargo percibían estas aulas como lugares seguros frente al estigma que suponía la discapacidad en un aula ordinaria no inclusiva donde, además, tenían la sensación de que el profesorado y el alumnado estaban demasiado ocupados para ayudarles. En entornos inclusivos, por el contrario, mejoraba su autoconcepto, su autoconfianza, su sentimiento de pertenencia a la comunidad y a lo que es considerado "normal", y eran más valorados socialmente.

Otras investigaciones han recogido los efectos de la educación en entornos integrados del alumnado con discapacidad en su integración social, como reflejan las revisiones de investigaciones que hacen McGregor & Vogelsberg (1998) y Nakken & Pijl (2002). Entre estas investigaciones aparecen evidencias acerca de lo cuestionable de la eficacia del emplazamiento en un aula de recursos y de la ventaja que suponen las aulas ordinarias por la presencia de otros

niños y niñas que pueden servir como modelos y como iniciadores de la comunicación y la interacción social. Así, el alumnado con discapacidad muestra altos niveles de interacción social en entornos compartidos con sus pares sin discapacidad e interactúa más frecuentemente de lo que lo hace en entornos separados, tanto en los niveles de educación primaria como secundaria. Cuando están en clases integradas pasan menos tiempo trabajando solos y más tiempo trabajando conjuntamente con otros compañeros, y el alumnado con discapacidades más severas inicia más interacciones sociales respecto del alumnado de las aulas de educación especial. Las competencias sociales y las habilidades comunicativas también mejoran cuando el alumnado con discapacidad es educado en entornos inclusivos.

Investigaciones con alumnado con déficit sensorial muestran que algunos comportamientos negativos (como tirarse del pelo, morderse las uñas o balancearse) son menos marcados en entornos integrados, probablemente por la presencia e interacción con alumnado sin discapacidad. Por otra parte, estudios con niños y niñas con discapacidad motora o discapacidades múltiples muestran que este alumnado más frecuentemente recibe el contacto social en lugar de iniciarlo, que su forma más común de interacción social es recibiendo asistencia y que es más frecuentemente rechazado, menos popular, tiene menos amigos y con más frecuencia es intimidado por sus compañeros; sin embargo también se dan conversaciones, juego y muestras físicas de afecto, de forma que a lo largo del curso las interacciones se iban pareciendo más a las del alumnado sin discapacidad. Asimismo, la interacción de este alumnado con el resto, el apoyo social recibido y las relaciones más duraderas con sus compañeros son mayores en las aulas integradas que en las especiales. Por otro lado, en el caso del alumnado con discapacidad intelectual se ha podido observar que es aceptado en su clase y no es socialmente excluido, al tiempo que las relaciones sociales en la escuela llevan a más relaciones fuera del horario escolar. No obstante, también hay evidencias de que tienen más contacto con profesorado que con compañeros sin discapacidad, y que el alumnado de las aulas integradas también tienen la experiencia de más interacción social negativa y no son plenamente aceptados por sus pares en los grupos de juego integrados, en los que éstos prefieren jugar con otros compañeros de su mismo nivel de desarrollo.

Algo que aparece como importante en las investigaciones (Fitch, 2003; McGregor & Vogelsberg, 1998) y en la línea de otras aportaciones (Ainscow, 2001; Hughes, 1999) es que la integración

física de alumnado con discapacidad en aulas ordinarias no es suficiente para producir la integración social entre personas con y sin discapacidades. La educación segregada permite menos posibilidades para la integración social y la amistad del alumnado con discapacidad con sus compañeros del aula ordinaria, pero respecto de los beneficios de la educación integrada, vemos que mientras que unas investigaciones encuentran diferencias importantes en comparación con la especial, otras no encuentran resultados tan claros (Nakken & Pijl, 2002).

De esta manera, las investigaciones refuerzan lo que recogíamos al delimitar el concepto de inclusión, que la inclusión y sus beneficios, tanto para el aprendizaje como para la participación e integración social, van más allá de compartir un mismo emplazamiento físico. Existen evidencias de que la escolarización del alumnado con discapacidad en aulas que han sido pensadas para alumnado sin discapacidad, cuando no se introducen modificaciones en cuanto a recursos y funcionamiento para dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado, puede generar la imposibilidad de atender adecuadamente a este alumnado y la percepción por parte de estos niños y niñas de que no encajan en este entorno. En cuanto a la integración social, la presencia de compañeros con discapacidad crea más oportunidades para la interacción, pero no es suficiente, ya que se identifica como necesaria la intervención de una persona adulta, sin la cual el alumnado sin discapacidad tiende a interactuar entre sí (McGregor & Vogelsberg, 1998), lo que nos muestra que la interacción con alumnado con discapacidad puede no darse de forma natural, sino que ha de ser inducida o enseñada.

Son por lo tanto necesarias prácticas inclusivas en el sentido que hemos descrito, es decir, tal como señala Ainscow, replanteamientos globales de las escuelas para dar respuesta a todas las necesidades, superando concepciones individualistas, y poniendo especial atención en la participación de toda la clase.

(...) cuando los esfuerzos de integración dependen de la importación de prácticas de la educación especial, es casi seguro que encuentre dificultades. En realidad, es probable que conduzcan a nuevas formas de segregación, si bien dentro de entornos normales (...) (Ainscow, 2001: 22)

Por otro lado, las investigaciones muestran que la participación e integración social del alumnado con discapacidad depende en gran medida de la relación que tiene con el resto de compañeros y compañeras, y de la percepción que estos últimos tienen de ellos y ellas. En lo que se refiere al alumnado sin discapacidad, hay un acuerdo respecto de que en entornos educativos inclusivos

estos niños y niñas tiende a desarrollar una mayor tolerancia y una mayor conciencia y sensibilidad ante las necesidades del alumnado con discapacidades, un mayor entendimiento mutuo y un mayor apoyo a la integración (McGregor & Vogelsberg, 1998; Nakken & Pijl, 2002; Okagaki, Diamond, Kontos, & Hestenes, 1998). Como consecuencia, la aceptación por parte del grupo de iguales hace posible el desarrollo de relaciones de amistad, un tipo de relaciones que, lejos de ser una característica accesoria, se ha identificado como un elemento determinante de la experiencia escolar para todos los niños y niñas, incluyendo los que tienen alguna discapacidad (Fisher, Roach, & Frey, 2002).

Las interacciones más frecuentes y los contactos más duraderos con los pares sin discapacidad son aspectos que facilitan la aparición de auténticas amistades y que éstas permanezcan fuera del horario escolar. Además, se ha encontrado una relación positiva entre la proximidad del centro educativo al que asiste el niño o niña a su domicilio y la relación con pares durante y después de la escuela, lo que tiene que ver con la idea de comunidad ligada a la inclusión que veremos en este apartado. Las investigaciones que han descrito relaciones de amistad entre alumnado con y sin discapacidad muestran que las variaciones tienen que ver con otros factores que no están asociados solamente al hecho de tener una discapacidad y que, mientras que aparecen estatus sociales menos deseables (como relaciones de ayuda no recíproca o un tratamiento basado en la discapacidad), también se identificaban otros en que se mostraba amistad y una relación más igualitaria y mutuamente gratificante.

Por otro lado, la educación inclusiva revierte también en el propio alumnado sin discapacidad en el sentido de que este alumnado experimenta sentimientos positivos al ayudar a sus compañeros y compañeras con discapacidades, desarrolla una mejora de su autoconcepto, un aumento de la autoestima, un desarrollo de la cognición social y un mayor compromiso con principios éticos y morales, beneficios que persisten más allá del tiempo que han estado implicados con los otros (Fisher, Roach, & Frey, 2002; McGregor & Vogelsberg, 1998). En la medida en que la integración del alumnado con discapacidad se relaciona con la percepción que de ellos tienen sus compañeros y compañeras y los sentimientos que generan en ellos, experimentar estos sentimientos positivos y valores de este tipo incide positivamente en su integración social.

Por último, más allá de lo que ocurre en el aula o la escuela, la finalidad última de la educación

inclusiva es la inclusión y participación en la sociedad. Entendiendo la integración social en este ámbito más amplio de la sociedad en conjunto, la inclusión en la escuela es un medio para lograrla. Hehir (2002) recoge en este sentido cómo –junto con el movimiento político de personas activistas en el movimiento de la discapacidad– una fuerte preferencia legal por el emplazamiento en aulas regulares da como resultado cambios positivos significativos para las personas con discapacidad, en cuanto a acceso a puestos de trabajo y a la educación superior en unos niveles sin precedentes. La inclusión educativa sería, entonces, un paso hacia la inclusión social.

La participación

Respecto de la participación del alumnado con discapacidad en la escuela inclusiva, encontramos menos aportaciones en la literatura. Entre las investigaciones realizadas centradas en este aspecto, O'Connor & Jenkins (1995) estudian la experiencia de alumnado con dificultades de aprendizaje en actividades de aprendizaje cooperativo con otros compañeros sin discapacidad, especialmente en lo que se refiere a la participación de este alumnado, encontrando resultados del 40% del alumnado con discapacidad participando con éxito en los grupos cooperativos. Los investigadores relacionan estos resultados con prácticas del aula tales como *la selección de compañeros*, es decir, encontrar los compañeros más adecuados para el alumnado con discapacidad; *el establecimiento de una ética cooperativa* por parte del profesorado, poniendo énfasis en la importancia de que éste enseñe conductas cooperativas para trabajar conjuntamente, por ejemplo poniendo normas como “todo el mundo puede aportar”, o cómo en esta norma de forma implícita iban las expectativas del profesorado de que todos los alumnos son capaces de aportar algo al grupo; y *la supervisión del profesor* para asegurar la plena participación en las actividades de aprendizaje cooperativo.

Por otro lado, aunque el aprendizaje cooperativo proporciona oportunidades para la participación, los autores mencionan un riesgo que aparece cuando se usa este tipo de aprendizaje para la inclusión de este alumnado –en concreto se refieren al alumnado con dificultades de lectura– y es que estos niños y niñas perciban que no son capaces de llevar a cabo las tareas más difíciles sin ayuda y que no perciban a sus iguales como fuente potencial de ayuda, a menos que el profesorado les enseñe a hacerlo. Otro de los riesgos que identifican tiene que ver con la ayuda de la persona adulta, ya sea profesorado o padres voluntarios, ya que

al unirse como participantes en el grupo cuando ayudan de manera directa y prolongada al niño o niña con discapacidad, en un patrón uno-a-uno, están limitando la posibilidad de interdependencia en el grupo. Así, una vez más aparece la importancia de potenciar la ayuda entre el alumnado, cuando no se da de forma espontánea, y del papel de las personas adultas potenciando esta ayuda y evitando que se de únicamente por parte de los adultos al alumnado con discapacidad.

Cheney & Demchak (1996), por su parte, destacan el papel del Plan Educativo Individualizado (PEI) para potenciar la inclusión y en concreto la participación del alumnado con discapacidad dentro del aula ordinaria y como miembro del grupo. Para que esto sea posible, según los autores, se necesitan PEIs cuyos objetivos estén basados en actividades planteadas dentro del contexto de rutinas habituales del aula, que tengan significado y sean útiles ya que, de otra manera, se refuerzan creencias en el profesorado tutor y el de educación especial respecto de que el alumnado con discapacidad necesita un currículum totalmente separado o paralelo. Con objetivos basados en las actividades del aula, se potencian además interacciones con los compañeros sin discapacidades y se incorporan habilidades funcionales y con significado para el niño o niña, que se desarrollan en un entorno natural. Así, además de colocar físicamente al alumnado con discapacidad en el aula, es necesario un buen manejo de la planificación y esfuerzo necesarios para diseñar las actividades del alumno, las adaptaciones necesarias, y la programación de personal de apoyo.

Una mayor o menor integración social y participación está mediada por elementos tales como las interacciones que tienen lugar en el contexto de aprendizaje, tanto de forma directa como a través de las actividades de aprendizaje. Haremos referencia a estos aspectos en el siguiente punto.

2.2.3. El papel de la interacción

La participación en una educación inclusiva aporta beneficios potenciales tanto para el alumnado con discapacidades como sin ellas, sin embargo, conseguir estos beneficios depende en gran medida de la interacción entre unos y otros (Okagaki, Diamond, Kontos, & Hestenes, 1998).

El estudio de McGregor & Vogelsberg (1998) recoge cómo los contextos de pequeños grupos interactivos facilitan tanto la adquisición de habilidades como la aceptación social del alumnado con discapacidad en las aulas de educación general. Mientras que las clases tradicionales parecen obstaculizar el aprendizaje para ambos colectivos de alumnado, los grupos pequeños son ventajosos para ambos: por un lado, se asocian con un mayor compromiso en las actividades de aprendizaje; por otro, se asocia con el aprendizaje cooperativo y la tutoría entre iguales (*peer tutoring*), que aportan beneficios para el alumnado con y sin discapacidad tanto socialmente como en diferentes áreas académicas. Así, se ha visto como en el marco de estos pequeños grupos de aprendizaje, estructurados de forma cooperativa, el alumnado con discapacidades severas aprendían y generalizaban habilidades que se habían marcado como objetivo, mientras que sus pares tenían un rendimiento tan bueno como aquellos que estaban en un grupo sin ningún niño con discapacidad severa.

Así, podemos concretar los efectos de la interacción en tres aspectos: potenciar el aprendizaje, facilitar la participación e integración social y facilitar la participación e integración a través de las actividades de aprendizaje.

La interacción como potenciadora del aprendizaje

Un elemento que se da en la interacción entre el alumnado con discapacidad y sus compañeros y compañeras sin discapacidad, y que se relaciona con el aprendizaje, es la colaboración entre el alumnado, especialmente en forma de trabajo cooperativo y en grupo.

El aprendizaje cooperativo Johnson, Johnson & Holubec lo definen de la siguiente manera:

La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999: 14)

En su trabajo afirman que en el desarrollo de un aprendizaje cooperativo, la interacción entre el alumnado tiene un papel muy importante, en primer lugar para la creación de una *interdependencia positiva*. Esta interdependencia requiere para conseguir un objetivo grupal los esfuerzos y éxitos de cada uno, de forma que se crea un compromiso con el éxito de todos, ya que saben que o fracasan todos o todos tienen éxito. En segundo lugar, destacan como

necesaria una *responsabilidad individual y grupal*. Cuanto mayor es la interdependencia positiva, mayor es la responsabilidad de los miembros del grupo; por un lado cada uno debe ocuparse de alcanzar sus propios objetivos y de cumplir con la parte del trabajo que le corresponde, y a mismo tiempo el grupo ha de poder evaluar el progreso respecto de los objetivos y el esfuerzo de cada miembro. Cada uno asume su responsabilidad y hace responsables a los demás para cumplir los objetivos comunes. Otro elemento que identifican como necesario es la *interacción estimuladora*, una interacción entre los miembros del grupo en que, compartiendo recursos y ayudándose, cada uno promueve el éxito de los demás y los resultados conjuntos.

Según los autores, para maximizar los efectos del aprendizaje cooperativo se hace preferible el trabajo en grupos heterogéneos, donde la diversidad y la colaboración potencian tanto una mayor participación como unos mayores niveles de aprendizaje:

Los grupos compuestos por estudiantes con diferentes rendimientos y distintos intereses permiten que los alumnos tengan acceso a diversas perspectivas y métodos de resolución de problemas, y producen un mayor desequilibrio cognitivo, necesario para estimular el aprendizaje y el desarrollo cognitivo de los alumnos. Los grupos heterogéneos tienden a promover un pensamiento más profundo, un mayor intercambio de explicaciones y una mayor tendencia a asumir puntos de vista durante los análisis del material, todo lo cual incrementa la comprensión, el razonamiento y la retención a largo plazo de los alumnos. (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999: 41)

Como resultado, y como también señalan otras aportaciones, la puesta en práctica del aprendizaje cooperativo permite alcanzar varias metas al mismo tiempo. Por un lado, un mayor rendimiento y productividad de todo el alumnado, acompañado de una mayor motivación, razonamiento y pensamiento crítico; por otro, la creación de relaciones positivas y solidarias en que se valora la diversidad, la aceptación de todos los miembros del grupo, la creación de amistad, comunidad y de condiciones para un desarrollo social, psicológico y cognitivo saludable; por último, la sustitución de dinámicas competitivas por otra de trabajo en equipo (Ainscow, 2001; S. Stainback & Stainback, 1999).

Por otro lado, y como señalan algunas experiencias, además del trabajo cooperativo en grupos heterogéneos, la colaboración del alumnado también toma forma a partir de otros sistemas como la tutoría entre pares. En ellos no sólo es posible que el alumnado con menos dificultades ayude a aquellos que tienen más, sino que los mismos alumnos con necesidades especiales pueden ser de ayuda a otros alumnos más pequeños o en ciertas áreas sobre las que tengan un mayor dominio, siendo esta relación de ayuda un beneficio para ambos (Villa & Thousand, 1999),

facilitada por la posibilidad de interacción.

Así, este método cooperativo [la tutoría entre iguales] muestra desde la práctica que todos los alumnos pueden aprender (independientemente de sus capacidades y del papel que desempeñen); que la ayuda del profesor puede hacerse más efectiva (al estar más disponible para ayudar a las parejas o alumnos que así lo requieran); que el alumno aprende más y mejor (al recibir u ofrecer ayuda a un compañero, al tomar conciencia de sus procesos, al crear materiales didácticos y autoevaluarse); y que el concepto de ratio profesor-alumnos, como elemento básico de calidad, queda relativizado al "añadir" a la ayuda que pueda brindar el profesor la del propio compañero tutor. (Duran & Miquel, 2004: 75)

La interacción como potenciadora de la participación y la integración social

Hemos visto que la interacción aparece ligada a la participación e integración social cuando se toma como una muestra de la relación entre el alumnado. Algunos estudios muestran que, a pesar de que el alumnado con discapacidad puede iniciar más fácilmente interacción con personas adultas que con pares, no aparece diferencia significativa entre la frecuencia de turnos de interacción de este alumnado y del resto, y que la interacción de alumnado sin discapacidad con compañeros con discapacidad tiene lugar al menos tan a menudo como se podría esperar si los primeros tuvieran la misma disposición a estar en contacto con niños con y sin discapacidades, apareciendo extensos períodos de risa y juego, relaciones de amistad y experiencia de status positivo, aunque como hemos visto no todas las investigaciones apuntan en la misma dirección (Nakken & Pijl, 2002). Además, la frecuencia de interacción que se establece entre el alumnado con y sin discapacidades durante períodos de juego libre aparece relacionada con las actitudes que desarrolla el alumnado hacia sus compañeros con discapacidades (Clarke & Kirton, 2003; Okagaki, Diamond, Kontos, & Hestenes, 1998).

Otros estudios recogidos en la revisión de Fisher, Roach, & Frey (2002) aportan más información sobre los efectos de la interacción en el alumnado con discapacidad, tanto en lo que se refiere a pertenencia al grupo como a logros académicos, así como los efectos que tiene en el alumnado sin discapacidad. Respecto al sentimiento de pertenencia, al que hacíamos referencia al hablar de participación e integración social, muestran cómo el contacto y la interacción son elementos necesarios para que los niños y niñas puedan desarrollar actitudes positivas y valores de aceptación y de solidaridad hacia sus compañeros y compañeras con discapacidades. Haber tenido interacciones con personas con discapacidades se ha asociado por parte del propio alumnado y también por parte de sus familiares a una menor sensación de miedo o incomodidad ante las diferencias personales, así como a menos prejuicios hacia la gente con un aspecto o

comportamiento diferente, de forma que participar en clases inclusivas ayuda a los niños y niñas a aceptar la diversidad existente en las otras personas (Okagaki, Diamond, Kontos, & Hestenes, 1998). La implicación en el aula a lo largo del tiempo también es un aspecto que se ha visto relacionado con las relaciones de amistad y con ser considerado un miembro del grupo como los demás, evitando la percepción de ser un alumno "a tiempo parcial", que no pertenece al grupo, y destacando así la importancia de la presencia física para desarrollar esos lazos sociales (McGregor & Vogelsberg, 1998). Esta presencia e interacción es la que hace posible que la aceptación del alumnado con discapacidad, las relaciones de amistad, los sentimientos positivos generados en los compañeros y compañeras, de mejora de autoconcepto, autoestima y el compromiso con principios éticos tengan lugar.

También se han recogido evidencias acerca de que, aunque las personas con discapacidad están siendo cada vez más educadas con sus pares sin discapacidades, la interacción entre ellos puede no aparecer de forma natural (Hughes, 1999), y de que el profesorado tiene un papel crucial en facilitar la amistad entre el alumnado con discapacidad y sus pares. A través de la variación en las oportunidades de interacción, de promover la interacción a través del alumnado sin discapacidad, de crear normas en el aula acerca de la ayuda y estrategias a nivel de toda la clase basadas en la cooperación y la asistencia mutua donde todo el mundo puede ser ayudado el profesorado puede intervenir en este sentido. No obstante, también se han recogido evidencias acerca de que el papel de los adultos puede interferir en el desarrollo de relaciones entre alumnado con y sin discapacidades en el aula ordinaria, debido a la proximidad física de las personas que les ayudan en el aula ordinaria, de forma que en algunos casos la proximidad constante de la persona adulta inhibe la interacción de los niños con discapacidad con sus pares; sin embargo, también se ha constatado que cuando las personas adultas que prestan ayuda establecen una buena relación con los pares sin discapacidad, aparece el efecto opuesto (McGregor & Vogelsberg, 1998).

Por otro lado, se ha visto que la interacción se puede potenciar a través, por ejemplo, del entreno en habilidades sociales y, de forma recíproca, se ha identificado la interacción con iguales en un entorno integrado como importante para mantener y generalizar de manera natural y sin necesidad de la intervención de una persona adulta las habilidades sociales aprendidas, así como también el estatus social del alumnado con discapacidad. Esto indica la importancia del

aprendizaje de estas habilidades y de su puesta en práctica en contextos normalizados, tanto para facilitar la integración en el grupo, como posteriormente la integración social de este alumnado en emplazamientos escolares formales, o para la vida adulta fuera de la escuela (Clarke & Kirton, 2003; Gronna, Serna, Kennedy, & Prater, 1999; Hughes, 1999; Kemp & Carter, 2002), lo que sólo es posible cuando pueden compartir actividades de aprendizaje y de juego con otros niños y niñas.

De esta forma, además del aprendizaje, la educación inclusiva se relaciona con interacciones positivas que repercuten favorablemente en la integración social. Una educación integrada que permita la interacción entre el alumnado con y sin discapacidad aparece como un elemento necesario para la aceptación de cada uno de los alumnos y alumnas en el grupo y el establecimiento de amistades que faciliten su integración social y una experiencia escolar agradable que, por otro lado, facilitará el aprendizaje, al tiempo que favorece el desarrollo de valores solidarios entre el resto del alumnado.

Participación e integración desde las mismas actividades de aprendizaje, a través de la interacción

De la misma manera que las investigaciones muestran que la interacción favorece el aprendizaje por un lado y la integración por otro, también recogemos aportaciones acerca de que la interacción en las actividades de aprendizaje también tiene a su vez repercusión a nivel de integración social. Esto es posible a través de las relaciones de apoyo mutuo que se favorece en las clases y grupos heterogéneos, como los que se potencian desde el aprendizaje cooperativo, al enseñar a los alumnos y alumnas a ayudar a sus compañeros y compañeras y a sentirse responsables de su aprendizaje, y al fomentar la comprensión de las diferencias individuales, poniendo énfasis en los aspectos positivos y en la forma en que la diversidad enriquece al grupo (S. Stainback & Stainback, 1999).

2.2.4. El papel de la comunidad

La comunidad es un elemento que aparece a menudo al hablar de inclusión. En la literatura encontramos que tiene que ver, principalmente, con dos aspectos: por un lado, la creación de relaciones de aceptación entre las personas que forman parte del contexto educativo y, por otro,

la consideración de la educación y de la inclusión como algo que va más allá de lo que ocurre en el aula y en la escuela. Nos referiremos a las aportaciones en torno a la comunidad en la educación inclusiva a partir de esta distinción.

Creación de comunidades inclusivas en las escuelas

El primer aspecto tiene que ver con la creación de comunidad en las escuelas inclusivas (Ainscow, 2001; Booth & Ainscow, 2002; S. Stainback & Stainback, 1999), de forma que todas las alumnas y alumnos se sientan aceptados y respetados, y que se valore de cada uno de ellos lo que aporta a los demás, al tiempo que se satisfacen sus necesidades educativas. En este sentido, Parrilla (2003) ha hablado específicamente del *aula como comunidad* de convivencia y aprendizaje, relacionada con estrategias como la creación de redes de alumnos para la acogida de nuevo alumnado, redes de amistad entre alumnos para favorecer relaciones de compañerismo y amistad, o grupos de apoyo entre alumnos para la orientación en situaciones de tránsito.

Por otro lado, la creación de comunidad está relacionada con el aprendizaje, cuando se identifican los elementos positivos de los alumnos, sus posibilidades y potencialidades (York, Giangreco, Vandercook, & Macdonald, 1999), y cuando se establecen relaciones simétricas, de igualdad, en las que se reconoce que se puede aprender de los demás. En este caso se habla de *comunidades inclusivas dirigidas al aprendizaje*, y en ellas se emplean estrategias entre las que se incluyen la tutoría entre iguales, el aprendizaje cooperativo, el trabajo por proyectos, los grupos de investigación o los grupos de discusión (Parrilla, 2003).

Stainback & Stainback (1999) describen la escuela inclusiva como comunidad para aprender, ya que en ellas se considera que todo el mundo tiene algo que aportar, y este talento personal de cada uno es utilizado en beneficio de todos, lo que según los autores a su vez consigue fomentar la autoestima de todos los niños y niñas, el respeto mutuo y el sentido de pertenencia al grupo.

(...) en las comunidades inclusivas, los dones y talentos de cada cual (incluyendo aquellos alumnos tradicionalmente definidos por sus discapacidades profundas o su comportamiento crónicamente molesto) se reconocen, estimulan y utilizan en la mayor medida posible. Esto sucede porque cada persona es un miembro importante y valioso con responsabilidades y una función que desempeñar para apoyar a los otros. Todo ello ayuda a fomentar la autoestima, el orgullo por los logros, el respeto mutuo y el sentido de pertenencia al grupo y de valía personal entre los miembros de la comunidad. Es imposible que suceda esto si algunos alumnos están siempre recibiendo apoyo y nunca lo proporcionan. (S. Stainback, Stainback, & Jackson, 1999: 23)

Además, existen experiencias que llaman la atención sobre el hecho de que la creación de comunidad no se da sólo respecto a los alumnos y alumnas, sino que destacan la importancia de crear comunidad, establecer compromisos y lazos entre el profesorado, a través de grupos de trabajo, grupos de apoyo y ayuda entre profesorado u otros proyectos colaborativos de alcance institucional (Parrilla, 2003). Los Grupos de Ayuda entre Profesores (GAEP) son un ejemplo de esta colaboración, que se define como *un grupo compuesto por tres profesores y/o profesoras permanentes (al menos durante un tiempo) que elaboran conjuntamente, con un profesor que solicita la ayuda del grupo, una respuesta inmediata a un problema planteado por ese profesor y para el que no tiene respuesta en ese momento. Esa respuesta surge del trabajo que el grupo emprende junto con ese profesor desde el momento en que se pone sobre la mesa el problema por tratar* (Jiménez Heredero & Prados, 2003: 60). Así, suponen un sistema de apoyo interno a la escuela, como respuesta a los procesos de inclusión, abierto a todo el profesorado y a diferentes tipos de problemáticas educativas (atención a la diversidad, disciplina, adecuación curricular, problemas de relación profesional, etc.), a través de la colaboración y el aprendizaje del profesorado mediante el diálogo y la reflexión conjunta (Gallego Vega, 2002; Parrilla, 2004).

Asimismo, otro elemento que aparece relacionado con la creación de comunidad es el fomento de la colaboración con los familiares de los alumnos (S. Stainback, Stainback, & Jackson, 1999: 24), facilitando la participación de familiares, profesorado y alumnado en el funcionamiento y en las decisiones de la escuela para que todos puedan tomar parte en la construcción de una comunidad positiva dentro de ella (S. Stainback & Stainback, 1999: 11), lo que se relaciona con una mayor calidad educativa.

El sentimiento de apoyo y colaboración es básico para el fortalecimiento de los centros y para la mejora de la autoestima del profesorado; colaboración entre centros y de éstos con sus comunidades; colaboración y apoyo mutuo entre profesorado; colaboración entre alumnos y profesores; colaboración de las familias y los agentes externos. Saber crear y mantener un entramado de estas características es el mejor requisito frente a los problemas y tensiones, y la principal garantía para conseguir el éxito para todos. (Echeita Sarrionandia & Sandoval Mena, 2002: 43)

La escuela en el contexto de la comunidad

Sin embargo, la inclusión de las personas y colectivos necesita considerarse en el contexto de la comunidad, como la participación en un amplio abanico de escenarios. La amplitud y diversidad de las relaciones, contactos sociales, y un sentido de comunidad son aspectos que se reconocen

de gran relevancia en la inclusión de las personas con discapacidad (Beckman et al., 1998), por eso en la inclusión educativa de este alumnado se considera importante tener en cuenta el papel del entorno más allá del aula y la escuela. Si la finalidad de la educación inclusiva es la inclusión social, son importantes las relaciones que se establecen entre la escuela y la comunidad (barrio, vecindario, pueblo, ciudad...), de forma que ambas se coordinen en sus acciones (Parrilla, 2003).

Los agentes y programas educativos pueden fortalecer las comunidades favoreciendo esta relación entre escuela y comunidad, a través de conexiones entre los programas educativos y las entidades comunitarias (Beckman et al., 1998). En este sentido, se ha visto como en muchos sistemas educativos efectivos están implicados padres y otros miembros de la comunidad (P. Evans, 2003), y que una mejora de la comunicación en toda la comunidad escolar se ha reconocido en ciertas escuelas como una aproximación para minimizar muchas barreras a la inclusión (Forlin, 2004).

Así, una de las ideas relacionadas con la vinculación escuela-comunidad tiene que ver con la participación de la comunidad que hay más allá de la escuela (familias y otros agentes del entorno) en la labor educativa, de forma que las *escuelas se conviertan en centros de actividades de la comunidad en los que participen los padres y las personas que pertenecen a la misma* (S. Stainback, Stainback, & Jackson, 1999: 24).

Warren (2005) hace referencia a cómo las iniciativas comunitarias mejoran el contexto social de la educación, haciendo que mejoren las condiciones de aprendizaje del alumnado –en general, no refiriéndose en concreto al alumnado con discapacidad–, mientras fomenta la participación de los padres y madres de la comunidad en la educación de los niños y en el trabajo de las escuelas. A través de tres diferentes enfoques en la relación escuela-comunidad en Estados Unidos, relaciona esta conexión con el capital social y el poder relacional, de forma que el capital social, entendido como el conjunto de recursos inherentes en las relaciones de confianza y cooperación entre las personas, hace que a partir de unos recursos dados, la existencia de lazos fuertes y de confianza entre las personas –o entre instituciones, como escuelas y organizaciones comunitarias– éstas sean capaces de conseguir fines colectivos. El *Modelo de Servicio: Escuelas Comunitarias (The Service Model: Community Schools)*, el *Modelo de Desarrollo:*

Patrocinio de la Comunidad de Nuevas escuelas (The Development Model: Community Sponsorship of New Schools) y el *Modelo Organizativo: Organización Escuela-Comunidad (The Organizing Model: School-Community Organizing)* son los tres modelos que identifica. El primero se basa en poner a disposición de los niños y familias un amplio abanico de servicios, a través de la organización de asociaciones de base comunitaria. El segundo consiste en el patrocinio de nuevas escuelas públicas por parte de organizaciones comunitarias ante la preocupación de la desconexión general de la escuela con la comunidad. El tercero pone el énfasis en construir poder para el cambio político y social a través de la construcción de relaciones, el desarrollo del liderazgo y la acción pública; las escuelas colaboran con las organizaciones de la comunidad pero también son lugares institucionales para la organización en sí misma. De esta manera, los tres modelos buscan construir nuevas y más fuertes relaciones colaborativas entre padres, educadores y miembros de la comunidad, trabajando para construir capital social y poder relacional, y expandiendo las capacidades de la escuela de diferentes maneras (Warren, 2005).

El voluntariado es un elemento que también se ha destacado en este sentido, por ejemplo en proyectos que promueven la lectoescritura a partir de la incorporación de personas adultas voluntarias en las escuelas para ayudar a los niños y niñas. La mejora en la lectoescritura, un aumento de la confianza y entusiasmo por la lectura, la mejora en la capacidad de concentración durante más tiempo, poder disponer de atención extra por parte del voluntariado, la motivación que supone trabajar con estas personas adultas, y la posibilidad de que familiares voluntarios introduzcan en el aula diferentes roles que el alumnado puede tomar como modelos son resultados obtenidos en estas experiencias, que tienen más impacto en las áreas y colectivos menos privilegiados pero que se valoran también positivamente en otros contextos (Williams, Thorogood, & Jones, 2002).

Así, la relevancia de incluir más personas adultas en la escuela y en el aula aparece como una necesidad para facilitar el aprendizaje de todos, incluyendo no sólo profesionales de la educación sino otras personas de la comunidad, que contribuyen a aumentar los recursos y la atención educativa disponible para todo el alumnado al tiempo que se evita la clasificación por niveles o por necesidades especiales.

La complejidad de la tarea de atender a la diversidad bajo la exigencia de que todos los alumnos logren un óptimo rendimiento, no puede descansar en el viejo esquema de "un grupo, un profesor", ni tampoco en el más moderno pero igualmente ineficaz de "más profesores de apoyo",

si su trabajo básico consiste en hacerse cargo en grupos específicos (cualquiera que sea su denominación) de los alumnos etiquetados como especiales. Hablamos también de más “adultos” porque esa tarea de enriquecimiento puede verse facilitada con la presencia de otras personas que sin ser profesores pueden colaborar eficazmente en ella; estudiantes en prácticas, familiares, etc., todos ellos pueden tener un papel de gran ayuda si se crean las condiciones para su colaboración eficaz con el profesorado. (Echeita Sarrionandia & Sandoval Mena, 2002: 42)

Por último, la idea de la conexión con la comunidad se relaciona también con el *principio de las proporciones naturales*, algo especialmente relevante en el caso del alumnado con discapacidad. Según este principio, una escuela debería acoger al alumnado del vecindario o zona de la escuela, con el objetivo de evitar una concentración de alumnado con discapacidad y poder conseguir una integración natural. En la medida en que la falta de proximidad del programa educativo al que asisten se ha identificado como una barrera específica del alumnado con discapacidad para su inclusión en la comunidad, la educación inclusiva favorece esta inclusión, al promover la acogida de todos los niños y niñas de su área de influencia y facilitar que los niños y niñas y sus familias puedan desarrollar redes sociales que pueden ser muy importantes para la participación de los niños y niñas en la comunidad, algo que ya hemos visto relacionado con la creación de relaciones de amistad. Así, la comunidad es definida tanto geográficamente como a partir de la creación de conexiones y lazos sociales, donde es una fuente importante de recursos de forma que las personas con discapacidades puedan establecer relaciones duraderas de amistad y de apoyo (Beckman et al., 1998).

A modo de conclusión

En este segundo capítulo hemos situado la educación inclusiva como una tendencia que progresivamente ha llevado a situar la educación del alumnado con discapacidad en el marco de la educación ordinaria, para dar respuesta a sus necesidades en los mismos espacios que al resto del alumnado y desde un planteamiento global. Diferentes declaraciones han insistido en la necesidad de universalizar la educación y de mejorar las condiciones educativas de aquellos grupos más vulnerables, mostrando la educación inclusiva como la respuesta a las necesidades de este alumnado y a la vez como una educación de calidad para todos y todas. A su vez, los sistemas educativos de diferentes países han ido tendiendo hacia este modelo, dando lugar a cambios en la función de las escuelas especiales, del profesorado de educación especial y del

apoyo que proporciona, por ejemplo.

La revisión realizada sobre el debate de la educación inclusiva y el alumnado con discapacidad muestra que existen evidencias de que la educación inclusiva supone una ventaja para el alumnado con discapacidad, tanto a nivel de aprendizajes como de aceptación e integración social, en comparación con una educación no inclusiva. El alumnado con discapacidad en las aulas inclusivas muestra un mayor sentimiento de pertenencia, es más valorado y más fácilmente desarrolla relaciones de amistad con sus compañeros y compañeras. Asimismo, muestra una mayor autoconfianza en las competencias académicas, así como mejores resultados en el aprendizaje, relacionados con un uso efectivo de los recursos y un currículo general en que todo el alumnado pueda participar. Los efectos en ambos sentidos se extienden al resto de compañeros y compañeras, quienes, además de no resultar perjudicados, también resultan favorecidos por la inclusión.

La interacción entre el alumnado con y sin discapacidades aparece como un elemento muy importante para lograr los objetivos tanto de aprendizaje como sociales. Los entornos inclusivos facilitan la reducción de diferencias en la interacción entre alumnado con y sin discapacidad, y ésta se relaciona con una mayor aceptación y solidaridad por parte del alumnado sin discapacidad. Por otra parte, la interacción tiene un importante valor como potenciadora del aprendizaje, a través de la colaboración en actividades de trabajo cooperativo y en grupo heterogéneo. La comunidad aparece también como un elemento relacionado con la educación inclusiva, por un lado, potenciando la inclusión a partir de comunidades de aprendizaje y aceptación dentro del aula o la escuela, pero también en el marco más amplio del entorno de la comunidad.

La importancia de la inclusión educativa es, en último término, la inclusión social, por ello todos los aspectos mencionados, tales como objetivos de aprendizaje, los apoyos o la posibilidad de interacción, no son sino medios para la inclusión social, tal como muestra esta cita:

Primero, es necesario que se reconozca que la educación tiene un papel central en la integración de las personas con discapacidad en todos los aspectos de la sociedad, tanto dando a los niños y niñas la educación que necesitan completar como demostrando a los niños y niñas sin discapacidades que la discapacidad es un aspecto natural de la vida. Algo central en este papel es la necesidad de que el alumnado con discapacidades tenga acceso al mismo currículo que se proporciona al alumnado sin discapacidad. Yendo más allá, la educación juega un papel vital en la construcción de comunidades en las que los niños y niñas con discapacidad deberían incluirse.

*Por lo tanto, para la mayoría de niños y niñas con discapacidades, la integración en aulas regulares con las adaptaciones y apoyos apropiados debería ser la norma.*²⁷ (Hehir, 2002: 18)

Habiendo recogido evidencias tanto acerca de los resultados (aprendizaje y participación e integración social) como del papel que tienen la interacción y la comunidad en su consecución, tiene sentido plantear el análisis del carácter inclusivo de experiencias educativas en base a estos cuatro elementos. Como veremos en el capítulo 3, las comunidades de aprendizaje como experiencia educativa y, en concreto, los grupos interactivos como práctica que se lleva a cabo en ellas, tiene en la interacción entre el alumnado y la participación de la comunidad dos elementos claves para conseguir el aprendizaje e integración social de su alumnado. Analizaremos en esta tesis cómo esto se da en el caso del alumnado con discapacidad.

Bibliografía

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos, La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva*. Organiza: Gobierno Vasco, San Sebastián.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: a collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 125-139.
- Beckman, P. J., Barnwell, D., Horn, E., Hanson, M. J., Gutierrez, S., & Lieber, J. (1998). Communities, Families, and Inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 125-150.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusion*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva (original en inglés publicado en Bristol: CSIE, 2000).

²⁷ Traducción propia del original: *First, there needs to be a recognition that education plays a central role in the integration of disabled people in all aspects of society both by giving children the education they need to complete and by demonstrating to nondisabled children that disability is a natural aspect of life. Central to this role is the need for students with disabilities to have access to the same curriculum provided to nondisabled children. Further, education plays a vital role in building communities in which disabled children should be included. Therefore, for most children with disabilities, integration into regular classes with appropriated accommodations and support should be norm.*

- Carrington, S. (1999). Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3(3), 257-268.
- Carrington, S., & Robinson, R. (2004). A case study of inclusive school development: a journey of learning. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 141-153.
- Clarke, M., & Kirton, A. (2003). Patterns of interaction between children with physical disabilities using augmentative and alternative communication systems and their peers. *Child Language Teaching and Therapy*, 19(2), 135-151.
- Cheney, C., & Demchak, M. (1996). *Providing Appropriate Education in Inclusive Settings: A Rural Case Study*. Washington, DC.: Office of Special Education and Rehabilitative Services (ED).
- Duran, D., & Miquel, E. (2004). Cooperar para enseñar y aprender. *Cuadernos de pedagogía*, 331, 73-76.
- ECSC-EC-EAEC. (2005). *Key Data on Education in Europe 2005*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.
- Echeita, G., & Verdugo, M. Á. (2004). La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva. Salamanca: Publicaciones del INICO - Universidad de Salamanca.
- Echeita Sarrionandia, G., & Sandoval Mena, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.
- Evans, P. (2003). *Aspects of the integration of handicapped and disadvantaged students into education. Evidence from quantitative and qualitative data*: OECD/OCRI.
- Ferguson, L. F., & Jeanchild, L. A. (1999). Cómo poner en práctica las decisiones curriculares. En S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Fisher, D., Roach, V., & Frey, N. (2002). Examining the general programmatic benefits of inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 6(1), 63-78.
- Fitch, F. (2003). Inclusion, Exclusion, and Ideology: Special Education Students' Changing Sense of Self. *Urban Review* 35(3), 233-252.
- Ford, A., Davern, L., & Schnorr, R. (1999). Educación inclusiva. "Dar sentido" al currículo. En S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Forlin, C. (2004). Promoting inclusivity in Western Australian schools. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 185-202.
- Gallego Vega, C. (2002). El apoyo entre profesores como actividad educativa inclusiva. *Revista*

- de Educación*, 327, 83-105.
- Gartner, A., & Lipsky, D. K. (2002). Educación inclusiva en los Estados Unidos. *Revista de Educación*, 327, 107-121.
- Generalitat de Catalunya. (2003). Pla director de l'educació especial de Catalunya. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- Gronna, S. S., Serna, L. A., Kennedy, C. H., & Prater, M. A. (1999). Promoting Generalized Social Interactions Using Puppets and Script Training in an Integrated Preschool: A Single-Case Study Using Multiple Baseline Design. *Behavior Modification*, 23(3), 419-440.
- Gruner, A. (2005). *Inclusion and the 'other' students: Examining the relationship between inclusive classrooms, their contextual characteristics, and achievement for nondisabled students*. Harvard University (tesis doctoral no publicada).
- Hehir, T. (2002). Eliminating Ableism in Education. *Harvard Educational Review*, 72(1), 1-32.
- Hughes, C. (1999). Identifying Critical Social Interaction Behaviors Among High School Students With and Without Disabilities. *Behavior Modification*, 23(1), 41-60.
- Jiménez Heredero, J., & Prados, R. (2003). El GAEP: una experiencia de apoyo colaborativo entre el propio profesorado. *Aula de Innovación Educativa*, 121, 60-62.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Kemp, C., & Carter, M. (2002). The Social Skills and Social Status of Mainstreamed Students with Intellectual Disabilities. *Educational Psychology*, 22(4), 391-411.
- Kugelmass, J. W. (2001). Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school. *International Journal of Inclusive Education*, 5(1), 47-65.
- Luster, J. N., & Durrett, J. (2003). Does Educational Placement Matter in the Performance of Students with Disabilities?, *Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association*. Biloxi, MS.
- M.E.C. (1970). Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (B.O.E. 187/70 de 6 de agosto de 1970).
- M.E.C. (1982). Ley 13/82, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos. (B.O.E. 103/82, de 30 de abril de 1982).
- M.E.C. (1985). Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial. (B.O.E. 65/85, de 16 de marzo de 1985).

- M.E.C. (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (B.O.E. 238/90 de 4 de octubre de 1990).
- M.E.C. (2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. (BOE 307/2002 de 24 de diciembre de 2002).
- M.E.C. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE 106/2006 de 4 de mayo de 2006).
- McGregor, G., & Vogelsberg, R. T. (1998). *Inclusive schooling practices: pedagogical and research foundations. A synthesis of the literature that informs best practices about inclusive schooling*. Los Angeles, CA: Allegheny University of Health Sciences.
- Meijer, C., Soriano, V., & Watkins, W. (2003). *Special Needs Education in Europe*: Thematic publication of the European Agency for Development in Special Needs Education.
- Michelet, A. (1977). *Los útiles de la infancia*. Barcelona: Herder.
- Moriña Díez, A. (2002). El camino hacia la inclusión en España: una revisión de las estadísticas de educación especial. *Revista de Educación*, 327, 395-414.
- Muthukrishna, N., & Schoeman, M. (2000). From 'Special Needs' to 'Quality Education for All': a participatory, problem-centred approach to policy development in South Africa. *International Journal of Inclusive Education*, 4(4), 315-335.
- Nakken, H., & Pijl, S. J. (2002). Getting along with classmates in regular schools: a review of the effects of integration on the development of social relationships. *International Journal of Inclusive Education*, 6(1), 47-61.
- Nind, M., & Cochrane, S. (2002). Inclusive curricula? Pupils on the margins of special schools. *International Journal of Inclusive Education*, 6(2), 185-198.
- O'Connor, R. E., & Jenkins, J. R. (1995). Cooperative Learning for Students with Learning Disabilities: Teacher and Child Contributions to Successful Participation, *Annual Conference of the American Educational Research Association*. San Francisco, CA.
- OECD. (2003). *First Results from PISA 2003. Executive Summary*. París: OECD.
- OECD. (2005). *School Factors Related to Quality and Equity. Results From PISA 2000*. París: OECD.
- Okagaki, L., Diamond, K. E., Kontos, S. J., & Hestenes, L. L. (1998). Correlates of Young Children's Interactions with Classmates with Disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 67-86.
- ONU. (1948). Declaración Universal de los Derechos humanos.

- ONU. (1990). Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos del niño.
- ONU. (1993). Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad de las Naciones Unidas.
- Parrilla, A. (2003). La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión. *Aula de Innovación Educativa*, 121, 43-48.
- Parrilla, A. (2004). Grupos de apoyo entre docentes. *Cuadernos de pedagogía*, 331, 66-69.
- Parrilla Latas, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Peters, S. (2002). Inclusive education in accelerated and professional development schools: a case-based study of two school reform efforts in the USA. *International Journal of Inclusive Education*, 6(4), 287-308.
- Porter, G. L. (1997). Critical elements for Inclusive Schools. En S.J. Pijl, C.J.W. Meijer & S. Hegerty (Eds.), *Inclusive Education, a Global Agenda*. Londres: Routledge Publishing.
- Porter, G. L. (2003). El reto de la diversidad y la integración en las escuelas. *Aula de Innovación Educativa*, 121, 37-42.
- Puigdemívol, I. (1995). *Estratègies d'integració. Anàlisi dels recursos educatius en la integració escolar d'alumnes amb necessitats educatives especials*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Puigdemívol, I. (2005). *La educación especial en la escuela integrada: una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Sapon-Shevin, M. (1999). Celebrar la diversidad, crear comunidad. Un currículo que ensalza las diferencias y construye sobre ellas. En S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Stainback, S., & Stainback, W. (Eds.). (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Stainback, S., Stainback, W., & Jackson, H. J. (1999). Hacia las aulas inclusivas. En S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Stainback, W., Stainback, S., & Moravec, J. (1999). Un currículo para crear aulas inclusivas. En S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea.
- UNESCO. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos. La Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje.
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad.

- UNESCO. (2000). The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments.
- UNESCO. (2004). The Right to Education for Persons with Disabilities: Towards Inclusion.
- Villa, R. A., & Thousand, J. S. (1999). La colaboración del alumno. Elemento esencial para impartir el currículo en el siglo XXI. En S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Warren, M. R. (2005). Communities and Schools: A New View of Urban Education Reform. *Harvard Educational Review* 75(2), 133-173
- Williams, M., Thorogood, L., & Jones, D. (2002). How School Volunteers can Help to Raise Standards and Enthusiasm for Literacy. *Early Child Development and Care*, 172(4), 371-377.
- York, J., Giangreco, M. F., Vandercook, T., & Macdonald, C. (1999). Integración del personal de apoyo en el aula inclusiva. En S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

CAPÍTULO 3

EL CARÁCTER INCLUSIVO DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Después de haber situado en los apartados anteriores la conceptualización y el estado de la cuestión acerca de la educación inclusiva del alumnado con discapacidad, nos centramos en este apartado en la fundamentación de las comunidades de aprendizaje como proyecto educativo inclusivo.

Como hemos visto, el concepto de “comunidad” aparece con mucha frecuencia cuando se habla de inclusión y de escuelas inclusivas. Sea a escala más amplia o más reducida (aula, escuela, barrio o pueblo...) la necesidad de crear comunidad aparece como un elemento importante para lograr una educación inclusiva.

El objetivo de este capítulo es recoger las evidencias existentes acerca de la capacidad inclusiva del proyecto de comunidades de aprendizaje, a partir de su descripción y de las bases que lo fundamentan, y de cómo la práctica de los grupos interactivos concreta el carácter inclusivo del proyecto. Posteriormente, en los siguientes capítulos nos detendremos en el análisis de los grupos interactivos como experiencia educativa inclusiva, en términos de aprendizaje y participación, para el alumnado con discapacidad.

3.1. Comunidades de aprendizaje: un proyecto de transformación para el éxito de todos y todas

Comunidades de aprendizaje es un proyecto que se está llevando a cabo en más de cuarenta centros educativos del territorio español y de Brasil. Actualmente, centros de diferentes niveles educativos, desde educación infantil hasta educación de personas adultas, pasando por educación primaria y secundaria, en Andalucía, Aragón, Castilla la Mancha, Castilla y León, Cataluña, Extremadura y País Vasco están funcionando según sus principios.

El proyecto de comunidades de aprendizaje tiene razón de ser en un contexto concreto, parte de experiencias de éxito a nivel internacional y se basa en unos principios que guían sus prácticas. A partir de estos elementos, recogemos a continuación una visión global de lo que son las comunidades de aprendizaje.

3.1.1. El contexto de las comunidades de aprendizaje: la Sociedad de la Información y la necesidad de una escuela diferente.

Las comunidades de aprendizaje aparecen en el contexto de la *sociedad de la información*, una realidad que en las últimas décadas ha traído diversos cambios que nos han afectado de forma sustancial (Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002: 138-139). Si hay algo que caracteriza esta nueva sociedad, es la importancia en las personas del desarrollo de las capacidades intelectuales, así como del uso de los recursos tecnológicos en el acceso y tratamiento de la información. Como consecuencia, quienes no tienen acceso o tienen un acceso limitado a la información y a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) se encuentran en una situación de desventaja, que les lleva a ir quedando excluidos de la nueva sociedad. Esta realidad ha repercutido a nivel laboral, ya que los puestos de trabajo se han visto transformados por las nuevas tecnologías, dando lugar a una *brecha digital* que lleva a que aquellas personas que no pueden acceder a las TIC deban conformarse con trabajos de menor calificación. De esta manera, las nuevas tecnologías se han convertido en fuente de desigualdades sociales.

En su desarrollo, sin embargo, la sociedad de la información ha tenido una doble vertiente: si bien en un primer momento fue pensada para un sector privilegiado de la sociedad, y llevaba a la exclusión del resto, en la actualidad se busca una sociedad de la información para todas las personas, y la educación tiene un papel fundamental en conseguir que esto sea posible. Si en la sociedad actual lo más importante ya no es la capacidad de acumulación de información, sino aquellas capacidades que permitan seleccionar y procesar, de toda la información que tenemos disponible, aquella que sea la más adecuada en cada momento, la importancia de la formación especializada ha quedado sustituida por estas capacidades, así como la posibilidad de adecuarse a un entorno cambiante, la polivalencia y la flexibilidad. Estas capacidades y competencias son las que ha de tener presentes una educación que se proponga conseguir el éxito social de todas las personas.

Estos cambios han sido asumidos en diferentes ámbitos de la sociedad y han traído nuevas formas en la manera en que nos comunicamos, cómo trabajamos, cómo las organizaciones funcionan y cómo aprendemos. Paralelamente, y en relación con la mayor facilidad de acceso a la información, la nueva sociedad está llevando a un proceso de desmonopolización del conocimiento experto (Flecha, Gómez, & Puigvert, 2001), en que las figuras de autoridad tradicionales desaparecen en favor de una mayor necesidad de diálogo igualitario entre las diferentes partes. Así, ante el cuestionamiento de las autoridades tradicionales, se tiende hacia estructuras menos jerárquicas, donde la información se comparte de forma más horizontal. A nivel educativo, este cambio implica que, donde el profesorado tenía antes el poder de decisión, ahora cada vez más debe negociar con el resto de colectivos que forman parte del proceso educativo (alumnado, familiares y otros agentes implicados).

Sin embargo, y a pesar de esta necesidad de cambio, las escuelas no han cambiado demasiado respecto de su funcionamiento en la sociedad industrial. Tanto los contenidos como los medios de aprendizaje prácticamente no han variado, y sigue vigente la imagen del aula con un profesor o profesora, alumnado y una pizarra (Flecha, 2003). Las comunidades de aprendizaje parten del análisis de esta nueva sociedad e, inmersas en este contexto, se plantean como objetivo conseguir una sociedad de la información para todas y todos. Por eso, en ellas se da especial importancia al aprendizaje en el acceso a las TIC, así como de las habilidades y competencias que se requieren en la actual sociedad.

En la actual sociedad de la información el aprendizaje no depende tanto de lo que ocurre en el aula como de la correlación entre lo que ocurre en el aula, el domicilio, la calle, la influencia de los medios de comunicación, etc. (Elboj, Puigdemívol, Soler, & Valls, 2002: 75). Tomando esto en cuenta, en las comunidades de aprendizaje los referentes educativos se amplían, introduciendo en la escuela y en el aula otras personas adultas además del profesorado, y el diálogo igualitario pasa a sustituir las posiciones de poder. La finalidad es conseguir una educación de calidad que conduzca al éxito escolar de todos los alumnos y alumnas, haciendo para ello todas las transformaciones que sean necesarias, y que este éxito escolar se traduzca en una igualdad de oportunidades para alcanzar el éxito social.

3.1.2. Antecedentes

Las comunidades de aprendizaje parten de cuatro experiencias educativas –tres proyectos que se desarrollan en centros educativos de Estados Unidos, en estrecha colaboración con grandes universidades norteamericanas, y una que tiene lugar en un centro de educación de personas adultas de Barcelona– que se han desarrollado con éxito y que comparten elementos comunes. Éstos son elementos que se han tomado de referencia a la hora de diseñar un proyecto como comunidades de aprendizaje que responda con eficacia a las necesidades educativas del alumnado de las escuelas.

Entre las características comunes encontramos la búsqueda de una generalización de la enseñanza para todas las personas, especialmente para los sectores que se encuentran en situaciones de mayor exclusión, tales como niños y niñas de colectivos sociales desfavorecidos o personas adultas que han tenido un acceso limitado a la educación formal. Las actuaciones para trabajar en estas situaciones de riesgo social se basan en cambios en la organización general de las escuelas y con la aportación de todos los colectivos implicados en la gestión del aprendizaje: profesorado, alumnado, entorno del barrio y familiares. Todas estas experiencias tienen entre sus guías pedagógicas las altas expectativas hacia aquellos que aprenden y todas tienen unos resultados altamente positivos, con aumento del aprendizaje, rendimiento superior a la media y reducción del fracaso escolar (Elboj, Valls, & Fort, 2000).

La experiencia más cercana la encontramos en la Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí²⁸, en Barcelona. Basando su pedagogía en el aprendizaje dialógico, en este centro se han desarrollado unas prácticas y principios que, pensados en un principio para la educación de personas adultas, después han sido trasladadas a la educación de niños y niñas a través de las comunidades de aprendizaje; de hecho, esta experiencia constituye la primera comunidad de aprendizaje.

Esta escuela, que se inició en los años 80, nació y continua vinculada a la transformación del barrio de La Verneda, un barrio de personas obreras, en gran parte procedentes de la

²⁸ <http://www.edaverneda.org/>

inmigración y que habían tenido escasas oportunidades educativas. Se sitúa en un edificio que en la transición democrática, los vecinos reclamaban para alojar los servicios de los que el barrio carecía.

Su funcionamiento se caracteriza por ser un centro educativo democrático, participativo y plural; en ella, las decisiones se toman por consenso en una asamblea abierta a todos los miembros, en que todas las personas, tanto participantes como docentes, pueden participar activamente. Los educadores ponen en marcha los proyectos que las personas participantes (aquellas que reciben algún tipo de formación) consideran que el grupo necesita. Entre las actividades que se llevan a cabo están cursos de Alfabetización, Neolectores y Certificado, Graduado de Educación Secundaria, pruebas de acceso a la universidad y a los ciclos formativos de Grado Superior, y cursos de Formación Ocupacional. Además, se llevan a cabo talleres de idiomas, literatura, baile, técnicas artísticas y actividades físicas; la escuela también cuenta con un punto Omnia, de informática, y sus participantes han formado dos asociaciones: Ágora y Heura. Además de la amplitud de oferta formativa, la atención a la demanda de las personas participantes implica también prolongar al máximo el horario de apertura del centro.

Una figura importante para que el funcionamiento de la escuela sea posible es la del voluntariado: personas que, junto con el profesorado contratado, llevan a cabo una gran parte del trabajo, y que en muchas ocasiones son antiguos o actuales participantes de otros cursos más avanzados.

En esta escuela se ofrece una enseñanza gratuita; se parte de que la educación es un derecho fundamental y tiene que ser accesible y estar abierta a cualquier persona. El objetivo es la igualdad educativa y cultural de las personas adultas, que dé lugar a la formación de personas libres, democráticas, participativas y solidarias, a través del diálogo igualitario, la valoración de todas las aportaciones y la transformación. Todo ello revierte en la formación académica básica, pero también en su integración social (Casals, 2004; Elboj, Puigdemívol, Soler, & Valls, 2002; Elboj, Valls, & Fort, 2000).

Debido a su apertura, ya que acoge a todas las personas que quieran asistir a ella, esta escuela cuenta entre sus participantes con personas con discapacidad. Son, a menudo, personas que no

han sido admitidas en otros centros educativos, por lo que la concentración de participantes con alguna discapacidad es mayor de lo que le correspondería y de la existente en otros centros. Estos participantes reciben formación con el resto de sus compañeros y compañeras y participan en la escuela también como los demás, de forma que encuentran aquí una oportunidad e inclusión educativa y también social.

Como antecedentes de las comunidades de aprendizaje existen también tres experiencias que han tenido lugar en Estados Unidos y que han sabido encontrar fórmulas para superar el fracaso escolar.

School Development Program (Programa de desarrollo escolar)²⁹. Es un programa llevado a cabo por el profesor James Comer en la Universidad de Yale, a partir de 1968, dirigido a niños y jóvenes pertenecientes a minorías, especialmente comunidad negra, en situación de riesgo o fracaso escolar. A lo largo de los años el programa ha estado al menos en mil centros, y actualmente se desarrolla en más de 500 escuelas (Comer, 1993; Elboj, Puigdemívol, Soler, & Valls, 2002; Elboj, Valls, & Fort, 2000; Flecha F. Sanmamed & García Yeste, 2004).

Partiendo de que los niños y jóvenes a que se dirige el programa se encontraban en un ambiente que no favorecía el aprendizaje, el SDP pretendía encontrar la manera de crear un ambiente que mejorara este contexto. Su objetivo es que todos los chicos y chicas puedan desarrollar el máximo de sus posibilidades –evitando bajas expectativas derivadas de su situación– en su desarrollo global, tanto a nivel académico, como emocional, y de relaciones sociales. Para ello, ya que el aprendizaje se da en todas partes, este programa educativo se propone acercar la escuela y el hogar, implicando a todos los miembros de la escuela y también, fuera de ella, a toda la comunidad en la planificación, gestión escolar y organización de actividades que acercan la escuela a la comunidad.

Lo que hacemos es juntar a todas las personas implicadas para aplicar lo que saben y contribuir al programa escolar con lo que pueden. (James P.Comer) (Flecha F. Sanmamed & García Yeste, 2004: 87)

James Comer describe este proyecto como un marco de mecanismos y operaciones basados en

²⁹ <http://info.med.yale.edu/comer/>

unas directrices concretas que orientan todos los asuntos de la escuela. Son, en concreto, tres *mecanismos* los que forman la organización del proyecto:

- *Equipo de gestión y dirección* (School Planning and Management Team): compuesto por una representación de la dirección, del profesorado, de las familias y del alumnado, es el más importante de los tres, porque es la base para que se desarrolle el sentido de comunidad. Se encarga de desarrollar un plan escolar comprensivo, establece objetivos académicos, sociales y de relación comunitaria y coordina todas las actividades de la escuela.
- *Equipo de padres y madres* (The Parent Team): compuesto por padres y madres, implica a los padres y madres en la escuela, a través de actividades que organizan. También se encarga de seleccionar representantes para el equipo de gestión y dirección.
- *Equipo de apoyo a los estudiantes y al personal* (The Student and Staff Support Team): compuesto por personal con experiencia en el desarrollo infantil, su función es promover condiciones y relaciones sociales favorables, conectando los servicios escolares a estudiantes, facilitando el acceso a la información y el asesoramiento, atendiendo a necesidades individuales de los estudiantes, y desarrollando programas preventivos.

Tres *operaciones* forman parte del proceso del proyecto, supervisadas por el *Equipo de gestión y dirección*:

- *Plan escolar comprensivo*: afecta a toda la escuela, incluyendo currículum, instrucción y evaluación, así como objetivos de clima académico y social.
- *Desarrollo del personal*: especialmente en lo que se refiere al conocimiento del desarrollo psicológico infantil, para conseguir las metas del plan de desarrollo del personal.
- *Evaluación y modificación de las situaciones*: proporciona nueva información y se identifican nuevas oportunidades en base a la información de la población escolar.

Asimismo, tres directrices guían el desarrollo del SDP y de sus tres equipos:

- *No-culpabilización*: el centro de atención es el problema y cómo resolverlo; se asumen responsabilidades pero se evita echar culpas.
- *Consenso*: las decisiones se basan en el consenso, mediante el diálogo y el entendimiento.

- *Colaboración*: tiene lugar cuando se respetan y escuchan las voces de cada uno, y fomenta el trabajo conjunto de la dirección y los equipos.

Accelerated Schools (Escuelas aceleradas)³⁰. Este programa fue iniciado a partir de 1986 por el CERAS (Centre of Educational Research of Stanford University), dirigido por Henry Levin. En las dos escuelas en las que se inició el proyecto, dos escuelas marginales en la Bahía de San Francisco, muchos alumnos conseguían pocos años después los mejores resultados en el ranking estatal del nivel educativo, constituyéndose en una experiencia de éxito (Elboj, Valls, & Fort, 2000). Como el anterior programa, también está dirigido a niños y niñas en situación de riesgo, y se basa en el principio de que son aquellos que tienen más dificultades los que deben recibir un mayor impulso para, en lugar de reducir las expectativas hacia ellos, acelerar el proceso de aprendizaje y que alcancen el nivel medio de resultados académicos que se requiere para poder continuar en el sistema educativo. El objetivo es crear oportunidades para potenciar el aprendizaje de todo el alumnado, basándose en los puntos fuertes de cada alumno y tomando los más válidos conocimientos sobre cómo enseñar y aprender (Elboj, Puigdemívol, Soler, & Valls, 2002; Elboj, Valls, & Fort, 2000; Levin & Chasin, 1994).

Para que esto sea posible, este programa requiere el trabajo conjunto y la participación de profesorado, familias, alumnado y recursos del barrio, de forma que todos los miembros de la comunidad escolar pueden participar en la dirección de la escuela.

Accelerated Schools se basan en los tres principios siguientes:

- *Unidad de propósito*: toda la comunidad escolar decide las metas a las que se dirigen todos sus esfuerzos, de forma que todos hacen avanzar la escuela en la misma dirección.
- *Dar el poder conjuntamente con la responsabilidad*: todos los miembros de la comunidad toman parte de decisiones importantes, al tiempo que comparten la responsabilidad de esas decisiones y de sus resultados.
- *Construir sobre las fortalezas*: se construye sobre los puntos fuertes de cada persona de la comunidad escolar.

³⁰ <http://www.acceleratedschools.net/>

Además, para la *aceleración del aprendizaje*, objetivo principal de las *Accelerated Schools*, se basan en una serie de valores: equidad, participación, comunicación y colaboración, espíritu de comunidad, reflexión, experimentación, confianza, asunción de riesgos, conocimientos de la comunidad, y respeto.

Asimismo, se definen unos componentes que ayudan a la *potenciación del aprendizaje*. El aprendizaje ha de ser:

- *Inclusivo*: se toman en cuenta las diferentes necesidades, intereses y fortalezas de cada alumno para acelerar su aprendizaje; cada uno manifiesta su aprendizaje en sus diferentes estilos de aprendizaje e inteligencias, y todos los alumnos y alumnas participan en experiencias de aprendizaje enriquecedoras y desafiantes.

- *Auténtico*: todos los estudiantes demuestran su aprendizaje a través de la creación de resultados y rendimientos auténticos; el aprendizaje se aplica a situaciones o aspectos de la vida real del alumno e incluye elementos de la cultura o tradición del alumno y su comunidad; el alumnado reflexiona en su trabajo y aprende de sus errores, y la escuela muestra y celebra el aprendizaje del alumnado con la comunidad.

- *Interactivo*: todos los alumnos participan en actividades interactivas y colaborativas, en que se comparte conocimiento y se critica constructivamente el trabajo de cada uno; los estudiantes interactúan con la comunidad de aprendizaje, dentro y fuera de la escuela, y el profesorado ayuda a desarrollar el pensamiento crítico de los alumnos mediante el diálogo y construye una interacción familia-alumno en el aprendizaje y la evaluación.

- *Continuo*: se toman en cuenta los conocimientos previos, se integran los estándares estatales, del distrito y de la escuela para planificar el currículo, y se diseña una espiral en el currículo de la escuela entre los diferentes cursos basada en los conocimientos previos para aumentar los niveles de razonamiento del alumnado.

- *Centrado en el aprendizaje*: los intereses y puntos fuertes del alumnado se usan para planificar la enseñanza y el currículo, y cada uno es autorizado a hacer elecciones acerca de su aprendizaje y a implicarse en la planificación de la enseñanza; las aulas permiten el acceso independiente a materiales y libros, y el alumnado es orientado para gestionar el tiempo y los recursos de manera eficaz.

Success for All (Éxito para todos)³¹. Dirigido por Robert Slavin de la Universidad John Hopkins desde 1987, este proyecto se propone conseguir que todo el alumnado quiera aprender, continuar en la escuela y acabar su formación, a pesar de las desventajas que puedan presentar. Partiendo de que todos y todas merecen una educación que les prepare para su futuro, su objetivo es que los alumnos y alumnas alcancen los máximos niveles de aprendizaje, poniendo su prioridad en la educación del alumnado en situación de desventaja y en riesgo.

Su premisa es que *todos los niños pueden aprender*, y se proponen ayudar a las escuelas a conseguirlo.

*Éxito para todos, un programa construido sobre el hecho de que cada niño puede y debe tener éxito en los primeros cursos, no importa lo que cueste.*³² (Slavin & Madden, 1999: 1)

Es responsabilidad de las escuelas encontrar las estrategias que mejor funcionan para cada niño o niña, poniendo en marcha programas que aseguren la igualdad de oportunidades para todas y todos. Esta responsabilidad es de gran importancia porque *la escuela marca la diferencia* en la vida y el futuro de esos niños y niñas en función de la calidad de la educación que les proporcione.

*Cada niño tiene la capacidad de tener éxito en la escuela y en la vida.*³³ (Slavin & Madden, 1999: 5)

Asimismo, para lograr sus objetivos, *la implicación de la familia y la comunidad se considera clave*, para fortalecer el impacto de la escuela en el alumnado. Otro de los elementos que guían el proyecto es la convicción de que *es la investigación lo que dice qué funciona*, por lo que se trabaja sobre una sólida base de investigación y cada programa es probado. Por último, se cree firmemente en el *deber de ser implacables*, tomando en cuenta la responsabilidad y la importancia de las actuaciones dirigidas hacia la educación de los niños y niñas.

En el aula, se considera muy importante el aprendizaje cooperativo en grupo, fundamentalmente heterogéneo. Dado que el aprendizaje es una actividad social, cuando el alumnado colabora se

³¹ <http://www.successforall.net/>

³² Traducción propia del original: *Success For All, a program built around that every child can and must succeed in the early grades, no matter what this takes.*

³³ Traducción propia del original: *Every child has the capacity to succeed in school and in life.*

beneficia de la ayuda, apoyo y retroalimentación de sus compañeros, aumenta sus oportunidades para discutir nuevos conceptos, hacer preguntas, poner en práctica sus habilidades de razonamiento y argumentación, considerar críticamente las opiniones de otros y llegar a una conclusión, al tiempo que el aprendizaje se hace más motivador.

Success For All pone especial énfasis en el aprendizaje de la lectura y, a través del programa *Roots and Wings*, también de las matemáticas y las ciencias. La relevancia de estos programas está avalada por evaluaciones que muestran la mejora de los resultados del alumnado en todos los cursos en que se ha aplicado. Los resultados son también significativos, e incluso mayores, en el alumnado con mayores dificultades de aprendizaje. Mientras que la medida del impacto para los estudiantes en general está en +0,50, aumenta hasta un intervalo entre +1,00 y +1,50 para los estudiantes con logros más bajos (Slavin & Madden, 2001).

El alumnado con problemas de aprendizaje se atiende prioritariamente en el contexto de la clase ordinaria, manteniéndolos alejados de la educación especial³⁴; de hecho, el objetivo es mantener a este alumnado fuera de la educación especial siempre que sea posible, y atenderles de forma que no interfiera en su experiencia en el aula ordinaria. El alumnado con Planes de Educación Individual, con dificultades de aprendizaje o problemas relacionados son tratados como el resto de alumnos; reciben tutoría si lo necesitan, participan en clases de acuerdo con su nivel de lectura, y pasan el resto del tiempo en las aulas heterogéneas de su grupo de edad, procurando que los servicios que reciben se proporcionen de forma flexible y estén relacionados muy de cerca con su progreso en el programa escolar ordinario. Su tutor o profesor de lectura es probable que sea un profesor de educación especial, pero por lo demás no son tratados de manera diferente.

Desde el proyecto se justifica de esta manera la educación integrada del alumnado con mayores dificultades de aprendizaje:

La filosofía detrás del tratamiento de la educación especial en Éxito Para Todos se denomina "nunca clasificar en función de la aptitud académica" (Slavin, 1996)³⁵, en lugar de esperar hasta que los alumnos quedan retrasados, sean asignados a educación especial, y entonces puedan ser

³⁴ Se define aquí la educación especial en función del rendimiento; el criterio usual en este contexto para asignar a un emplazamiento de educación especial es el de estar dos años por debajo del nivel del curso correspondiente.

³⁵ Neverstreaming: Preventing learning disabilities. *Educational Leadership*, 53 (5), 4-7.

integrados en clases ordinarias. Las escuelas de Éxito Para Todos intervienen de forma temprana e intensiva con estudiantes que están en riesgo para intentar mantenerles fuera del sistema de educación especial. Una vez que los alumnos han quedado atrás, los servicios de educación especial difícilmente pueden ponerlos a niveles de rendimiento apropiados a su edad. El alumnado que ha fracasado en la lectura probablemente tendrá una sobrecarga de ansiedad, baja motivación, baja autoestima, y estrategias de aprendizaje ineficaces que probablemente interferirán con el aprendizaje por muy buenos que sean los servicios de educación especial. Asegurar primero que todos los alumnos y alumnas tienen éxito es una estrategia mucho mejor, si es posible. En Éxito Para Todos, la provisión en preescolar, guardería y primer curso de lectura basada en investigación, tutoría uno a uno, y servicios de apoyo familiar es probable que den a los estudiantes en mayor situación de riesgo una buena oportunidad para desarrollar suficientes habilidades de lectura para permanecer fuera de la educación especial, o para tener un mejor rendimiento en educación especial del que hubiese tenido de otro modo.³⁶ (Slavin & Madden, 1999: 28-29)

Vemos cómo estas cuatro experiencias coinciden en ser planteamientos globales de los centros educativos que se basan en principios sólidos que buscan el éxito educativo de todas las personas que están a su cargo, conscientes de la importante repercusión de la educación recibida en sus posibilidades futuras, y con especial énfasis en aquellos colectivos que se encuentran con mayores dificultades por diferentes condiciones y con mayor riesgo de fracaso escolar y exclusión social. Comparten, además, la importancia concedida a la participación de las familias y a otros miembros de la comunidad en un trabajo conjunto y cooperativo, como factor que contribuye a conseguir sus objetivos de éxito educativo y social.

Son cuatro proyectos de carácter marcadamente inclusivo y con resultados de éxito en los que el proyecto de comunidades de aprendizaje ha querido basarse para conseguir un modelo educativo que asegure el éxito escolar de todos y todas en nuestro contexto actual.

³⁶ Traducción propia del original: *The philosophy behind the treatment of special education issues in Success For All is called "neverstreaming" (Slavin, 1996) that is, rather than waiting until students fall far behind, are assigned to special education, and then may be mainstreamed into regular classes. Success For All schools intervene early and intensively with students who are in risk to try to keep them out of the special education system. Once students are far behind, special education services are unlikely to catch them up to age-appropriate levels of performance. Students who have already failed in reading are likely to have an overlay of anxiety, poor motivation, poor behaviour, low self-esteem, and ineffective learning strategies that are likely to interfere with learning no matter how good special education services may be. Ensuring that all students succeed in the first place is a far better strategy, if it can be accomplished. In Success For All, the provision of research-based preschool, kindergarten and first grade reading, one-to-one tutoring, and family support services are likely to give the most at-risk students a good chance of developing enough reading skills to remain out of special education, or to perform better in special education than would have otherwise been the case.*

3.1.3. Definición y objetivos

Se entiende por comunidades de aprendizaje:

Un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula. (Valls, 2000: 8)

El *objetivo* principal del proyecto comunidades de aprendizaje es la superación del fracaso escolar y la búsqueda de la igualdad educativa para todo el alumnado, así como conseguir una convivencia solidaria y enriquecedora entre los miembros de la comunidad. Para conseguirlo, la transformación no afecta sólo al aula o al centro, sino a toda la comunidad, sea el barrio o el pueblo, como agente educativo. De esta manera, las fronteras entre el centro y el entorno desaparecen, convirtiéndose en una intervención global (Elboj, Valls, & Fort, 2000).

El principal medio para conseguir la igualdad educativa y la buena convivencia es el *aprendizaje dialógico*, caracterizado por el diálogo igualitario entre todos los miembros de la comunidad, dentro y fuera de la escuela, incluyendo alumnado, profesorado, familias, entidades del barrio, profesionales de los ámbitos educativo y social, y voluntariado. En las comunidades de aprendizaje se parte del hecho de que lo que pueda conseguir el profesor solo siempre será menos de lo que pueda conseguir con la colaboración de otros miembros de la comunidad; por eso, el aprendizaje no se considera responsabilidad exclusiva de las personas expertas, sino que ésta se comparte entre todas las personas que se relacionan con los alumnos y alumnas.

3.1.4. El aprendizaje dialógico

Tres son las principales concepciones del aprendizaje que se han aplicado a la educación; frente a las dos primeras, la concepción tradicional del aprendizaje y la perspectiva constructivista, en las comunidades de aprendizaje se apuesta por el tercer modelo, el aprendizaje dialógico (Elboj, Puigdemívol, Soler, & Valls, 2002).

En el *modelo tradicional* de enseñanza se partía de una concepción objetivista de la realidad, en que ésta se entendía como independiente de los individuos. Se consideraba que existían unos conocimientos objetivos y que la función del profesorado era la transmisión de estos contenidos

a los alumnos. Como consecuencia, al considerarse los contenidos del aprendizaje como algo objetivamente definido, esta concepción procuró una igualdad en la educación. Sin embargo, esta igualdad se tradujo en una homogeneización que obviaba las diferencias entre el alumnado.

El *modelo constructivista* surgió en oposición al objetivismo de la concepción anterior, considerando la realidad como el resultado de una construcción social fruto los significados que dan las personas. El modelo de aprendizaje que propone esta concepción es el aprendizaje significativo, el cual relaciona los nuevos conocimientos a adquirir con la estructura de conocimientos previos del alumnado. La consecuencia de su aplicación, en contraste con la orientación anterior, ha sido un respeto por la diversidad que, adaptándose a ella, ha dejado en segundo plano el objetivo de la igualdad, acentuando las desigualdades existentes.

Por último, el *aprendizaje dialógico* asume la construcción de la realidad que plantea el constructivismo, pero da un paso más, ya que rechaza la idea de centralidad de los aprendizajes previos en la actuación educativa y considera que la construcción de significados y el aprendizaje se producen a través del diálogo igualitario y las interacciones entre las personas. Estas interacciones incluyen las que se producen en un aula tradicional entre alumnado y profesorado, pero se considera que el aprendizaje también ocurre fuera del aula y en interacción con otros agentes educativos, por lo que también se tiene en cuenta a otros miembros de la comunidad. En esta concepción se toman en consideración y respetan las diferencias del alumnado, pero se pone el énfasis en las interacciones que pueden potenciar el aprendizaje y en la transformación del contexto, tanto escolar como el entorno, para conseguir una educación igualitaria.

Los principios del Aprendizaje Dialógico

El aprendizaje dialógico que tiene lugar en las comunidades de aprendizaje se basa en una serie de principios (Elboj, Puigdemívol, Soler, & Valls, 2002; Flecha, 1997).

Dialogo igualitario

El diálogo igualitario parte de la necesidad de tener en cuenta las aportaciones de las diferentes personas, no en función de su posición, estatus o poder, sino en función de la validez de las mismas. En consonancia con la tendencia existente en la actual sociedad, en las comunidades

de aprendizaje las opiniones y criterios del profesorado, como profesionales y figuras de autoridad, dejan de tener un mayor peso que las demás. De esta forma, entran en diálogo todos los miembros de la comunidad: profesorado, alumnado, familiares, entidades y otras personas del entorno; el conocimiento se construye a través de la interacción de todas las personas, aportando cada una sus conocimientos particulares, porque se asume que la calidad del aprendizaje es responsabilidad de toda la comunidad.

Inteligencia cultural

Frente a la inteligencia académica, tradicionalmente la única que se ha tenido en cuenta al hablar de "inteligencia", la inteligencia cultural engloba todos aquellos conocimientos que se han aprendido en otros contextos no académicos a través de la interacción. La inteligencia cultural es propia de todas las personas y se desarrolla a través del diálogo con los demás y del uso de las habilidades comunicativas; de esta manera se resuelven situaciones que tendrían una solución menos adecuada de forma individual.

En las comunidades de aprendizaje se tienen en cuenta y valoran los aprendizajes adquiridos de esta manera en los diferentes contextos sociales y culturas. Así se evita la tradicional concepción de la inteligencia propia de contextos occidentales, que a menudo conlleva teorías de déficit hacia personas no académicas o procedentes de contextos y culturas diferentes a la mayoritaria, y se promueve la puesta en común de los diferentes saberes para conseguir un enriquecimiento del conocimiento.

Transformación

A través del aprendizaje dialógico se consiguen transformaciones para mejorar el aprendizaje de los alumnos y alumnas. El principio de transformación supone que cuando se dan dificultades en el aprendizaje hay que evitar la adaptación a esa situación o contexto y, por el contrario, transformar ese contexto poniendo los medios para potenciar los aprendizajes. Por este motivo, el proyecto de comunidades de aprendizaje transforma el centro escolar y su entorno con la finalidad de superar el fracaso escolar y proporcionar una educación de calidad a todo el alumnado.

El hecho de que en las comunidades de aprendizaje la realidad no se entienda como algo

estable e inmutable, sino como algo que podemos transformar a partir de nuestras acciones tiene una implicación importante en el caso de la educación de alumnado con discapacidades. Esta transformación supone, por un lado, la creencia en la posibilidad de una transformación personal, en el progreso en el aprendizaje individual y en la vida social en relación con los demás. Por otro lado, la transformación implica a la escuela: una comunidad de aprendizaje no adapta sus objetivos a las diferencias individuales, sino que construye un modelo de escuela que sea capaz de dar respuesta a las diferentes particularidades que se puedan presentar. En este sentido, las comunidades de aprendizaje aparecen como un modelo de escuela inclusiva para todas las personas; al asumir la educación de todo su alumnado no se toma la discapacidad como una dificultad individual, sino más bien como una oportunidad para mejorar la escuela, en el sentido que menciona Ainscow (2001): aquellos puntos en los que la escuela no tenga una respuesta eficaz serán los puntos que deba trabajar para conseguir una educación de calidad para todas y todos.

Creación de sentido

La creación de sentido se refiere al sentido que se da a los aprendizajes y, a partir de estos aprendizajes, al sentido que se otorga a la propia existencia. A través del aprendizaje dialógico y del diálogo igualitario, los niños y niñas participan de interacciones donde ellos mismos tienen un papel fundamental y toman parte de decisiones y significados creados por consenso, en que se han tenido en cuenta todas las aportaciones. Esta dinámica ayuda a que cada niño y niña se sienta protagonista de su propia vida. Al mismo tiempo, la interacción con otras personas adultas de la comunidad les permite conocer diferentes modelos personales y profesionales, lo cual les ayuda a formarse una visión de futuro, a pensar cómo quieren que sea su vida, con la confianza en que lo pueden conseguir.

Los niños y niñas con discapacidad, en lugar de encontrarse en escuelas o aulas diferentes, con actividades y objetivos de aprendizaje que distan mucho de ser los pensados para otros niños y niñas de su edad, cuando asisten a las aulas con otros niños y niñas y realizan tareas que son compartidas con el resto de sus compañeros y compañeras de curso pueden encontrar más fácilmente en las comunidades de aprendizaje el sentido a ir a la escuela y a las actividades que hacen allí.

Solidaridad

Como proyecto que pretende la igualdad de resultados educativos para todos y todas, comunidades de aprendizaje es un modelo de escuela solidario. A través del aprendizaje dialógico se comparten los conocimientos de todas las personas, todos y todas aprenden de los demás y el apoyo mutuo deja a un lado la competitividad para guiarse por el objetivo del bien común, poniendo especial énfasis en aquellas personas que se encuentran en condiciones iniciales más desfavorecidas.

Así, aunque es un proyecto de transformación para todo tipo de centros, la base solidaria del proyecto enfatiza la actuación en aquellos centros con más carencias y problemas, donde las situaciones son más precarias y más fácilmente pueden llevar al fracaso escolar, el paro y la marginalidad, dado que estos contextos son los que más necesitan de una transformación para invertir la tendencia existente y potenciar el aprendizaje. Asimismo, el proyecto toma especialmente en cuenta en cada escuela aquellos sectores con mayor riesgo de exclusión social; colectivos que están necesitando una mayor atención son las minorías culturales, los colectivos socio-económicamente desfavorecidos, y también el alumnado con alguna discapacidad (Aubert, 2004; Elboj, Valls, & Fort, 2000).

El hecho que en las comunidades de aprendizaje se priorice la atención y el refuerzo hacia el alumnado con una situación de mayor desventaja, junto con el énfasis en el apoyo mutuo, el aprendizaje conjunto en que todo el mundo tiene algo que aportar y el objetivo común de lograr lo mejor para todos y todas, las convierte en un modelo de escuela donde los niños y niñas con discapacidades, a pesar de que sus características individuales les llevan a partir de una situación de desventaja inicial, pueden ver aumentadas sus posibilidades de éxito académico y social.

Dimensión Instrumental

Se entiende por aprendizajes instrumentales aquellos aprendizajes, tales como la lengua y las matemáticas, que sirven de base para la adquisición de aprendizajes posteriores; por este motivo, constituyen aprendizajes de gran importancia para evitar la exclusión social en la actual sociedad de la información. En las comunidades de aprendizaje esto se tiene en cuenta y se potencia especialmente la adquisición de estos aprendizajes por todo su alumnado, por ejemplo,

mediante la práctica de los grupos interactivos.

Igualdad de diferencias

En este principio se refleja el objetivo de conseguir una educación igualitaria para todas las personas, al tiempo que se respetan sus diferentes identidades. Las comunidades de aprendizaje se basan en el principio de que todas las personas tenemos derecho a la educación y, por este motivo, su objetivo es conseguir una educación de calidad para todos y todas. Este objetivo igualitario se da con independencia de las diferencias y características personales que presenten, ya sea por razón de género, edad, cultura o de otro tipo. La finalidad es lograr la inclusión social de todas las personas, respetando sus diferencias. Partiendo de este principio, tener una discapacidad es en las comunidades de aprendizaje otra forma de diferencia que no ha de ser un impedimento para procurar una igualdad de resultados; la existencia de una discapacidad no es excusa ni obstáculo para trabajar por ese objetivo de calidad educativa e inclusión social.

Así, como en otras formas de diversidad en el alumnado, la respuesta no está en intentar una igualdad en la educación centrandolo la práctica educativa en las características del colectivo mayoritario sin discapacidad, ni tampoco, en el extremo opuesto, en el relativismo y la adaptación a la realidad de cada alumno, lo que llevaría a conseguir un alejamiento del objetivo de igualdad. Se trata, por el contrario, de tener en cuenta las particularidades de todos y todas, con el objetivo de tender hacia una igualdad de resultados.

Las orientaciones pedagógicas

Para asegurar el éxito escolar de todos y todas, desde las comunidades de aprendizaje se proponen cuatro orientaciones pedagógicas generales (Elboj, Puigdemívol, Soler, & Valls, 2002; Elboj, Valls, & Fort, 2000).

Participación

Toda la comunidad está implicada en lograr una educación de calidad, por eso todos los agentes educativos (profesorado, familias, voluntariado, instituciones y asociaciones del barrio) participan activamente en las actividades que tienen lugar en el centro, de forma coordinada y conjunta. En esta educación participativa puede tomar parte todo el mundo, con independencia de estamentos

o roles profesionales; el objetivo es mejorar el aprendizaje y para ello tienen cabida todas las personas que tengan algo que enseñar o aprender (familias, voluntariado, profesorado, etc.).

Centralidad del aprendizaje

El objetivo fundamental es que todo el alumnado desarrolle al máximo sus capacidades. Por esto, se procura que los alumnos estén en una actividad educativa el máximo tiempo posible, haciendo del proceso de enseñanza y aprendizaje el eje de la comunidad. Para ello se flexibilizan las condiciones del aprendizaje, incorporando tantas figuras docentes como sea preciso y modificando la estructura tradicional del aula si es necesario. Más allá de las tareas concretas que se realizan en clase, el clima general de la comunidad se orienta hacia el aprendizaje, de forma que también los familiares y otros miembros de la comunidad toman el centro de referencia para su propia formación y para contribuir en la formación de los demás.

Expectativas positivas

En las comunidades de aprendizaje se cree firmemente que todos y todas tenemos capacidades y podemos aprender, por eso se apuesta por una pedagogía de máximos que ponga los medios para desarrollar en todo su potencial las capacidades que poseemos. Esto se consigue resaltando los éxitos, fomentando la autoestima y promoviendo el control del niño o la niña sobre su propio proceso educativo. Las expectativas positivas también se refieren a las personas colaboradoras y a su capacidad de ayudar en el proceso educativo del alumnado, porque las altas expectativas en las personas que colaboran en la educación de los niños y las niñas también contribuyen en su capacidad para ayudarles en su aprendizaje.

Estos principios pedagógicos de las comunidades de aprendizaje son muy importantes en el caso de alumnos y alumnas con discapacidad. Por todos los profesionales de la educación es sabido que las expectativas puestas en un alumno o alumna influyen en su rendimiento. El hecho de que creamos que el niño o la niña sea más o menos capaz de realizar una determinada tarea o conseguir un determinado aprendizaje o, de forma más global, el concepto que tengamos del alumno y su capacidad de aprender, se refleja en nuestras interacciones hacia esa persona y, a través de estas interacciones, nuestras concepciones previas terminan influyendo en lo que las personas son finalmente capaces de hacer y, de forma más permanente, en su autoconcepto personal.

En las comunidades de aprendizaje, este fenómeno se toma en cuenta y se utiliza como herramienta. Poniendo expectativas positivas en todos los alumnos y alumnas, con independencia de sus características personales, y haciendo que los objetivos y medios de la educación sean de máximos y no mínimos, se ponen las bases para conseguir los mejores resultados. Es habitual que las expectativas sean menores respecto a los alumnos y alumnas con discapacidades; sin embargo, el planteamiento de las altas expectativas y la pedagogía de máximos supone que las personas implicadas en la educación de este alumnado no han de rebajar sus exigencias porque, de ser así, se estarían añadiendo barreras para que alcanzaran los logros a los que más fácilmente pueden llegar sus compañeros.

Hay investigaciones que cuestionan el efecto Rosenthal (Pigmalión) en el caso de alumnos con discapacidades "evidentes" (Puigdemívol, 1995). Pero el mismo autor señala ya en su discusión que más que contradecir el efecto de las expectativas, lo que se pone de manifiesto es que cuando se trata de alumnos "identificados", de los cuales el maestro ya se ha hecho una expectativa diferenciada de la que se hace para el resto del grupo, la ocultación u omisión de información sobre el origen de sus limitaciones tiene efectos contrarios al aumento de expectativas sugerido por los estudios de Rosenthal (Puigdemívol, 1995: 232).

El mismo autor en trabajos posteriores remarca dos cosas importantes: la necesidad de claridad y veracidad en la información sobre las dificultades que puede presentar el alumno con discapacidades, al mismo tiempo que, revisando la investigación sobre el tema, expone con claridad el enorme problema de las falsas atribuciones, cuando a una limitación (física o psíquica) se le atribuye el origen de problemas de aprendizaje y desarrollo que en realidad, como constatan reiteradamente aquellas investigaciones, no tienen nada que ver con él (Puigdemívol, 2005b: 237-251)

La conclusión parece evidente: aparte de su aspecto deontológico, la ocultación de limitaciones que pueden incidir en el aprendizaje es contraproducente. Pero lo más contraproducente es suponer, contrariamente, que cualquier déficit explica necesariamente los problemas de aprendizaje detectados. Esto no quiere decir que se obvian las limitaciones que pueden derivarse de cualquier déficit, sino de evitar ponerlas en primer plano.

El progreso permanente

Para asegurar que la comunidad de aprendizaje no cesa en su progreso, son necesarias evaluaciones periódicas que se llevan a cabo por parte de todas las personas implicadas. En ellas se valora el proceso de transformación del centro, haciendo énfasis tanto en las modificaciones que se considera necesario introducir como en los logros conseguidos hasta el momento.

Todos estos principios muestran cómo las comunidades de aprendizaje son un modelo de escuela que propone una mejora educativa para todo el alumnado, y donde tiene cabida también el alumnado con discapacidad. La inclusión de este alumnado permite, además, aportar elementos que suponen un beneficio para toda la comunidad, en dos aspectos principales. Por un lado, el hecho de procurar una educación de calidad para personas de muy diversas características supone que la escuela tenga que buscar múltiples estrategias de las que se van a beneficiar todos los alumnos. Por otro lado, el hecho de convivir con estos alumnos en plano de igualdad contribuye al enriquecimiento personal de todos y todas, ya que al conocer de cerca la realidad de estas personas se fomenta la solidaridad y el cambio de actitudes y valores, contribuyendo a superar estereotipos y prejuicios (Molina & Ortega, 2003).

3.1.5. Desarrollo del proyecto

La transformación de un centro educativo en una comunidad de aprendizaje parte de la iniciativa de la propia escuela y consta de dos grandes etapas: la puesta en marcha y la consolidación (Elboj, Puigdemívol, Soler, & Valls, 2002).

A) Puesta en marcha

Esta primera etapa consta de cinco fases, que duran, aproximadamente, un curso escolar:

1. Sensibilización: Esta fase comienza con unas sesiones de formación de unas 30 horas, dirigidas a conocer el proyecto y analizar las características del actual contexto social, sus implicaciones educativas y las teorías más importantes al respecto.

2. Toma de decisión: En el mes posterior a la sensibilización se da un debate entre todos los agentes educativos implicados, que termina en la decisión de llevar a cabo o no el proyecto. Para poder continuar con el proceso es necesario que muestren su acuerdo: el 90% del claustro, el Equipo Directivo, el Consejo Escolar, la asamblea de familiares, otras entidades de la comunidad, y la Consejería de Educación.

3. Sueño: Tomada la decisión de seguir adelante, se constituyen grupos separados de los diferentes colectivos de la comunidad (alumnado, claustro, familias y representantes del entorno) en que cada uno sueña la escuela que quiere. En esta fase todos los sueños son posibles e igualmente recogidos.

4. Selección de prioridades: Recogidos todos los sueños, es el momento de analizar la realidad y los medios con los que se cuentan y decidir cuáles se pueden conseguir, y entonces se establece un plan de prioridades para las actuaciones concretas.

5. Planificación: En base a las prioridades seleccionadas, se pone en marcha un plan de transformación para llevarlas a cabo.

B) Consolidación

Se compone de tres procesos:

6. Investigación: En esta fase se profundiza en la aplicación pedagógica del aprendizaje dialógico y se estimula la generación conjunta de conocimiento, así como su transmisión al resto de la comunidad. En esta fase se introducen cambios como los grupos interactivos o la apertura de la escuela a otras personas. Todos estos cambios se producen al tiempo que se da una evaluación constante que conduzca a un aumento del aprendizaje del alumnado.

7. Formación: Los cambios producidos requieren a menudo formaciones distintas a las que se han tenido, por lo que el profesorado podrá requerir un proceso de formación, al menos en los primeros tiempos.

8. Evaluación: La evaluación ha de ser un proceso constante en el que se valoren los cambios

conseguidos hasta el momento, así como las medidas a introducir para mejorar la escuela, y en el que participan todas las personas implicadas.

Así como las fases que forman parte de la etapa de puesta en marcha siguen un proceso secuencial y tienen una duración más o menos determinada, las fases de la consolidación son un proceso continuo y paralelo para asegurar la buena marcha del proceso de transformación.

3.2. Los Grupos Interactivos y sus bases teóricas

Los grupos interactivos son una organización flexible del aula que pretende maximizar las interacciones entre sus miembros, fomentando la comunicación, el aprendizaje cooperativo y la motivación hacia el aprendizaje mediante una dinámica activa y estimulante. Se ponen en práctica principalmente para trabajar los contenidos más instrumentales, que desde las comunidades de aprendizaje se consideran especialmente relevantes.

Esta práctica consiste en dividir el aula en grupos del mismo número de alumnos, variable según el curso (pueden ser grupos de tres alumnos en parvulario, y de hasta cinco o seis en primaria y primeros cursos de secundaria), de forma que sean grupos heterogéneos, variados en cuanto a género, nivel de aprendizaje, procedencia, u otros criterios relevantes. En cada uno de estos grupos se lleva a cabo una actividad diferente, aunque todas están relacionadas con un tema global de la clase. El tiempo total de la clase se divide por el número total de grupos interactivos; por ejemplo, en una clase de una hora en que haya tres grupos interactivos, la actividad de cada grupo durará 20 minutos. Una vez transcurrido ese tiempo, cada grupo cambia de actividad, habiendo pasado de forma rotativa por todas las actividades al acabar la clase.

Uno de los elementos "clave" de la concepción y el funcionamiento de los grupos interactivos es que en cada uno de ellos hay una persona adulta voluntaria que se encarga de explicar la tarea, dinamizar el grupo, proporcionar apoyo y fomentar la ayuda entre los miembros del grupo. Al tiempo, el profesor del aula tiene la responsabilidad de asegurar una coherencia entre todas las tareas realizadas por los diferentes grupos; para ello, previamente ha de desarrollar los contenidos a trabajar, preparar los materiales, asignar el alumnado a los grupos, distribuir el tiempo y proporcionar una conclusión de todos los grupos (Aubert & García, 2001).

Las implicaciones positivas de trabajar en grupos interactivos son diversas. Por un lado, al haber más personas dentro del aula se reduce el número de alumnos del que se encarga en cada momento cada persona adulta; sin embargo, la reducción de la ratio no es la aportación más importante. El hecho de que personas voluntarias vayan en su tiempo libre a clase expresamente para ayudarles a aprender supone para los niños y niñas entender que su aprendizaje es importante y que hay gente que se preocupa por ellos. Así, con los grupos interactivos se consigue abrir la escuela a otras personas de la comunidad, aumentando los recursos disponibles dentro del aula y proporcionando referentes diversos, ya que las personas voluntarias pueden ser de condiciones muy diferentes.

En cuanto al aprendizaje, al promoverse la comunicación entre los miembros de grupo, se fomenta también la adquisición de estrategias diversas de razonamiento y de resolución de problemas. Por otro lado, el realizar varias tareas durante un breve periodo de tiempo cada una, hace que los niños y niñas se esfuercen por terminar cada una de las tareas y así poder pasar a la siguiente, aumentando, así, el número de actividades terminadas al finalizar la clase. Al ser el objetivo el aprendizaje de todos y cada uno, a menudo un alumno puede enseñar a otro compañero, aportando así elementos de relación e interdependencia positiva entre los miembros del grupo. Su puesta en práctica fomenta la autoestima y potencia la adquisición de aprendizajes instrumentales que refuerzan el aprendizaje de todos y todas, sin discriminación, lo que mejora, además, el autoconcepto y las expectativas positivas.

La práctica de los grupos interactivos se ve respaldada por las aportaciones teóricas de diferentes autores que desde la pedagogía, la psicología y la sociología explican las contribuciones de esta práctica. Recogemos las bases teóricas de los grupos interactivos a partir de dos de sus elementos principales: la interacción y el aprendizaje. No obstante, aunque organizamos sus aportaciones a partir de estos dos ejes, en los grupos interactivos la interacción está estrechamente ligada al aprendizaje y al revés, por lo que aquello que recogemos bajo uno de los dos aspectos también puede tener implicaciones directas en el otro.

3.2.1. La interacción en grupos interactivos: bases teóricas

Cuando hablamos de la interacción en los grupos interactivos, autores como Bruner, Vygotsky y Mead nos aportan la base teórica que la explica cómo ésta tiene lugar y cuál es su importancia en esta práctica educativa.

Jerome Bruner da una importancia capital a la interacción en el aprendizaje. Para Bruner es *sobre todo a través de la interacción con otros que los niños averiguan de qué trata la cultura y cómo concibe el mundo* (1997: 38); así, afirma que el conocimiento surge de la interacción, ya que *las verdades son el producto de la evidencia, la argumentación y la construcción más que de la autoridad, ya sea textual o pedagógica* (1997: 75). En este sentido, habla de la negociación interpersonal (1988) como aquel acuerdo que se trata de buscar entre las personas para construir el significado de un acontecimiento. De esta manera, el aprendizaje aparece como un proceso activo donde los aprendices, a partir de informaciones y conocimientos anteriores, construyen nuevas ideas.

Bruner nos habla de que la interacción se pone de manifiesto en los centros educativos entre el alumnado cuando éste se ayuda mutuamente, unas veces aprendiendo y otras enseñando, en forma de lo que denomina *subcomunidad de aprendices mutuos*:

(...) es un lugar en el que, entre otras cosas, los aprendices se ayudan a aprender unos a otros, cada cual de acuerdo con sus habilidades. Y esto, por supuesto, no hace falta que excluya la presencia de alguien cumpliendo el papel de profesor. Simplemente implica que el profesor no juega ese papel como monopolio, que los aprendices “se andamian” unos a otros también. (1997: 39)

De esta manera, cuando dos o más personas se ayudan a aprender mutuamente se rompe el esquema profesor-alumnado y la jerarquía existente entre ambas figuras, mostrando que el aprendizaje puede ser bidireccional entre dos aprendices.

Los grupos interactivos son una práctica donde este mismo proceso tiene lugar, donde niños y niñas tienen una oportunidad para la interacción, en que se ayudan y enseñan mutuamente; esto se da con la presencia de una persona adulta, cuyo papel principal no es tanto proporcionar los conocimientos sino ayudar en esta interacción que, como Bruner dice, lleva al aprendizaje y al conocimiento. En este caso, además, las oportunidades de interacción se multiplican ya que se

dan por un lado con los compañeros y compañeras y, por otro, con las personas voluntarias que colaboran en la escuela; con la participación de más personas en el aula las interacciones aumentan y, con ellas, las oportunidades de aprendizaje. Asimismo, la argumentación y la negociación como forma de llegar al conocimiento por encima de la autoridad también tienen lugar en esta práctica.

Vygotsky incide en la capacidad universal de lenguaje en las personas, al tiempo que enfatiza la importancia del contexto sociocultural y de la interacción social en el desarrollo de las diversas competencias lingüísticas e intelectuales.

(...) el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean. (1979: 136)

Esta interacción social en el aprendizaje es la que marca la distinción entre dos tipos de procesos. Por un lado están los procesos elementales del desarrollo y, por otro, las funciones psicológicas superiores; los primeros son biológicos, mientras que los segundos, aunque en estrecha conexión con los primeros, son de origen sociocultural.

Dentro de un proceso de desarrollo general, pueden distinguirse dos líneas de desarrollo cualitativamente distintas, de origen diferente: los procesos elementales, de origen biológico, por una parte, y las funciones psicológicas superiores, de origen sociocultural, por la otra. La historia de la conducta del niño nace a partir de la interrelación de estas dos líneas. (1979: 78)

Vygotsky plantea una relación dinámica entre el lenguaje y la acción, concluyendo que los niños, para resolver tareas prácticas, necesitan hablar. Es lo que denomina *unidad de percepción, habla y acción*.

(...) los niños resuelven tareas prácticas con la ayuda del lenguaje, así como con la de sus ojos y de sus manos. Esta unidad de percepción, lenguaje y acción, que en última instancia produce la internalización del campo visual, constituye el tema central para cualquier análisis del origen de las formas de conducta específicamente humanas. (1979: 49-50)

Planea cómo resolver el problema a través del lenguaje y luego lleva a cabo la solución a través de la actividad abierta. (1979: 50)

Así, para Vygotsky, lenguaje y acción son parte de la misma función psicológica compleja, de forma que cuanto más difícil es la tarea que los niños tienen entre manos, mayor es la necesidad que tienen de hablar: *(...) el lenguaje no sólo acompaña a la actividad práctica, sino que también desempeña un papel específico en su realización. (1979: 49)*

En esta conexión entre acción y resolución de tareas, Vygotsky aporta el concepto de *inteligencia práctica*, aquella mediante la cual aprendemos cosas mientras las hacemos, que relaciona con el uso de signos.

Otro de los elementos que aporta la teoría de Vygotsky es el reconocimiento de la capacidad de acción de todos los individuos para la transformación de su contexto, en la misma línea que también propone Freire. El contexto no determina a las personas sino que estas pueden transformarlo cuando tienen herramientas para hacerlo. En este sentido habla de un enfoque dialéctico para la comprensión de la historia humana, en que personas y naturaleza se influyen mutuamente, pero donde las personas pueden modificar el entorno para cambiar sus condiciones de vida.

Al mismo tiempo que admite la influencia de la naturaleza sobre el hombre, la aproximación dialéctica postula que el hombre, a su vez, modifica la naturaleza y crea, mediante los cambios que provoca en ella, nuevas condiciones naturales para su existencia. (1979: 98)

Una de las aportaciones más relevantes de Vygotsky en el campo de la educación es el concepto de *Zona de Desarrollo Próximo*, mediante el cual explica cómo lo que puede aprender un niño o niña a través de las interacciones es mucho más de lo que puede aprender por sí solo.

Nosotros postulamos que lo que crea la zona de desarrollo próximo es un rasgo esencial del aprendizaje; es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez se han internalizado estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño. (1979: 138-139)

La zona de desarrollo próximo se define como la distancia entre el *nivel real de desarrollo*, que es el nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño resultado de haber completado ciertos ciclos evolutivos, y que le capacita para resolver independientemente un problema –es el nivel que miden los tests cuando calculan la edad mental– y el *nivel de desarrollo potencial*, que es el que permite la resolución de un problema con la ayuda de una persona adulta o un compañero o compañera más capaz en esa tarea. Vygotsky asumía la realidad de que el aprendizaje debe estar de alguna manera de acuerdo con el nivel evolutivo, pero esta relación se entendía en el sentido de que las capacidades mentales eran definidas únicamente por aquellas actividades que los niños eran capaces de hacer por sí solos; Vygotsky vio que éstas no son, sin embargo, suficientes para determinar las aptitudes de aprendizaje, por eso propuso la diferenciación entre estos dos niveles evolutivos.

(...) si ofrecemos ayuda o mostramos cómo hay que resolver el problema y el niño lo soluciona, o si el profesor inicia la solución y el pequeño la completa, o si lo resuelve en colaboración con otros compañeros –en pocas palabras, si el niño no logra una solución independiente del problema–, la solución no se considera indicativa de su desarrollo mental. Esta “verdad” era conocida y estaba apoyada por el sentido común. Durante una década, ni siquiera los pensadores más prestigiosos pusieron en entredicho este presupuesto; nunca se plantearon la posibilidad de que lo que los niños pueden hacer con la ayuda de otros pudiera ser, en cierto sentido, más indicativo de su desarrollo mental que lo que pueden hacer por sí solos. (1979: 132)

En la teorización sobre la zona de desarrollo próximo sitúa el papel de la imitación, tanto entre niños como hacia adultos, como parte de aquello que los niños son capaces de hacer en la interacción con otras personas.

Una total comprensión del concepto de la zona de desarrollo próximo debe desembocar en una nueva evaluación del papel de la imitación en el aprendizaje. Un principio inamovible de la psicología clásica es que únicamente la actividad independiente de los niños, no su actividad imitativa, indica su nivel de desarrollo mental. (...) No obstante, los psicólogos más recientes han demostrado que una persona puede imitar solamente aquello que está presente en el interior de su nivel evolutivo. Así, por ejemplo, si un niño tiene dificultades con un problema de aritmética y el profesor lo resuelve en la pizarra, el pequeño podrá captar la solución rápidamente. Pero si el profesor resolviera un problema de matemática avanzada, el niño nunca podría comprenderlo por mucho que tratara de imitarlo. (1979: 135)

Así, respecto de la imitación entre niños trabajando juntos, Vygotsky afirma que *Los niños pueden imitar una serie de acciones que superan con creces el límite de sus propias capacidades. A través de la imitación, son capaces de hacer más tareas en colectividad o bajo la guía de los adultos. (1979: 136)*

La zona de desarrollo próximo, entonces, *define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que en un mañana próximo alcanzarán su madurez y que ahora se encuentran en estado embrionario (1979: 133-134).* De forma que *lo que se encuentra hoy en la zona de desarrollo próximo, será mañana el nivel real de desarrollo; es decir, lo que un niño es capaz de hacer hoy con la ayuda de alguien, mañana podrá hacerlo por sí solo (1979: 134).* De esta manera, la zona de desarrollo próximo permite entender el aprendizaje mirando hacia el futuro, orientado hacia lo que el alumnado podrá hacer próximamente por sí solo, en contraste con el nivel de desarrollo real, que se queda con lo que ya sabe hacer.

(...) el aprendizaje orientado hacia los niveles evolutivos que ya se han alcanzado resulta ineficaz desde el punto de vista del desarrollo total del pequeño. Este tipo de enseñanza no aspira a un nuevo estadio en el proceso evolutivo, sino que más bien va a remolque de dicho proceso. Así pues, la noción de una zona de desarrollo próximo nos ayuda a presentar una nueva fórmula, a

saber, que el “buen aprendizaje” es sólo aquel que precede al desarrollo. (1979: 137-138)

De esta manera, Vygotsky no cree que el aprendizaje pueda partir solamente del nivel real de desarrollo, sino que defiende que el aprendizaje lleva al desarrollo:

(...) aprendizaje no equivale a desarrollo; no obstante, el aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental y pone en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse nunca al margen del aprendizaje. (1979: 138-139)

El concepto de zona de desarrollo próximo resulta especialmente relevante porque Vygotsky lo explica también en relación al alumnado con discapacidad, en concreto en relación a los niños y niñas con retraso mental. Si la aplicación de los tests para el diagnóstico del desarrollo mental supone, en general, orientar el aprendizaje hacia el desarrollo pasado y los estadios evolutivos ya completados, frenando el aprendizaje, en el caso de los niños con retrasos mentales las consecuencias son más intensas:

Dichos estudios [a partir de tests] habían establecido que los niños con retraso mental no eran capaces de desarrollar un pensamiento abstracto. (...) Sin embargo, gran parte de las experiencias de este método desembocaron en una profunda desilusión. Resultó que un sistema de enseñanza basado únicamente en lo concreto –eliminando de la enseñanza cualquier cosa relacionada con el pensamiento abstracto– no sólo no podía ayudar a los niños retrasados a vencer sus handicaps innatos, sino que además reforzaba dichos handicaps al acostumbrar a los niños a utilizar exclusivamente el pensamiento concreto, suprimiendo así los pocos rudimentos de pensamiento abstracto que poseían estos niños. Precisamente por el hecho de que los niños retrasados 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. (1979: 137)

El planteamiento de capacidades universales, como el lenguaje, se opone a las concepciones más biologicistas del aprendizaje que plantean unas posibilidades más limitadas de aprendizaje para aquellos niños y niñas con algún déficit. Por otro lado, el énfasis puesto en el contexto sociocultural y cómo el origen de los procesos psicológicos superiores está en la forma en que éste se entreteje con lo biológico, ponen en las prácticas educativas, el entorno de aprendizaje y las interacciones un gran peso para determinar los resultados del aprendizaje. Los grupos interactivos incorporan esta idea de la existencia de capacidades universales, de forma que, a pesar de la heterogeneidad del alumnado, pueden trabajar conjuntamente porque todos tienen capacidades para aprender y todos se pueden beneficiar del trabajo con los demás.

La interacción dentro de estos grupos se relaciona directamente con el papel del lenguaje en el aprendizaje. Si para aprender se necesita hablar, en los grupos interactivos se potencia el

aprendizaje al hacerse posible el diálogo con compañeros y con personas de la comunidad, que permite aumentar la información disponible para resolver las tareas. De esta manera se tiene también en cuenta la inteligencia práctica, por ejemplo a través de las aportaciones de personas voluntarias que contribuyen en los grupos interactivos a partir de su experiencia.

Este aprendizaje a partir de la interacción con otras personas se da en la zona de desarrollo próximo, y muestra la importancia de poder trabajar con otros niños y niñas y personas adultas ya que de esta manera, como dice Vygotsky, lo que pueden aprender con su ayuda es mucho más de lo que aprenderían por sí solos. Las interacciones en la zona de desarrollo próximo facilitan que se desarrolle mucho más todo el potencial de aprendizaje de los niños y niñas, más allá de los logros y dificultades actuales. En el caso del alumnado con discapacidad, en que las limitaciones son mayores y, por tanto también puede serlo el nivel actual de aprendizaje, es un concepto de especial importancia para no limitar el desarrollo potencial y poner los medios para que este se pueda estimular y desarrollar al máximo.

Por otro lado, la interacción en los grupos interactivos asume la capacidad humana de transformación del contexto; si el contexto incide en la adquisición de los aprendizajes y en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores, es necesario que desde la escuela se hagan las transformaciones que permitan unas mejores condiciones de aprendizaje, introduciendo más recursos en forma de voluntariado, por ejemplo, y enriqueciendo el contexto de aprendizaje especialmente para quienes tienen más dificultades.

George Herbert Mead, desde el interaccionismo simbólico, nos habla de cómo el significado de las realidades se da a través de la interacción social, donde el lenguaje tiene un papel muy importante. El gesto, como acto social que es estímulo para la reacción de otros individuos, *provoca sus reacciones en los otros, y estas reacciones se convierten a su vez en estímulos para la readaptación hasta que el acto social mismo puede ser efectuado* (1973: 87). En la medida en que el gesto de uno provoca la reacción adecuada de otros, estas reacciones se dan en una actividad cooperativa entre la persona y los otros.

El gesto puede ser una expresión de emociones o llegar a ser la expresión de un significado, una idea; de esta manera, *la conversación de gestos es el comienzo de la comunicación* (1973: 172)

y está ligada a la aparición de la significación:

El proceso social relaciona las reacciones de un individuo con los gestos de otro, en cuanto significaciones de éstos últimos, y, por lo tanto, es responsable del surgimiento y existencia de nuevos objetos en la situación social, objetos dependientes de esas significaciones o constituidas por ellas. (...) La reacción de un organismo al gesto de otro, en cualquier acto social dado, es la significación de ese gesto, y también, en un sentido, es responsable por la aparición o el nacimiento del nuevo objeto –al que ese gesto se refiere mediante el resultado del acto social dado. (1973: 116)

Y este proceso social se relaciona con el surgimiento del espíritu³⁷:

El espíritu surge en un proceso social sólo cuando ese proceso, como un todo, entra en la experiencia de cualquiera de los individuos dados involucrados en ese proceso o está presente en ella. Cuando tal ocurre, el individuo tiene conciencia de sí y tiene un espíritu. (...) La reflexión es la condición esencial, dentro del proceso social, para el desarrollo del espíritu. (1973: 166)

Una de las aportaciones centrales de Mead es el concepto de persona³⁸, que entiende como una construcción social, a partir de la experiencia con otros:

La persona, en cuanto que puede ser un objeto para sí, es esencialmente una estructura social y surge en la experiencia social. (...) es imposible concebir una persona surgida fuera de la experiencia social. (1973: 172)

La persona, como proceso social, se lleva a cabo mediante dos fases distinguibles: por un lado, el yo consciente; por otro, el *mí* social.

El “yo” es la reacción del organismo a las actitudes de los otros; el “mí” es la serie de actitudes organizadas de los otros que adopta uno mismo. Las actitudes de los otros constituyen el “mí” organizado, y luego uno reacciona hacia ellas como un “yo”. (1973: 202)

El *mí* incorpora en nosotros las actitudes de los demás, del grupo social o comunidad dada a la que pertenecemos. Estas actitudes de la comunidad o grupo social constituyen “el otro generalizado”. Ante ellas, es decir, ante el *mí*, reacciona el yo; el yo sería la respuesta del individuo ante las actitudes que los otros adoptan hacia él. Para Mead ambas fases son necesarias para la constitución de la persona, de forma que el “yo” provoca al “mí” y al mismo tiempo reacciona a él. Tomados juntos, constituyen una personalidad, tal como ella aparece en la experiencia social (1973: 205). Así, la persona como tal surge de la experiencia social y no podemos entenderla al margen de las relaciones con otras personas. La persona no es sólo el organismo individual, sino que el desarrollo de la persona completa necesita de la adopción de

³⁷ *Mind* (mente) en la versión original en inglés.

³⁸ *Self* (sí mismo) en la versión original en inglés.

las actitudes del grupo social organizado al cual pertenece (1973: 185), mediante la conversación de gestos.

Este proceso de relacionar el propio organismo con el de los otros, en las interacciones que se llevan a cabo, constituye la persona en la medida en que es internalizado en la conducta del hombre con la conversación del "yo" y el "mí". (1973: 206)

Vemos como Mead sitúa la interacción entre las personas en el centro de la creación de los significados y de la misma construcción de las personas, lo que tiene una gran importancia tanto en el aprendizaje como en la constitución de la persona en tanto que aprendiz.

En cuanto al primer aspecto, vemos que el significado surge de la comunicación con los demás y en esta comunicación también surge el pensamiento; de esta forma, los aprendizajes se consiguen a partir de la interacción con otras personas y, cuando las posibilidades de interacción se multiplican, tanto entre el alumnado como con la participación de más personas adultas en el aula, es posible una adquisición más rápida de estos aprendizajes.

En cuanto al segundo aspecto, Mead se refiere a que la persona completa como unidad está compuesta por varias personas elementales. La estructura de la persona completa refleja la estructura del proceso social en conjunto, mientras que cada una de las personas elementales refleja uno de los distintos aspectos de la estructura del proceso social (1973: 175). En este sentido, *establecemos toda una serie de distintas relaciones con diferentes personas. Somos una cosa para un hombre y otra para otro (1973: 174).*

Así, podemos considerar que la experiencia en la escuela constituye una de esas personas elementales, y en su formación tiene una importancia decisiva las interacciones con las otras personas que pertenecen a ese grupo social. Si las actitudes de los demás, el otro generalizado, se incorporan en nosotros a través del *mí*, y nuestro *yo* reacciona ante ellas, las actitudes y expectativas de los demás hacia nuestra capacidad de aprender y responder a las tareas escolares tendrán un peso muy importante en cómo respondemos efectivamente ante ellas y hasta dónde podemos llegar.

De esta manera, las interacciones tienen una gran importancia en la creación y eliminación de concepciones sobre el aprendizaje de determinados grupos de alumnos, entre los que podemos

contar el alumnado con discapacidad, y también sobre la motivación del alumnado hacia el aprendizaje en general o hacia la actividad que se está desarrollando. Si una persona adulta –y/o los demás miembros del grupo– muestra confianza en las posibilidades de un alumno para resolver una actividad, el alumno responderá con interés y motivación en resolverla, al contrario de lo que sucederá si el adulto le hace llegar una actitud de poca confianza en sus capacidades.

El individuo posee una persona sólo en relación con las personas de los otros miembros de su grupo social; y la estructura de su persona expresa o refleja la pauta general de conducta del grupo social al cual pertenece, así como lo hace la estructura de la persona de todos los demás individuos pertenecientes a ese grupo social. (1973: 192-193)

Una aportación interesante que hace Mead en este sentido se refiere a la inteligencia, que también entiende en relación a la interacción con los demás. Si la inteligencia se entiende habitualmente como algo individual, la concepción de persona de Mead la sitúa en relación a las demás personas del entorno social del individuo, como la capacidad de dar respuesta mediante el diálogo que se establece a partir de las interacciones.

Dado tal proceso social, hay posibilidad de una inteligencia humana cuando el mencionado proceso, en términos de la conversación de gestos, es incorporado a la conducta del individuo –y entonces surge, es claro, un distinto tipo de individuo en términos de las relaciones ahora posibles. (1973: 215)

De esta manera, la capacidad de aprendizaje no está determinada de antemano sino que la determinará estas conversaciones con los demás. En el caso del alumnado con discapacidad, en que la percepción que los demás tienen de sus capacidades es habitualmente más limitada, esta concepción tiene una gran importancia para que las interacciones cambien de signo y, en lugar de limitar las posibilidades, las potencien.

3.2.2. El aprendizaje dialógico en grupos interactivos: bases teóricas

Las bases del aprendizaje dialógico y de la importancia del diálogo igualitario en la educación, y su aplicación a los grupos interactivos, las encontramos en autores como Habermas, Freire, Chomsky y Wells, de los que recogemos a continuación sus aportaciones más relevantes.

De Jürgen Habermas (1987) recogemos la distinción entre *pretensiones de validez* y *pretensiones de poder*, entre *racionalidad comunicativa* y *racionalidad instrumental*, y la distinción de cuatro *tipos de acciones*; todos ellos llevan a diferentes tipos de interacciones así

como a diferentes implicaciones en el ámbito educativo.

Si bien no todos los argumentos han de llegar a un consenso, sí que todos han de presentar el principio de igualdad entre las personas. El diálogo no busca necesariamente convencer a otras personas, sino presentar argumentos que lleven a la reflexión y a más diálogo. Los argumentos y las actuaciones de las personas tienen *pretensiones de validez* cuando tienen intenciones de verdad y están orientadas al entendimiento; en cambio, tienen *pretensiones de poder* cuando se guían por la imposición de los intereses, interpretaciones, normas o valores de unas personas sobre los de otras.

La racionalidad es entendida por Habermas como la forma en que las personas utilizan el conocimiento, más que la forma como lo adquieren. La *racionalidad instrumental* sería aquella por la cual las personas utilizan sus conocimientos como un instrumento para alcanzar una meta, mientras que la *racionalidad comunicativa* es aquella en la que se utiliza el conocimiento para llegar a un entendimiento y a un acuerdo sobre cómo hacer algo. Las dos racionalidades no están, sin embargo, opuestas ya que la racionalidad comunicativa también incluye la dimensión instrumental, al poder los actores sociales ponerse de acuerdo mientras establecen una meta para su comunidad.

Por otro lado, Habermas describe cuatro tipos de acciones. La *acción teleológica* es la que realiza una persona para conseguir un fin, escogiendo los caminos que mejor le lleven a ese fin. La *acción regulada normativamente* se basa en unas normas que expresan el acuerdo de un grupo social y es realizada por miembros de este grupo que dirigen su acción a valores comunes. La *acción dramática* se refiere a los roles adoptados por las personas presentando una determinada imagen en función del tipo de audiencia. Por último, la *acción comunicativa* tiene lugar cuando los actores que toman parte de la interacción deciden llegar a un entendimiento sobre la situación así como los planes de acción para conseguir un objetivo acordado. La acción comunicativa necesita de al menos dos sujetos capaces de lenguaje y acción que establezcan una relación interpersonal, y para Habermas todas las personas somos capaces de lenguaje y acción, por lo que todas las personas podemos participar de interacciones que nos ayuden a interpretar la realidad y a acordar objetivos comunes. Igual que la racionalidad comunicativa no excluye la instrumental, la acción comunicativa incluye los otros tres tipos de

acción. Así, el profesorado puede establecer objetivos de aprendizaje, aplicar las normas que guían el funcionamiento de la clase o adoptar un determinado papel delante del alumnado, y puede también acordarse comunicativamente entre profesores, padres y alumnos los diferentes objetivos, normas o acciones de la escuela o el grupo.

Los grupos interactivos se orientan por pretensiones de validez cuando a partir del diálogo que se establece entre los miembros del grupo y la persona voluntaria se resuelven las tareas aceptando la igualdad de todas las aportaciones por la validez de sus argumentos y no por el "poder" de quien los emite. Al ser todas las personas capaces de lenguaje y acción, tanto familiares sin conocimientos académicos como los niños y niñas con más dificultades, incluyendo aquellos con discapacidades, pueden actuar comunicativamente, tomando parte de las interacciones que se dan en el grupo, y en la comunidad de aprendizaje en general, aportando sus conocimientos y opiniones y participando de las decisiones colectivas. La racionalidad comunicativa, así, se combina con la instrumental en la medida en que existen unos fines educativos que se persiguen y que son acordados por los diferentes colectivos implicados.

Paulo Freire entiende el diálogo como inherente a la naturaleza humana. En su libro *Pedagogía del oprimido* (1980) desarrolla la Teoría de la Acción Dialógica donde, como Habermas hace en la Teoría de la Acción Comunicativa, explica la existencia de acciones dialógicas, orientadas al entendimiento y a la liberación, frente a aquellas que niegan la posibilidad de diálogo y favorecen la reproducción del poder. El diálogo se relaciona, así, con la reivindicación de opciones democráticas.

El diálogo en Freire se relaciona con un determinado tipo de educación y con la posibilidad de transformación y liberación. Frente a una educación bancaria por la cual el educador deposita sus conocimientos en los educandos, apuesta por una educación basada en el diálogo.

La "bancaria", por razones obvias, insiste en mantener ocultas ciertas razones que explican la manera cómo "están siendo" los hombres en el mundo y, para esto, mitifica la realidad. La problematizadora, comprometida para la liberación, se empeña en la desmitificación. Por ello, la primera niega el diálogo en tanto la segunda tiene en él la relación indispensable del acto cognoscente, desvelador de la realidad. (1980: 95)

A través del diálogo, profesorado y alumnado analizan conjuntamente la sociedad en un proceso en que ambos se transforman:

(...) el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual "los argumentos de la autoridad" ya no rigen. (...) Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo. (1980: 90)

Pero la existencia del diálogo en el aprendizaje no se opone al aprendizaje instrumental, de la misma manera que la racionalidad comunicativa de Habermas no se opone a la instrumental. Desde el aprendizaje dialógico es posible establecer un diálogo igualitario entre profesorado y alumnado (y otros miembros de la comunidad), basado en la argumentación y la crítica, orientado al aprendizaje de los conocimientos y habilidades necesarios para participar en la sociedad.

Por otro lado Freire, como Vygotsky, cree en la capacidad de transformación del contexto, que entiende como resultado de la acción humana. Lejos de las concepciones que defienden la educación como reproductora del poder, Freire cree en el poder de transformación de la pedagogía para ayudar a superar las situaciones de opresión, y para conseguir la igualdad de las personas, a través del diálogo.

Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión. Más si decir la palabra verdadera que es trabajo, que es praxis, es transformar el mundo, decirlo no es privilegio de algunos hombres sino derecho de todos los hombres. (1980: 104-105)

Esta es una capacidad de transformación y de acción que reside en las mismas personas, como seres de transformación y no de adaptación.

(...) cambiar es difícil pero posible. Debemos insistir sobre la posibilidad de cambiar a pesar de las dificultades. La cuestión está en cómo transformar las dificultades en posibilidades. (1997: 63)

El diálogo, como herramienta para la igualdad, la transformación y el aprendizaje debe darse de manera que asegure la participación en él de los participantes de forma igualitaria. En los grupos interactivos, el papel de la persona voluntaria es clave para crear este contexto de diálogo igualitario, reflexivo y crítico, donde todas las personas puedan ser igualmente escuchadas.

La capacidad de transformación y el énfasis en las posibilidades por encima de las dificultades posibilitan en la práctica educativa que tiene a Freire como referente trabajar las potencialidades del alumnado por encima de los problemas, aumentando las posibilidades de éxito, la motivación

y el interés. Entre el alumnado para el cual las dificultades son mayores de lo habitual, prácticas que refuercen las capacidades son aún de mayor importancia para potenciar al máximo su formación.

Noam Chomsky centra su aportación en el ámbito de la lingüística. Parte de que todas las personas tenemos una capacidad universal de lenguaje, que está ligada a la herencia genética, como parte de la arquitectura de la mente o del cerebro (2000: 9).

*La facultad de lenguaje puede ser considerada razonablemente como un "órgano del lenguaje" en el sentido en que los científicos hablan del sistema visual, o del sistema inmunológico, como órganos del cuerpo.*³⁹ (2000: 4)

Esta capacidad es algo que Chomsky ve claramente en el caso de los niños.

*(...) desde las primeras etapas, el niño sabe mucho más de lo que la experiencia le ha proporcionado. Esto es cierto incluso con palabras simples. En períodos de máximo crecimiento del lenguaje, un niño adquiere palabras en una tasa aproximada de una por hora, con una exposición extremadamente limitada bajo condiciones altamente ambiguas. Las palabras son entendidas de formas sutiles e intrincadas que están lejos del alcance de un diccionario (...).*⁴⁰ (2000: 6)

Esta capacidad universal de lenguaje es lo que nos hace posible establecer un diálogo universal entre las personas, algo que Chomsky también defiende desde su mensaje sociopolítico. Esta capacidad de lenguaje se concreta en unas propiedades generales del lenguaje que se estructuran en tres partes: fonética universal, semántica universal y gramática universal, que engloba las dos anteriores. La gramática universal incluiría las condiciones que deben cumplir las gramáticas de todos los lenguajes humanos⁴¹ (1968: 126), de forma que la comunicación se hace posible entre todas las personas como parte de la misma capacidad de lenguaje.

La capacidad de lenguaje es además una capacidad generadora y creativa, lo que Chomsky denomina una *gramática generativa*. Afirma que la competencia lingüística de un hablante es

³⁹ Traducción propia del original: *The faculty of language can reasonably be regarded as a "language organ" in the sense in which scientists speak of the visual system, or immune system, or circulatory system, as organs of the body.*

⁴⁰ Traducción propia del original: *(...) from the earliest stages, the child knows vastly more than experience has provided. That is true even of simple words. At peak periods of language growth, a child is acquiring words at a rate of about one an hour, with extremely limited exposure under highly ambiguous conditions. The words are understood in delicate and intricate ways that are far beyond the reach of a dictionary (...).*

⁴¹ Traducción propia del original: *Universal grammar might be defined as the study of conditions that must be met by the grammars of all human languages.*

ilimitada, lo que hace que seamos capaces de generar y entender constantemente un nuevo lenguaje, expresiones, respuestas, etc.

Otra de las aportaciones de Chomsky se refiere a la distinción entre competencia y actuación. Si la *competencia* es la capacidad innata y común de todas las personas, la *actuación* es la concreción de esa competencia dependiendo del ambiente donde la persona se desarrolla, es la producción efectiva de ese lenguaje, desarrollada a través de la interacción social. La interacción determinará, así, tanto la lengua en que se termina concretando esa competencia como otros aspectos de la actuación.

*Evidentemente, cada lenguaje es el resultado de la interacción entre dos factores: el estado inicial y el curso de la experiencia. (...) Además, hay razones importantes para creer que el estado inicial es común a las especies.*⁴² (2000: 4)

Qué incide en la actuación cobra así importancia porque *la competencia (...) es uno de los muchos factores que interaccionan para determinar la actuación*⁴³ (1968: 117), de forma que es importante prestar atención al resto de factores, y así tomar en cuenta el contexto de aprendizaje y hacer que sea el más propicio para que a partir de las capacidades existentes la actuación sea la mejor.

(...) las diferencias entre un ambiente rico y estimulante y uno empobrecido pueden ser substanciales, tanto en la adquisición del lenguaje como en el crecimiento físico –o mejor dicho, tal como ocurre en otros aspectos del crecimiento físico, del cual la adquisición del lenguaje es simplemente un aspecto más–. Las capacidades que forman parte de nuestra herencia humana común pueden florecer o pueden ser restringidas y suprimidas, según las condiciones que se den para su crecimiento. (1988: 108)

La consideración de capacidades innatas y universales, y la importancia del contexto y las interacciones para su actualización, tiene implicaciones directas para la educación, poniendo el foco de atención no en las posibilidades individuales que, de entrada, son comunes, sino en la actuación educativa que haga que se puedan desarrollar en todo su potencial. Cuando el entorno de aprendizaje es más rico y las interacciones son mayores y más diversas, las capacidades se desarrollan mucho más, mejorando la actuación, el rendimiento. En los grupos interactivos se parte de todos y todas tenemos capacidad de aprender y se busca precisamente aumentar y

⁴² Traducción propia del original: *Evidently, each language is the result of the interplay of two factors: the initial state and the course of experience. (...) Furthermore, there is strong reason to believe that the initial state is common to the species.*

⁴³ Traducción propia del original: *Competence (...) is one of many factors that interact to determine performance.*

diversificar estas interacciones, tanto a partir de incluir alumnado diverso en los grupos como incorporando personas adultas de diferentes perfiles, generando el contexto más propicio para que se dé un mayor aprendizaje.

De Gordon Wells (2001) recogemos por un lado sus aportaciones en relación a la construcción de significados a partir de la propia experiencia y de las interpretaciones de otras personas, que explica a través de lo que denomina *la espiral del conocer*. Según esta espiral, el conocimiento se construye en primer lugar a partir de la *experiencia* personal en el contexto individual de cada uno; ésta se amplifica a partir de la *información* obtenida de la interpretación de otras personas de otros contextos sobre el mismo significado, y se consolida a través del uso en el dominio público dando lugar a la *construcción del conocimiento*; por último tiene lugar la *comprensión*, de carácter holístico e intuitivo y enlazada con la acción.

De esta manera, pone en las interacciones una parte importante de cómo se genera el conocimiento y el aprendizaje, hablando de una relación dialéctica entre la construcción del conocimiento y la comprensión, a través de la colaboración:

Por un lado, la comprensión personal casi siempre aumenta mediante la participación en un conocer colaborativo; es decir, es el resultado, en el plano interno o intramental, de la actividad de participar, en el plano exterior o intermental, en la construcción de objetos de conocimiento con otras personas y para otras personas. Por otro lado, esta construcción de conocimiento colaborativa sólo es posible si cada uno de los participantes aporta su comprensión actual al problema o asunto común y la modifica progresivamente en el proceso de comprender la información pertinente y de contribuir a la actividad conjunta. (2001: 106)

Así, el conocimiento en un grupo es posible sólo a partir de las aportaciones de sus miembros, que contribuyen al grupo colaborativamente, pero al mismo tiempo cada uno de ellos aumenta su aprendizaje gracias a la participación en el grupo.

(...) la manera más adecuada de entender el conocer es como la actividad intencional de individuos que, como miembros de una comunidad, emplean y producen representaciones en el esfuerzo colaborativo de comprender mejor su mundo compartido y transformarlo. (2001: 96)

Wells también habla de la importancia del diálogo en el aprendizaje, y hace referencia a una concepción dialógica de la educación. Para él uno de los objetivos de la educación es el desarrollo personal, para lo cual propone un aprendizaje basado en el diálogo donde el conocimiento sea construido entre enseñante y estudiantes, a partir de actividades conjuntas y no impuestas. Asimismo, la educación ha de dirigirse a mejorar el aprendizaje de todo el

alumnado.

Según esta concepción, el principal objetivo de la educación es mejorar la comprensión de todos los interesados mediante la apropiación y el aprovechamiento de los recursos de la cultura como instrumentos para participar en indagaciones que tienen una importancia al mismo tiempo individual y social y que tienen repercusiones para la acción más allá del aula. (2001: 234)

En este sentido, propone la creación en las aulas de comunidades de indagación, donde *el docente y los estudiantes comprenden de una manera dialógica temas de interés individual y social por medio de la acción, la construcción de conocimiento y la reflexión (2001: 113).*

Wells resalta el valor del trabajo colaborativo entre el alumnado y cómo de esta manera pueden aprender unos de otros, al mismo tiempo que permite la participación de todos los miembros, con sus niveles diferentes de aprendizaje, y que todos sean igualmente aceptados.

El habla desempeña un papel igualmente importante en las aulas donde se fomenta el trabajo colaborativo en grupo. Hablando entre sí, los niños aprenden mucho unos de otros al poner en común sus ideas y explorar sus acuerdos y discrepancias sobre las tareas en las que están participando. (...) En esta clase de atmósfera caracterizada por la aceptación, el habla permite a todos los participantes sumarse al diálogo en el nivel en que son capaces; también permite que el docente o tutor ofrezca un apoyo o una ayuda intermedios que se adaptan a las necesidades de cada estudiante. (2001: 129-130)

Por otro lado, recogemos como el trabajo colaborativo en el que se explica, se argumenta y se contribuye al conocimiento en el grupo no solamente ayuda a los compañeros y compañeras sino que también beneficia a quien está explicando, ayudando o contribuyendo de alguna manera.

(...) al contribuir a la construcción conjunta de significado con los demás y para los demás, también construimos significado para nosotros mismos y, con ello, ampliamos nuestra propia comprensión. Al mismo tiempo, la "expresión", vista desde la perspectiva de lo que se dice, es un artefacto de conocimiento que, en potencia, contribuye a la construcción colaborativa de conocimiento por parte de todos los copartícipes de la actividad. (2001: 123)

En los grupos interactivos se ponen en práctica las aportaciones de Wells al recoger la importancia del aprendizaje en colaboración y cómo la interacción entre el alumnado contribuye a la resolución conjunta de problemas y a la creación de conocimiento entre diferentes personas. El diálogo en el aprendizaje es también un aspecto central, así como la preocupación porque todo el alumnado pueda participar de las actividades de aprendizaje en el grupo y sea aceptado en igualdad por los demás; por otro lado en los grupos interactivos también se constata, como Wells señala, que la ayuda y el aprendizaje conjunto beneficia a todos, reforzando también los

aprendizajes de quienes enseñan a los demás.

- 3.3. El concepto de participación y las prácticas participativas en comunidades de aprendizaje: sus efectos en el alumnado con problemas de aprendizaje y el alumnado con discapacidad.

Hemos visto que la participación es uno de los aspectos centrales de las comunidades de aprendizaje. Es una participación que se da a diferentes niveles y que tiene una importante repercusión en la promoción del aprendizaje y la integración social. La participación se da a nivel de toda la comunidad (familias, voluntariado), que forma parte de la gestión y las actividades educativas del centro escolar, así como del propio alumnado.

La importancia de la participación ha sido mencionada en relación a las tres dimensiones – sociales, intelectuales y afectivas– de la educación para transformar la sociedad. Las comunidades de aprendizaje generan y aprovechan las emociones positivas vinculadas con el compromiso y la participación en actividades consideradas relevantes para la comunidad, siendo importante la integración de las energías de todas las personas participantes, de todos los miembros de la comunidad y del potencial de esta colaboración para llevar a cabo proyectos de transformación (Wells, 2004). Las dimensiones social e intelectual se ven afectadas positivamente en forma de una buena convivencia y un buen desarrollo de los aprendizajes.

Puesto que los seres humanos somos organismos sociales y biológicos, nuestro bienestar físico y mental depende de emociones positivas que derivan, en gran medida, de actividades satisfactorias con otras personas. Esfuerzos emprendidos conjuntamente que llevan a resultados bien valorados generan sentimientos positivos que, a su vez, proporcionan energía y motivación para continuar participando. De este modo, trabajar conjuntamente para crear o mejorar algún objetivo –una escuela que funciona bien, una explicación sólida en el ámbito teórico o una actuación o presentación convincente– da energía para afrontar nuevos retos y, en el intento para abordarlos con éxito, ofrecen oportunidades inmejorables para adquirir nuevas habilidades cognitivas y desarrollar nuevos conocimientos. (Wells, 2004: 56)

3.3.1. Participación de la comunidad

La participación de la comunidad tiene sentido en las comunidades de aprendizaje porque es una potente herramienta para conseguir su principal objetivo: la calidad educativa de todo su alumnado y la superación de la exclusión social. Al extender más allá del profesorado la responsabilidad y posibilidades de acción en el aprendizaje a toda la comunidad, incluye

familiares, voluntariado, instituciones y entidades del barrio, de forma que todos estos colectivos participan plenamente en la gestión del centro, en la planificación, realización y evaluación de las actividades que se llevan a cabo en él.

Esta participación en la gestión se organiza en forma de comisiones de trabajo, comisiones mixtas (formadas por profesorado, voluntariado, familiares, etc.) que se encargan de diferentes temas: pueden existir comisión de aprendizajes, de voluntariado, de infraestructuras, de fiestas, y otras que cada comunidad defina como necesarias. Estas comisiones son de gran importancia por varios motivos: por un lado se da forma a la escuela tal y como la comunidad entiende que debe ser para que responda a sus necesidades; en segundo lugar, la participación optimiza los recursos existentes en la comunidad para avanzar más firmemente hacia su objetivo y, por último, al saber que todo el mundo puede participar y tiene algo que aportar, las personas se implican en el proyecto, haciéndolo suyo, potenciando el sentido de comunidad (Elboj, Valls, & Fort, 2000).

La extensión de la responsabilidad en la educación de los niños y niñas implica asumir que todas las personas, tanto dentro como fuera de la escuela, independientemente de su formación académica, son capaces de reflexionar sobre el aprendizaje de los niños y niñas de la comunidad. Cada persona, desde su propia experiencia y conocimiento, tiene cosas importantes a aportar, todas son valoradas y todas contribuyen al enriquecimiento de la comunidad (Ortega & Puigdellívol, 2004).

Además de las comisiones mixtas, la participación tiene lugar en otras formas. El profesorado, evidentemente, participa en su labor profesional, colaborando para organizar y guiar el aprendizaje de la mejor manera posible. El voluntariado participa en la realización de múltiples actividades, tales como la colaboración en la biblioteca para mantenerla abierta en horario extraescolar, clases para adultos de alfabetización, de informática, de carné de conducir u otras que se demanden desde la comunidad, o tertulias literarias (VVAA, 2004). También participa directamente en el aula en la realización de los grupos interactivos donde, por un lado, ayuda a centrar la atención en las actividades y, por otro, reduce las posibilidades de aparición de conflicto, ayudando a superar problemas de convivencia (Oliver & de Gracia, 2004).

En las comunidades de aprendizaje aparece ese sentido de comunidad necesario en las escuelas y aulas inclusivas, en que todos y todas se sienten aceptados y respetados. Pero más allá del ámbito del aula o la escuela y lo que ocurre habitualmente dentro de ellas, las comunidades de aprendizaje toman en cuenta el papel de la comunidad que hay fuera de sus paredes, introduciendo a las familias y otros miembros de la comunidad para la consecución de unos objetivos comunes y como forma de reducir barreras a la inclusión. Así, las comunidades de aprendizaje son una experiencia concreta que aporta una forma en que se lleva a la práctica la participación comunitaria como parte integrante del funcionamiento escolar y como forma en que la escuela y la comunidad más amplia se coordinan.

De esta manera, la idea de comunidad aparece cuando en su funcionamiento habitual se recoge el papel relevante de las familias y otras personas del entorno que se ha identificado en la educación inclusiva y, al mismo tiempo, aparece como ese sentido de pertenencia y acogida también característico de la educación inclusiva y que aquí está muy ligado a la misma participación en la escuela.

Por último, al participar en estas escuelas personas de la comunidad de muy diferentes características y condiciones, y en muy diversas actividades, desde la organización de actividades hasta la colaboración en grupos interactivos, y al establecerse una coordinación entre la escuela y su entorno, la participación rebasa los límites de la escuela, de forma que la comunidad, la sociedad, entra dentro de la escuela. De esta manera, en las comunidades de aprendizaje, a través de la participación se da la inclusión en dos sentidos: no se limitan a la *educación inclusiva* como participación en el sistema educativo, sino que al acortarse las distancias entre lo que ocurre dentro y fuera, y al tomar los aprendizajes e interacciones un sentido que va más allá del centro escolar, aportan también una *educación para la inclusión social de los niños y niñas* promoviendo una participación tanto "hacia el interior" como "hacia el exterior" (Mannion, 2003).

3.3.2. Participación del alumnado

El alumnado, por su parte, participa implicándose en su propio aprendizaje y en el de sus compañeros y compañeras. La dinámica de los grupos interactivos, superando el aprendizaje

como una recepción pasiva de conocimientos, facilita que a través de la interacción con sus compañeros y la persona voluntaria el alumnado tome un papel más activo en su aprendizaje. La dinámica de pequeño grupo hace posible que todos y cada uno de los miembros participen dentro del grupo, mucho más de lo que podría ocurrir en el gran grupo clase, haciendo que todos puedan interactuar con cada uno de sus compañeros, dialogando sobre los contenidos de la tarea y estableciendo, también, relaciones de ayuda mutua.

Lo grupos interactivos constituyen, por tanto, una práctica en que se aprovechan los beneficios del trabajo cooperativo en grupo a partir de la interacción entre el alumnado, maximizando los resultados de cada alumno y la responsabilidad de cada uno por los resultados de los demás, tal y como tiene lugar en la educación inclusiva. Así, los grupos interactivos son una práctica que necesita tanto de la participación de todo el alumnado como de otros miembros de la comunidad para llevarse a cabo. Además, la presencia de la persona adulta voluntaria tiene un papel importante para facilitar esta participación de todo el alumnado.

Al requerir alumnado heterogéneo y beneficiarse de ello, los grupos interactivos son un lugar óptimo para la participación de todos y todas, de forma que, en ellos, la diversidad es aceptada, valorada y tomada como fuente de enriquecimiento. Por este motivo, aparecen como una práctica inclusiva para todo el alumnado, donde se hace posible que incluso los que tienen más dificultades participen de forma igualitaria en los grupos interactivos en las mismas actividades que el resto del alumnado (Oliver & de Gracia, 2004).

Asimismo, al ser la interacción un elemento relacionado con el desarrollo de actitudes positivas y valores de aceptación del alumnado con discapacidad por parte de sus compañeros y compañeras, los grupos interactivos favorecen la aparición de sentimientos positivos hacia este alumnado, y la aceptación como miembros del grupo en igualdad con los demás. Los grupos interactivos son, por tanto, una práctica inclusiva en términos de aumento de la participación y de la integración social de este alumnado.

- 3.4. El aprendizaje como eje constituyente de las comunidades de aprendizaje: sus efectos en el alumnado con problemas de aprendizaje y el alumnado con discapacidad.

El aprendizaje, como elemento central en las comunidades de aprendizaje, se consigue a través de diferentes estrategias.

Es importante que todo el mundo esté en una actividad formativa el máximo tiempo posible, que haya tantos profesores (voluntariado incluido) coordinándose como haga falta en la misma aula para ayudar a quienes quedan más rezagados, que los alumnos se agrupen de la mejor forma para mejorar sus aprendizajes aunque se rompan las estructuras de edad y de grupo tradicionales. (Elboj, Valls, & Fort, 2000: 136)

3.4.1. La comunidad implicada en el aprendizaje

Como hemos visto, las comunidades de aprendizaje tienen en cuenta que una buena educación ha de contemplar todos los elementos que influyen en ella, incluyendo además de las interacciones que tienen lugar dentro del aula, las que ocurren fuera de ella. Por este motivo la comunidad se implica en la escuela, cooperando y trabajando en equipo para conseguir que todos y todas adquieran aquellos aprendizajes necesarios para desenvolverse eficazmente en la sociedad. Esta centralidad del aprendizaje va, sin embargo, más allá de los niños y niñas, ya que todas las personas de la comunidad que quieran aprender encuentran en la escuela espacios para formarse. De esta manera, los resultados se multiplican: a través de la formación de personas colaboradoras, familiares, voluntariado, etc., además de la propia formación, se incide positivamente en el aprendizaje de los niños y niñas, ya que estas personas cuentan con más elementos para ayudarles en su aprendizaje (Flecha & Molina, 2005; Ortega & Puigdemívol, 2004).

Actividades como colaborar para mantener la biblioteca abierta en horario extraescolar para facilitar la realización de los deberes, participar en clases de alfabetización o informática para adultos, de castellano oral para familiares inmigrantes, entre otras, son actividades en las cuales la comunidad participa y que están dirigidas a aumentar el aprendizaje (Marín & Soler, 2004; VVAA, 2004).

3.4.2. El aprendizaje en grupos interactivos

Los grupos interactivos son una de las actividades dirigidas fundamentalmente a potenciar el aprendizaje del alumnado. Para lograr este objetivo son varios los elementos que entran en juego.

En primer lugar, las interacciones que se dan entre los compañeros y compañeras del grupo sustituyen la competitividad por la solidaridad, haciendo que cada alumno se implique no sólo en su propio aprendizaje sino en el de todo el grupo. Este trabajo en interacción con compañeros y compañeras y con las personas voluntarias facilita al mismo tiempo que se pongan en juego diferentes estrategias de aprendizaje para resolver las tareas (Marín & Soler, 2004). En segundo lugar, está el papel del voluntariado, cuya colaboración va dirigida a coordinar la actividad del grupo y potenciar la interacción entre unos y otros de forma que trabajen conjuntamente y se ayuden de forma solidaria. Además, la presencia de estas personas que acuden a la escuela dispuestas a ayudarles hace que el alumnado aumente su motivación hacia la actividad.

Los grupos interactivos generan un contexto que permite que niños y niñas de diferentes niveles puedan trabajar conjuntamente. Cuando se trabaja en estos grupos es habitual que ningún niño sea separado de los demás, que todos hagan la misma actividad y cuenten con la ayuda de sus compañeros para resolverla con éxito (Marín & Soler, 2004). Por un lado, la posibilidad de interacción con los compañeros, facilitada por estar en pequeño grupo, donde hay algunos más avanzados en el aprendizaje, y por otro la existencia de una persona adulta para cada cinco o seis alumnos facilitan un seguimiento de cada uno para que ninguno se quede descolgado de la tarea y se le puedan ofrecer las explicaciones y ayudas necesarias.

Los beneficios del trabajo en grupos interactivos se ven en sus resultados, manifestados por las propias personas que participan en ellos: alumnado, profesorado y voluntariado. Estos resultados se muestran a diversos niveles. Por un lado, a nivel de rendimiento y aprendizaje, éste aumenta porque hace posible trabajar y reforzar muchos más contenidos de lo que permite una clase tradicional con todo el alumnado, de forma que trabajando en grupos interactivos aumenta el nivel del grupo clase en conjunto. Estos resultados hacen que profesorado de comunidades de aprendizaje persiga la extensión de los grupos interactivos en las áreas

instrumentales en todo el centro, para mejorar el aprendizaje en todos los cursos (Oliver & de Gracia, 2004).

Los resultados han sobrepasado nuestras expectativas, ya que todos los alumnos y alumnas, también los que aprenden español como L2 y los que tienen otro tipo de dificultades, consiguieron alcanzar los objetivos previstos en la programación de estas unidades didácticas. (Odina, Buitago, & Alcalde, 2004: 45)

En general, la experiencia resulta positiva. Valorándola globalmente, veo que se consiguen objetivos que de la manera tradicional no se llegan a alcanzar (voluntaria, antigua alumna y profesora de una comunidad de aprendizaje) (Fálces & Palenzuela, 2004: 38)

En este aumento del rendimiento influye el hecho de que el trabajo en grupos interactivos favorece que el alumnado aprenda a colaborar con sus compañeros y compañeras y que asuma tanto el papel del que aprende como el del que en otro momento puede enseñar. Hemos visto cómo la importancia de la colaboración en el aprendizaje ha sido estudiada y puesta en práctica desde otros enfoques como el aprendizaje cooperativo, y señalada por otros autores.

Pero la ayuda no se presta sólo en una dirección. Muy a menudo, en nuestro día a día, las personas participantes en cualquier actividad tienen diversos tipos de habilidad y, mediante la colaboración en la resolución de problemas, aprenden las unas de las otras y las unas con las otras, de modo que son capaces de alcanzar mejores resultados de los que cada una podría conseguir por sí sola. (Wells, 2004: 53)

Asimismo, los grupos heterogéneos, que se potencian en opciones organizativas y didácticas como el aprendizaje cooperativo por su incidencia tanto en los niveles de participación como de aprendizaje, se aplican también aquí como uno de los elementos que aprovechan la diversidad del alumnado para favorecer el aprendizaje y la participación en los grupos interactivos.

Por otro lado, a nivel de la disposición del alumnado hacia el aprendizaje, el trabajo en grupos interactivos aumenta la atención del grupo, así como la motivación por la tarea; todos se sienten valorados y todo el mundo quiere aportar algo, e incluso alumnado absentista se siente motivado por la presencia de personas adultas en el aula (Odina, Buitago, & Alcalde, 2004; Oliver & de Gracia, 2004). El autoconcepto y la autoestima en relación a la propia capacidad percibida de aprendizaje también cambia, haciendo que alumnos y alumnas se vean capaces de algunos aprendizajes que antes consideraban más difíciles o se veían incapaces de adquirir, e incluso pueden ayudar a sus compañeros y compañeras; así, alumnado de diferentes niveles curriculares mejoran tanto su rendimiento como su autoestima. Estas repercusiones han llevado a que incluso alumnos y alumnas se quejen cuando no se pueden hacer grupos interactivos, o

que los reclamen cuando consideran que necesitan reforzar algún aprendizaje (Odina, Buitago, & Alcalde, 2004; Oliver & de Gracia, 2004).

Me gusta mucho ya que cuando vienen los voluntarios a mi clase trabajo más y mejor porque me ayudan (alumno de segundo de ESO) (Fálces & Palenzuela, 2004: 41)

De esta manera, la interacción en los grupos interactivos, además de favorecer el aprendizaje, a través de esas mismas actividades favorece el establecimiento de relaciones positivas entre los participantes que inciden en una mayor inclusión en cuanto a integración social en el grupo clase.

3.4.3. El aprendizaje del alumnado con más dificultades

El carácter inclusivo en cuanto a potenciación de los aprendizajes, tanto de las comunidades de aprendizaje como de los grupos interactivos, también tiene efectos positivos en el alumnado con más dificultades de aprendizaje. En primer lugar, destacamos el hecho de que en las comunidades de aprendizaje se potencia que todos y todas aprendan dentro de la misma aula que sus compañeros y compañeras, y que reciban allí la atención que cada uno necesita, como forma de potenciar el desarrollo de sus capacidades y la adquisición de aprendizajes al máximo y de forma más acelerada. Con este objetivo, se promueve, por ejemplo, que todo el mundo utilice el mismo material, independientemente de su nivel, y se aumenta el número de profesorado en el aula, haciendo posible que alumnado con adaptaciones curriculares esté participando en grupos interactivos, con la ayuda de profesorado de apoyo que les acompaña en el desarrollo de las actividades, o que niños con necesidades educativas especiales puedan permanecer en el aula cuando se incluyen en ella los recursos que necesitan, como por ejemplo introduciendo al logopeda en el aula (Duque & García Yeste, 2003; Oliver & de Gracia, 2004; Ortega & Puigdemívol, 2004).

Los grupos interactivos son una forma en que esto se concreta; son una estrategia para conseguir acelerar el aprendizaje de niños y niñas con niveles diferentes de forma que, en lugar de sacar fuera del aula al alumnado con más dificultades para realizar otras actividades o recibir ciertos refuerzos, o de hacer divisiones por grupos de nivel, con el consiguiente etiquetaje, se agrupan niños y niñas con diferentes niveles de aprendizaje, participando de las mismas actividades, y se introducen dentro del aula los recursos necesarios para aumentar los

aprendizajes instrumentales de todo el alumnado, evitando la segregación (Oliver & de Gracia, 2004; Ortega & Puigdemívol, 2004). De esta manera, esta práctica de las comunidades de aprendizaje se opone a la concepción compensadora de la educación, que separa al alumnado que no sigue el ritmo del resto en unidades externas y le ofrece aprendizajes manipulativos, ocupacionales y actitudinales, frente a los instrumentales que se ofrece a los que siguen en el aula sin problemas (Duque & García Yeste, 2003).

Para conseguir estos objetivos de aprendizaje, el voluntariado tiene un papel relevante. Constituye un recurso que se introduce en el aula, como una activación de aquéllos que ya se hallan presentes en la comunidad y que se suma a los recursos existentes para potenciar la interacción en el grupo, la ayuda mutua y el aprendizaje, de forma que todas y todos puedan llevar a cabo las tareas dentro del aula (Duque & García Yeste, 2003; Oliver & de Gracia, 2004).

El aprendizaje del alumnado con más dificultades en las comunidades de aprendizaje conjuntamente con el resto de compañeras y compañeros se hace posible porque, en consonancia con el enfoque inclusivo, en las comunidades de aprendizaje la diversidad no es considerada como una dificultad o una carga, sino como una fuente potencial de trabajo y como un elemento que ayuda a conseguir los objetivos educativos que se marca la escuela. Por otro lado, la responsabilidad compartida por toda la comunidad en relación a la educación de *todo* su alumnado lleva a que las dificultades de aprendizaje no sean vistas como un problema individual, sino como un asunto que importa a todos y que con la participación e implicación de todos puede superarse (Ortega & Puigdemívol, 2004).

La responsabilidad compartida se refleja también dentro de cada grupo interactivo. En ellos, se genera una implicación por parte de todos los componentes del grupo para que todos y todas aprendan, de forma que se ayudan mutuamente cuando alguno muestra dificultades, para lograr el aprendizaje de todo el grupo. De esta manera, además de conseguir la participación de todos y todas, independientemente de su nivel de aprendizaje, los diferentes niveles y capacidades más que tomarse como un obstáculo se agrupan y se aprovechan poniendo las condiciones para acelerar el aprendizaje de todos (Duque & García Yeste, 2003; Ortega & Puigdemívol, 2004).

En este sentido, un elemento a tener en cuenta es la concepción de que en las comunidades de

aprendizaje el conocimiento es colectivo; éste está distribuido entre todos los miembros de la comunidad y por tanto, cada persona aporta al conocimiento de la comunidad en conjunto. Lo mismo ocurre con las capacidades: una persona por sí sola no posee todas las capacidades que existen una comunidad de aprendizaje y, al mismo tiempo, todas las personas tenemos capacidades que aportar (Puigdemívol, 2003).

Esto es de especial importancia en el caso del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje, como el alumnado con discapacidad. En las comunidades de aprendizaje se parte de que todos tenemos capacidades, todos podemos aprender y todos podemos aportar; si bien estas capacidades pueden verse en algunos casos en parte limitadas, al considerarse como colectivas, y al considerarse que el aprendizaje, el desarrollo y la integración social de sus miembros es responsabilidad de todas las personas que las forman, lo realmente importante es la suma de las capacidades de todos: niños y niñas, profesorado, familiares y otros miembros de la comunidad. Así, los alumnos con discapacidades no sólo cuentan con sus propios recursos sino también con los del resto de la comunidad, aumentando así sus posibilidades de aprendizaje y de integración social.

A modo de conclusión

La UNESCO⁴⁴, define tres elementos como piedras angulares de la inclusión. En primer lugar, el déficit entendido en relación a las demandas del entorno escolar y cómo estas pueden tener un papel importante para convertir o no las características individuales en discapacidades. En segundo lugar, la perspectiva holística de la persona que, en oposición a los diagnósticos que resaltan los defectos del alumnado, parte de que todo el alumnado es potencialmente capaz y creativo y crea ambientes donde todos los niños y niñas puedan desarrollar sus posibilidades. En tercer lugar, el principio de no-segregación basado en que las dificultades deberían abordarse en la escuela y aula ordinaria, a partir de la organización y recursos necesarios. Estos mismos elementos los recogíamos también en el capítulo 1.1 como características de la inclusión.

⁴⁴ http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=18536&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Junto con estas tres piedras angulares que definen la inclusión se necesitan otros tres elementos, que se consideran tres indicadores de la calidad en educación: participación, comunidad e igualdad, algo que en ocasiones sólo es posible con la transformación de la escuela en su conjunto.

Cuando el alumnado está en un ambiente que proporciona posibilidades para la plena participación y comunidad así como igualdad de oportunidades, entonces sabes que la educación es de calidad.⁴⁵

Como hemos visto en este capítulo, éstos son tres elementos que están presentes en las comunidades de aprendizaje. Así, el análisis de las características de las comunidades de aprendizaje y los grupos interactivos nos muestra cómo reflejan muchas de las características recogidas sobre educación inclusiva. La adquisición de aprendizajes y la aceptación y pertenencia al grupo de todo el alumnado, objetivos centrales de la escuela inclusiva, aparecen en las comunidades de aprendizaje en forma de dos de los principales ejes pedagógicos: la centralidad del aprendizaje, cuyo objetivo es que todo el mundo desarrolle al máximo sus capacidades, y la participación, que busca que todos los miembros de la comunidad tomen parte de ella como miembros activos, ya que cada uno tiene algo que aportar y que aprender.

Otros elementos hacen también que las comunidades de aprendizaje respondan a este modelo de escuela inclusiva. Ya desde su planteamiento inicial, el proyecto se basa en experiencias inclusivas de probado éxito y, en su desarrollo, su principal objetivo es la superación de la desigualdad educativa y social, centrándose en los colectivos más desfavorecidos. Las bases teóricas en las que se fundamenta el proyecto cuentan con aportaciones de teóricos de la educación, la psicología y la sociología que permiten orientar la práctica partiendo del diálogo y la interacción como base del aprendizaje. La capacidad universal de lenguaje (Chomsky; Vygotsky) y diálogo (Freire) en todas las personas y su papel en el aprendizaje (Wells), la importancia del contexto en los procesos de aprendizaje (Chomsky; Vygotsky) y la capacidad y necesidad de transformarlo (Freire) para mejorar las condiciones en que éste se da, el papel central de la interacción con otras personas para el desarrollo de las capacidades intelectuales y la mejora del rendimiento académico (Bruner; Chomsky; Mead; Vygotsky; Wells), y el diálogo

⁴⁵ Traducción propia del original: *When learners are in an environment that provides possibilities for full participation and community as well as equal opportunities, then you know that the education is of high quality.* UNESCO: http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=18536&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

igualitario como herramienta para lograr prácticas educativas democráticas (Freire; Habermas) son elementos en que se basan las comunidades de aprendizaje para potenciar el aprendizaje de todo su alumnado.

Las altas expectativas depositadas en todo el alumnado, la solidaridad como elemento de base, la inclusión en el aula de los recursos necesarios y la responsabilidad compartida por toda la comunidad en conseguir la mejor educación para sus niños y niñas son características que se suman para dar forma al carácter inclusivo de estas escuelas como modelo de calidad educativa para todo el alumnado, entre él, el alumnado con discapacidad.

En las comunidades de aprendizaje, los grupos interactivos concretan una forma de organización del aula donde todo el alumnado puede participar más fácilmente en las actividades de aprendizaje pensadas para el conjunto. Así, constituyen una forma de hacer más accesible el currículo ordinario a todos y todas, tal y como se plantea desde la educación inclusiva y son una respuesta ante la necesidad de planteamientos globales del aula donde se fomente la participación de todo el alumnado y supere concepciones individualistas en que se adapta a un alumno o alumna un contexto de aprendizaje que no ha sido pensado para él o ella.

El proyecto de comunidades de aprendizaje se está mostrando como un modelo de escuela inclusiva que genera más participación, mayor aprendizaje y mejor convivencia (García, 2004). De esta forma, las características del proyecto y de la práctica de los grupos interactivos sitúan esta experiencia en una buena posición en cuanto a su capacidad inclusiva del alumnado con discapacidad, tanto en lo que se refiere a la *participación e integración social* como a promover un *aprendizaje* de máximos. Asimismo, la *interacción entre el alumnado* con y sin discapacidades, elemento que se ha identificado en la educación inclusiva como favorecedor de ambos aspectos –aprendizaje e integración social– aparece especialmente en los grupos interactivos como un elemento central. En cuanto al último aspecto en que centramos nuestro análisis, la *comunidad*, un elemento siempre citado en las escuelas inclusivas, es en las comunidades de aprendizaje un elemento nuclear y definitorio de su orientación.

Queda aún por concretar cómo la participación en grupos interactivos puede favorecer la inclusión del alumnado con discapacidad. También queda por estudiar más en profundidad el

papel que juegan la interacción entre el alumnado y la participación de la comunidad en este sentido, así como identificar qué elementos concretos favorecen el aprendizaje y la participación e integración social de este alumnado. Nos centraremos en esta tarea en los capítulos siguientes.

Bibliografía

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Aubert, A. (2004). La respuesta de la escuela a los retos de hoy: comunidades de aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 131, 27-29.
- Aubert, A., & García, C. (2001). Interactividad en el aula. *Cuadernos de pedagogía*, 301, 20-24.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Casals, J. (2004). Un lugar donde las personas se atreven a soñar. *Cuadernos de pedagogía*, 341, 80-85.
- Comer, J. (1993). *James P. Comer, M.D., on the School Development Program: Making A Difference for Children*. New York: NCREST. National Center for Restructuring Education, Schools and Teaching. Teachers College. Columbia University.
- Chomsky, N. (1968). *Language and mind. Enlarged edition*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Chomsky, N. (1988). *El lenguaje y los problemas de conocimiento*. Madrid: Visor
- Chomsky, N. (2000). *New Horizons in the Study of Language and Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duque, E., & García Yeste, C. (2003). Comunidades de aprendizaje: la inclusión de todos los niños y niñas. *Aula de Innovación Educativa*, 121, 53-55.
- Elboj, C., Puigdellívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Elboj, C., Valls, R., & Fort, M. (2000). Comunidades de aprendizaje. Una práctica Educativa para la sociedad de la información. *Cultura y Educación*, 17/18, 129-141.
- Fálces, M. P., & Palenzuela, A. I. (2004). Transformando el instituto. *Aula de Innovación Educativa*, 131, 38-42.

- Flecha F. Sanmamed, A., & García Yeste, C. (2004). James P. Comer. "Los niños y niñas trabajarán hasta donde tú esperes que lo hagan". *Cuadernos de pedagogía*, 341, 86-89.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R. (2003). ¿Por qué hay necesidad de una escuela diferente? *Aula de Innovación Educativa*, 121, 5.
- Flecha, R., Gómez, J., & Puigvert, L. (2001). *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R., & Molina, S. (2005). Comunidades de aprendizaje: la participación de la familia y la comunidad como eje de un proyecto de transformación educativa. *Revista de Padres y Madres de Alumnos. CEAPA-Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos*, 84, 15-19.
- Freire, P. (1980). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- García, C. (2004). *Comunidades de aprendizaje. De la segregación a la inclusión. (Tesis doctoral no publicada)*. Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus
- Levin, H. M., & Chasin, G. (1994). Thomas Edison Accelerated Elementary School. *Yearbook of the National Society for the Study of Education: Creating New Educational Society for the Study of Education: Creating New Educational Communities, Schools, and Classrooms Where all Children Can Be Smart*.
- Mannion, G. (2003). Children's participation in school grounds developments: creating a place for education that promotes children's social inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 7(2), 175-192.
- Marín, N., & Soler, M. (2004). Una comunidad de aprendizaje. *Cuadernos de pedagogía*, 331, 60-62.
- Mead, G. H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós.
- Molina, S., & Ortega, S. (2003). Las Comunidades de Aprendizaje como un modelo de escuela inclusiva para personas con necesidades educativas especiales, *V Jornadas de Cambio Educativo y Social. Comunidades de Aprendizaje: Calidad para todas y todos*. Organiza:

- CREA; Barcelona.
- Odina, M., Buitago, M., & Alcalde, A. I. (2004). Los grupos interactivos. *Aula de Innovación Educativa*, 131, 43-46.
- Oliver, E., & de Gracia, S. (2004). Grupos Interactivos en Secundaria. *Cuadernos de pedagogía*, 341, 70-72.
- Ortega, S., & Puigdemívol, I. (2004). Incluir es sumar. Comunidades de aprendizaje como modelo de escuela inclusiva. *Aula de Innovación Educativa*, 131, 47-50.
- Puigdemívol, I. (1995). *Estratègies d'integració. Anàlisi dels recursos educatius en la integració escolar d'alumnes amb necessitats educatives especials*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Puigdemívol, I. (2003). Integración educativa: un cambio en la concepción de la discapacidad y de la escuela. *Cero en conducta*, 50, 5-29.
- Puigdemívol, I. (2005). *La educación especial en la escuela integrada: una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Slavin, R. E., & Madden, N. A. (1999). *Success for All/Roots & Wings. Summary of Research on Achievement Outcomes*. U.S.; Maryland.
- Slavin, R. E., & Madden, N. A. (2001). *Success for All and Comprehensive School Reform: Evidence-Based Policies for Urban Education*. U.S.; Maryland.
- Valls, R. (2000). *Comunidades de Aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información. (Tesis doctoral no publicada)*. Universitat de Barcelona, Barcelona.
- VVAA. (2004). Relatos de transformación. *Cuadernos de pedagogía*, 341, 76-79.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Wells, G. (2004). La unión de las dimensiones sociales, intelectuales y afectivas de la educación para transformar la sociedad. *Aula de Innovación Educativa*, 131, 51-57.

CAPÍTULO 4

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Habiendo situado la inclusión y las comunidades de aprendizaje como experiencia inclusiva, en este capítulo detallamos los objetivos que perseguimos en esta tesis, así como la forma de alcanzarlos.

4.1. Objetivos

Objetivo 1:

Analizar la influencia que la participación en grupos interactivos tiene en la educación inclusiva del alumnado con discapacidad.

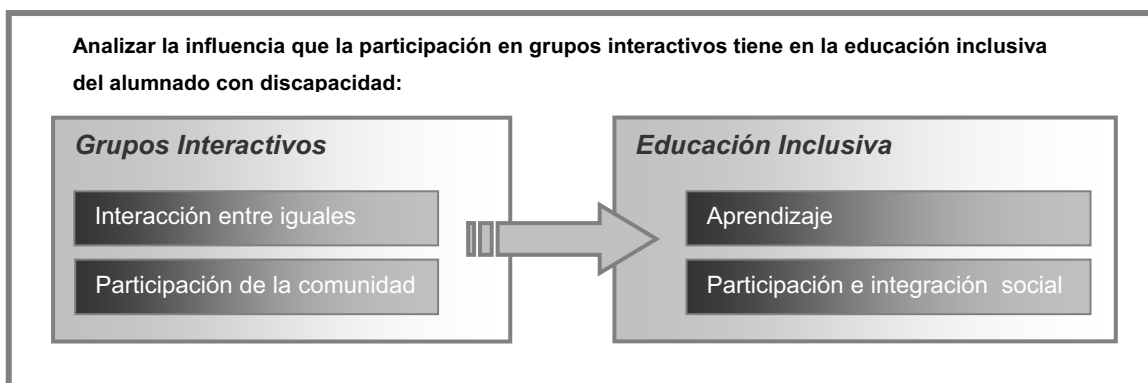
Este primer objetivo nos permitirá sentar las bases que muestren el carácter inclusivo de las comunidades de aprendizaje. Habiéndose mostrado este proyecto como un proyecto educativo inclusivo en términos generales, analizaremos cómo una de las prácticas que se dan en él –los grupos interactivos– aporta elementos para la inclusión, en concreto, del alumnado con discapacidad.

Objetivo 2:

A partir de las conclusiones obtenidas, proporcionar estrategias y prácticas dirigidas a los profesionales de la educación y a otros miembros de la comunidad educativa que favorezcan la inclusión del alumnado con discapacidad y, por tanto, su aprendizaje, participación e integración.

Con este objetivo pretendemos proporcionar orientaciones para el aprovechamiento de los grupos interactivos y de los elementos que se hayan identificado como positivos para la inclusión del alumnado con discapacidad, para que puedan ser aplicados en otros centros educativos, sean o no comunidades de aprendizaje.

Respecto del primer objetivo, lo esquematizamos de la siguiente manera:



Como vemos en el esquema, este objetivo se descompone en dos subobjetivos:

- 1.1. Analizar la influencia de la interacción entre iguales promovida por los grupos interactivos en el aprendizaje y en la participación e integración social del alumnado y, particularmente, de los alumnos y alumnas con discapacidad.
- 1.2. Analizar la influencia de la participación de la comunidad promovida por los grupos interactivos en el aprendizaje y en la participación e integración social del alumnado y, particularmente, de los alumnos y alumnas con discapacidad.

La interacción entre iguales y la participación de la comunidad son los dos elementos en que nos centramos para analizar la capacidad inclusiva de los grupos interactivos. Esto es así por dos motivos. En primer lugar porque son dos aspectos que en las escuelas inclusivas se han relacionado positivamente con la inclusión del alumnado con discapacidad. En segundo lugar, porque son dos elementos que tienen una presencia importante en los grupos interactivos. Así, el objetivo es obtener conclusiones acerca de si, en los grupos interactivos, la interacción en el grupo de iguales y la participación de personas adultas de la comunidad inciden positivamente en la inclusión del alumnado con discapacidad y qué componentes (sociales, organizativos o metodológicos) en concreto entran en juego en dicha influencia.

El aprendizaje y la participación e integración social serán los dos aspectos en que nos centraremos para concretar el análisis de la educación inclusiva, también por dos motivos. En

primer lugar, son dos elementos centrales identificados desde los planteamientos de la educación inclusiva como objetivos de este modelo educativo. En segundo lugar porque, tal y como hemos recogido en el capítulo 2, existen evidencias de que una educación inclusiva revierte en una mejora en estos dos aspectos en el caso del alumnado con discapacidad.

Partiendo de esta base, estudiaremos si una práctica educativa concreta –los grupos interactivos– que se da en escuelas que siguen un proyecto inclusivo –las comunidades de aprendizaje– y que también persigue estos objetivos para su alumnado, consigue resultados positivos en el aprendizaje y la integración social del el alumnado con discapacidad.

Cuando hablamos de participación e integración social, tenemos en cuenta que son dos aspectos relacionados entre sí aunque diferentes. Entendemos que la participación se refiere al alumno o alumna con discapacidad y su nivel de intervención en la actividad del grupo, mientras que la integración social hace referencia a la consideración que sus compañeros y compañeras tienen de él o ella, a la posición que le atribuyen dentro del grupo, el rol que le otorgan, la imagen que tienen y lo que esperan de él o ella. Dada la estrecha relación entre participación e integración social, los englobamos en una misma categoría de análisis, sin embargo tendremos en cuenta los diferentes aspectos a que se refieren a la hora de realizar el análisis.

Por tanto, podríamos subdividir los objetivos anteriores de la siguiente manera:

- 1.1.1. Analizar la influencia que ejerce en el aprendizaje la interacción entre iguales promovida por los grupos interactivos.
- 1.1.2. Analizar la influencia que ejerce en la participación la interacción entre iguales promovida por los grupos interactivos.
- 1.1.3. Analizar la influencia que ejerce en la integración social la interacción entre iguales promovida por los grupos interactivos.

- 1.2.1. Analizar la influencia que ejerce en el aprendizaje la participación de la comunidad promovida por los grupos interactivos.
- 1.2.2. Analizar la influencia que ejerce en la participación la participación de la comunidad promovida por los grupos interactivos.

1.2.3. Analizar la influencia que ejerce en la integración social la participación de la comunidad promovida por los grupos interactivos.

4.2. Metodología

Esta tesis se enmarca en una perspectiva comunicativa crítica de investigación (Gómez, Latorre, Sánchez, & Flecha, 2006). Es una perspectiva crítica porque, además de comprender e interpretar la realidad, busca su transformación. Es comunicativa porque busca esta transformación a través de la intersubjetividad, es decir, a través de las interacciones y de la comunicación que se produce en ella; para ello se basa en la reflexión y autorreflexión, a partir de las interpretaciones y teorías de las personas que forman parte de la realidad que se investiga.

El enfoque metodológico comunicativo crítico se basa en que la realidad social es una construcción humana. Las personas, a través de sus interacciones construyen comunicativamente los significados de esta realidad social; de la misma manera, los enunciados científicos son producto del diálogo entre el equipo investigador y las personas y grupos, de forma que todas las personas participantes de la investigación se sitúan a un mismo nivel en una relación horizontal, rompiendo el desnivel metodológico.

Este enfoque metodológico se basa en unos postulados:

- *Universalidad del lenguaje y de la acción.* Se parte de que todas las personas tienen competencias lingüísticas comunicativas y de acción, y que todas, por tanto, tienen capacidad para interactuar a partir del diálogo y participar en el proceso de investigación.
- *La persona como agente social transformador.* Las personas son agentes sociales que tienen la capacidad de transformar tanto las propias prácticas como las estructuras sociales; asimismo, son capaces de interpretar la realidad y crear conocimiento.
- *Sentido común.* Para poder conocer por qué se produce una acción es necesario tener en cuenta el sentido común de las personas. La experiencia de vida y la conciencia de las

personas, que se forman dentro de un determinado contexto cultural, determinan el sentido subjetivo, lo que hace importante tomar en cuenta el contexto donde se producen las interacciones y se genera el conocimiento.

- *Desaparición de la jerarquía interpretativa.* En este enfoque los presupuestos interpretativos de las personas investigadoras no son los únicos válidos; por el contrario, lo aportado por parte del resto de personas participantes de la investigación puede tener tanta solidez o más.
- *Conocimiento dialógico.* El conocimiento se puede generar de manera dialógica entre las personas que investigan y las destinatarias de la investigación o “investigadas”, a partir del análisis intersubjetivo. Para ello se utiliza la *acción comunicativa*, donde las pretensiones de validez son las que guían los procesos de entendimiento durante la investigación, buscando acuerdos en función de los argumentos más válidos independientemente del rol o estatus de quien los emite.
- *Igual nivel epistemológico.* En esta perspectiva se rompe el desnivel epistemológico, y las personas investigadoras participan al mismo nivel que el resto de personas tanto en el proceso de investigación como en la interpretación de las acciones.
- *Racionalidad comunicativa.* La perspectiva comunicativa crítica parte de que la racionalidad comunicativa es la base de las competencias universales de lenguaje y acción, así como del diálogo igualitario; la racionalidad comunicativa se caracteriza por usar el lenguaje como medio de diálogo y entendimiento.

En consonancia con lo expuesto, la metodología utilizada es la metodología comunicativa crítica, que en esta ocasión se concreta en la modalidad de investigación de estudio de casos, que llevaremos a cabo bajo aquella orientación. Esto quiere decir que la organización del estudio y las técnicas de recogida de información se realizan a partir de estos postulados.

Estudio de casos de orientación comunicativa crítica

Un estudio de casos (Sabariego, Massot, & Dorio, 2004) consiste en el examen sistemático y en

profundidad de casos de un fenómeno, considerados situaciones o entidades sociales únicas con interés para la investigación, con el objetivo de comprender en profundidad la realidad social y educativa. Es un método de investigación cualitativa que puede incluir estudios de un solo caso o de múltiples casos, y que puede combinar el uso de diferentes técnicas. En esta investigación la modalidad utilizada ha sido la del estudio de casos múltiples.

En esta ocasión, al enmarcarse en una perspectiva comunicativa crítica, nuestro estudio de casos exige un proceso comunicativo entre quien investiga y las personas destinatarias del estudio de forma que, siempre que sea posible, éstas participen en todo el proceso de la investigación. Desde esta perspectiva el objetivo del estudio de casos es un análisis de la realidad, pero es un análisis que va más allá de su comprensión, ya que su objetivo es también detectar aquellas opciones y posibilidades que constituyen factores de transformación social y educativa.

En esta tesis, basamos cada caso en un niño o una niña. Para su selección, hemos seguido los criterios siguientes:

- Que esté escolarizado en una escuela educación primaria que lleve a cabo el proyecto de comunidades de aprendizaje.
- Que tenga algún tipo de discapacidad identificada, ya sea de tipo motor, sensorial o intelectual.
- Que en su grupo-clase se lleve a cabo la dinámica de grupos interactivos y el niño o niña participe en ellos.

Además de estos criterios de selección, se ha procurado entre los diferentes casos cubrir ambos géneros, diferentes tipos de discapacidad y diferentes cursos escolares.

Los grupos interactivos: una práctica de las comunidades de aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad

Los casos seleccionados se resumen en el siguiente cuadro:

	DISCAPACIDAD			GÉNERO		CURSO			ESCUELA ⁴⁶
	Intel.	Física.	Descripción	Niño	Niña	1º-2º	3º-4º	5º-6º	
CASO 1: Pol		X	Ataxia	X		1º			ALBERT EINSTEIN (Catalunya)
CASO 2: Inés	X	X	Parálisis cerebral		X		4º		ALBERT EINSTEIN (Catalunya)
CASO 3: Yasser	X		Retraso en el aprendizaje	X				5º	FAHRENHEIT (Catalunya)
CASO 4: Paula		X	Déficit visual		X	1º			FAHRENHEIT (Catalunya)
CASO 5: Javier	X		Dislexia	X				6º	LANDARE ESKOLA (País Vasco)
TOTAL	3	3		3	2	2	1	2	

En este estudio de casos no nos hemos centrado en la discapacidad de cada caso en concreto, en cómo la participación en grupos interactivos pueda influir en ella, o en comparar la influencia de esta práctica entre diferentes tipos de discapacidad, dado que cada caso es idiosincrásico y tiene unas características y evolución particulares. La investigación no se centra en la discapacidad en concreto, sino en hallar las propiedades inclusivas de los grupos interactivos para la educación del alumnado con discapacidad, en general. Así, los diferentes casos nos ayudan a identificar, de forma conjunta, aquellos componentes de los grupos interactivos que favorecen la inclusión de este alumnado.

Para ello, partimos del concepto de discapacidad tal cómo los hemos definido en el capítulo 1, es decir, más allá del déficit concreto de cada niño o niña, la discapacidad se refiere al ajuste entre ese déficit y el entorno de aprendizaje. Este alumnado suele encontrarse con barreras en el aprendizaje, la participación e integración, y es en estos desajustes o barreras y en los elementos que contribuyen a superarlos donde centramos la atención.

⁴⁶ Por razones de confidencialidad, se han cambiado los nombres de los niños y niñas y de los centros por otros ficticios, y se ha omitido la localidad donde se encuentran.

Técnicas de recogida de información

En esta investigación, la recogida de información se ha hecho a partir de diferentes informantes: alumnado, voluntariado, profesorado y profesorado especialista en educación especial. Se concretan de la siguiente manera:

- *Alumnado (A)*: por cada caso, el niño o niña con discapacidad y sus compañeros y compañeras del grupo interactivo.
- *Profesorado (P)*: por cada caso, el tutor o tutora del grupo del niño o niña.
- *Profesorado especialista en educación especial (EE)*: por cada escuela⁴⁷, la profesora de educación especial u otra persona responsable del centro que por su cargo conoce los casos de educación especial del centro y la atención que se les da.
- *Voluntariado (V)*: por cada caso, una persona que participa en grupos interactivos con el niño o niña protagonista del caso.

Si bien los grupos interactivos se caracterizan por la presencia de personas voluntarias de la comunidad, no todas las comunidades de aprendizaje cuentan con voluntariado para llevarlos a cabo, por lo que deciden recurrir a profesorado del centro que dinamice los grupos. Los dos perfiles de personas adultas son distintos y, mientras que los profesores y profesoras que dinamizan los grupos pueden tener un papel más parecido al del tutor o tutora de la clase, el voluntariado de fuera de la escuela puede aportar una dinámica diferente. Por ese motivo, en el análisis del trabajo de campo distinguimos entre dos tipos de voluntariado: el voluntariado de la comunidad (*Vc*) y el voluntariado profesor (*Vp*). Consideraremos en ambos casos el papel de la personas adulta en el grupo en relación a la inclusión del niño o niña con discapacidad. Además, la diferenciación de estos perfiles de personas adultas dinamizando el grupo nos permitirá observar diferencias entre ambos en cuanto a su papel en el grupo y como facilitadores de la inclusión.

Para cada caso se han combinado tres técnicas diferentes de recogida de información –grupo de discusión comunicativo, observación comunicativa y entrevista en profundidad–, procedentes de los diferentes informantes. Esta información se complementa con el análisis de

⁴⁷ No por cada caso, ya que hay casos que pertenecen a la misma escuela.

documentación. La diversidad de técnicas y personas informantes para cada caso contribuye a los criterios de credibilidad y confirmabilidad de la información.

De entre estas técnicas, dos de ellas son típicamente comunicativas –grupo de discusión comunicativo y observación comunicativa– mientras que la entrevista en profundidad es una técnica cualitativa que en este caso se ha llevado a cabo siguiendo una orientación comunicativa.

A continuación se describe el uso de cada una de las técnicas:

- Grupo de discusión comunicativo:

Un grupo de discusión comunicativo es un grupo natural de personas que se reúne para elaborar una interpretación conjunta de una realidad objeto de estudio, a través de la comunicación entre iguales. Para que su composición sea natural, el grupo ha de compartir algún nexo en común, como la participación conjunta en algún tipo de actividad de forma habitual, en nuestro caso, la participación en el mismo grupo interactivo. Asimismo, su realización tiene lugar en un contexto comunicativo habitual del grupo.

La base del grupo de discusión es una comunicación entre iguales, a partir del diálogo igualitario; la existencia de este nexo previo facilita el establecimiento de esta comunicación en condiciones de igualdad. Para la realización del grupo de discusión es necesario un consenso previo entre las personas participantes, tanto para su constitución como para el desarrollo del trabajo, así como un guión orientativo⁴⁸ que también es conocido por el grupo.

Otra condición para que la comunicación entre iguales pueda darse es que la persona investigadora se integre en el grupo; a pesar de que posee unos saberes diferentes, no se sitúa como experta sino que las interpretaciones resultantes partirán de todo el conjunto. Así, el objetivo no será analizar el grupo y los miembros que lo forman, sino participar en el grupo que se establece. Todas las personas del grupo participan como investigadoras porque, a través de la interacción y la comunicación, es todo el grupo con su reflexión quien elabora conclusiones

⁴⁸ Documentos anexos al final: ANEXO 2. *Guión del grupo de discusión comunicativo con alumnado* y ANEXO 3. *Guión del grupo de discusión comunicativo con profesorado y voluntariado*.

consensuadas en relación al tema.

Número de grupos de discusión comunicativos:

- 5 grupos de discusión comunicativos con alumnado, uno por cada caso
- 2 grupos de discusión con profesorado, en que se mezcla profesorado que actúa como tal conjuntamente con profesorado que ocupa el rol de voluntario dentro de los grupos interactivos

Personas participantes: en el caso de los grupos de discusión de alumnado, éstos se han realizado en cada caso con los niños y niñas que participan en el grupo interactivo del alumno o alumna con discapacidad. Es decir, los grupos incluyen al niño o niña con discapacidad y a los compañeros y compañeras habituales de su grupo interactivo o los de ese día, en el caso de que los grupos no se mantengan. Estos grupos de discusión comunicativos han tenido lugar en una de las aulas de la escuela donde asiste el grupo. En el caso del grupo de discusión con profesorado y voluntariado, éstos se han realizado en cada caso con el tutor o tutora del grupo clase donde asiste el niño o niña con discapacidad y con una persona que participa en grupos interactivos en este grupo como dinamizadora en el papel de voluntariado, en este caso, profesorado del centro.

Objetivo: el uso de esta técnica nos permite obtener información respecto al primer objetivo planteado, es decir, acerca de la adquisición de aprendizajes por parte del alumnado con discapacidad y de la relación con sus compañeros y compañeras, a partir de la experiencia conjunta que el grupo ha generado en la participación en esta dinámica de clase. Nos permite, también, obtener información del papel tanto de la persona en el rol de voluntaria como de la interacción con compañeros y compañeras en la inclusión de este alumnado. La relevancia de esta técnica radica en que nos aporta la voz de las propias personas participantes en los grupos interactivos, en aquellos aspectos que se relacionan con la inclusión del compañero o compañera con discapacidad. Entre ellas, tiene especial interés la aportación del propio niño o niña con discapacidad acerca de su experiencia, así como la de sus compañeros y compañeras, acerca de cómo valoran la participación en el grupo de alumnado con discapacidad, y la consideración que tienen de él o ella.

Los grupos de discusión han sido grabados en audio y transcritos para su posterior análisis.

- **Observaciones comunicativas:**

La observación comunicativa es una técnica cuyo objetivo consiste en hacer una evaluación conjunta de los comportamientos habituales de las personas, sus actitudes, motivaciones, interpretaciones, habilidades comunicativas y otros elementos del lenguaje no verbal, para explicitar los conocimientos tácitos que poseen las personas acerca de las actividades que llevan a cabo.

Las personas participan voluntariamente, conociendo los objetivos y utilidad de la investigación, y la observación tiene lugar en el contexto habitual donde se desarrolla la actividad. Tanto las personas que investigan como las que son sujetos de la investigación comparten los significados e interpretaciones derivadas de la observación a partir de un diálogo en plano de igualdad.

En nuestro caso, la observación se ha centrado en los contextos de interacción de los niños y niñas que participan en nuestro estudio de casos, con sus compañeras y compañeros, profesor o profesora y personas voluntarias. En este caso, el necesario diálogo y reflexión compartida acerca de la realidad observada son facilitados a través de la combinación con las otras técnicas (entrevistas y grupos de discusión con diferentes participantes que también han estado presentes en la sesión), en las que aparecen referencias a las sesiones observadas.

Número de observaciones comunicativas:

- 5 observaciones comunicativas, una por cada caso, en un contexto natural de interacción.

Contexto de las observaciones: en cada caso, la observación se ha hecho en el aula, durante la realización de grupos interactivos.

Objetivo: el análisis de la información recogida mediante esta técnica contribuye a responder al primer objetivo de la tesis. La observación en el aula nos aporta información tanto de la adquisición de aprendizajes como de la participación e integración social, al tiempo que nos permite observar la interacción con compañeros y compañeras y con otras personas adultas que colaboran en el desarrollo de los grupos interactivos. La relevancia de esta técnica está en poder

observar directamente las interacciones que se dan entre el alumno o alumna con discapacidad y sus compañeros y compañeras, así como con las otras personas adultas en el aula. En nuestro caso, nos permite analizar cómo esta interacción se relaciona con el aprendizaje, con la ayuda y con la participación, con el posible papel de la persona voluntaria como moduladora de la interacción, y cómo en definitiva estas interacciones pueden influir en la inclusión de este alumnado.

Las observaciones han sido grabadas en video, para ser analizadas posteriormente. En la visualización de la grabación se ha recogido la información a partir de un cuadro que ha sido elaborado a tal efecto⁴⁹, que nos permite organizar la información en base a unidades de análisis y analizarla a partir de las categorías de establecidas.

La unidad de análisis utilizada consiste en bloques de interacción con significado, que incluyen las acciones o interacciones relacionadas entre sí que aportan información relevante de cara a los objetivos. En cada registro distinguimos:

- *Número de orden*: indica el orden de cada registro en la observación.
- *Tiempo*: indica el tiempo de la grabación (minuto y segundo) en que se ha iniciado el registro.
- *Inicia*: indica quien inicia la interacción en cada registro.
- *Hacia / Otros*: indica hacia quién se dirige la acción y/o qué otras personas participan de la interacción.
- *Descripción*: se transcribe y/o describe cada registro.
- *Categoría de análisis*: recoge la categoría de análisis a que corresponde cada registro, en función de las categorías establecidas en el cuadro de análisis elaborado para el análisis de toda la información del estudio de casos (el cuadro de análisis se describe en el punto 4.5).

Asimismo, se ha anotado la distribución física de los miembros dentro de los grupos durante las observaciones.

Un segundo análisis que se ha hecho a partir de las observaciones ha sido el cálculo de la tasa

⁴⁹ Documento anexo al final: ANEXO 1. Cuadro de recogida de información para las observaciones comunicativas.

de actividad del alumno o alumna con discapacidad en cada caso. Las investigaciones revisadas coinciden en el peligro de una inclusión que sea sólo física y que no tome en consideración opciones organizativas que faciliten la participación y el aprendizaje; debido a que una educación físicamente conjunta no es suficiente para lograr estos objetivos, y que son necesarias acciones que promuevan tanto la integración social como el aprendizaje, destacamos la importancia de recoger la tasa de actividad del alumnado con discapacidad en los grupos interactivos como indicador del potencial inclusor de esta práctica.

La tasa de actividad (TA) es obtenida a partir del tiempo de participación activa (AA) del niño o niña y el tiempo total de la actividad (TT), que describimos de la siguiente manera:

Tiempo de participación activa (AA) del alumno/a con discapacidad (AD): tiempo que el niño o niña con discapacidad protagonista de cada caso pasa dedicado a la actividad del grupo interactivo. Se divide en⁵⁰:

- *Actuación*: tiempo que AD pasa activamente implicado en la actividad.
- *Atención*: tiempo que AD no actúa directamente pero mantiene la atención en la actividad o en actividades derivadas de ella.

Tiempo de no actividad del alumno/a con discapacidad (NA):

- *No actividad*: tiempo que AD está en el grupo pero no está actuando ni atendiendo
- *Otros (a especificar)*

Tiempo total de la actividad (TT): tiempo total que dura la actividad del grupo interactivo. Es el tiempo total de grabación menos el *tiempo sin actividad en el grupo* (tiempo de grabación en que no se está desarrollando la actividad del grupo interactivo, normalmente tiempo antes o después de la actividad, o en el cambio de actividad).

Para el registro del tiempo de participación activa, se ha elaborado una tabla de registro⁵¹, donde el tiempo total de la observación se ha dividido en segmentos temporales de 0:30 minutos. En

⁵⁰ En el anexo 1 se detalla qué se incluye dentro de cada categoría.

⁵¹ Tabla incluida en el anexo 1.

cada segmento se ha considerado la categoría de actividad más representativa de entre las anteriores, es decir, aquella que ocupa el mayor tiempo del segmento.

La tabla de registro ha sido completada por dos observadores diferentes, que han categorizado los segmentos de tiempo en base a los mismos criterios, los que recogemos en el anexo 1. Los tiempos de actividad obtenidos por los diferentes observadores, así como la diferencia y la media entre ambos, se han recogido en una tabla resumen⁵² a partir de la cual se ha calculado la tasa de actividad.

Por tasa (o índice) de actividad (TA) entendemos el tiempo de participación activa del niño o niña con discapacidad (AA) en relación al tiempo total de la actividad (TT). Se puede entender como el porcentaje de tiempo que el niño o niña con discapacidad pasa dedicado a la actividad del grupo interactivo, respecto del tiempo total de actividad en el grupo, de forma que:

$$TA = (AA / TT) \times 100$$

Este índice nos sirve de indicador acerca del rendimiento de los niños y niñas protagonistas del estudio de casos cuando están en grupos interactivos.

- Entrevistas en profundidad de orientación comunicativa:

La entrevista en profundidad es una técnica cualitativa de recogida de información cuya aplicación busca la comprensión de la realidad de las personas participantes en la investigación, de su propia percepción acerca de sus experiencias y sus vidas a partir de sus propias palabras.

En este caso, las entrevistas en profundidad se han llevado a cabo siguiendo una orientación comunicativa, evitando la instrumentalización de las personas participantes en la investigación y de la información proporcionada por ellas. Se ha tratado, por tanto, de mantener una relación lo más igualitaria posible, siguiendo los postulados de la perspectiva comunicativa crítica.

⁵² Tabla incluida en el anexo 1.

Número de entrevistas:

- 3 entrevistas a profesorado
- 2 entrevistas a voluntariado (Vc)
- 1 entrevista a profesorado que participa en grupos interactivos como voluntariado (Vp)
- 3 entrevistas, una por cada escuela, a profesorado especialista en educación especial o profesorado responsable de la escuela que por su cargo conoce los casos de educación especial y la atención que reciben.

Personas participantes:

Las entrevistas se han llevado a cabo con personas representantes de la institución educativa en que se enmarca la práctica que analizamos, y que cuentan con información sobre el proceso educativo y de inclusión en la escuela de los niños y niñas protagonistas del estudio de casos:

- entrevista al tutor o tutora del grupo en que se encuentra el niño o niña, como miembro de la institución educativa
- entrevista a personas que participan como voluntarias en grupos interactivos con el niño o la niña, también como participantes de la institución educativa y, en concreto, de la práctica que analizamos
- entrevista a profesorado especialista de educación especial o responsable del centro, como miembro y responsable de la institución educativa en cuanto al tratamiento de los casos de educación especial en el centro y en especial de aquél en que nos centramos.

Objetivo: las entrevistas nos permiten recoger la experiencia de personas adultas relacionadas con el niño o niña y que interaccionan con él o ella de manera habitual. El conocimiento que tanto el profesorado como del voluntariado tienen de la realidad de estos niños y niñas en la escuela y de su evolución a través de los cursos nos proporciona una perspectiva temporal. A través de sus relatos podemos aproximarnos a la evolución que este alumnado ha seguido en los grupos interactivos así como a las interpretaciones que estas personas hacen de los elementos que han podido influir en esta evolución, acercándonos así a los objetivos planteados.

Para la realización de las entrevistas se han elaborado unos guiones⁵³, adaptados en cada caso según la persona entrevistada (profesorado, voluntariado o profesorado de educación especial).

Dos de estas entrevistas se han realizado previamente a los grupos de discusión comunicativos con profesorado y voluntariado, como entrevistas exploratorias para orientar los grupos de discusión.

Cada entrevista ha sido grabada en audio y transcrita, o han sido tomadas notas cuando la grabación no ha sido posible⁵⁴.

- **Análisis documental**

El análisis de documentación (Massot, Dorio, & Sabariego, 2004) consiste en examinar documentos escritos que pueden aportar información valiosa que quizá no es fácil conseguir por otros medios, como por ejemplo, acontecimientos que tuvieron lugar antes de comenzar el estudio.

Documentación analizada

En este caso nos centramos en el análisis de documentos oficiales. Partiendo de que una de las condiciones para la selección de los niños y niñas para la investigación es que tengan alguna discapacidad identificada, se ha recogido documentación referente a su diagnóstico, así como de su trayectoria educativa. Incluimos aquí dictámenes de escolarización e informes psicopedagógicos, informes médicos e informes del profesorado de educación especial de la escuela, según los casos.

Objetivo

Esta documentación nos aporta información acerca de las características de este alumnado y de su historia educativa, lo que nos permite complementar la obtenida a través del trabajo de campo.

⁵³ Documentos anexos al final: ANEXO 4. *Guión de la entrevista en profundidad a profesorado*; ANEXO 5. *Guión de la entrevista en profundidad a voluntariado*; ANEXO 6. *Guión de la entrevista en profundidad a profesorado de educación especial*.

⁵⁴ Sólo una entrevista no ha sido grabada, por expresa petición de la profesora entrevistada.

Los grupos interactivos: una práctica de las comunidades de aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad

Cuadros-resumen

Resumimos en las siguientes tablas las técnicas utilizadas en el estudio de casos.

La siguiente tabla recoge la contribución de cada una de las técnicas a los objetivos planteados:

OBJETIVOS	TÉCNICAS		
	Observación	Entrevista	Grupo Discusión
<p>1. Analizar la influencia que la participación en grupos interactivos tiene en la educación inclusiva del alumnado con discapacidad:</p> <p>1.1.1. ...de la interacción entre iguales en el aprendizaje.</p> <p>1.1.2. ...de la interacción entre iguales en la participación.</p> <p>1.1.3. ...de la interacción entre iguales en la integración social.</p> <p>1.2.1. ...de la participación de la comunidad en el aprendizaje.</p> <p>1.2.2. ...de la participación de la comunidad en la participación.</p> <p>1.2.3. ...de la participación de la comunidad en la integración social.</p>	<i>Contribución a los objetivos a través de:</i>		
	Observación directa de la actividad en el grupo y de las interacciones entre el alumno o alumna con discapacidad y sus compañeros y compañeras, así como con las otras personas adultas en el aula.	Recogida de la experiencia de personas adultas relacionadas con el niño o niña y que interaccionan con él o ella de manera habitual, de su conocimiento a cerca de la realidad de estos niños y niñas en la escuela y de su evolución en el tiempo, así como a sus interpretaciones acerca de los elementos que pueden intervenir.	Recogida de la experiencia conjunta generada en grupo en la participación en esta dinámica de clase, a través de la voz de las propias personas participantes en los grupos interactivos.
2. Proporcionar orientaciones dirigidas a los profesionales de la educación y a otros miembros de la comunidad educativa que favorezcan la inclusión del alumnado con discapacidad.	A partir de los resultados y conclusiones anteriores y de su discusión a partir de la revisión de la literatura.		

El segundo cuadro resume distribución de las técnicas que se han utilizado en el estudio de casos⁵⁵:

⁵⁵ Las diferentes técnicas las representamos con las siguientes abreviaturas: O (Observación), GD (Grupo de Discusión), E (Entrevista).

PERSONA/S / LUGAR	Aula	Grupo Interactivo/ alumnado	Profesorado	Voluntariado (Vp)	Voluntariado (Vc)	Profesorado EE
CASO 1	1 O	1 GD	1 E ⁵⁶	-	1 E	1 E
CASO 2	1 O	1 GD	1 E	-	1 E ⁵⁷	
CASO 3	1 O	1 GD	1 GD		-	1 E
CASO 4	1 O	1 GD	1 GD		-	
CASO 5	1 O	1 GD	1 E	1 E	-	1 E

Las técnicas típicamente comunicativas requieren posteriormente a su aplicación una segunda vuelta en que se dialoga sobre los temas surgidos de las informaciones recogidas en la primera vuelta, y se debaten y consensúan las conclusiones. En cualquier caso, y de acuerdo con los principios de la metodología comunicativa, siempre antes de la realización de cada técnica, se explica a las personas participantes los objetivos de la investigación, para facilitar así la comunicación y la creación de una situación igualitaria de diálogo.

En nuestro caso, los resultados y conclusiones obtenidos han sido presentados a personas participantes en la investigación. La devolución de los resultados tiene un doble objetivo. Por un lado, se trata de compartir con ellas los resultados obtenidos acerca de esta práctica educativa, de las propiedades inclusivas identificadas y de aquellos elementos que contribuyen o dificultan la inclusión educativa del alumnado con discapacidad; de esta manera, podrán incorporar estas informaciones que, de hecho, han salido de ellos y ellas, a su conocimiento sobre esta práctica educativa, y así contribuir a su mejora y desarrollo. Por otro lado, se trata de contrastar nuestras conclusiones con la experiencia de quienes participan habitualmente de la realidad que estudiamos, ayudándonos a confirmarlas, matizarlas o corregirlas.

⁵⁶ Entrevista exploratoria a profesorado.

⁵⁷ Entrevista exploratoria a voluntariado.

4.3. Descripción de los casos

A continuación recogemos algunas informaciones para situar cada uno de los casos. Son informaciones tomadas en el curso 2005-2006, cuando se hizo el trabajo de campo. En ellas, nos referiremos a la escuela, las características del niño o niña, las personas participantes y el contexto de recogida de información, y a información acerca de cómo valoran su situación en relación al aprendizaje y la participación e integración social.

4.3.1. Caso 1: Pol

- La escuela

La escuela Albert Einstein inició el proyecto de Comunidades de Aprendizaje en el curso 2001-2002, y es el cuarto año que hacen grupos interactivos. El alumnado de la escuela es mayoritariamente autóctono, con alguna excepción, y de familias de un nivel socio-económico medio. La profesora de educación especial se ha ido convenciendo con el tiempo y la experiencia acerca del proyecto, así como de la práctica de los grupos interactivos. Su trabajo combina el apoyo en el aula con la atención más individualizada y aparte en los casos en que “hay un desfase más grande”, aunque explica que el aula de educación especial prácticamente no la utiliza. Como refuerzo en el aula, una de las actividades que ha realizado es participar en grupos interactivos, primero como voluntaria antes de contar con familiares, y después como maestra de educación especial, preparando antes la actividad con el niño o niña.

La escuela cuenta con varios casos de niños y niñas con discapacidad, especialmente motora; la supresión de barreras arquitectónicas en la escuela y la existencia de una auxiliar para ayudarles en los desplazamientos han facilitado que las familias escogieran este centro para su escolarización.

- El niño

Sus dificultades y posibilidades. Pol es un niño alegre y risueño, tiene 7 años y 5 meses y cursa 1º de primaria⁵⁸. Está diagnosticado con una ataxia espino-cerebelosa (trastorno motriz que

⁵⁸ Edades que tenían los niños y niñas en el momento de realización del trabajo de campo, en el curso 2005-2006.

presenta un evidente retraso motor y trastorno general de la coordinación, presentando un temblor de acción-intención que interfiere en la mayoría de las actividades motoras). La ataxia le provoca movimientos convulsivos e incontrolados. Aunque no son movimientos muy amplios, le supone una dificultad en la precisión. Las áreas en que se ve afectado son la manipulación, el desplazamiento y el habla.

Para desplazarse utiliza un caminador, con el que se puede desplazar sin ayuda; también utiliza un ascensor para moverse entre los diferentes pisos de la escuela, y una auxiliar –compartida entre los diferentes casos de la escuela– le ayuda en los desplazamientos. La afectación en la motricidad fina le dificulta la escritura y la hace más lenta, por lo que algunas tareas las hace con un ordenador que tiene en el aula, así como otras actividades manuales como recortar y pegar; aun así, las profesoras valoran que el grafismo ha mejorado a lo largo del curso. Por último, su déficit le afecta en el habla, haciendo que hable más lentamente y que sea en ocasiones difícil entenderle, aunque también es algo que ha mejorado. Las características de su déficit hacen que tenga una evolución inestable, en altibajos, en que unas épocas está mejor y otras peor.

El déficit es puramente motor y no le afecta a nivel intelectual. El profesorado explica cómo no ve dificultades en el aprendizaje ni diferencias en este sentido respecto del resto de alumnado. Por otro lado, destacan en Pol su motivación por participar, aprender, su buen contacto con el entorno y el deseo de interactuar y comunicarse con los demás

La escolarización. Pol está en el centro desde P-3, aunque empezó un año más tarde, con cuatro años, porque se valoró que era inmaduro para incorporarse al curso de su edad. Hasta entonces estuvo yendo a una guardería. Pol sólo asiste a esta escuela, y durante todo el tiempo realiza las mismas actividades que sus compañeros y compañeras. La tutora lo tiene como alumno este curso por primera vez.

Los recursos. Pol tampoco tiene refuerzos en la escuela fuera del aula porque no se ha identificado que fuera necesario. Fuera de la escuela, recibe atención de fisioterapia y logopedia, en principio por parte de profesionales del CDIAP (Centro de Desarrollo Infantil y de Atención Precoz) de su localidad, hasta 2003; posteriormente se derivó a un centro de tratamiento privado para recibir dichos apoyos. En la actualidad recibe atención de la fisioterapeuta adscrita al centro

y también logopedia y fisioterapia de forma privada.

En la escuela tiene la ayuda de una auxiliar que le proporciona atención directa en las situaciones de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, así como en sus desplazamientos por la escuela y en las salidas realizadas fuera del centro. La educación física también es un área en que recibe ayuda de la auxiliar y en la que se ha planteado hacerle una adaptación curricular. En el resto de áreas, las únicas adaptaciones que se han hecho han sido el uso del ordenador, y de materiales como un lápiz algo más grueso y de forma triangular que en un principio le facilitaba la escritura (aunque ahora se defiende bien con un lápiz normal) y materiales para sujetar el folio en la mesa (aunque después también ha aprendido a sujetarlo con una mano mientras trabaja con la otra). Por lo demás, las actividades que hace son las mismas que hacen el resto de niños y niñas de la clase.

También ha recibido la intervención de la profesora de educación especial, en forma de apoyo en grupo reducido en actividades de conversación para desarrollo del lenguaje (durante dos sesiones semanales de tres cuartos de hora cada una). La profesora de educación especial comenta que su función con Pol es un tanto indirecta, incluyendo alguna adaptación de las actividades, conseguir materiales como el ordenador u otras adaptaciones, pero no apoyos directos en materias curriculares, ya que sus necesidades, que son básicamente de autonomía, quedan cubiertas con la ayuda de la auxiliar.

El profesorado valora positivamente que Pol esté escolarizado en una escuela y aula ordinaria, ya que sus dificultades son únicamente motrices, sin afectación intelectual que le impida seguir los contenidos de la clase.

Pol en grupos interactivos. Pol participa en grupos interactivos como los demás, desde el principio, en P-3, ahora hace cuatro años. Puede participar con normalidad porque no hacen actividades que requieran escribir mucho y no requieren adaptaciones; tampoco recibe ayuda de la auxiliar cuando está en grupos interactivos.

- Las personas participantes y el contexto de la recogida de información

En el caso de Pol, participaron en la recogida de información la tutora, una madre voluntaria que

participaba en grupos interactivos y la profesora de educación especial del centro, a partir de entrevistas por separado. También participaron Pol y algunos compañeros de clase.

- Información acerca de Pol: aprendizaje, participación e integración social

De Pol valoran, tanto profesorado como voluntariado, que ha mejorado en aquello en lo que tiene más dificultades, como el habla; cada vez se le entiende mejor, en lo que creen que la fisioterapia y logopedia ha debido influir. También ha mejorado en la motricidad fina, en la grafía, que también se entiende mejor. No obstante, su evolución va marcada por altibajos, que atribuyen a las características de su propio déficit. Otro aspecto que destacan es su motivación por aprender y por hacer las cosas autónomamente.

Pol tiene amistades en clase; tanto el profesorado como el voluntariado y los propios niños lo comentan. Se muestra sociable y juega con diferentes niños y niñas, mayores y menores que él. Se le ve contento y risueño. Sus compañeros le aceptan en el grupo como uno más; son conscientes de sus limitaciones y de que hay diferencias en la forma en que se desplaza y escribe (con ascensor y ordenador) pero le consideran uno más del grupo y, aunque al principio había algunas reticencias, le ayudan sin que los adultos lo tengan que pedir.

4.3.2. Caso 2: Inés

- La escuela

Como Pol, Inés asiste a la escuela Albert Einstein (ver información del caso 1).

- La niña

Sus dificultades y posibilidades. Inés es una niña alegre y cariñosa, tiene 10 años y 1 mes y cursa 4º de primaria. Desde el centro la valoran como social y afectiva, independiente y autónoma. Está diagnosticada con una parálisis cerebral, que le afecta a nivel motriz. Presenta un *patrón espástico en tijera, retracciones musculares, de las extremidades inferiores que le impiden realizar la marcha*, y se desplaza en una silla de ruedas eléctrica. Sobre las extremidades superiores, se considera que éstas han mejorado en precisión.

Además del desplazamiento, también tiene afectada el habla; habla muy lentamente y necesita

de mucha atención de las demás personas, tanto profesorado como compañeros y compañeras, para poderla entender.

Sus limitaciones son a nivel motriz y de salud, y no se le ha diagnosticado retraso mental. No obstante, tiene un nivel de aprendizaje instrumental que las profesoras valoran que correspondería a ciclo inicial (segundo de primaria). Además de la parálisis, el profesorado valora que en su retraso en el aprendizaje influyen también otros factores como problemas de salud, hospitalizaciones, ausencias de la escuela y problemas familiares.

La escolarización. Este es el primer curso de que la tutora de Inés la tiene como alumna. En el curso 99-00 fue escolarizada en un centro de educación especial ya que, según explica la profesora de educación especial, por falta de estimulación se pensaba que tenía un retraso mental. Anteriormente Inés había asistido a una guardería. Posteriormente se valoró que podía seguir una escolarización ordinaria, aunque con recursos y adaptaciones, y empezó una escolarización compartida entre el centro de educación especial al que acudía y un centro de educación infantil y primaria. En el curso 2002-2003 se propuso un cambio para que la escolarización compartida se hiciera entre el centro de educación especial y la escuela Albert Einstein. Así, en 1º de primaria asistió a Albert Einstein junto con el centro especial, al que acudía dos días a la semana, mañana y tarde. A su llegada en 1º a la escuela, recibió apoyo de la profesora de educación especial en las áreas instrumentales (matemáticas y lengua), en forma de refuerzo en pequeño grupo e individual, dentro del aula ordinaria, con el objetivo de favorecer su socialización. Durante este tiempo también ha recibido el apoyo de la auxiliar dentro el aula, para desplazamientos en la escuela, en actividades de la vida diaria y en salidas fuera del centro.

A partir de 2º de primaria Inés sigue yendo al centro de educación especial pero ya no como escolarización compartida sino como centro de recursos donde recibe logopedia y fisioterapia. También sigue teniendo refuerzo de la profesora de educación especial en la escuela ordinaria. Sobre este mismo curso se valora que su rendimiento ha bajado; esto se relaciona con ausencias por hospitalizaciones y también por su difícil entorno familiar, que ha motivado que en este curso pasara a un centro de acogida, donde ha estado viviendo hasta ahora, cosa que ha afectado a su rendimiento.

Los recursos. Inés acude a rehabilitación de logopedia y fisioterapia al centro de educación especial, que ahora asume una función no escolar, dos tardes por semana. Por otro lado, también recibe apoyo de logopedia y fisioterapia en la escuela Albert Einstein, donde está escolarizada.

Además, recibe la atención de la profesora de educación especial. Este apoyo fue en un primer momento (en el ciclo inicial) proporcionado dentro del aula, para ayudarla en las actividades de clase, individualmente o en el pequeño grupo donde estuviera trabajando. Sin embargo, posteriormente se ha valorado que el desfase con el ritmo de la clase es mayor y esta ayuda se proporciona fuera del aula ordinaria. Estas sesiones de refuerzo se dan dos veces a la semana, de forma individualizada o en pequeño grupo con algún otro niño o niña, para reforzarle algunos aspectos en que tiene más dificultades, especialmente de comprensión lectora, y de forma coordinada con los contenidos del aula pero adaptándolos a su nivel. Por otro lado, cuenta con un ordenador en el aula que utiliza en las actividades de escritura.

En cuanto a los contenidos, en clase trabaja los mismos contenidos que los demás, con alguna adaptación como puede ser en el tipo de actividad, la forma de realizarla (a ordenador en lugar de a mano) o en el nivel de exigencia (escribir dos frases en lugar de un texto más largo); no obstante, de cara al siguiente curso se está trabajando para hacerle una adaptación curricular.

Inés en grupos interactivos. El curso 2005-2006 es el primero que a clase de Inés trabaja en grupos interactivos. Participa en ellos haciendo las mismas actividades que los demás, sin hacer ningún cambio. Las voluntarias que participan en grupos interactivos, por tanto, colaboran por primera vez durante este curso con este grupo, aunque es el cuarto año que colaboran en grupos interactivos en la escuela.

- Las personas participantes y el contexto de la recogida de información

En el caso de Inés, también participaron en la recogida de información la tutora, dos madres voluntarias que participaban en los grupos interactivos y la profesora de educación especial del centro, a partir de entrevistas por separado (una para la tutora, una para la profesora de educación especial y una conjunta para las dos voluntarias). También participaron Inés y los

compañeros de su grupo cuando la clase se organiza en grupos interactivos.

- Información acerca de Inés: aprendizaje, participación e integración social

La tutora de Inés valora que este curso la niña se ha distanciado más del nivel de la clase, que hasta ahora podía seguir mejor. No obstante, junto con el EAP han valorado que repetir un curso afectaría negativamente su socialización, por lo que se ha descartado esta posibilidad. Se prioriza que continúe en el mismo grupo para aprovechar su integración y paralelamente proporcionarle una atención más individualizada que apoye sus aprendizajes. Su integración en el grupo es valorada positivamente, mantiene una buena relación con los compañeros y compañeras, y amistades en la clase, aunque el profesorado también observa que en ocasiones se acerca más al profesorado que a los niños y niñas especialmente en las horas de patio. Los compañeros y compañeras tienen en cuenta sus dificultades pero al mismo tiempo la aceptan, la tratan como a una más y la consideran capaz de aprender.

4.3.3. Caso 3: Yasser

- La escuela

Yasser asiste a la escuela Fahrenheit. Esta escuela se caracteriza por la diversidad cultural de su alumnado, entre el que cuentan con alumnado procedente de la inmigración, así como alumnado gitano. En esta escuela también hay varios alumnos con discapacidad, especialmente con retraso general del aprendizaje (por ejemplo en la clase de Yasser hay una niña con microcefalia y un retraso intelectual importante). Respecto de este alumnado, la escuela se esfuerza en que no se saque a ningún niño o niña del aula, excepto en momentos puntuales, como para recibir atención logopédica. El alumnado con discapacidad también participa en los grupos interactivos, compartiendo los mismos objetivos de aprendizaje y actividades que sus compañeros, aunque necesiten más ayuda; ello permite mantener un mayor estímulo para el aprendizaje. Sólo un niño sigue una adaptación curricular, pero también participa en grupos interactivos, haciendo las mismas actividades que los demás pero de forma adaptada, adaptando el nivel de exigencia.

En esta escuela los grupos interactivos se hacen con la participación de profesores o profesoras y, en algún caso, de otros profesionales que han colaborado, como una animadora sociocultural.

Si bien la escuela cuenta con voluntariado, éste colabora en otras actividades pero no en grupos interactivos. Según la jefa de estudios, los familiares no se ven capaces de participar en grupos interactivos, señalando una cuestión de autoestima en las familias.

Además de los grupos interactivos, en la escuela se llevan a cabo otras actividades para potenciar el aprendizaje del alumnado. Se hacen por ejemplo talleres para trabajar técnicas de estudio, con dos profesores, y se aprovecha la biblioteca en horario extraescolar por la tarde para el refuerzo de los aprendizajes en quienes tienen más dificultades, también con profesorado. Otras actividades son las aulas de estudio asistido para alumnado inmigrante recién llegado, y las tertulias literarias para alumnado, ambas en horario extraescolar.

- El niño

Sus dificultades y posibilidades. Yasser es un niño serio y reservado, tiene 10 años y 11 meses y cursa 5º de primaria. Este curso se le ha diagnosticado un retraso en el aprendizaje, con dictamen del EAP. Yasser inició su escolarización en la escuela Fahrenheit en P5, recién llegado desde Marruecos. El profesorado explica que cuando llegó a la escuela no hablaba, ni castellano, ni catalán, ni árabe; sí que hablaba en casa, pero en la escuela no empezó a hacerlo hasta 2º. Por este motivo en un principio se pensó que podía tener un problema de audición, pero la revisión del pediatra lo descartó, y se ha concluido que sus dificultades pueden deberse a problemas madurativos, lo que puede contribuir a un retraso en el aprendizaje. El profesorado valora que el ser un alumno que ha venido de otro país, con otra lengua, también ha contribuido a su retraso en la lectoescritura; por este motivo se ha esperado hasta este curso para considerarlo dentro de los casos de educación especial en la escuela. Las actividades que implican razonamiento, más allá de una resolución mecánica, y la comprensión lectora son los aspectos en que el profesorado identifica que tiene más dificultades.

La escolarización y los recursos. Yasser asiste solamente a la escuela Fahrenheit, en la que acude también a la biblioteca cada tarde después de clase para hacer los deberes, ya que allí puede recibir ayuda de profesorado. Según el profesorado necesita mucha ayuda para hacer los deberes, y la familia ha estado de acuerdo en que se quede para recibir esta ayuda. Además, desde la escuela se ha potenciado que asista a diferentes actividades de refuerzo. La tutora es el primer año que lo tiene en su grupo, pero le ha dado clase desde primero en educación física.

Yasser en grupos interactivos. Yasser participa en grupos interactivos como los demás, trabajando las mismas actividades.

- Las personas participantes y el contexto de la recogida de información

En el caso de Yasser, participaron en la recogida de la información por un lado la tutora y un profesor del centro que participa en grupos interactivos en el papel de voluntario –y que además da clase de lengua castellana y naturales a este grupo–, a través de un grupo de discusión. Por otro lado participó la jefa de estudios del centro como responsable de la escuela con conocimiento de los casos de educación especial en el centro y de la atención que reciben, a partir de una entrevista. Por último, participaron Yasser y compañeros de clase que participan con él en grupos interactivos.

- Información acerca de Yasser: aprendizaje, participación e integración social

A pesar de sus dificultades, el profesorado valora que ha mejorado mucho su aprendizaje. En relación a esta mejora mencionan su actitud, que describen como disciplinada y con ganas de trabajar, y el ser consciente de que tiene dificultades y necesita ayuda, por lo que no duda por ejemplo en ir a la biblioteca para asegurar que hace bien los deberes.

Yasser participa en los grupos interactivos y en la clase como uno más y, aunque es un poco tímido, suele ofrecerse como voluntario para las diferentes actividades que se proponen. Tiene buena relación con sus compañeros y compañeras de clase y sus dificultades de aprendizaje no son percibidas por ellos como algo destacado (no es el único niño con dificultades de aprendizaje). El profesorado también destaca que no es rechazado, aunque tampoco se trata de un chico popular como ocurre con Pol.

4.3.4. Caso 4: Paula

- La escuela

Como Yasser, Paula asiste a la escuela Fahrenheit (ver información del caso 3).

- La niña

Sus dificultades y posibilidades. Paula es una niña movida y habladora, tiene 6 años y 8 meses y cursa 1º de primaria. Tiene una afectación visual en el ojo izquierdo que consiste en una alteración córneo-retineana congénita, y que le produce una pérdida de visión en el ojo; tiene este ojo desviado y usa gafas. A consecuencia de esto tiene un grado de discapacidad del 14%.

Para evitar dificultades por la falta de visión y que pueda ver bien la pizarra, la tutora la ha situado en la primera fila del aula. Tanto la tutora como una de las profesoras que colaboran en los grupos interactivos valoran que con esta medida su déficit visual no le supone un obstáculo importante para el aprendizaje. Más que al problema visual dan importancia a su falta de atención, puesto que en ocasiones esté dispersa, desconcentrada y busca llamar la atención.

La escolarización y los recursos. Paula asiste a la escuela desde P3 y solamente tiene contacto con esta escuela. Este es el primer año que la tutora tiene a Paula como alumna. Como refuerzo, ha estado yendo a la biblioteca en horario extraescolar un día a la semana, y otro al aula de estudio asistido, de forma similar a Yasser y otros niños y niñas que tienen dificultades.

Paula en grupos interactivos. Paula participa en grupos interactivos desde P3 y en ellos trabaja las mismas actividades que los demás. El profesorado comenta cómo todos los niños y niñas participan realizando las mismas actividades; aunque en algunos casos se modifican los objetivos, en todo caso siempre se trabaja a partir de las mismas actividades, y en el caso de Paula en concreto no se ha visto necesario hacer ninguna adaptación.

- Las personas participantes y el contexto de la recogida de información

En el caso de Paula, participaron en la recogida de información la tutora y una profesora del centro que participa en grupos interactivos en el papel de persona voluntaria. Por otro lado, como en el caso de Yasser, participó la jefa de estudios del centro como responsable de la escuela con conocimiento de los casos de educación especial. Por último, participaron Paula y compañeros y compañeras de clase que participan con ella en grupos interactivos.

- Información acerca de Paula: aprendizaje, participación e integración social

Respecto del aprendizaje, las profesoras valoran que tiene dificultades en el proceso de

lectoescritura, y que éste le está costando. Sin embargo también comparan estas dificultades con las que tienen otros niños y niñas de la clase y no ven diferencias significativas: “a otros de la clase les está costando de la misma manera o más”, señalando que es una situación generalizada. También valoran que, aunque los resultados en el aprendizaje no son muy buenos, es inteligente y no duda de su capacidad para aprender. Destacan, por ejemplo, que se interesa por muchas cosas y su buen nivel de catalán, a pesar de que en su casa no lo hablen, comparando con otros compañeros y compañeras.

Respecto de la relación con sus compañeros y compañeras, el profesorado comenta que no tienen muy presente el déficit de Paula. La tutora comenta que, aunque no es un tema del que se haya hablado explícitamente en clase, y aunque no es un déficit tan evidente como puede ser el de Pol o Inés, es perceptible que Paula tiene una dificultad en la vista; no obstante, llevar varios años que compartiendo la clase con ella ha hecho que sus compañeros perciban su déficit como normal y que lo tengan asumido. Por otro lado, el hecho de que Paula sea muy participativa y extrovertida también ha contribuido a la percepción de normalidad. En consecuencia, las profesoras no ven diferencia respecto ella cuanto a la relación con los demás.

4.3.5. Caso 5: Javier

- La escuela

Javier asiste a la escuela Landare, una escuela del país vasco que sigue el modelo D (todas las asignaturas en euskera excepto la de lengua castellana). En la escuela se hacen grupos interactivos en algunos cursos (tercero, cuarto y sexto), y los hacen con profesorado del centro, ya que no cuentan con voluntariado de la comunidad; así, participan en los grupos interactivos el tutor o tutora de cada grupo, y profesorado especialista, como la profesora de educación especial, el de educación física, de inglés, de música, etc.

- El niño

Sus dificultades y posibilidades. Javier es un niño serio y tenaz, tiene 12 años y 9 meses y cursa 6º de primaria. Presenta dificultades para leer y escribir textos; que las dificultades se dieran tanto en euskera como en castellano, su lengua materna, hizo que se sospechara que las dificultades no se debían sólo al hecho de haber llegado recientemente al País Vasco y al

aprendizaje de la nueva lengua (el euskera). Por este motivo, en el curso 02-03 desde el Berritzegune se le administró la prueba PROLEC (Batería de Evaluación de los Procesos Lectores de los Niños de Educación Primaria) y los resultados mostraron alteraciones en la lectura a nivel léxico y fonológico. Se detectó que presenta dificultades en las áreas que necesitan más la lectura y que tienen más texto, como las ciencias, o en matemáticas para la comprensión de los problemas. No obstante, la tutora destaca su empeño por hacer las tareas y por aprender; pregunta con frecuencia sus dudas e insiste en seguir intentando resolver las tareas cuando tiene dificultades.

La escolarización y los recursos. Javier llegó a la escuela a finales del curso 00-01, desde México (su madre es mexicana y su padre vasco). En ese curso le correspondía incorporarse a 2º de primaria, pero por llegar a final del curso y también porque su lengua es el castellano y no hablaba euskera (lengua prioritaria de la escuela), se decidió incorporarlo en 1º. En el siguiente curso, 01-02, recibió el apoyo sistemático del profesor de refuerzo lingüístico en las áreas de "hizkuntza", euskera, y en matemáticas. En matemáticas, su avance hizo que se prescindiera del apoyo, pero lo seguía necesitando en euskera. A partir de que se le hace el diagnóstico de dislexia, ha recibido dos tipos de refuerzos: por un lado, asistiendo al aula de apoyo para alumnado extranjero, para refuerzo lingüístico; por otro, a través de sesiones con la profesora de educación especial para trabajar específicamente el proceso lecto-escritor.

En cuanto al refuerzo para alumnado extranjero, en el curso 04-05 se valoró que ya no era necesario. El refuerzo de la lectoescritura se ha hecho en la lengua materna en dos sesiones semanales de 45 minutos fuera del aula de referencia coincidiendo con las horas de religión. En el último curso (05-06), se han aprovechado esas sesiones para trabajar el área de *Ingurune* (equivalente a ciencias naturales y sociales), donde presenta dificultades de comprensión. La profesora de educación especial valora positivamente esta ayuda aparte porque de esta manera es más fácil centrar su atención.

Javier en grupos interactivos. El curso 2005-2006 ha sido el segundo en que el grupo de Javier ha trabajado en grupos interactivos. Javier participa en ellos haciendo las mismas actividades que los demás, como sucede en general con otras actividades del aula; la tutora explica que puede tener en ocasiones más problemas para escribir algunas palabras, o para redactar un

texto, pero que puede hacer lo mismo y no han tenido que cambiar las actividades pensando en él para que pudiera participar. Además, valoran positivamente que tome parte de esta actividad pensando en que el trabajo en grupo pequeño favorece su participación y que coja más confianza para comunicarse en euskera.

- Las personas participantes y el contexto de la recogida de información

En el caso de Javier, participaron en la recogida de información la tutora y la profesora de educación especial, que también participa como voluntaria en grupos interactivos en la clase de Javier. Asimismo, participaron también Javier y sus compañeros y compañeras de clase que participan con él en grupos interactivos.⁵⁹

- Información acerca de Javier: aprendizaje, participación e integración social

Del proceso de aprendizaje de Javier, las profesoras destacan sus ganas por aprender, su motivación y su insistencia en recibir las explicaciones necesarias hasta que entiende lo que se le explica, así como que no le gusta destacar por sus dificultades o que se haga referencia de alguna manera a sus problemas con la lectoescritura, por ejemplo cuando delante de otros compañeros se le pronuncia más claramente o más despacio una palabra para ayudarle a escribirla.

Respecto de la relación con el grupo, destacan el cambio que ha habido desde el principio hasta ahora. Los comienzos en el la escuela vinieron marcados, además de por la llegada desde otro país, por un cambio de grupo, de forma que cuando empezó en el grupo que está ahora era alguien nuevo que se tenía que integrar. Calificativos de "mexicano" en forma despectiva y reacciones agresivas por su parte hicieron un comienzo difícil donde en ocasiones los compañeros también destacaban sus dificultades o su lentitud con la lectura y él se mostraba muy susceptible. Ahora la situación es muy diferente; el profesorado destaca que está integrado en el grupo y, aunque no es de los más populares, tiene amistades en la clase con las que también queda fuera del horario escolar. La relación ahora es mucho más amistosa y tranquila, él está más relajado y no se muestra tan a la defensiva pensando que van a remarcar sus diferencias con respecto a los demás.

⁵⁹ Para el análisis de la observación del grupo interactivo hemos contado con la colaboración de una persona con conocimientos de euskera.

4.4. Análisis de la información

Para el análisis de la información obtenida se ha elaborado un cuadro de análisis, que describimos a continuación:

Categorías de Análisis Dimensiones	Aprendizaje			Participación e integración social		
	Interacción con iguales	Participación comunidad	Otra información	Interacción con iguales	Participación comunidad	Otra información
Dimensiones transformadoras	1	2	9	5	6	11
Dimensiones exclusoras	3	4	10	7	8	12

Columnas

En las columnas situamos los cuatro aspectos en que centramos nuestro análisis de los grupos interactivos y de la educación inclusiva, cruzándolos entre sí y dando lugar a cuatro categorías de análisis. De esta manera, el cuadro consta de las siguientes columnas:

- *Aprendizaje – interacción con iguales* (casillas 1 y 3): situaremos aquí los componentes que identifiquemos que relacionan la interacción con el grupo de compañeros y compañeras en los grupos interactivos y el aprendizaje del alumnado con discapacidad.
- *Aprendizaje – participación de la comunidad* (casillas 2 y 4): esta columna recoge los componentes de la participación de voluntariado en los grupos interactivos que se relacionan con el aprendizaje del alumnado con discapacidad.
- *Aprendizaje – Otra información* (casillas 9 y 10): aquí recogemos componentes que nos aportan información sobre el aprendizaje del alumnado con discapacidad en los grupos interactivos, pero que no se relacionan específicamente con la interacción entre el alumnado o con la participación de personas adultas en el grupo.
- *Participación e integración social – interacción con iguales* (casillas 5 y 7): aquí situaremos los aspectos de la interacción en grupos interactivos con otros compañeros y compañeras que aparezcan relacionados con la participación e integración social del alumnado

con discapacidad.

- *Participación e integración social – participación de la comunidad* (casillas 6 y 8): en esta columna recogeremos qué aspectos de la participación de voluntariado en grupos interactivos se relacionan con la participación e integración social del alumnado con discapacidad.
- *Participación e integración social – Otra información* (casillas 11 y 12): aquí tenemos en cuenta los aspectos de nos aportan información acerca de la participación e integración social del alumnado con discapacidad en grupos interactivos, pero que no tienen una relación específica con la interacción entre iguales o la participación de voluntariado.

Filas

En las filas del cuadro de análisis situamos la clasificación entre dimensiones exclusoras y dimensiones transformadoras, que se cruzan con cada una de las columnas (categorías) anteriores.

- *Dimensiones exclusoras* (casillas 3, 4, 7, 8, 10 y 12): por dimensiones exclusoras se entienden aquéllas barreras que experimentan personas o colectivos para incorporarse a una práctica o beneficio social. Son dimensiones que las personas interiorizan e interpretan y que pueden ser unas veces exclusoras y otras transformadoras.
- *Dimensiones transformadoras* (casillas 1, 2, 5, 6, 9 y 11): por dimensiones transformadoras se entienden aquéllas que contribuyen a superar las barreras que impiden o dificultan la incorporación de una persona o colectivo a un beneficio social, es decir, que superan las dimensiones exclusoras.

La discapacidad como parte de la identidad de un sector del alumnado puede dar lugar a interpretaciones exclusoras que se concreten en concepciones y prácticas escolares que dificulten que este grupo se beneficie de la educación al máximo. Asimismo, son posibles interpretaciones transformadoras que minimicen las barreras que se asocian a la discapacidad para facilitar un mayor y mejor acceso a este servicio social.

De esta manera, en cada uno de los aspectos situados en las columnas que hemos descrito tratamos de identificar los componentes transformadores e inclusores de los grupos interactivos que inciden en la educación inclusiva del alumnado con discapacidad.

Finalmente, en el análisis de la información obtenida, en el material transcrito ha sido codificado de la siguiente manera:

TÉCNICA	Grupo Discusión (GD)		Observación (O)	Entrevista (E)		
	Alumnado (A)	Profesorado/ Voluntariado (PV)	Aula (A)	Profesor/a (P)	Voluntario/a (V)	Profesor/a de Ed. Especial (E)
1	C1GDA; X_1 ; X_2	-	C1OA; X_1 ; X_2	C1EP; X_1 ; X_2	C1EVc; X_1 ; X_2	C1-C2EE; X_1 ; X_2
2	C2GDA; X_1 ; X_2	-	C2OA; X_1 ; X_2	C2EP; X_1 ; X_2	C2EVc; X_1 ; X_2	
3	C3GDA; X_1 ; X_2	C3GDPVp; X_1 ; X_2	C3OA; X_1 ; X_2	-	-	C3-C4EE; X_1 ; X_2
4	C4GDA; X_1 ; X_2	C4GDPVp; X_1 ; X_2	C4OA; X_1 ; X_2	-	-	
5	C5GDA; X_1 ; X_2	-	C5OA; X_1 ; X_2	C5EP; X_1 ; X_2	C5EVp; X_1 ; X_2	C5EE; X_1 ; X_2

Donde X_1 es el número de párrafo correspondiente en la transcripción en el caso de los grupos de discusión y las entrevistas, y el número de orden del registro, en el caso de las observaciones.

X_2 es el número de la casilla del cuadro de análisis en el que se ha categorizado

En las transcripciones incluimos, además, las siguientes codificaciones:

A: el niño o niña con discapacidad

B, C, D, ...: los compañeros y compañeras del grupo interactivo

N: un compañero o compañera del grupo interactivo no identificado en la transcripción.

P: el profesor o profesora del grupo

V: la persona voluntaria (siendo Vp profesorado que ocupa el papel de persona voluntaria y Vc voluntariado de la comunidad).

EE: el profesor o profesora de educación especial de la escuela o responsable del centro que nos informa sobre la educación especial.

4.5. Análisis de los resultados

A partir del diseño de investigación que hemos descrito, en los siguientes capítulos nos detendremos en el análisis de los resultados obtenidos, para posteriormente someterlos a discusión. Para ello, dedicaremos los dos siguientes capítulos (5. *El aprendizaje del alumnado con discapacidad en grupos interactivos* y 6. *La participación e integración social del alumnado*

con discapacidad en grupos interactivos) al análisis de los resultados; serán dos capítulos puramente descriptivos de los elementos que hemos identificado como favorecedores del aprendizaje (capítulo 5) y de la participación e integración social (capítulo 6) del alumnado con discapacidad en los grupos interactivos, a partir de las categorías de análisis que acabamos de describir.

En estos capítulos apoyaremos los resultados con citas del trabajo de campo que ejemplifiquen los elementos identificados, y que sigan las codificaciones que hemos descrito. Las citas recogidas son transcripciones literales de las aportaciones de las personas participantes en el trabajo de campo, que solamente se han retocado en algún caso en el aspecto formal, para facilitar la comprensión durante la lectura, pero en ningún caso alterando el contenido.

Posteriormente al análisis de los resultados, en un último capítulo (7. *Conclusiones y discusión de los resultados*) discutiremos estos resultados a la luz de las aportaciones teóricas que hemos recogido en los primeros capítulos, apuntando las conclusiones de esta tesis.

Bibliografía

- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., & Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- Massot, I., Dorio, I., & Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Sabariego, M., Massot, I., & Dorio, I. (2004). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

CAPÍTULO 5

EL APRENDIZAJE DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD EN GRUPOS INTERACTIVOS

Este primer capítulo de resultados lo dedicaremos a analizar los resultados recogidos acerca del aprendizaje del alumnado con discapacidad en los grupos interactivos. Lo estructuraremos de la siguiente manera: en un primer apartado recogeremos algunos elementos generales relacionados con el aprendizaje en grupos interactivos, que no podemos asociar claramente a uno de los componentes de los grupos interactivos que analizamos en esta tesis (5.1. *Situando el aprendizaje del alumnado con discapacidad en grupos interactivos. Aspectos generales*); el segundo y tercer apartado los a estos dos componentes: por un lado, la interacción entre iguales (5.2. *Interacción entre iguales y aprendizaje*) y, por otro, la participación de la comunidad (5.3. *Participación de la comunidad y aprendizaje*); en un cuarto apartado retomaremos algunos de los resultados anteriores, relacionando aspectos acerca de la interacción, la comunidad y el aprendizaje (5.4. *Interacción, comunidad y aprendizaje*); por último, terminaremos el capítulo con unas conclusiones.

5.1. Situando el aprendizaje del alumnado con discapacidad en grupos interactivos. Aspectos generales

El trabajo de campo nos ha permitido recoger información acerca de las posibilidades de los grupos interactivos para promover el aprendizaje del alumnado con discapacidad. En las conversaciones y observaciones con alumnado, profesorado y voluntariado, los grupos interactivos se relacionan con una potenciación del aprendizaje de todos y, en particular, del alumnado con discapacidad. En este sentido cabe destacar que, cuando preguntamos por el alumnado con discapacidad, las respuestas coinciden en que es beneficioso para ellos porque lo es para todos. Por este motivo, en este capítulo –y también en el siguiente– recogeremos citas que no se refieren propiamente al alumnado con discapacidad, sino al alumnado de los grupos interactivos en general, junto con otras que sí que se refieren en concreto a este alumnado. Es una muestra de que hay elementos que benefician al alumnado con discapacidad porque se

hallan presentes en la actividad general y benefician a todos.

En este apartado recogemos en primer lugar las evidencias que relacionan el funcionamiento de los grupos interactivos, con el aprendizaje del alumnado con discapacidad. Hacemos referencia tanto a los elementos que se relacionan positivamente con el aprendizaje como a elementos que pueden actuar como barreras en este objetivo. Posteriormente, en los dos apartados siguientes, nos centraremos respectivamente en el papel específico que juegan la interacción entre el alumnado y la participación de voluntariado.

5.1.1. El trabajo del alumnado con discapacidad en grupos interactivos

A partir de las observaciones realizadas hemos podido recoger información (1) de cómo trabaja este alumnado cuando lo hace en los grupos interactivos, (2) de su rendimiento en términos de cantidad de tiempo trabajado durante la actividad y (3) de algunas condiciones que acompañan a ese rendimiento.

Trabajo autónomo. Las cinco observaciones nos han permitido observar al alumnado con discapacidad trabajando autónomamente en la actividad del grupo. En ocasiones esto ocurre en el marco de un grupo interactivo donde todos sus miembros están trabajando cada uno por su lado, por ejemplo, después de que la persona dinamizadora del grupo ha introducido la actividad. Otras veces ocurre independientemente de lo que están haciendo otros miembros del grupo, de forma que algunos niños y niñas pueden estar interactuando entre sí o con la persona voluntaria, mientras que el niño o niña con discapacidad está centrado en su tarea. El trabajo autónomo se da a pesar de las dificultades de estos niños; en el caso de Pol, por ejemplo, encontramos que, aunque por su dificultad motora le cuesta mover las fichas en el soporte de plástico con el que trabaja, lo hace por si mismo sin pedir ayuda ni dejar la actividad (C10A;46;9). También vemos que el voluntariado puede potenciar este trabajo autónomo; cuando Pol se dirige a la voluntaria acercándole la ficha y diciendo *ja estic* y ella contesta *Ja estàs? T'ho pots corregir, Pol*⁶⁰, en unas fichas autocorrectivas, está ocurriendo algo en este sentido (C10A;33;9 - C20A;39;9).

⁶⁰ Traducción: *Ya estoy. ¿Ya estás? Te lo puedes corregir, Pol.*

Otro de los elementos que se relacionan con el rendimiento tiene que ver con la resolución conjunta de las actividades por parte de los alumnos, dirigidos por la persona que ocupa el rol de voluntaria. Esta forma de trabajar consigue que el alumnado con discapacidad esté atento a la resolución de los ejercicios por parte de sus compañeros y compañeras, que participen ellos mismos de la resolución de la tarea, y que completen su actividad por escrito o la corrijan mientras la van haciendo oralmente.

Trabajo después de recibir explicaciones. El trabajo se inicia algunas veces después de una explicación. Ésta puede ser una explicación de la persona voluntaria acerca de cómo han de hacer la actividad después de la cual los niños y niñas se ponen a trabajar; una explicación al grupo en general para ayudarles a encontrar la respuesta en medio de la actividad; o una explicación dirigida en concreto a ese niño o niña, o a unos pocos miembros del grupo para hacer alguna aclaración o alguna explicación adicional. También encontramos momentos en que el alumnado con discapacidad trabaja en su actividad después de escuchar explicaciones de sus compañeros que comentan la actividad entre sí.

Trabajo con ayuda. En otras ocasiones el trabajo de los niños y niñas con discapacidad en la tarea se ve motivado por la ayuda directa de la persona voluntaria o de los compañeros. La persona voluntaria puede ejercer en ocasiones una función de supervisión de la resolución de la tarea, que se traduce unas veces en estar simplemente observando mientras trabaja y otras en intervenir para corregirle o ayudarle con explicaciones. Por ejemplo, encontramos que la voluntaria mira a Inés mientras está escribiendo en su ficha y le silabea una palabra para ayudarla: *galleta, ¿no? ga-...* (C20A;10;9) mientras sigue observando cómo escribe, o que la profesora que actúa de voluntaria se acerca a Yasser mientras éste está trabajando en su ficha y repasando verbalmente las tablas de multiplicar, y le señala *¿5 por 7?*, tras lo que Yasser contesta, la voluntaria le confirma la respuesta y Yasser sigue trabajando en la ficha (C30A;57;9).

Estas ayudas que potencian el rendimiento pueden ser ofrecidas también por compañeros y compañeras. En el caso de Javier se dan interacciones de este tipo cuando, por ejemplo, vemos que comenta el ejercicio con uno de sus compañeros tras la cual escribe o corrige en su ficha (C50A;28;9 - C50A;43;9).

Las intervenciones de los demás integrantes del grupo y su papel en el trabajo del alumnado con discapacidad son elementos clave de esta tesis. Más adelante nos detendremos en este papel del alumnado y del voluntariado, y cómo se relaciona con la ayuda al alumnado con discapacidad.

La tasa de actividad

En cuanto a la cantidad de tiempo de trabajo, recogemos en la siguiente tabla la tasa de actividad –calculada tal como se describe en el capítulo de metodología– para cada uno de los casos y para cada uno de los observadores, así como la media entre observadores por caso.

	Observador 1				Observador 2				Media			
	Tasa de Actividad ⁶¹	Actuación ⁶²	Atención ⁶³	No Actividad ⁶⁴	Tasa de Actividad	Actuación	Atención	No Actividad	Tasa de Actividad	Actuación	Atención	No Actividad
CASO 1	91,89	75,68	16,22	8,11	86,49	67,57	18,92	13,51	89,19	71,62	17,57	10,81
CASO 2	79,36	79,36	0,00	20,63	78,69	77,05	1,64	21,31	79,03	78,23	0,81	20,97
CASO 3	100	88,78	11,22	0,00	100	91,67	8,33	0,00	100	90,21	9,79	0,00
CASO 4	94,29	69,52	24,76	5,71	98,10	78,10	20,00	1,90	96,19	73,81	22,38	3,81
CASO 5	94,02	63,25	30,77	5,98	81,15	60,66	20,49	18,85	87,45	61,92	25,52	12,55

La tasa de actividad se ha obtenido a partir de las observaciones realizadas, que se llevaron a cabo en sesiones de grabación de diferente duración según el caso y en actividades de diferente tipo:

⁶¹ Tasa de actividad, tal como la definimos en el capítulo 4.

⁶² Tasa de Actuación respecto del tiempo total de la actividad.

⁶³ Tasa de Atención respecto de tiempo total de la actividad.

⁶⁴ Tasa de No actividad respecto del tiempo total de la actividad.

- Caso 1 (Pol): 19 minutos. Actividades manuales (incluyendo dibujar, recortar, etc.) y de asociación de imágenes (según color, letra por la que empiezan, categoría, etc.)
- Caso 2: (Inés): 34 minutos. Actividades de ortografía, de lógica y de divisiones.
- Caso 3 (Yasser): 49 minutos. Actividades de ortografía
- Caso 4 (Paula): 54 minutos. Actividades de lengua, comprensión lectora.
- Caso 5 (Javier): 1 hora y 2 minutos. Actividades de verbos

Los tiempos recogidos en el cuadro anterior nos muestran cómo una gran parte del tiempo que el alumnado con discapacidad está participando de los grupos interactivos está implicado en la tarea. De los datos anteriores, destacamos:

- La tasa de actividad, como media entre observadores, es en todos los casos superior al 79% del tiempo, y tomando los observadores por separado, es en todos los casos superior al 78%.
- La tasa de actividad máxima se da en el caso 3 (Yasser), con un 100% de actividad según los dos observadores.
- La tasa de actividad mínima se da en el caso 2 (Inés), con un 79,03 de media entre observadores. En este caso la mayoría del tiempo de participación activa es tiempo de actuación; el tiempo de no actividad, que es en este caso superior a los otros casos (de media 20,97), incluye tanto el tiempo que la niña está en el grupo no actuando ni atendiendo como un espacio de tiempo de unos tres minutos en que la niña está ausente del aula (que supone el 10,48% del tiempo), y por tanto no puede actuar ni atender. Esta ausencia explica la mayor tasa de no actividad.
- Dentro de la tasa de actividad, el tiempo de actuación es en todos los casos marcadamente superior al de atención, situándose entre el 61,92% y el 90,21% (la media entre observadores). El mayor tiempo de actuación coincide con la mayor tasa de actividad (y con la menor tasa de no actividad) y se da en el caso 3 (Yasser). El menor tiempo de actuación se da en el caso 5 (Javier), con una media entre observadores de 61,92.
- Dentro de la tasa de actividad, el tiempo de atención se sitúa, como media entre observadores, entre el 0,81% en el caso 2 (Inés) y el 25,52% en el caso 5 (Javier).
- El tiempo de no actividad, como media entre observadores, está entre un mínimo del

0% en el caso 3 (Yasser) y un máximo del 20,97 en el caso 2 (Inés), a la inversa de lo que ocurre con la tasa de actividad.

Los registros recogidos por ambos observadores nos muestran datos muy aproximados. La mayor diferencia de acuerdo la encontramos en el caso 5, por no coincidencia en algunos segmentos de tiempo entre la categoría de atención y la de no actividad, en momentos en que es difícil de distinguir y valorar si el niño está atento o no a la actividad del grupo, cuando diferentes miembros del grupo están comentando entre sí, cuando la persona voluntaria habla explicando para todo el grupo, o cuando hay actividad conjunta del grupo corrigiendo o haciendo la actividad. No obstante, se mantiene la tendencia entre los dos observadores, coincidiendo en la mayor y menor tasa de actividad, de actuación, de atención y de no actividad.

Los datos obtenidos en el cálculo de la tasa de actividad nos muestran un alto rendimiento del alumnado con discapacidad en estos grupos. En los siguientes apartados intentaremos relacionar estos datos con otros elementos recogidos en el trabajo de campo que nos describen qué características de los grupos interactivos se relacionan con el rendimiento y el aprendizaje del alumnado con discapacidad.

5.1.2. Los grupos interactivos como práctica que potencia el aprendizaje

Cuando hablamos con los niños y niñas en los grupos de discusión comunicativos se revela cómo asocian positivamente los grupos interactivos con el aprendizaje. Desde su propia experiencia, hacen referencia tanto al aprendizaje del alumnado en general como al de aquellos niños y niñas que tienen más dificultades de aprendizaje y al alumnado con discapacidad. También el alumnado con discapacidad coincide interviniendo con sus opiniones al respecto.

Entender mejor

Entre los elementos que asocian estos grupos con un mayor aprendizaje encontramos por un lado que en estos grupos *entienden mejor las actividades* y les resulta más fácil hacerlas, como afirman en la siguiente cita.

¿Una de las cosas que puede influir esto de hacer grupos interactivos es en el aprendizaje,

puede ser? ¿En aprender?

(Varios:) Sí.

¿Sí? ¿Cómo creéis que influye en aprender? ¿Creéis que aprendéis más o mejor, o no, o igual que cuando no hacéis grupos interactivos?

N: Sí.

N: Más fácil.

N: Mejor.

N: Más fácil. (C5GDA;16-22;9)

Vemos cómo esta relación entre los grupos interactivos y el aprendizaje que se da en general se concreta también en el caso del alumnado con discapacidad, quienes también comentan, como vemos en el caso de Yasser, que de esta manera les resulta más fácil hacer las actividades.

A: Moltes vegades a mi em costa fer-ho.

Et costa fer...? l'activitat dels grups interactius?

A: Sí.

Aha. La trobes una mica difícil? I això et passa també quan no fas grups interactius?

A: (contesta que sí con un gesto)

I llavors, quina diferència trobes entre quan fas grups interactius i quan no fas? Quan t'és més fàcil, o més difícil?

A: Més difícil quan no faig.

És més difícil quan no fas, Yasser. Aha. I per què creus que és més difícil quan no fas?

A: Perquè quan faig grups interactius el faig molt fàcil i quan faig una altra cosa es fa difícil. (C3GDA;265-272;9)⁶⁵

Trabajar más

El alumnado también destaca cómo los grupos interactivos pueden ayudarles a aprender más por el hecho de *pasar por diferentes actividades* durante la misma sesión.

I a part de que us agrada, penseu que és bo?

(Varios:) Sí, sí.

Que segurs! Per què penseu que és bo?

⁶⁵ Traducción: Muchas veces me cuesta hacerlo. ¿Te cuesta hacer...? ¿la actividad de los grupos interactivos? Sí. Aha. ¿La encuentras un poco difícil? ¿Y esto te pasa también cuando no haces grupos interactivos? Y entonces, ¿Qué diferencia encuentras ente cuando haces grupos interactivos y cuando no haces? ¿Cuándo te es más fácil o más difícil? Más difícil cuando no hago. Es más difícil cuando no haces, Yasser. Aha. ¿Y por qué crees que es más difícil cuando no haces? Porque cuando hago grupos interactivos lo hago muy fácil y cuando hago otra cosa se hace difícil.

E: Perquè... estem donant voltes... estem donant voltes a les taules i a cada taula aprenem una cosa.

(...) per què penseu que és bo passar per taules diferents?

E: Perquè en una taula ens ensenyen a escriure millor, a l'altre fem jocs, a l'altre doncs juguem al dominó, a l'altre per exemple fem sumes... (C1GDA;32-37;9)⁶⁶

Però apreneu més o menys que quan no feu grups interactius?

N: Aprens més a grups interactius que les classes normals.

Més quan feu grups interactius? Aha. I per què creieu que passa això?

N: Porque vamos cambiando las cosas, hacemos aquí una y aquí otra y aquí otra en una misma hora.

Perquè dóna temps a fer més coses, no?

N: Claro. (C3GDA;37-42;9)⁶⁷

Por otro lado, comentan cómo en los grupos interactivos *trabajan más y se esfuerzan más*, por eso también los asocian con la posibilidad de aprender más.

E: Aprenem molt, escrivim i fem tot això. (C1GDA;25;9)

N: I ens esforcem més. (C4GDA;302;9)

N: Per exemple, fem dos files de restes o de sumes, no? i l'altre dia fem sumes i les restes i fem més... fem més.

Aha.

N: Sabem més. (C4GDA;353-355;9)⁶⁸

Esta asociación que se da entre grupos interactivos, esforzarse y trabajar más, por un lado, y aprender más, por otro, aparece también entre el alumnado con discapacidad, como comenta Paula:

⁶⁶ Traducción: *Y a parte de que os gusta, ¿pensáis que es bueno? Sí, sí. ¡Qué seguros! ¿Por qué pensáis que es bueno? Porque... estamos dando vueltas... estamos dando vueltas a las mesas y en cada mesa aprendemos una cosa. (...) ¿por que pensáis que es bueno pasar por mesas diferentes? Porque en una mesa nos enseñan a escribir mejor, en la otra hacemos juegos, en la otra jugamos al dominó, en la otra por ejemplo hacemos sumas...*

⁶⁷ Traducción: *¿Pero aprendéis más o menos que cuando no hacéis grupos interactivos? Aprendes más en los grupos interactivos que en las clases normales. ¿Más cuando hacéis grupos interactivos? Aha. ¿Y por qué creéis que pasa eso? Porque vamos cambiando las cosas, hacemos aquí una y aquí otra y aquí otra en la misma hora. ¿Porque da tiempo a hacer más cosas, no? Claro.*

⁶⁸ Traducción: *Aprendemos mucho, escribimos y hacemos todo esto. Y nos esforzamos más. Por ejemplo hacemos dos filas de restas y de sumas, ¿no? Y el otro día hacemos sumas y las restas y hacemos mas...hacemos más. Aha. Sabemos más.*

Aha. Llavors heu dit que una cosa que passava és que us esforçàveu més, no, Paula?

A: Sí. *Que doncs fem alguna activitat en grups... en grups com aquests... interactius...*

A: *no? pues ens forcem més vegades... cada vegada més.*

Aha. I això creus que és bo? Creieu que és bo, que és dolent, o que és igual...?

A: *Bo, perquè així treballem més. (C4GDA;72-77;9)⁶⁹*

También el profesorado y el voluntariado de la comunidad refuerzan esta idea de los grupos interactivos como favorecedores del aprendizaje porque comportan *hacer más trabajo en menos tiempo*, y niveles más altos de concentración.

P: Els grups interactius et faciliten l'aprenentatge, o afavoreixen l'aprenentatge. A més a més, fas molta més feina en menys temps, perquè ja has vist que en una hora i mitja han fet tres grups, un de català, un de càlcul mental i un altre d'operacions i, clar, accelera l'aprenentatge. Es fa molta més feina, els nens estan acostumats a estar molt concentrats, o sigui, molt bé. És una de les coses que més serveixen de les comunitats d'aprenentatge. (C3GDPVp;65;9)⁷⁰

Vc2: Pero bien porque pueden trabajar cuatro temas en una tarde, que de la otra manera harían uno, y así al estar cuatro madres pues trabajan cuatro temas diferentes, que estemos [en cada una] veinte minutos o así, ¿no? (C2EVC;35;9)

Por otro lado, los tutores y los adultos participantes en grupos interactivos nos señalan también una limitación de esta práctica. Se señala que los grupos interactivos *no siempre marcan una diferencia* respecto de otras formas de trabajar, y que los efectos positivos que pueden tener no se hacen presentes siempre; por ejemplo, comentan que la ayuda de un compañero no siempre servirá para resolver la actividad, y que también pueden resolver una actividad fuera de los grupos interactivos cuando han recibido las explicaciones necesarias.

P: Que sí que és molt maco que a lo millor li estàs explicant i no ho entén i li explica el del costat i ho entén, si això està clar, passa de vegades, però no passa sempre. O sigui, no sempre jo explico i no ho entén i ell li explicarà al company i ho entendrà, no, perquè hi ha coses que es poden explicar molt fàcilment i hi ha coses que si no s'entenen, no s'entenen. Perquè si jo estic explicant... (...). A veure, i més pels alumnes que tenen dificultats. Li explicaré jo com pugui, el company a lo millor aquell dia encerta i ho entén, o li explica el company vint vegades i no ho

⁶⁹ Traducción: *Aha. ¿Entonces habéis dicho que una cosa que pasaba es que os esforzabais más, no, Paula? Sí. Que cuando hacemos alguna actividad en grupos...en grupos como estos...interactivos... ¿No? pues nos esforzamos más veces...cada vez más. Aha. ¿Y esto crees que es bueno? ¿Creéis que es bueno, que es malo, o que es igual...? Bueno porque así trabajamos más.*

⁷⁰ Traducción: *Los grupos interactivos te facilitan el aprendizaje, o favorecen el aprendizaje. Además, haces más faena en menos tiempo, porque has visto que en una hora y media han hecho tres grupos, uno de catalán, uno de cálculo mental y otro de operaciones y, claro, acelera el aprendizaje. Se hace mucha más faena, los niños están acostumbrados a estar muy concentrados, o sea, muy bien. Es una de las cosas que más sirven de las comunidades de aprendizaje.*

entén, vull dir, que depèn del grup, del moment, de l'activitat, i hi ha molts factors condicionants en els grups interactius. (C3GDPVp;287-289;10)⁷¹

P: En el grupo interactivo, son situaciones más pequeñas, o actividades más pequeñas, aprovechamos mucho para explicar más y luego para hacer un par de ejercicios. Pero luego, si mando esos mismos ejercicios a casa él es capaz de hacerlo. Igual se le da un poquito de explicación antes de mandárselo a casa, pero no, más difícil no, cuando ya tiene la explicación o lo que sea, cuando ya ha entendido lo que hay que hacer, no. (C5EP;59;10)

No obstante, lo que remarcan estas afirmaciones no son tanto dimensiones excluyentes de los grupos interactivos en relación al aprendizaje como una vertiente de los elementos transformadores que hemos recogido; en los ejemplos anteriores los grupos interactivos no suponen un obstáculo o barrera al aprendizaje, sino que se hace referencia a que, aunque por sus características estos grupos facilitan el aprendizaje, sus consecuencias positivas no están presentes siempre en el desarrollo de esta práctica.

Por otro lado, si bien los grupos interactivos se relacionan con trabajar más y, como veremos, estar más motivados, algo que se menciona es que este efecto disminuye cuando llegan al último grupo, en el que están ya más cansados.

Vp: Tot i així, en una mateixa activitat quan es passen els quatre grups es perd... A mi m'ha passat avui, per exemple, el meu primer grup ha fet un rendiment bestial, és a dir, han treballat moltíssim i molt bé i a mesura que han anat arribant...

P: Clar, a mesura que van arribant estan cansats, ja...

Vp: Segons quin grup han fet la meitat de la feina que havia fet el primer, no? Això sí que passa. (C4GDPVp;107-109;10)⁷²

Sin embargo, entendemos este efecto, como la misma cita recoge, como consecuencia del trabajo intenso realizado en los primeros grupos, de lo que podemos deducir que los grupos interactivos comportan un alto rendimiento por bien que no pueden sortear del todo el efecto habitual de cansancio que se produce en el transcurso de la sesión.

⁷¹ Traducción: *Que sí que es muy bonito que a lo mejor se lo estás explicando y no lo entiende y se lo explica el de al lado y lo entiende, si esto está claro, pasa a veces, pero no pasa siempre. O sea, no siempre yo explico y no lo entienden y él le explicará al compañero y lo entenderá, no, porque hay cosas que se pueden explicar muy fácilmente y hay cosas que si no se entienden, no se entienden. Porque si yo estoy explicando... (...). A ver, y más para los alumnos que tienen dificultades. Se lo explicaré yo como pueda, el compañero a lo mejor aquel día acierta y lo entiende o se lo explica el compañero veinte veces y no lo entiende, quiero decir, que depende del grupo, del momento, de la actividad, hay muchos factores condicionantes en los grupos interactivos.*

⁷² Traducción: *Todo y con eso, en una misma actividad cuando se pasan los cuatro grupos se pierde... A mi me ha pasado hoy, por ejemplo, mi primer grupo han hecho un rendimiento bestial, es decir, han trabajado muchísimo y muy bien y a medida que han ido llegando... Claro, a medida que van llegando están cansados, ya... Según que grupo han hecho la mitad del trabajo que había hecho el primero, ¿no? Eso sí que pasa.*

5.1.3. La motivación

Tanto el alumnado de los grupos interactivos como el profesorado y el voluntariado de la comunidad destacan el efecto de esta forma de trabajar sobre la motivación. En cada uno de los cinco casos se dan informaciones en este sentido. Por un lado, el alumnado asocia los grupos interactivos a una actividad de juego, que es divertida y que prefieren a otras formas de trabajar. Así, cuando se les pregunta sobre sus preferencias, la respuesta es recurrente:

Què penseu, que us agrada més fer grups interactius o que no féssiu?

N: Sí. Fer grups interactius. (C3GDA;216-217;9)⁷³

¿En general qué preferís, trabajar en grupos interactivos o no? ¿qué fuera esto una comunidad de aprendizaje o que no fuera?

N: Mejor en grupos interactivos. (C5GDA;134-135;9)

Cuando les preguntamos por qué, el carácter más lúdico y la *variedad de actividades* en una misma sesión son elementos que asocian a su preferencia por trabajar de esta manera, que revierte en *mayores ganas de trabajar*.

I que us sembla això dels grups interactius? Us agrada? No us agrada?

(Varios:) Sí, bé.

Sí? Molt?

N: Sí.

Perquè us agrada?

C: Perquè hi ha joc. (C1GDA;19;9)⁷⁴

Llavors, penseu que fent grups interactius apreneu més que si no en feu?

N: Sí.

Sí? Per què? per això que em dèieu que feu coses diferents? Sí? Per què més, per quines coses més?

B: Perquè si fossin iguals les coses seria molt avorrit. (C1GDA;56-59;9)⁷⁵

⁷³ Traducción: ¿Qué pensáis, que os gusta más hacer grupos interactivos o que no hicierais? Sí. Hacer grupos interactivos.

⁷⁴ Traducción: ¿Y que os parece esto de los grupos interactivos? ¿Os gusta? ¿No os gusta? (Varios:) Sí, bien. ¿Sí? ¿Mucho? Sí. ¿Por qué os gusta? Porque hay juego.

Como los demás, los mismos niños con discapacidad aportan comentarios en este sentido, haciendo referencia a cómo trabajar en grupos interactivos les parece más divertido que la forma habitual de trabajar en las aulas.

Què us sembla millor, treballar amb grups interactius o sense?

(...)

A: Amb grups interactius. (C1GDA;305-309;9)⁷⁶

Así lo expresan Inés y otros compañeros cuando se refieren a la clase tradicional:

A: Porque la profesora lo explica muchas veces y nos aburrimos. (no se entiende bien)

(Varios:) Perquè la professora ho explica un munt de vegades i s'avorreix. (repiten para aclarar) (C2GDA;288-289;9)⁷⁷

El voluntariado de la comunidad destaca también cómo los grupos interactivos son una actividad motivante que los niños y niñas relacionan con el juego, y donde al alumnado con discapacidad le gusta participar.

Vc: A més és com algo diferent, és una classe diferent, que no és com totes les classes i és com un joc per a ells, estan aprenent però és com un joc, és algo diferent, no? Jo crec que sí, que és bo. (C1EVC;79;9)⁷⁸

Pero veis que, igual que en general favorece el aprendizaje, en el caso de Inés...

Vc2: Le va muy bien, yo creo que sí, que le va muy bien, porque ella está encantada, vamos. Sí. (C2EVC;43;9)

El profesorado tutor y el que participa en grupos interactivos, así como el profesorado de educación especial también destacan esta motivación por los grupos interactivos del alumnado en general y de aquél con discapacidad en particular. Por ejemplo, la tutora de Pol explica cómo, de tanto que le gusta, el niño se emociona ante la expectativa de hacer grupos interactivos hasta

⁷⁵ Traducción: *¿Entonces, pensáis que haciendo grupos interactivos aprendéis más que si no hicierais? Sí. ¿Por qué? ¿Por eso que me decíais que hacíais cosas diferentes? ¿Sí? ¿Por qué más, por qué cosas más? Porque si fueran igual las cosas sería muy aburrido.*

⁷⁶ Traducción: *¿Qué os parece mejor, trabajar con grupos interactivos o sin? (...) Con grupos interactivos.*

⁷⁷ Traducción: *Porque la profesora lo explica muchas veces y se aburre.*

⁷⁸ Traducción: *Además es como algo diferente, es una clase diferente, que no es como todas las clases y es como un juego para ellos, están aprendiendo pero es como un juego, es algo diferente, ¿no? Yo creo que sí, que es bueno.*

el punto de tener que calmarlo.

P: Un altre aspecte és la motivació; a tots els agrada fer grups interactius perquè és trencar la rutina. Li agrada molt, de vegades l'he de parar perquè s'altera molt. (C1EP;28;9)⁷⁹

EE: Ja dic, un dia que és festa, que no ho fan, bueno... "oh, quin rollo, no en farem!", no sé si les tutores t'ho han comentat, però és així, és així, eh? I ara quan s'acaba que ja dius "bueno, l'últim dia és aquest..." "oh, jolín, ja no farem més, fins al curs vinent...". (C1-C2EE;108;9)⁸⁰

En el caso de Yasser tenemos un ejemplo de cómo un niño con retraso general del aprendizaje y que llegó de Marruecos en P5 con problemas de lenguaje, en los grupos interactivos muestra más interés y un mejor rendimiento.

Vp: Al Yasser li agraden més els grups interactius. Quan jo tinc classe (...) no s'entera, de naturals no s'entera de res, de castellà encara menys, (...) I doncs als grups interactius sí que ho fa, i s'interessa una mica més, a lo millor perquè té una mica més d'ajuda (...) (C3GDPVp;96;9)⁸¹

Vp: A veure, jo li dono naturals, i els resultats són molt millors a matemàtiques que a naturals. Jo a naturals no treballo en grups interactius, és una classe normal, perquè estan tots junts...

P: És grup classe.

Vp: És un grup classe. I a mi em dona millor resultat el Yasser a classe de grups interactius que no en el grup classe.

P: Home, sí, a les matèries que té més hores, més ajudes i més reforç donen millor resultat... també la part més mecànica és la que dóna millor resultats que no la part més de lletres, no? més intel·lectual, més de llengua. (...). Per tant, clar, les matèries que es treballen més, que són les instrumentals... les instrumentals són les que es treballa més. A més es fan els grups interactius en les matèries que va millor. (C3GDPVp;204-207;9)⁸²

Obviamente, el contenido de la tarea también es algo que influye, pero es evidente que el profesorado valora positivamente su participación en grupos interactivos frente a los refuerzos

⁷⁹ Traducción: Otro aspecto es la motivación; a todos les gusta hacer grupos interactivos porque es romper con la rutina. Le gusta mucho, a veces lo he de parar porque le altera mucho.

⁸⁰ Traducción: Ya digo, un día que es fiesta, que no lo hacen, bueno... "oh, que rollo, no lo haremos", no sé si las tutoras te lo han comentado, pero es así, ¿eh? Y ahora cuando se acaba que ya dices "bueno, el último días es este..." "oh, jolín, ya no haremos más, hasta el curso que viene..."

⁸¹ Traducción: A Yasser le gustan más los grupos interactivos. Cuando yo tengo clase (...) no se entera, naturales no se entera de nada, de castellano aun menos, (...) Y entonces en los grupos interactivos sí que lo hace, y se interesa un poco más, a lo mejor porque tiene un poco más de ayuda (...)

⁸² Traducción: A ver, yo le doy naturales, y los resultados son mucho mejores en matemáticas que en naturales. Yo en naturales no trabajo con grupos interactivos, es una clase normal, porque están todos juntos... Es un grupo clase. Es un grupo clase. Y a mi me da mejor resultado Yasser en clase de grupos interactivos que en el grupo clase. Hombre, sí, en las materias que tiene más horas, más ayudas y más refuerzos dan mejor resultado... también la parte más mecánica es la que da mejores resultados que no en la parte más de letras, ¿no? más intelectual, más de lengua. (...) Por tanto, claro, las materias que se trabajan más, que son las instrumentales... las instrumentales son las que se trabajan más. Además se hacen los grupos interactivos en las materias que va mejor.

fuera del aula, destacando la *mayor motivación* y el *mayor rendimiento* como dos elementos que identifican.

A nivell de rendiment potser és més difícil de veure, no?

EE: Sí, a nivell de rendiment és més difícil. Jo és que clar, no ho veig tant... En aquests críos potser és més difícil, potser ho veig més en l'autoestima... igual que en autoestima ho tinc claríssim, en rendiment tampoc et sabria dir... Que el motiva més? sí. Que són activitats que al ser curtes i amb un plantejament més lúdic (...) més? sí. Que el rendiment... bueno, el rendiment si ho vols plantejar perquè en aquell moment t'ho fa i potser a classe depèn del què tindries feuada perquè ho fes, sí. (C1-C2EE;94;9)⁸³

Los comentarios del profesorado nos muestran que resulta difícil pensar el efecto de los grupos interactivos estrictamente en términos de aprendizaje. ¿Podemos decir que realmente se da este efecto? Veamos, en primer lugar, cómo en estos grupos el alumnado con discapacidad puede participar de los mismos contenidos de aprendizaje que el resto de alumnado y conjuntamente con ellos (5.1.4.), así como el papel de la diversidad de alumnado en el aprendizaje (5.1.5.), para después constatar algunas evidencias en el aprendizaje del alumnado con discapacidad (5.1.6.).

5.1.4. Haciendo posible que el alumnado con discapacidad pueda aprender con los demás y lo mismo que los demás

Cuando se pregunta por el alumnado con discapacidad en los grupos interactivos, profesorado tutor y participante de grupos interactivos, voluntariado de la comunidad y profesorado de educación especial coinciden en valorar positivamente su participación. En primer lugar valoran positivamente el que este alumnado *esté en clase y pueda participar* del contenido que se da en ella. Los grupos interactivos facilitan que esto sea posible.

Però bueno, dintre de tot ella ja és positiu el fet que estigui a la classe, que ho escolti, i fa, allà on arriba ella, fa. I mentre els alumnes estan treballant aprofito a anar: "Inés, ho has entès, no ho has entès?" (C2EP;20;9)⁸⁴

⁸³ Traducción: A nivel de rendimiento quizá es más difícil de ver, ¿no? Sí, a nivel de rendimiento es más difícil. Yo es que claro, no lo veo tanto... En estos críos quizá es más difícil, quizá lo veo más en la autoestima... igual que en autoestima lo tengo clarísimo, en rendimiento tampoco te sabría decir... ¿Que le motiva más? Sí. ¿Que son actividades que al ser cortas y con un planteamiento más lúdico (...) más? Sí. Que el rendimiento... bueno, el rendimiento si lo quieres plantear porqué en aquel momento te lo hace y quizás en clase depende de qué tendrías mucho trabajo par que lo hiciera, sí.

⁸⁴ Traducción: Pero bueno, dentro de todo ella ya es positivo el hecho de que esté en clase, que lo escuche, y hace, allí hasta donde llega ella, hace. Y mientras los alumnos están trabajando aprovecho para ir: Inés, ¿lo has entendido, no lo has entendido?

Profesorado y voluntariado destacan esta práctica como una actividad que por si misma permite que los niños y niñas con discapacidad puedan participar en las mismas tareas que los demás. El apoyo pasa, entonces, a integrarse en la actividad regular. Esta forma de apoyo parece, además, estimular las propias capacidades del alumnado, su confianza en ellos y su autonomía.

Vc: (...) Quan arriba el Pol només a vegades hem d'ajudar-lo a seure, que hi ha vegades que ni cal, i després el tractem com un més, simplement segons el que hagin de fer, li preguntes "necessites ajuda, Pol?" "No, ja puc sol", vale, ja està, perfecte, és un altre més. (C1EVc;65;9)⁸⁵

EE: (...) No has de posar tampoc feines especials per a ells ni res, perquè com estàs amb la seva atenció tu et marques uns objectius per als altres... i jo, mentre he tingut al Yasser l'he marcat els mateixos objectius que als altres, i amb la Paula quan estic també. Vull dir, que vull que facin el mateix, amb més ajuda? vale, amb més ajuda, però el mateix. (...) (C3-C4EE;24-;9)⁸⁶

Esto es algo aun más importante cuando los propios niños y niñas manifiestan que prefieren no hacer actividades diferentes de sus compañeros.

A ella sempre li ha agradat fer el mateix que els companys, li agrada bastant el fer lo mateix, excepte quan surt, que ja sap que farà una altra cosa, o no, no? depèn de... Si li has donat alguna vegada alguna activitat diferenciada, l'ha acabat i ha fet via per fer-ho i fer el que fan els altres, vull dir, no li agrada massa diferenciar-se (...) (C2EP;103;9)⁸⁷

Por su parte, el alumnado con discapacidad también expresa la posibilidad de favorecer que todo el mundo esté incluido en el aula, trabajando las mismas actividades, como elemento que hace positiva esta dinámica para todo el alumnado.

I creieu que això de fer grups interactius és bo per a tothom?

(Varios:) Sí.

O és més bo per a alguns nens que per a uns altres?

A: No, per tots.

N: Per a tots.

⁸⁵ Traducción: Cuando llega Pol sólo a veces tenemos que ayudarlo a sentarse, que a veces ni hace falta, y después lo tratamos como uno más, simplemente según lo que tengan que hacer, le preguntas "¿necesitas ayuda, Pol?" "No, ya puedo solo", vale ya está, perfecto, es otro más.

⁸⁶ Traducción: No has de poner tareas especiales para ellos ni nada, porque como estás con su atención tú te marcas unos objetivos para los otros... y yo, cuando he tenido a Yasser le ha marcado los mismos objetivos que a los otros, y con Paula cuando estoy también. Quiero decir, quiero que hagan lo mismo, ¿con más ayuda? vale, con más ayuda, pero lo mismo.

⁸⁷ Traducción: A ella siempre le ha gustado hacer lo mismo que los compañeros, le gusta bastante hacer lo mismo, excepto cuando sale, que ya sabe que hará otra cosa, o no, ¿no? depende de... Si le has dado alguna vez alguna actividad diferenciada, la ha acabado y se las ha arreglado para hacerlo y hacer lo que hacen los demás, quiero decir, no le gusta demasiado diferenciarse.

Per a tothom? Sí? Perquè creieu que és per a tothom?

A: Perquè...

N: Perquè...

N: Perquè tots fan lo mateix.

A: Perquè tots fem el mateix... (C2GDA;43-54;9)⁸⁸

En este sentido, el profesorado compara esta agrupación con las agrupaciones flexibles. A su modo de ver, dichas agrupaciones (por niveles) limitan la participación de todos en las mismas actividades y, lo que es peor, el grupo de menor nivel no logra alcanzar el nivel de la clase, a lo que se añade el efecto estigmatizador de esta forma de organización. Por el contrario, entienden que con los grupos interactivos sí es posible que un niño con discapacidad *siga el ritmo* de la clase, aunque con más dificultades.

Com penseu que pot influir participar en grups interactius per afavorir d'alguna manera al Yasser?

P: *A veure, jo en aquesta escola he trobat les dues formes, grups flexibles i grups interactius. I, a veure, miracles no, però sí que es nota que el nen com a mínim està més integrat, està més adaptat, no se sent el tonto de la classe. Quan fem grups flexibles surten els que... o tenien la etiqueta de que sortien els tontos, no? I tampoc avançava aquell grup al nivell del grup classe. I ara, més o menys, encara que tingui les seves dificultats, ell va amb el conjunt de la classe. En els grups interactius el que tens és la facilitat de poder-lo ajudar, i estar més a sobre d'ell. Sempre doncs intentes asseure't amb els que tenen més dificultats.* (C3GDPVp;47-48;9)⁸⁹

La *adaptación de los objetivos y los medios de aprendizaje* son elementos que entran en juego para que, sin cambiar el funcionamiento, puedan participar todos de las mismas actividades de aprendizaje, facilitando las tareas de grupos interactivos y del aula en general. En ocasiones se trata de reducir la complejidad de las tareas en que el niño o niña está limitado por su discapacidad, o bien adaptar las exigencias de las actividades a sus posibilidades, ajustando así los criterios de evaluación.

⁸⁸ Traducción: *¿Y creéis que esto de hacer grupos interactivos es bueno para todo el mundo? Sí ¿O es más bueno para algunos niños que para otros? No, para todos. Para todos. ¿Para todos? ¿Sí? ¿Por qué creéis que es para todos? Porque... Porque... Porque todos hacen lo mismo. Porque todos hacemos lo mismo.*

⁸⁹ Traducción: *¿Cómo pensáis que puede influir participar en grupos interactivos para favorecer de alguna manera a Yasser? A ver, yo en esta escuela he encontrado dos formas, grupos flexibles y grupos interactivos. Y, a ver, milagros no, pero sí que se nota que el niño como mínimo está más integrado, está más adaptado, no se siente el tonto de la clase. Cuando hacemos grupos flexibles salen los que... o tenían la etiqueta de que salían los tontos, ¿no? Y tampoco avanzaba aquel grupo al nivel del grupo clase. Y ahora, más o menos, aunque tenga sus dificultades, él va con el conjunto de la clase. En los grupos interactivos lo que tienes es la facilidad de poderlo ayudar, y estar más encima suyo. Siempre intentas sentarte con el que tiene más dificultades.*

A grups interactius fa les mateixes activitats que la resta de companys?

P: Fa el mateix que els altres, però si ha d'escriure escriu a mà, no a ordinador com fa normalment. Fan activitats d'aprendre a llegir i escriure, però més lúdiques. Fan activitats que no són massa d'escriure. (C1EP;16;9)⁹⁰

EE: No ho sé, per exemple, si veus que és un nen que és molt més lent, i els altres han de fer deu divisions i ell bueno, doncs te'n fa quatre però te les fa bé, doncs dius: "vale, la qüestió és que les faci bé". No sé, amb la Inés, per exemple, no? o un nen motòric, no? dius: "bueno enlloc de demanar-li deu li demano ben fetes quatre, però que les faci". (C1-C2EE;40;9)⁹¹

EE: Entonces la exigencia sí es la misma, pero siempre teniendo en cuenta que él igual va a contestar más oralmente o aunque cometa fallos en la escritura le vamos a dar por buena esa actividad. Y en la lectura lo mismo, los compañeros sí saben que a él le cuesta más, y entonces le damos más tiempo también, para que lea, mientras tanto los demás o están subrayando palabras que no conocen y buscan en el diccionario, o están comentando entre ellos... Siempre se le da un poco de margen. (C5EE;58;9)

5.1.5. El papel de la diversidad del alumnado

En los grupos de discusión con alumnado se hace referencia a la diversidad valorando positivamente que haya en el grupo compañeros y compañeras diferentes, con distintos ritmos y niveles de aprendizaje. El hecho de *que todos hagan las mismas actividades y que todos tengan que aprender* es algo que relacionan con los grupos interactivos: piensan que todos, aunque diferentes, deben participar porque todos tienen que aprender (los grupos interactivos favorecen que todos aprendan) y todos pueden aprender en grupos interactivos porque todos hacen lo mismo (que todos haga lo mismo favorece que aprendan lo mismo). De esta manera, los niños y niñas valoran que estar en el grupo interactivo es bueno para aquellos que tienen más dificultades, porque eso les facilita ir progresando en su aprendizaje.

Que penseu? Al que li costa una miqueta més aprendre és bo que estigui, en el grup interactiu?

E: Sí, perquè cada cop aprèn més aquella cosa.

Aha, tu creus que aprèn més aquella cosa estant en el grup interactiu.

E: Per exemple, al principi, entén menys que no pas quan està... (C1GDA;149-152;9)⁹²

⁹⁰ Traducción: *¿En grupos interactivos hace las mismas actividades que el resto de compañeros? Hace lo mismo que los otros, pero si tiene que escribir escribe a mano, no a ordenador como hace normalmente. Hacen actividades de aprender a leer y escribir, pero más lúdicas. Hacen actividades que no son excesivamente de escribir.*

⁹¹ Traducción: *No lo sé, por ejemplo, si ves que es un niño que es muy lento, y los otros tienen que hacer diez divisiones y el bueno, pues te hace cuatro, pero te las hace bien, entonces dices: "vale, la cuestión es que las haga bien". No se, con Inés, por ejemplo, ¿no? o un niño motórico, ¿no? dices: bueno en lugar de pedirle diez le pido bien hechas cuatro, pero que las haga.*

⁹² Traducción: *¿Qué pensáis? ¿Al que le cuesta un poco más aprender es bueno que esté, en el grupo interactivo?*

La Inés, per exemple, per escriure i així, li costa una miqueta més, no? Doncs que us sembla que la Inés estigui amb vosaltres fent grups interactius?

N: Bé.

N: Que està bé perquè així pot aprendre...

N: A escriure millor.

N: Sí, o a lo que li costi. (C2GDA;171-175;9)⁹³

I penseu que és bo que tota la classe facin grups interactius?

N: Sí.

O penseu que alguns seria millor que no en fessin, o...?

(Varios:) No.

Tothom ha de fer?

N: Tothom ha d'aprendre. (C3GDA;116-122;9)⁹⁴

No obstante, la *heterogeneidad en el grupo como barrera al aprendizaje* aparece en algunos casos. Profesorado tutor y participante de grupos interactivos valoran que los diferentes ritmos y niveles de aprendizaje en el mismo grupo pueden ser un obstáculo para aquellos que van más aventajados, porque les enlentece y les puede dificultar seguir avanzando.

Una cosa que em dèieu abans, és que quan hi ha nens amb diferents nivells sí que es fa una mica difícil de vegades pels que van més avançats, no?

P: Clar hi ha alguns que s'impacienten, vull dir, estan neguitosos perquè clar, voldrien fer més coses i com que aquell no acaba de llegir, com que aquell no acaba de posar... i jo sí el que veig per exemple que aquest any potser sí que acabaran, no diré tots, però bastants llegint, però clar, pel pobre que ja va començar els curs llegint, la part d'escriptura no ha evolucionat com hauria d'haver evolucionat, o sigui, la part d'escriure no s'ha pogut treballar, perquè clar com que havies d'estar llegint. (...) Llavors, clar, és això, s'impacienten molt, vull dir, estan neguitosos, perquè si jo això ja ho sé fer, ostres ara llegir... Hi ha poca paciència en aquest aspecte. (C4GDPVp;165-166;10)⁹⁵

Sí, porque cada vez aprende más aquella cosa. Aha, ¿tú crees que aprende más aquella cosa estando en el grupo interactivo? Por ejemplo, al principio entiende menos, que cuando está...

⁹³ Traducción: Inés, por ejemplo, para escribir y eso, le cuesta un poco más, ¿no? ¿Qué os parece que Inés esté con vosotros haciendo grupos interactivos? Bien. Bien porque así puede aprender... A escribir mejor. Sí, o a lo que le cueste.

⁹⁴ Traducción: ¿Y pensáis que es bueno que toda la clase hagan grupos interactivos? Sí. ¿O pensáis que algunos sería mejor que no hiciesen, o...? No. ¿Todo el mundo ha de hacer? Todo el mundo ha de aprender.

⁹⁵ Traducción: Una cosa que me decíais antes, es que cuando hay niños con diferentes niveles sí que se hace un poco difícil a veces para los que van más avanzados, ¿no? Claro, hay algunos que se impacientan, quiero decir, están nerviosos porque claro, querían hacer más cosas y como que aquél no acaba de leer, como que aquél no acaba de poner... y yo sí lo que veo por ejemplo que este año quizá sí que acabarán, no diré todos, pero bastantes

Si bien este sería un elemento negativo o exclusor de los grupos interactivos de cara al aprendizaje, no del alumnado con discapacidad pero sí de sus compañeros y compañeras, veremos en los siguientes apartados cómo se relaciona este hecho con la existencia o no de interacción entre el alumnado del grupo y con la presencia de personas de la comunidad, elementos característicos de los grupos interactivos que analizamos en esta tesis. Veremos si son dos elementos que pueden incidir y modular este efecto en los grupos heterogéneos de alumnado.

Las diferencias de nivel también se asocian en ocasiones con dificultades, en este caso del alumnado con discapacidad, para estar ya no en los grupos interactivos sino en la misma aula y trabajando los mismos contenidos. Sin embargo, dadas estas dificultades, los grupos interactivos se han utilizado en la escuela Albert Einstein para que una niña con un trastorno psicótico estuviera en la clase participando de las actividades de aprendizaje del aula, aunque se considerara oportuno sacarla en otros momentos por esta diferencia de nivel. En este caso los grupos interactivos se han usado como práctica inclusiva para poder estar en el aula a pesar de las diferencias.

5.1.6. Evidencias en el aprendizaje del alumnado con discapacidad

Al preguntar por el aprendizaje del alumnado con discapacidad, muchas veces es difícil para las personas con que hemos hablado valorar el impacto directo de los grupos interactivos en los resultados de aprendizaje. Con todo, por un lado podemos identificar numerosos componentes de los grupos interactivos que propician el aprendizaje. Por otro, el profesorado y el voluntariado nos informa de una evolución positiva en el aprendizaje de estos niños, aunque no expresen claramente a qué es debido o en qué medida influye la participación en esta práctica. Asimismo vemos en los grupos interactivos muestras de su buen rendimiento.

En primer lugar, son varias las referencias a la *mejora de estos niños y niñas en el aprendizaje*,

leyendo, pero claro, para el que pobre que ya comenzó el curso leyendo, la parte de escritura no ha evolucionado como tendría que haber evolucionado, o sea, la parte de escribir no se ha podido trabajar, porque claro como tenías que estar leyendo (...) Entonces, claro, es esto, se impacientan mucho, quiero decir, están nerviosos, porque si yo esto ya lo sé hacer, ostras ahora leer... Hay poca paciencia en este aspecto.

comparándoles con el inicio del curso, a pesar de que se reconocen las dificultades. Así ocurre, por ejemplo, en el caso de Yasser.

Vp: Jo trobo que el Yasser ha millorat moltíssim. Des de començament de curs ha millorat...

D'aquest curs?

Vp: ha millorat, sí, sí, sí, moltíssim.

P: A veure, va millorant... (C3GDPVp;28-31;9)⁹⁶

P: però clar, les coses mecàniques, de matemàtiques, les va assolint, de mica en mica. La llengua ha millorat molt, però clar, una frase... i una redacció, un escrit li costa molt. (...). (C3GDPVp;54;9)⁹⁷

La profesora de Pol también nos explicaba este progreso mientras nos enseñaba un calendario del tiempo donde cada día dibujan el tiempo que hace; mientras al principio del curso pintaba la casilla de cada día de un color sin forma, al final del curso se distinguen el sol, las nubes, rayos de tormenta e incluso ha escrito el nombre de algún compañero que cumple años ese día.

P: Ha millorat molt. Els casos d'educació especial milloren, la motricitat ha millorat molt. No arribarà a fer una grafia... però s'entén. (C1EP;8;9)⁹⁸

Además, en algún caso como el de Yasser, esta mejora se asocia claramente a las materias que se trabajan en grupos interactivos.

P: (...) les matèries que es treballen més, que són les instrumentals... les instrumentals són les que es treballa més. A més es fan els grups interactius en les matèries que va millor.

Això ho noteu, aquest canvi, aquesta diferència?

P: Sí.

Vp: Mira, jo noto sobretot en llengua catalana i castellà. Hi ha una diferència abismal. Amb el català...

P: Va fent.

Vp: Va fent. En castellà no fa res. (C3GDPVp;209-214;9)⁹⁹

⁹⁶ Traducción: Yo creo que Yasser ha mejorado muchísimo. Desde el inicio de curso ha mejorado... ¿De este curso? Ha mejorado, sí, sí, sí, muchísimo. A ver, va mejorando.

⁹⁷ Traducción: Pero claro, las cosas mecánicas, de matemáticas, las va alcanzando, poco a poco. La lengua ha mejorado mucho, pero claro, una frase... y una redacción, un escrito le cuesta mucho (...)

⁹⁸ Traducción: Ha mejorado mucho. Los de educación especial mejoran; la motricidad ha mejorado mucho. No llegará a hacer una grafía... pero se entiende.

⁹⁹ Traducción: (...) las materias que se trabajan más, que son las instrumentales... las instrumentales son las que se trabajan más. Además se hacen grupos interactivos en las materias que va mejor. ¿Esto lo notáis, este cambio, esta diferencia? Sí. Mira, yo noto sobre todo en lengua catalana y castellana. Hay una diferencia abismal. Con el

En unos casos las dificultades se equiparan a las que pueden presentar otros niños y niñas de la clase, como en el caso de Paula, en que la profesora que dinamiza el grupo explica que aunque le cuesta la lectoescritura no hay mucha diferencia con otros compañeros.

Vp: Li està costant, per exemple, el procés de lectoescriptura; li està costant una mica, però no despunta amb altres de la classe, a altres de la classe els està costant de la mateixa manera o més, no? És a dir que... (C4GDPVp;25;9)¹⁰⁰

Sin embargo, también reconocen que el aumento de exigencia a medida que se avanza en la escolaridad puede ser un reto difícil, como en el caso de Pol, con unas importantes dificultades motoras.

P: Però cada vegada haurà d'escriure més i la dificultat serà més gran. A no ser que vagi millorant, que ell ha anat millorant. (C1EP;18;9)¹⁰¹

Algo parecido ocurre en el caso de Inés, tal como reconoce la profesora.

P: Enguany està molt fluixeta. Fins ara se l'havia anat estirant una miqueta, però ja enguany s'ha començat a despenjar del nivell de la classe. El que són mecanismes bàsics, sí que els té, no? matemàtiques, operacions bàsiques... però ja entres una mica en raonament de problemes, ja entres en comprensió lectora... no podem dir que hagi superat els objectius del cicle mitjà. (C2EP;12;10)¹⁰²

Unos de los aspectos positivos que se despenden del aprendizaje son *la autonomía* y *el autoconcepto*, manifestados por la voluntad de hacer las cosas por sí mismos sin pedir ayuda si no la necesitan, y por la sensación de capacidad para participar en las mismas actividades que sus compañeros.

P: Va bé i segueix tot. No necessita ajuda, ell s'ho fa. Moltes vegades ell tampoc vol ajuda, ho vol fer sol. Depèn d'ell si l'ajuden o no. Se li pregunta, però casi mai vol, a menys que es vegi molt apurat, com posar-se la bata, que algú l'hi ha de posar i després ell se la corda, o arxivar els

catalán... Va haciendo. Va haciendo. En castellano no hace nada.

¹⁰⁰ Traducción: *Le está costando mucho, por ejemplo, el proceso de lectoescritura; le está costando un poco, pero no despunta con otros de la clase, a otros de la clase les está costando de la misma manera o más, ¿no? Es decir que...*

¹⁰¹ Traducción: *Pero cada vez tendrá que escribir más i la dificultad será mayor. A no ser que vaya mejorando, que él ha ido mejorando.*

¹⁰² Traducción: *Este año está muy flojita. Hasta ahora se la había ido estirando un poquito, pero este año se ha comenzado a descolgar del nivel de la clase. Lo que son mecanismos básicos, sí que los tiene, ¿no? matemáticas, operaciones básicas... pero ya entras un poco en razonamiento de problemas, ya entras en comprensión lectora... no podemos decir que haya superado los objetivos del ciclo medio.*

treballs... (C1EP;22;9)¹⁰³

Por otro lado, más allá de cuando participan en grupos interactivos, se destaca la *motivación* en general por aprender, a pesar de las dificultades. Tanto el profesorado tutor como el que participa en grupos interactivos, el voluntariado de la comunidad y el profesorado de educación especial coinciden en este sentido.

EE: Cabezón, no sé cómo decirte, algo no lo ha entendido y tú les has dado una explicación, pero él no se queda conforme, y entonces te vuelve a venir y te vuelve a preguntar y hasta que no lo tiene muy claro no cede en el empeño, o sea que... Algún otro igual por su carácter diría "pues ya me lo ha explicado una vez, ya me lo ha explicado otra, ¿voy a ir otra vez a preguntarle lo mismo?". Pues este no, este te viene una vez, y te viene otra, y te viene otra, y dices: "bueno, pues por lo menos tiene interés y tiene empeño en poder dar el máximo de sí mismo", pero él no se queda pensando "ya le he preguntado una vez, ya le he preguntado dos, ¿voy a ir otra vez a preguntarle?". Es bastante machacón. (C5EE;76-78;9)

En este sentido, en buena parte de las observaciones llama especialmente la atención la concentración del niño o niña en la tarea y la motivación que muestra cuando está trabajando, a pesar de que otros miembros del grupo no lo estén haciendo. Esto es lo que vemos en el grupo de Pol, cuando un compañero le señala la cámara que le está grabando y él, después de mirarla, continúa trabajando (C10A;22;9), o cuando trabaja en su ficha mientras la voluntaria habla con otros compañeros (C10A;27;9), o cuando, mientras la actividad en el grupo se ha terminado y los demás recogen, estos niños y niñas se quedan unos momentos más trabajando para acabar la actividad (C10A;56;9 - C30A;103;9).

5.2. Interacción entre iguales y aprendizaje

Después de ver algunos elementos que las conversaciones con las personas participantes de la investigación y las observaciones relacionan los grupos interactivos con el aprendizaje de los niños y niñas, en especial de aquél con alguna discapacidad, nos centramos a continuación en el papel que juega en el aprendizaje la interacción entre iguales; recogemos, así, los elementos más relevantes que hemos identificado en este sentido.

¹⁰³ Traducción: *Va bien y sigue todo. No necesita ayuda, él lo hace. Muchas veces el tampoco quiere ayuda, lo quiere hacer solo. Depende de él si lo ayudan o no. Se le pregunta, pero casi nunca quiere, a menos que se vea muy apurado, como ponerse la bata, que alguien se la ha de poner y después él se la abrocha, o archivar los trabajos...*

5.2.1. Interacción y ayuda en los grupos interactivos

La ayuda entre iguales es uno de los elementos más importantes que aparecen cuando nos centramos en la interacción entre el alumnado; veamos cómo se da ésta en los grupos interactivos.

Grupos interactivos como oportunidad para la ayuda y el trabajo conjunto

Tanto el profesorado tutor del grupo como el que participa en grupos interactivos en el papel de persona voluntaria destacan la oportunidad que supone para el alumnado su participación en grupos interactivos, relacionándola con la posibilidad de interacción entre ellos, interacción que genera la ayuda entre iguales. Es algo que valoran y que consideran un elemento a potenciar, aunque también reconocen que no siempre se da, o no tanto como se desearía.

Así, valoran positivamente que en los grupos interactivos los niños aprendan a trabajar juntos, no dependiendo siempre de las instrucciones de un profesor o profesora; que resuelvan la actividad conjuntamente, y no preocupándose únicamente de la propia tarea sino también de la del compañero o compañera que tiene más dificultades. En este marco, el alumnado con discapacidad encuentra también la oportunidad de tener estas mismas interacciones de ayuda y de aprendizaje conjunto. Lo expresan así las tutoras de dos de los casos.

P: Entre tots havien d'aconseguir fer allò, no? (...) I poden parlar entre ells i fer-s'ho entre ells, no? i resoldre la situació ells. De vegades estan massa acostumats a que nosaltres donem, ells reben i esperen a que tot estigui... no? (...). I amb el grup interactiu la idea fóra aquesta, que arriben a resoldre l'activitat o el problema entre tots. (C2EP;53;1)¹⁰⁴

P: Sí, clar, que poguessin millorar entre ells, que s'ajudessin, (...) que no fos sempre el professor que diu "va, tu posa, tu calla, tu digues...", que hi hagués una mica més d'ajuda entre ells. (...). (C4GDPVp;223-224;1)¹⁰⁵

¹⁰⁴ Traducción: *Entre todos tenían que conseguir hacer aquello, ¿no? (...) Y pueden hablar entre ellos y arreglárselas entre ellos, ¿no? y resolver la situación ellos. A veces están demasiado acostumbrados a que nosotros demos, ellos reciben y esperan a que todo esté... ¿no? (...) Y con el grupo interactivo la idea sería ésta, que llegan a resolver la actividad o el problema entre todos.*

¹⁰⁵ Traducción: *Sí, claro, que pudieran mejorar entre ellos, que se ayudaran, (...) que no fuera siempre el profesor que dice "va, tú pon, tú calla, tú di...", que hubiera un poco más de ayuda entre ellos.*

La ayuda entre iguales como un elemento de la interacción que tiene lugar en grupos interactivos

La ayuda entre iguales como fenómeno impulsado por los grupos interactivos, es algo que mencionan todas las personas entrevistadas en el trabajo de campo, y es algo que aparece en las propias bases teóricas del proyecto de Comunidades de Aprendizaje. Pero, ¿se da en la realidad?

Cuando preguntamos al alumnado en los grupos de discusión acerca de la ayuda en grupos interactivos, ésta aparece en los cinco casos. Según nos explican, la ayuda entre iguales es algo que se da dentro del grupo, entre diferentes miembros, cuando alguien no entiende, tiene alguna duda y otro compañero o compañera que ya ha terminado le explica, o bien como un recurso de todo el grupo para resolver conjuntamente una tarea que les resulta difícil. Comentan que es algo que a veces se piden entre ellos, que hacen unas veces voluntariamente y otras veces perciben como algo que “deben hacer”.

Vosaltres quan feu grups interactius us ajudeu?

N: Sí.

N: Sí.

N: Sí, entre nosaltres.

(...) I com és això, que us ajudeu, perquè algú...?

N: Ho fem junts, ho fem junts.

N: A lo millor algú no entén una cosa i tu li expliques, o (...)

N: Algú té un dubte i l'altre l'explica.

I això com va, que el que té el dubte pregunta, o el que ha acabat abans doncs li diu...

(...)

N: Li pregunta al del costat. (C3GDA;51-64;1)¹⁰⁶

N: Igual hacemos una cosa mal y lo hablamos entre todos para poder...

N: Para colaborar. (C5GDA;14-15;1)

En las observaciones también aparecen muestras de estas interacciones de ayuda entre el

¹⁰⁶ Traducción: ¿Vosotros cuando hacéis grupos interactivos os ayudáis? Sí. Sí. Sí, entre nosotros. ¿(...) Y como es esto, que os ayudáis, porque alguien...? Lo hacemos juntos, lo hacemos juntos. A lo mejor alguien no entiende una cosa y tú se lo explicas, o (...) Alguien tiene una duda i el otro lo explica. Y esto cómo va, que el que tiene una duda pregunta, o el ha acabado antes le dice... (...) Le pregunta al de al lado.

alumnado. En los cinco casos encontramos interacciones de este tipo cuando varios miembros del grupo comentan la actividad entre sí, cuando uno pregunta a otro sobre lo que tienen que hacer o sobre alguna duda y el otro le contesta, muchas veces señalándole en la ficha mientras le explica, cuando comprueban conjuntamente si han resuelto bien el ejercicio, o cuando lo resuelven conjuntamente como en el siguiente ejemplo en que dos compañeras de Inés hablan para resolver la actividad:

B: No pot ser un 7.

C: La segunda.

B: No pot ser un 7.¹⁰⁷

B: Vale, pero ayúdame.

C: Vale (...).

(Siguen escribiendo en sus fichas. Después están pensando)

C: $7 \times 7 = 49$

(B mira la ficha de C, luego mira la ficha de A, y pregunta a V2. V2 contesta a B. B vuelve a mirar la ficha.)

B (a V2): Es que no me sale.

V2: ¿Por qué no te sale?

(B vuelve a trabajar en la ficha.)

B (a C): Vamos a hacerla juntas.

(E enseña su ficha a B y B se la devuelve)

B (a E): No, copiar no.

B (a C): Va, vamos a hacerlo juntas. $7 \times 7 = 49$, a 47? ay, a 57?

C: 49 a 57? En van 8.

B: Pues ya está. $4 \times 1 = 4$

C: ¡ 5? 4 i 5? 9, per arribar a 12... què faig amb 4 i 5? No, no...

(B borra en su ficha y escucha a C.)

C: 7 i 5, 12

B: Doncs busquem el 8. (C2OA;34;1)¹⁰⁸

El profesorado del centro también hace muchas referencias a la existencia de esta ayuda, y a como ha ido mejorando. Es interesante constatar que en muchos casos esta expectativa no se

¹⁰⁷ Traducción: *No puede ser un 7. La segunda. No puede ser un 7.*

¹⁰⁸ Traducción: *49 a 57? Van 8. Pues ya está. $4 \times 1 = 4$. ¿Y 5? ¿4 y 5? 9, para llegar a 12... ¿qué hago con 4 y 5? No, no... 7 y 5, 12. Pues buscamos el 8.*

tenía o estaba muy diluida por las dudas sobre la posibilidad de funcionamiento de los grupos interactivos y por el papel que tendría el voluntariado.

P: Hi ha molt de contacte entre ells també i entre ells s'ho expliquen. (C2EP;51;1)¹⁰⁹

EE: Això va molt bé. El treball cooperatiu així, això va molt bé. Molt bé, perquè és el que et dic, de vegades la mare o la persona voluntària que estava allà en el grup es pensava que estaria més per aquesta criatura, o jo, i ens miràvem i dèiem “no, no, que van fent, van fent”, i l'altre deia: “No, perquè tu això, així...” i és fantàstic, i les conclusions que treuen entre ells i lo que... jo ho trobo molt bé. Jo, no ho sé, eh? jo ho veig molt positiu. Ja dic, al principi, si no ho proves et penses “ui, això en una classe tants grups, tantes activitats, canviar, es faran un lío” (...). Que va, és el que pensem nosaltres, les pors que tenim, però ho proves i ells al revés. (C1-C2EE;42;1)¹¹⁰

Hay que reconocer que la manifestación de estas formas de solidaridad con las ayudas entre iguales no es automática ni inmediata. Es el entorno que ofrece la organización en grupos interactivos el que propicia que progresivamente aparezcan y se desarrollen estas interacciones.

P: Pero al principio los que saben más, claro, saben más y dicen; “yo ya he terminado!” como si fuese una carrera, y el otro dice: “yo ya he terminado”. Pero cuando están con otros, les dicen: “pues yo no he terminado, es que a mí me resulta difícil”. Al principio igual era más esto, pero ahora veo que sí, dicen: “espera, ya te ayudo yo...”, porque al principio eso, los que saben más decían: “ya he terminado” y punto, y yo les decía: “bueno, y qué, ya has terminado, pues ahora ayuda a los demás”. (C5EP;62-63;1)

Así, unas veces la ayuda se da por propia iniciativa: *De vegades quan acaben et venen a dir “que el puc ajudar?”¹¹¹*, y otras por iniciativa de la persona adulta que está en el grupo: *Però tant ho poden dir ells com nosaltres¹¹²* (C4GDPVp;94-95;1), y comentan no suele haber problema en aceptar dar esa ayuda.

Por otro lado, si bien el alumnado expresa que la ayuda es algo que se da en el grupo, la frecuencia en que manifiestan hacerlo varía, desde *De tant en tant* a *Molt sovint* (C3GDA;51-

¹⁰⁹ Traducción: *Hay mucho contacto entre ellos también y entre ellos se lo explican.*

¹¹⁰ Traducción: *Esto va muy bien. El trabajo cooperativo así, esto va muy bien. Muy bien, porque es lo que te digo, a veces la madre o la persona voluntaria que estaba allà en el grupo se pensaba que estaría más por aquella criatura, o yo, y nos mirábamos y decíamos “no, no, que van haciendo, van haciendo”, y el otro decía: “No, porque tú esto, así...” y es fantástico, y las conclusiones que sacan entre ellos y lo que... yo lo encuentro muy bien. Yo, no lo sé, ¿eh? Yo lo veo muy positivo. Ya digo, al principio, si no lo pruebas te piensas “uy, esto en una clase, tantos grupos, tantas actividades, cambiar, se harán un lío” (...). Que va, es lo que pensamos nosotros, los miedos que tenemos, pero lo pruebas y ellos al revés.*

¹¹¹ Traducción: *A veces cuando acaban te vienen a decir “¿que le puedo ayudar?”*

¹¹² Traducción: *Pero tanto lo pueden decir ellos como nosotros.*

64;1), o de *Ens ajudem molt a De vegades ajudem* (C3GDA;133-136;1)¹¹³, en el mismo grupo. Asimismo, expresiones como: *Alguna vegada sí que ens ajudem, si ho necessitem molt, sí* (C1GDA;214;1)¹¹⁴ concuerdan con impresiones desde el voluntariado de la comunidad de que *Se tienen que ayudar un poquito más. Tendrían que saber ayudarse un poquito más.* (C2EVc;68;1). Son reflexiones que parten también de la idea que la ayuda es un elemento de la interacción que revierte en el aprendizaje y que conviene fomentar: *I si entre ells es poden ajudar jo crec que aprenen més* (C1EVc;79;1)¹¹⁵, así como también reflejan la idea de que la ayuda puede ir mejorando.

Más adelante nos detendremos en algunos aspectos que inciden en que se dé esta ayuda, como el papel de la persona adulta del grupo, puesto que el estar físicamente trabajando juntos no es suficiente para que las relaciones de ayuda entre iguales tengan lugar.

La ayuda hacia el alumnado con discapacidad como parte de la ayuda en los grupos interactivos

Cuando nos encontramos con alumnado con discapacidad en las aulas de las comunidades de aprendizaje, las relaciones de ayuda se extienden también hacia ellos y ellas. Los propios niños y niñas con discapacidad hacen referencia a ella.

Escolteu, quan esteu fent grups interactius, us ajudeu de vegades, entre vosaltres?

N: Sí.

N: Sí.

N: Sí.

Moltes vegades o de tant en tant?

A: *Algú acaba alguna cosa i li dóna a la senyoreta, i la senyoreta diu "tu ets professor, ajuda a qui vulguis", i per exemple la I. (B) va a mi i m'ajuda.* (C4GDA;163-168;1)¹¹⁶

Los profesores y profesoras (tutores, participantes en grupos interactivos y profesorado de educación especial) y voluntariado de la comunidad destacan que la ayuda entre iguales

¹¹³ Traducción: *De vez en cuando a Muy a menudo, o de Nos ayudamos mucho a A veces ayudamos.*

¹¹⁴ Traducción: *Alguna vez sí que nos ayudamos, si lo necesitamos mucho, sí.*

¹¹⁵ Traducción: *Y si entre ellos se pueden ayudar yo creo que aprenden más.*

¹¹⁶ Traducción: *Escuchad, ¿cuando estáis haciendo grupos interactivos, os ayudáis a veces, entre vosotros? Sí. Sí. ¿Muchas veces o de vez en cuando? Alguien acaba alguna cosa y se lo da a la señorita, y la señorita dice "tú eres profesor, ayuda a quien quieras", y por ejemplo la I. (B) va a mi y me ayuda.*

beneficia al alumnado con discapacidad. Es una ayuda que se da con frecuencia, que el propio niño o niña con discapacidad les pide a los compañeros o a la persona voluntaria, o que puede surgir espontáneamente de los propios compañeros.

I en el cas del Yasser, se sol donar aquest ajut? Ho demana, o li donen els companys, o...?

Vp: Sí, sí, sí, sí...

P: *El normalment no ajuda gaire. Però l'ajuden molt. Sobretot el C., l'ajuda molt. (C3GDPVp;74-76;1)*¹¹⁷

P: *Normalment... A veure, ell ho fa molt dissimuladament, eh? però sí que de vegades ens demana ajuda, o ells mateixos em demanen a mi "puc ajudar el Yasser?" Ells són conscients que a ell li costa, però en cap moment està rebutjat per això ni res. L'ajuden, sí. (C3GDPVp;83;1)*¹¹⁸

Vc2: *Hombre, estás más por ella, tienes que estar más por ella, porque le cuesta más, pero vamos, que como se lleva muy bien con todos, casi todos los compañeros si necesita ayuda y se la pide a ellos también le ayudan.*

Vc1: *Sí, sí. (C2EVc;12-13;1)*

Los grupos interactivos observados también nos han permitido registrar estas interacciones de ayuda hacia el alumnado con discapacidad. Son interacciones que puede iniciar el niño o la niña con discapacidad, preguntando a un compañero o compañera, señalándoles algo que no entienden o sobre lo que necesitan ayuda. En otras ocasiones son estos los que se acercan y les señalan en la ficha indicándoles algo, tras lo que el alumnado con discapacidad escribe contestando en sus fichas o borran rectificando. En los grupos de Paula y Javier encontramos algunas interacciones de este tipo, si bien aparecen más referencias en las conversaciones con alumnado, voluntariado y profesorado que en las observaciones.

Así, el alumnado en general vive bien y ve positivo tanto el hecho de recibir ayuda como el darla. También cuando se refiere a un niño o niña con discapacidad, manifiestan no vivirlo como algo molesto ni como una obligación, sino como algo voluntario y que es positivo porque supone ayudar a que otra persona aprenda.

Vc2: *(...) no ha necesitado mucha ayuda.*

¹¹⁷ Traducción: *Y en el caso de Yasser, ¿se suele dar esta ayuda? ¿Lo pide, o se lo dan los compañeros, o...? Sí, sí, sí, sí... El normalmente no ayuda demasiado. Pero le ayudan mucho. Sobre todo C, le ayuda mucho.*

¹¹⁸ Traducción: *Normalmente... A ver él lo hace muy disimuladamente, ¿eh? Pero sí que a veces nos pide ayuda, o ellos mismos me preguntan a mí "¿puedo ayudar a Yasser?" Ellos son conscientes que a él le cuesta pero en ningún momento está rechazado por eso ni nada. Lo ayudan, sí.*

(...)

Vc2: *Que si no sí que dices, venga, uno de los que ha terminado, que se vaya con la Inés y le vaya explicando, y bueno, están encantados.* (C2EVc;159-161;1)

En general, us és alguna molèstia ajudar a un altre company? Penseu “quin pal ara l’he d’ajudar, ja he acabat lo meu i ara l’he d’ajudar”...

N: *No, perquè així l’ajudes a aprendre coses.*

N: *Si tu vols ajudar-li l’ajudes, i si no, no.* (C3GDA;180-182;1)¹¹⁹

Aunque hay ocasiones, como el caso de Javier, en que al niño o niña con discapacidad le cuesta aceptar la ayuda porque hace más evidente su dificultad. En este caso, no obstante, el estar en grupos interactivos también se valora positivamente por el profesorado porque contribuye a aceptar cada vez más esta ayuda.

Por otro lado, la propia iniciativa del alumnado en ocasiones hace innecesaria la presencia de una persona adulta que esté pendiente del niño o niña con discapacidad, y que éste pueda desenvolverse en la tarea a partir de la propia interacción del grupo.

EE: *I amb aquests nens també. I inclús més, perquè diuen “Ai, vinga, ja l’ajudo jo”. Sempre hi ha crios que fan com de papa o de mama, no? I cap problema, vull dir, arriba un moment que tu estàs més allà com un suport, no sé com dir-te, per una cosa més puntual o perquè li dóna seguretat al nen veure’t... però arriba un moment que entre ells s’ho maneguen, eh? i vaja. Home, en algun moment has d’intervenir, evidentment, però... que molt bé.* (C1-C2EE;43-46;1)¹²⁰

EE: *Quasi que ells... arriba un moment que ja ni demanen perquè entre tots s’ho van fent, i els altres ja els surt d’ajudar-los... no veig que hagin d’estar demanant “ai, ajuda’m”, no, ja surt dels altres mateixos companys. No necessiten... Jo penso que... I arriba un moment que aquell nen allà és un més, que jo penso que ja ni el veuen les limitacions, ni veuen... és que és una cosa, no sé com dir-te, és molt natural, no? molt espontani, surt tot molt... no hi ha necessitat de dir-li: “ai, estigues pel Pol, perquè...” no sé, surt tot molt natural, no?* (C1-C2EE;50;1)¹²¹

¹¹⁹ Traducción: *En general, ¿os es alguna molestia ayudar a otro compañero? Pensáis “qué palo ahora le he de ayudar, ya he acabado lo mío y ahora le he de ayudar”... No, porque así le ayudas a aprender cosas. Si tú quieres ayudarle le ayudas, y si no, no.*

¹²⁰ Traducción: *Y con estos niños también. E incluso más, porque dicen “ay, venga, ya le ayudo yo”. Siempre hay crios que hacen de papá o de mamá, ¿no? Y ningún problema, quiero decir, llega un momento que tú estás más allí como soporte, no sé como decir-te, por una cosa más puntual o porque le da seguridad al niño verte... pero llega un momento que entre ellos se apañan, ¿eh? y vaya. Hombre, en algún momento has de intervenir, evidentemente, pero... que muy bien.*

¹²¹ Traducción: *Casi que ellos... llega un punto que ya ni preguntan porque entre todos se lo van haciendo, y a los otros ya les sale ayudarles... no veo que tengan que estar preguntando “ay, ayúdame”, no, ya sale de los otros mismos compañeros. No necesitan... Yo pienso que... Y llega un momento que aquel niño allí es uno más, yo pienso que ya ni le ven las limitaciones, ni ven... es que es una cosa, no se como decirte, es muy natural, ¿no? Muy espontáneo, sale todo muy... no hay necesidad de decirle: “ay, estate por Pol, porque...” no sé, sale todo muy*

5.2.2. La ayuda como aportación al aprendizaje

Mediante las observaciones, las entrevistas y los grupos de discusión comprobamos que los grupos interactivos favorecen la interacción y, con ella, la ayuda entre iguales. Su importancia radica en que de estas interacciones de ayuda se relacionan con el aprendizaje. Todos los perfiles de informantes aportan información en este sentido.

El mismo alumnado tiene una percepción positiva de esta ayuda: por un lado manifiestan que les gusta, pero también la consideran *una ventaja para todos y todas* porque todos y todas podemos necesitar en algún momento ser ayudados o ayudadas; yo le ayudo hoy, pero mañana puede ser él o ella quien me ayude a mí.

I què us sembla això d'ajudar? Us agrada, no us agrada..?

N: Bé.

N: Sí.

Sí? Us agrada a tots?

N: Sí.

Penseu que està bé?

N: Sí.

N: Sí

Sí? Perquè?

A: Perquè...

Perquè us ajuda a...?

N: Perquè ajuda al company, sí no sap.

N: I perquè després potser ells també et poden ajudar a tu. (C2GDA;104-116;1)¹²²

Así, la ayuda se percibe como no dirigida a un colectivo en concreto, sino algo que todos pueden necesitar y de lo que se pueden beneficiar cuando están en un entorno en que este tipo de interacción se favorece.

natural, ¿no?

¹²² Traducción: *¿Y qué os parece esto de ayudar? ¿Os gusta, no os gusta...? Bien. Sí. ¿Sí? ¿Os gusta a todos? Sí ¿Pensáis que está bien? Sí. Sí. ¿Sí? ¿Por qué? Porque... ¿Por qué os ayuda a...? Porque ayuda al compañero, si no sabe. Y porque después quizás ellos también te pueden ayudar a ti.*

En todos los grupos de discusión con alumnado la participación en grupos interactivos se ha valorado positivamente de cara al aprendizaje por esta posibilidad de dar y recibir ayuda de los compañeros. Valoran la ayuda de compañeros y compañeras como positiva, creen que pueden aprender de ellos, que éstos les pueden ayudar y que es una ayuda válida. Les gusta tener la oportunidad de poder recurrir a ellos, además de a la persona adulta, así como poder comentar las actividades conjuntamente.

Bé? és xulo? Perquè és xulo?

N: Perquè estàs en grup i et poden ajudar.

Et poden ajudar... a veure, explica'm una miqueta més això d'ajudar-se.

N: Doncs si tens algun dubte et poden ajudar...

N: Els companys i la professora. (C2GDA;19-23;1)¹²³

N: Perquè ensenyem els uns als altres. (C2GDA;36;1)¹²⁴

Ayudarse les hace la tarea más fácil, especialmente en aquello que a cada uno le cuesta más. En los grupos interactivos el trabajo es más fácil *porque te ayudan todos* (C5GDA;32;1). Como ejemplo, una voluntaria explica cómo los niños recién llegados de otro país encuentran en los grupos interactivos el espacio para expresarse más fácilmente y soltarse para usar la nueva lengua, algo que en el gran grupo resulta más difícil. En este caso podemos apreciar cómo este aprendizaje se puede dar mientras se explican otros contenidos que sí se dominan, como las matemáticas.

EE: Per exemple, la S. (nombre de niña árabe), nouvinguda, que no deia res, una nena que en matemàtiques és súper llesta, no? i clar, ella en llengua, súper malament, molt malament, grups interactius molt malament. Doncs va aprendre a parlar molt bé, molt bé, a base d'explicar la resta portant als altres nens de la classe. Li va ajudar moltíssim, val? Perquè la tia ho va entendre de seguida i va fer... bueno, ara és una cotorra, no para de parlar, ara tenen queixes els profes perquè no para, no? (C3-C4EE;66;1)¹²⁵

¹²³ Traducción: ¿Bien? ¿Es chulo? ¿Por qué es chulo? Porque estás en grupo y te pueden ayudar. Te pueden ayudar... a ver, explícame un poco más esto de ayudarse. Pues si tienes alguna duda te pueden ayudar. Los compañeros y la profesora.

¹²⁴ Traducción: Porque enseñamos los unos a los otros.

¹²⁵ Traducción: Por ejemplo, la S. (nombre de niña árabe), recién llegada, que no decía nada, una niña que en matemáticas es súper lista, ¿no? y claro, ella en lengua, súper mal, muy mal, grupos interactivos muy mal. Pues aprendió a hablar muy bien, muy bien, a base de explicar la resta llevando a los otros niños de la clase. Le ayudó muchísimo, ¿vale? Porque la tía lo entendió enseguida e hizo... bueno, ahora es una cotorra, no para de hablar, ahora tienen quejas los profes porque no para, ¿no?

Hay explicaciones que entre compañeros se entienden mejor

Algo que potencia el aprendizaje es la posibilidad de que se den explicaciones entre iguales. Niños y niñas de los grupos de discusión explican cómo la ayuda de un compañero proporciona en ocasiones explicaciones más asequibles que las que ofrece el profesorado, y resultan más fáciles de entender. La trayectoria conjunta es un elemento que influye; el hecho de que lleven varios años con el mismo grupo de compañeros a través de los cursos hace que a menudo éstos se conozcan mejor entre ellos de lo que puede hacerlo el tutor o tutora, que no se mantiene tanto tiempo en el mismo grupo. Esto se puede traducir en saber qué es lo que le cuesta más o menos a un determinado compañero, qué sabe o no sabe, cuál ha sido su trayectoria de aprendizaje, y así adecuar la explicación.

I de vegades us ha passat que perquè us ho expliqui un altre nen o una altra nena ho enteneu millor que si us ho explica el professor o el voluntari?

N: Sí.

Sí? A tu t'ha passat, que ho entenguis millor per un company que per una persona gran? I perquè creus que és això?

A: Perquè el company explica...

N: Perquè el company et coneix més que la professora.

Et coneix més?

N: Per exemple, la Diana (tutora) ha vingut aquest any, però el S., per exemple, el coneix des de P3. (C2GDA;253-259;1)¹²⁶

N: També perquè ho coneixes d'una altra manera, ho pots explicar (...)

(...)

N: Si ho coneixes d'una altra manera a la que t'explica la professora...

Vols dir que un company pot explicar d'una altra manera que la professora, no?

N: Sí.

Potser una manera que ho entens més tu. Aha.

N: Més fàcil. (C2GDA;266-272;1)¹²⁷

¹²⁶ Traducción: ¿Y a veces os ha pasado que por que os lo explique otro niño u otra niña lo entendéis mejor que si os lo explica el profesor o el voluntario? Sí. ¿Sí? ¿A ti te ha pasado, que lo entiendas mejor por el compañero que por una persona mayor? ¿Y por qué crees que es esto? Porque el compañero explica...Porque el compañero te conoce más que la profesora. ¿Te conoce más? Por ejemplo, Diana (tutora) ha venido este año, pero S., por ejemplo, lo conoce desde P3.

¹²⁷ Traducción: También porque lo conoces de otra manera, lo puedes explicar (...) Si lo conoces de otra manera a la que te explica la profesora... Quieres decir que un compañero puede explicar de otra manera que la profesora,

Profesorado del centro y personas voluntarias de la comunidad destacan también este aspecto, puesto que el compartir "las mismas palabras" hace en ocasiones que entiendan mejor a una persona de su edad que a una persona adulta, al tiempo que aprenden que el conocimiento no viene sólo del profesorado, sino que podemos aprender de todas las personas, como el voluntariado, o los mismos compañeros. Asimismo, esta oportunidad de recibir explicaciones de compañeros se ha relacionado positivamente con el aprendizaje en el caso de aquel alumnado que tiene más dificultades.

EE: Després, per exemple, la M.. La M., és una nena que li costava molt. Amb aquestes interaccions... jo hi havia vegades que, com a mestra, estava saturada d'explicar-li a la M. Ja no sabia com, i en canvi, anava un company, pum, pum, pum, pum, i la M. ho feia. M'entens? Vull dir... i dius "vale, llavors jo no sé para qué he estudiado, no?" Que no és veritat, perquè tu estàs (...) això. Però és una cosa que passa. (C3-C4EE;66;1)¹²⁸

Responsabilidad por el aprendizaje de todos

La ayuda y la interacción en el aprendizaje son vistas también como una cuestión de responsabilidad. Si bien el alumnado no siempre expresa esta responsabilidad hacia sus compañeros, y la identifica como una tarea del profesorado, en otras ocasiones sí que hay esta percepción de que no se deben limitar a su propia tarea.

Cuando estáis haciendo los grupos interactivos, la actividad que toca, pensáis más bien que tenéis que acabar vuestra tarea o en algún momento pensáis que, además de acabar la vuestra, los demás también tienen que acabar la suya, de alguna manera?

N: Cada uno (...) pero unos terminan antes y luego les ayudan a otros, entonces ya terminan los dos.

Y tú si ayudas alguna vez, ¿crees que tienes que ayudar al otro, de alguna manera tienes la "obligación" de ayudar para que todos acaben?

N: Sí, porque si tú sabes más que otro, lo mejor es ayudar, para que todos aprendan lo mismo. (C5GDA;128-131;1)

En este marco se hace posible que el aprendizaje del alumnado con discapacidad sea entendido también como responsabilidad de todos los que comparten con ellos y ellas las actividades de

¿no? Sí. Quizá una manera que tú entiendes más. Aha. Más fácil.

¹²⁸ Traducción: Después, por ejemplo, M. M., es una niña que le costaba mucho. Con estas interacciones... yo había veces que, como maestra, estaba saturada de explicarle a M. Ya no sabía como, y en cambio, iba un compañero, pum, pum, pum, pum, y M. lo hacía. ¿Me entiendes? Quiero decir... y dices "vale, entonces yo no sé para qué he estudiado, ¿no?" Que no es verdad, porque tú estás (...) esto. Pero es una cosa que pasa.

aprendizaje y que así encuentren más facilidades para avanzar en estos aprendizajes.

La ayuda entre iguales y su aportación para el aprendizaje del alumnado con discapacidad

Si la ayuda que se da entre los miembros del grupo interactivo aparece como positiva para el alumnado en general, tanto alumnado como voluntariado de la comunidad y profesorado han destacado su importancia también para el aprendizaje del alumnado con más dificultades y el alumnado con discapacidad.

Así, entre los compañeros de Pol, la posibilidad de ayuda en el grupo se ve como la posibilidad de que quien tiene más dificultades aprenda algo que hasta el momento no sabía.

Llavors tu, H. (E), que em comentaves això d'ajudar, tu creus que hem d'intentar ajudar als nens o nenes que els està costant més fer alguna cosa?

E: Sí. Perquè així podrem... dirà: "ah, vale, això és així i d'ara endavant ja ho sabré fer" (C1GDA;223;1)¹²⁹

Y el mismo alumnado con discapacidad habla de lo que le aporta estar en grupos interactivos por la mayor facilidad de aprender y recibir ayuda de sus compañeros y compañeras.

Llavors, creieu que és millor que estiguin fent grups interactius que no que estiguin sense fer? Perquè creieu que si no estiguessin en grups interactius, no podrien aprendre igual les mateixes coses?¹³⁰

A: Sí, pero peor.

¿Sí pero peor? ¿Por qué peor?

A: Porque es muy difícil.

Perquè és molt difícil? I quan tens altres companys és més fàcil?¹³¹

A: Sí porque (...) y si algo no lo sé pues se lo puedo preguntar.

¿Se lo puedes preguntar, si no lo sabes?

A: Y de la otra manera pues no se lo puedo preguntar. (C2GDA;180-187;1)

¹²⁹ Traducción: *Entonces tú, H. (E), que me comentabas eso de ayudar, ¿tú crees que hemos de intentar ayudar a los niños o niñas que les está costando más hacer una cosa? Sí. Porque así podremos... dirá: "ah, vale, esto es así y de ahora en adelante ya lo sabré hacer.*

¹³⁰ Traducción: *Entonces, ¿creéis que es mejor que estén haciendo grupos interactivos que no que estén sin hacer? ¿Por qué creéis que si no estuviesen en grupos interactivos, no podrían aprender igual las mismas cosas?*

¹³¹ Traducción: *¿Por qué es muy difícil? ¿Y cuando tienes otros compañeros es más fácil?*

A: Sí, perquè si jo alguna vegada no acabo, estic allà i no acabo, algú quan jo ni me n'adono pot venir i ajudar-me. (C4GDA;205;1)¹³²

Profesorado tutor y participante en grupos interactivos y voluntariado de la comunidad recogen asimismo la ayuda y las explicaciones entre compañeros como algo que se da también en relación al alumnado con discapacidad. Hacen referencia a la ayuda como un aspecto que hace positivo el que este alumnado esté en un entorno integrado: este entorno les favorece porque pueden recibir más ayuda.

¿Y cómo valoras el hecho de que esté en un entorno integrado, con otros niños que no tienen ese problema?

P: Yo pienso que siempre es positivo, que esté integrado siempre es positivo. Eso, pues habrá niños que le ayudarán más, habrá niños que menos, porque siempre hay, pero es mejor que no que esté solo o... mejor estar en grupo a que no esté, ¿no? (C5EP;16;1)

Entienden que esta ayuda es algo que les beneficia, aunque a veces se quede en copia y no siempre se consiga que entiendan aquello que se explica. A pesar de que ayudar a veces también les cueste, afirman que los niños y niñas tienen claro que es una oportunidad para que todos aprendan y enseñar a quien le cuesta más.

Vc1: Favorece por eso, porque estás por ella... todos, aparte están por ella, si necesita algo en ese momento los cinco de la mesa o los cuatro de la mesa...

Vc2: Sí, si pide ayuda, sí.

Vc1: Yo creo que sí que favorece mucho. (C2EVc;153-155;1)

Esta ayuda, junto con la del voluntariado, contribuye también a separar al alumnado con discapacidad de la figura del profesorado de educación especial. Por ejemplo, la escuela Albert Einstein ha introducido en algún caso la participación del profesorado de educación especial en los grupos interactivos, como forma de introducir los apoyos que necesita dentro del aula, para promover la inclusión en ellos del alumnado con discapacidad; sin embargo, también se ha visto que la propia ayuda que se genera en los grupos interactivos puede hacer que la presencia del profesor o profesora de educación especial sea sólo necesaria temporalmente, y que su ayuda se puede concretar en preparar la actividad previamente con el niño o niña, pero sin que sea necesaria su presencia o apoyo en el grupo, como vemos en la siguiente cita.

¹³² Traducción: *Sí, porque si yo alguna vez no acabo, estoy allí y no acabo, alguien cuando yo ni me doy cuenta puede venir y ayudarme.*

EE: (...) sempre que es pugui, en comptes de treure'ls els d'especial, entrar dins la classe doncs ho trobaria molt bé. (...) Jo sí que ho faria. Que és el que et dic, que és com tot, és un reforç que després segurament l'acabaries traient, perquè en aquell moment està tan integrat, i entre els companys i els voluntaris, que potser.... (...)

Jo ho veig així. Perquè potser arriba un moment que aquests nens, es més la seguretat que els dóna tenir una persona al costat que realment, si entre els companys o entre la persona voluntària pot anar fent, no cal que el nen estigui sempre amb l'ombra del d'especial. (C1-C2EE;98-104;1)¹³³

5.2.3. La diversidad como elemento de la ayuda

Desde el alumnado se reconoce la diversidad que hay entre los compañeros del grupo interactivo respecto del aprendizaje.

En els diferents grups que feu, què penseu, que els nens que esteu sou més aviat iguals o sou més aviat diferents, en coses?

N: Diferents... algú no sap, alguns saben molt, i alguns saben poc.

N: Alguns saben més i alguns saben una mica. (C3GDA;77-79;1)¹³⁴

Como veremos en las siguientes citas, el reconocimiento de esta diferencia se combina por otro lado con la valoración de que todos son iguales en algún sentido.

¿Y qué creéis, entre vosotros, sois más bien iguales o parecidos, o sois diferentes?, ¿cómo os veis?

N: Iguales.

N: Iguales.

¿Iguales?

N: A algunos les cuesta más hacer las cosas.

Aha, vale. Eso podría ser una diferencia, ¿no?, que hay algunos que aprenden un poco más rápido, otros un poco más lento...

N: (...) Javier ha venido de fuera, y tampoco sabe tanto y le solemos ayudar. (C5GDA;52-58;1)

N: Perquè que ella tingui algun problema no és diferent... bueno, és diferent, pero...

¹³³ Traducción: (...) siempre que se pueda, en lugar de sacarles los de especial, entra dentro de la clase ya que le parecería muy bien. (...) Yo sí que lo haría. Es lo que digo, es como todo, es un refuerzo que después seguramente lo acabarías sacando, porque en aquel momento está tan integrado, y entre los compañeros y los voluntarios, que quizá... (...) Yo lo veo así. Porque quizá llega un punto que estos niños, es más la seguridad que les da tener una persona al lado que realmente, si entre los compañeros o entre la persona voluntaria puede ir haciendo, no hace falta que el niño esté siempre con la sombra del de especial.

¹³⁴ Traducción: En los diferentes grupos que hacéis, ¿qué pensáis, que los niños que estáis sois más bien iguales o sois más bien diferentes, en cosas? Diferentes... alguno no sabe, algunos saben mucho, y algunos saben poco. Algunos saben más y algunos saben un poco menos.

A: *Ya te entiendo, ya te entiendo...*

Ya le entiendes, eh? És diferent però també...

A: *però és igual. (C2GDA;195-198;1)*¹³⁵

Veíamos al principio del capítulo que esta diversidad se relacionaba positivamente con el aprendizaje y las reflexiones recogidas en torno a la interacción nos muestran que esto ocurre a través de la posibilidad de dar y recibir ayuda. Por un lado se hace referencia a cómo, en un mismo grupo, unos dominan más unos contenidos y otros, otros contenidos, de forma que entre todos se pueden ayudar en los puntos débiles de cada uno. Todos saben más de unas cosas y menos de otras, de forma que todos se benefician de esta diversidad. Es lo que ocurre, por ejemplo, respecto del alumnado inmigrante, que puede necesitar ayuda para el aprendizaje de la lengua, pero ayudar a sus compañeros en otros contenidos que domina.

I què creieu d'això, que és bo, que és dolent, que és igual, el que sigueu iguals o diferents?

A: *És bo, igual.*

N: *És bo, perquè no sempre tu seràs la millor.*

N: *I així et poden ajudar ells i pots ajudar tu.*

Aha, si sou diferents és més fàcil que us pugueu ajudar.

N: *Perquè ell farà millor una cosa i l'altre una altra.*

Aha. Llavors, com creieu que aprendreu més tots? Si sou tots iguals o si sou tots diferents?

N: *Diferents.*

N: *Tots diferents. (C2GDA;149-157;1)*¹³⁶

Por otro lado, se hace referencia a los diferentes niveles de aprendizaje dentro del grupo, donde unos saben más, y otros saben menos, dentro de un área concreta o en general. Ven positivo que niños y niñas con diferentes niveles trabajen conjuntamente, porque unos pueden ayudar a otros, y de esta manera todos progresan en sus aprendizajes: aquellos con inferior nivel de aprendizaje encuentran la ayuda para avanzar, mientras que los que van más adelantados siguen avanzando sin que la ayuda a otros suponga una rémora. Cuando se valora así la

¹³⁵ Traducción: *Y porque ella tenga algún problema no es diferente... bueno, es diferente, pero... Ya te entiendo, ya te entiendo... Ya le entiendes, ¿eh? Es diferente pero también... Pero es igual.*

¹³⁶ Traducción: *¿Y qué creéis de esto, que es bueno, que es malo, que es igual, el que seáis iguales o diferentes? Es bueno, igual. Es bueno, porque no siempre tú serás la mejor. Y así te pueden ayudar ellos y puedes ayudar tú. Aha, si sois diferentes es más fácil que os podáis ayudar. Porque él hará mejor una cosa y el otro otra. Aha, ¿entonces, como creéis que aprendéis más todos? ¿si sois todos iguales o si sois todos diferentes? Diferentes. Todos diferentes.*

heterogeneidad, la presencia de alumnado con discapacidad no supone un problema.

Alguns saben una mica més, i alguns una mica menys. I això creieu que és bo, que és dolent, o que és igual...?

N: Bo.

N: Que és bo.

És bo?

N: Sí, perquè cadascú aprèn el que pot.

N: Perquè així el que no en sap molt així va aprenent, i el que sap molt es queda igual. (C3GDA;82-87;1)¹³⁷

¿Y qué os parece que estén por ejemplo niños y niñas que aprenden más rápido o menos rápido, que les cuesta más o menos, que estén juntos haciendo grupos interactivos?, ¿os parece que es bueno, o sería mejor que...?

N: Bueno, porque el que sabe mucho le ayuda a los otros.

Aha.

N: Todos aprenden una cosa. (C5GDA;63-66;1)

Para que estas relaciones sean posibles dentro del grupo, es necesario que todos trabajen en las mismas tareas. Cuando, a pesar de las diferencias, comparten los mismos contenidos de aprendizaje, como en los grupos interactivos, es cuando se hace posible que se den estas relaciones de ayuda que favorecen el avance de todos. De esta manera vemos cómo se concreta aquello que en el primer punto de este apartado relacionaba de forma positiva los grupos interactivos con el aprendizaje, por el hecho de trabajar conjuntamente en las mismas actividades y los mismos contenidos: es a través de la ayuda como se potencia el aprendizaje de todos a partir de trabajar en el mismo grupo las mismas actividades.

¿Y creéis que tiene que ser así, que todos tenéis que hacer lo mismo, o a lo mejor alguien tendría que hacer cosas más fáciles, o alguien cosas más difíciles si sabe más, o...?

N: Todos lo mismo.

¿Todos lo mismo? ¿Por qué creéis que tendríais que hacer...?

N: Para ayudarnos luego sino sabemos alguna cosa.

Aha, o sea, si por ejemplo alguien le cuesta un poquito más, no tendría que hacer algo más fácil, sino ayudaros entre vosotros, ¿es eso?

N: Sí. (C5GDA;85-90;1)

¹³⁷ Traducción: *Algunos saben un poco más, y algunos un poco menos. ¿Y esto creéis que es bueno, que es malo, que es igual...? Bueno. Que es bueno. ¿Es bueno? Sí, porque cada uno aprende lo que puede. Porque así el que no sabe mucho así va aprendiendo, y el que sabe mucho se queda igual.*

Desde la experiencia del voluntariado de la comunidad, el profesorado tutor y el de educación especial también se reconoce la diversidad del alumnado de los grupos interactivos como un elemento positivo. Los diferentes conocimientos suponen una oportunidad para el aprendizaje porque facilitan las relaciones de ayuda, y esto es algo que se toma en cuenta como criterio para la distribución de los grupos.

*I el fet que es treballi en grups heterogenis, amb nens diferents, alguns els costa més, a altres menys, creieu que afavoreix l'aprenentatge, que hi influeix d'alguna manera? En general i en el cas de la Inés també.*¹³⁸

Vc2: Yo creo que sí, que va bien para que se ayuden entre ellos. Pues eso, si uno tiene más conocimientos de una cosa se los puede decir a los demás. (C2EVC;55;1)

*Vc: Sí. Crec que sí que és més fàcil que s'ajudin. Perquè si agafem cinc que no saben res, res, res, res, llavors són cinc per a tu, i en canvi si només n'hi ha dos que no saben, llavors moltes vegades el que faig és que jo em poso amb un i a l'altre li dic "doncs ajuda'l tu" o "quan acabis la teva feina l'ajudes a ell", no? I ja està. Jo crec que sí que és positiu. (C1EVC;52;1)*¹³⁹

Como el voluntariado, el profesorado nos informa en la misma línea, valorando positivamente la relación entre alumnado con diferentes conocimientos y diferentes ritmos de aprendizaje, y la ayuda que surge de ella.

*P: (...) perquè és que clar, l'actitud que tenen davant d'un treball és diferent: uns el volen acabar de seguida, altres no comencen, no sempre porten el mateix ritme i això també és lo bo dels grups interactius, no? que hi hagin... (C2EP;117;1)*¹⁴⁰

EE: El desert; recordo que als àrabs que els costava molt més i va sortir el desert en no sé quina activitat de llengua, no? i ara no recordo si va ser el Yasser o va ser un altre també àrab que parlava molt poquet, i ell es va veure amb cor d'explicar què era un desert als altres, no? cosa que potser en una classe gran no crec que es poguessin fer totes aquestes coses. Llavors aquesta interacció entre ells, d'ajudar-se entre ells i de fer, i més de l'un a l'altre, d'un igual a l'altre igual, a mi em sembla molt positiu. I els nens d'educació especial, com els nens de social, com el nen que té problemes del que sigui, aquestes ajudes com que a més són moltes més, perquè són moltes més, doncs això els ajuda moltíssim, a tot, ja no et dic a nivell acadèmic, a nivell personal, els

¹³⁸ Traducción: Y el hecho de que se trabaje en grupos heterogéneos, con niños diferentes, a algunos les cuesta más, a otros menos, ¿creéis que favorece el aprendizaje, que influye de alguna manera? En general y en el caso de Inés también.

¹³⁹ Traducción: Sí. Creo que sí que es más fácil que se ayuden. Porque si cogemos cinco que no saben nada, nada, nada, entonces son cinco para ti, y en cambio si sólo hay dos que no saben, entonces muchas veces lo que hago es que yo me pongo con uno y a el otro le digo "pues ayúdalo tú" o "cuando acabes tu faena lo ayudas a él", ¿no? Y ya está. Yo creo que sí que es positivo.

¹⁴⁰ Traducción: (...) porque es que claro, la actitud que tienen ante un trabajo es diferente: unos lo quieren acabar en seguida, otros no empiezan, no siempre llevan el mismo ritmo i eso también es lo bueno de los grupos interactivos, ¿no? que hayan...

ajuda, o es veuen més capaços, i l'autoestima creix, automàtic. (C3-C4EE;66;1)¹⁴¹

La interacción en la diversidad no perjudica a quien sabe más

Así, si bien aquellos que más claramente se benefician de la interacción con sus iguales y de la ayuda que puedan obtener de ésta son quienes se encuentran con más dificultades en su aprendizaje, ello no ocurre en detrimento del aprendizaje de los más aventajados. Ayudar no supone en general un problema para el propio alumnado; tal como ellos mismos comentan, ayudar no perjudica a quien ayuda, en todo caso *Igual es mejor para ellos, porque igual les gusta enseñar* (C5GDA;67-70;1), y tampoco resultan perjudicados por ayudar en la medida en que no supone que tengan que dejar su de lado su tarea: *Perquè ells acaben la seva feina, i després s'ajuden l'un a l'altre* (C1EVc;58;1)¹⁴². Así lo expresa también una profesora, explicando que aquellos que son más rápidos pueden ayudar a otros cuando ya han acabado.

EE: A veure, els que van millor, per exemple, entorpir no els entorpeixen perquè hi ha l'activitat, (...) el que va millor i té d'això en un moment te la fa, i llavors potser aquell que ja ha acabat és el que mentre es posa a ajudar al que li costa, llavors arriba un moment que estem més o menys ja tots igual. (C1-C2EE;88;1)¹⁴³

Pero además, la ayuda revierte también en quien ayuda, no sólo en quien es ayudado. Cuando están con compañeros diferentes a ellos, como los que tienen más dificultades para aprender, o con discapacidades, los niños y niñas conocen otras realidades, aprenden a ayudar y se hacen más responsables y respetuosos.

I de cara als altres companys, del grup interactiu, creieu que influeix d'alguna manera el fet de treballar amb el Yasser?

(...)

¹⁴¹ Traducción: *El desierto; recuerdo que a los árabes que les costaba mucho mas y salió el desierto en no sé que actividad de lengua, ¿no? y ahora no recuerdo si fue Yasser o fue otro también árabe que hablaba muy poquito, y él se vio con ánimos de explicar qué era un desierto a los otros, ¿no? cosa que quizá en una clase grande no creo que se pudiesen hacer todas estas cosas. Entonces esta interacción entre ellos, de ayudarse entre ellos y de hacer, y más de uno al otro, de un igual a otro igual, a mi me parece positivo. Y los niños de educación especial, como los niños de social, como el niño que tiene problemas de lo que sea, estas ayudas como que además son muchas más, porque son muchas más, pues esto les ayuda muchísimo, a todo, ya no te digo a nivel académico, a nivel personal, los ayuda, o se ven más capaces, y la autoestima crece, automático.*

¹⁴² Traducción: *Porque ellos acaban su faena, y luego se ayudan uno al otro.*

¹⁴³ Traducción: *A ver, los que van mejor, por ejemplo, entorpecer no les entorpece porque hay la actividad, (...) el que va mejor y tiene de esto en un momento te la hace, y entonces quizá aquél que ya ha acabado es el que mientras se pone a ayudar al que le cuesta, entonces llega un momento en el que estamos todos más o menos igual.*

Vp: Que són més responsables, li donen suport en el que necessita, sí, crec que sí, no? és una cosa que... (C3GDPVp;135-138;1)¹⁴⁴

Por otro lado, ayudar revierte en el propio aprendizaje; que un niño o niña vuelva a explicar algo que ya sabe contribuye a consolidar sus propios conocimientos.

I això a qui creieu que ajuda, a aquells que per exemple els costa una miqueta més aprendre o també pot ser bo per a aquells que els costa menys?

(...)

N: A tots dos.

A tots dos? Perquè creus que a tots dos?

N: Perquè de vegades ni que siguis el més llest de la classe et pot ajudar un altre.

Aha.

N: I quan tu ajudes també estàs repassant... el tema.

I us ha passat això, d'ajudar a un altre i que això us ajudi a vosaltres?

N: Sí. (C2GDA;158-166;1)¹⁴⁵

EE: Perquè jo els deia "és que quan tu siguis capaç d'explicar-ho és que ho hauràs après molt bé", llavors això els feia... Perquè a més els nens aquests que van tan bé, tan bé, segons ells, clar, doncs quan no eren capaços de verbalitzar allò és que no ho havien entès bé, i també els feia reaccionar una mica: "torna-t'ho a pensar, a veure, si ho has fet, segur que saps explicar com". (C3-C4EE;74;1)¹⁴⁶

Vc2: No hacer las cosas por hacerlas sino luego tenerlas que explicar al otro, y decir "pues lo he hecho así por esto", o sea, que las entiendan, y contándolas todavía se entienden más. (C2EVc;199-206;1)

De esta manera vemos que la heterogeneidad de niveles de aprendizaje no tiene por qué ser un obstáculo para el alumnado más aventajado, como aparecía en el punto 5.1. Ello tiene que ver directamente con la existencia o no de interacción. A diferencia de lo que puede ocurrir cuando cada niño y niña trabaja individualmente en su tarea, cuando el alumnado interacciona en el

¹⁴⁴ Traducción: *Y de cara a los otros compañeros, del grupo interactivo, ¿creéis que influye de alguna manera el hecho de trabajar con Yasser? (...) Que son más responsables, le dan soporte en lo que necesita, sí, creo que sí, ¿no? es una cosa que...*

¹⁴⁵ Traducción: *¿Y esto a quien creéis que ayuda, a aquellos que por ejemplo les cuesta un poquito más aprender o también puede ser bueno para aquellos que les cuesta menos? A los dos. ¿A los dos? ¿Por qué creéis que a los dos? Porque a veces aunque que seas el más listo de la clase te puede ayudar otro. Aha. Y cuando tú ayudas también estás repasando... el tema. ¿Y os ha pasado esto, de ayudar a otro y que esto os ayude a vosotros? Sí.*

¹⁴⁶ Traducción: *Porque yo les decía "es que cuando tú seas capaz de explicarlo es que lo habrás entendido muy bien", entonces esto les hacía... Porque además los niños estos que van tan bien, tan bien, según ellos, claro, pues cuando no eran capaces de verbalizar aquello es que no lo habían entendido bien, y también les hacía reaccionar un poco: "vuélvete a pensar, a ver, si lo has hecho, seguro que sabes explicar cómo".*

grupo no sólo realiza su actividad, sino que encuentra más oportunidades para reforzar sus aprendizajes además de desarrollar otros valores sociales, como la solidaridad.

Al margen de la interacción entre compañeros, también aparecen referencias a lo que supone contar con alumnado con discapacidad para el profesorado y para la escuela en general. Por su parte, los demás miembros de la comunidad también ponen de manifiesto que la presencia de alumnado con discapacidad no sólo no les perjudica sino que, al contrario, supone una fuente de aprendizaje y de estímulo para la práctica escolar, sobre todo cuando perciben la “naturalidad” con la que afrontan el aprendizaje dentro de los grupos interactivos.

EE: Vull dir que és bo, és bo per a tots, i per a nosaltres com a professionals doncs també. Perquè t'enriqueix i perquè n'aprens, i perquè (...) penso que és un repte també per a tu, no? de dir, “bueno, doncs a veure aquest nen”. I que no és tan complicat com sembla, que és més la por que tenim nosaltres al desconegut que... perquè ja dic, moltes vegades surt rodats tot. (...) tu penses “ui ara...”; el tutor, no? per dir algo, “ara hauré d'estar pendent també d'aquest...” i vas veient que va sortint molt rodats, molt natural. (C1-C2EE;106)¹⁴⁷

5.2.4. Concretando en el alumnado con discapacidad: Elementos específicos de la interacción y el aprendizaje del alumnado con discapacidad en grupos interactivos

Además de los elementos que hemos visto, que serían la extensión de lo que ocurre en los grupos interactivos en general aplicado al alumnado con discapacidad, existen otros elementos que hacen referencia especialmente a este alumnado y a cómo participar de los grupos interactivos puede repercutir en su aprendizaje a través de la interacción con compañeros y compañeras sin discapacidad.

La ayuda del alumnado con discapacidad a sus compañeros

Si los grupos interactivos son, como vemos, una oportunidad única para que el alumnado con

¹⁴⁷ Traducción: Quiero decir que es bueno, es bueno para todos, y para nosotros como profesionales pues también. Porque te enriquece y porque aprendes, y porque (...) pienso que es un reto también para ti, ¿no? de decir, “bueno, pues a ver este niño”. Y que no es tan complicado como parece, que es más el miedo que tenemos nosotros a lo desconocido que... porque ya te digo, muchas veces sale todo rodado (...) tú piensas “uy, ahora...”, el tutor, ¿no? por decir algo, “ahora tendré que estar pendiente también de éste...” y vas viendo que va saliendo todo rodado, muy natural.

alguna discapacidad encuentre ayuda entre sus iguales de forma habitual y como parte del funcionamiento normal del grupo, también es una oportunidad para mostrar aquellos contenidos que dominan y ser ellos o ellas quienes ayuden a otros niños y niñas que encuentran alguna dificultad en ese contenido. El mismo alumnado con discapacidad, además del voluntariado de la comunidad, comenta esta oportunidad para ayudar a sus compañeros. Por ejemplo, cuando en un grupo de discusión preguntamos si se ayudan habitualmente, entre las respuestas de otros compañeros, Paula también responde que a veces ayuda a otro niño: *Yo a veces al C* (C4GDA;173-183;1).

En otro de los casos vemos que trabajar en grupos interactivos permite que Pol ayude a una compañera cuando una voluntaria la está ayudando.

V2 (a F): Vale, aquest és el vermell, ja està, ara has de buscar un que sigui vermell i blanc.

(F contesta a V2).

V2: Sí que hi ha una cosa que és vermella i blanca, sí.

(A ha estado observando la interacción, señala en la ficha de F, dando una respuesta, y mira a V2).

V2 (a A y F): Molt bé, veus? En Pol ho ha trobat.

(A vuelve a señalar en la ficha de F, F coloca la pieza y A vuelve a trabajar en su ficha). (10A;29;1)¹⁴⁸

En el caso de Inés también encontramos interacciones de este tipo, en que interviene para explicar a una compañera que está preguntando a la voluntaria. En este caso la voluntaria pide a Inés que no le diga la respuesta: *No li diguis, Inés, que ho faci ella* (C20A;23;1)¹⁴⁹, una interacción que sería más fácil de esperar en sentido contrario.

B (a V): "Il·lusió" va il·lu-si-ó... I-lu-sió o il-lu-si-ó?

V: A ver, (...) i, la ele geminada se separa...

V: i- és una, -lu...

B: ...si-ó

V: Separem la i i la o? No sé, a ver. Mira los ejemplos que tienes por aquí. (le señala en la ficha).

(A escucha la interacción entre B y V, señala a B en la ficha de B y le dice algo, no se entiende. Luego le acerca su ficha a la de B, como para enseñarle).

¹⁴⁸ Traducción: *Vale, éste es el rojo, ya está, ahora tienes que buscar uno que sea rojo y blanco. Sí que hay una cosa que es roja y blanca, sí. Muy bien, ¿ves? Pol lo ha encontrado.*

¹⁴⁹ Traducción: *No se lo digas, Inés, que lo haga ella.*

V: *lu... (y mira a su ficha, lo que ha escrito) ¿a ti te parece bien así o no?*

(B contesta afirmativamente con la cabeza).

V: *¿Tú cuando lo dices "il·lusió" piensas que sí que lo podrías separar, la i y la o?*

A (a B): *Tiene que haber tres (haciendo el número tres con la mano) (C2OA;2;1)*

También Javier interviene en alguna ocasión para ayudar a un compañero, cuando escucha que busca la ayuda de la voluntaria. En otras ocasiones, que algún compañero se fije en el trabajo del niño con discapacidad, como ocurre en algún momento en el caso de Javier, para realizar la suya, hace pensar también en estos niños y niñas como una posible fuente de ayuda para los demás.

Las implicaciones de estas posibilidades de ayudar son múltiples. Por un lado, el niño o niña con discapacidad está reforzando aquel contenido que ya ha adquirido mientras lo explica, revirtiendo en su propio aprendizaje. Por otro lado, está contribuyendo solidariamente al aprendizaje de otro compañero, y así del grupo en general. Esto incide directamente, por otro lado, en la imagen que de él o ella tiene los demás miembros del grupo, siendo más fácil que le vean cómo un compañero que participa y aporta como uno más, y que es capaz de contribuir al desarrollo de la actividad en el grupo y de ayudar a que otros compañeros aprendan.

Posibilidad de asistir y atender a explicaciones y ayuda entre iguales

Más allá de la ayuda directa entre iguales, los grupos interactivos propician que el alumnado con discapacidad esté presente cuando se dan interacciones de ayuda y explicaciones entre otros compañeros. Poder estar presente y atender a estas explicaciones, aunque no vayan dirigidas a él o ella en concreto, aporta información relevante para que pueda hacer la tarea correctamente.

Entre las observaciones encontramos múltiples situaciones de este tipo. Un ejemplo lo encontramos cuando Pol mira mientras dos compañeros comprueban conjuntamente su trabajo (C10A;40;1), o cuando Yasser se para a escuchar mientras uno de sus compañeros se dirige a otro y el segundo se acerca a explicarle señalándole en la ficha (C30A;18;1), o cuando Javier escucha en diferentes ocasiones mientras varios de sus compañeros comentan la actividad entre sí (C50A;13;1 - C50A;14;1 - C50A;19;1 - C50A;21;1 - C50A;24;1 - C50A;25;1 - C50A;68;1 - C50A;82;1). Así, aunque no sea una ayuda directa demandada por el niño ni dirigida a él, puede

aprovecharse de estas interacciones que se están dando delante de él y que explican cómo resolver la actividad.

Observar cómo trabajan los compañeros del grupo interactivo

Una segunda forma indirecta de recibir apoyo para el aprendizaje es la observación de cómo trabajan otros compañeros y compañeras y cómo están resolviendo diferentes tareas. A menudo, ante dudas acerca de cómo resolver la actividad, en lugar de preguntar observan cómo algún compañero o compañera realiza la tarea. En todos los casos encontramos interacciones de este tipo: cuando Pol mira a otro compañero mientras recorta (C10A;7;1); cuando Paula mira la ficha de otra compañera y a continuación mira la suya y borra (C40A;12;1); cuando Yasser mira la ficha de otro compañero que la está leyendo en voz alta para corregir (C30A;40;1), o cuando Javier mira la ficha de otro u otros compañeros y a continuación la suya, como comparando y escribiendo después (C50A;3;1 - C50A;90;1).

Motivación del alumnado con discapacidad para aprender por estar entre iguales

En el primer punto de este capítulo recogíamos aportaciones que relacionan los grupos interactivos con una actividad motivante. Cuando nos centramos en la interacción vemos que para el alumnado con discapacidad el hecho de hacer estas actividades junto con sus compañeros y compañeras es un importante factor que se suma en esta motivación, lo que revierte en un rendimiento superior –algo muy diferente de lo que ocurre cuando este alumnado visita otras aulas donde trabaja a solas con el profesorado de educación especial–. Así lo comenta una profesora de educación especial.

EE: Clar, a nivell d'aprenentatge... home, també es motivava, perquè són activitats curtes, no és la típica activitat de la classe, potser estan aprenent el mateix però és en forma més lúdica. (...) I inclús la mateixa activitat potser tu la fas després sola amb ell aquí i no li motiva tant com fer-la amb tots els seus companys. La mateixa potser aquí no te la fa i allà te la fa en un moment. Perquè el contacte amb els altres (...) vull dir, això ens ho deia molt. (C1-C2EE;40;1)¹⁵⁰

¹⁵⁰ Traducción: Claro, a nivel de aprendizaje... hombre, también se motivaba, porque son actividades cortitas, no es la típica actividad de la clase, quizá están aprendiendo lo mismo pero es en forma más lúdica (...) Y quizá la misma actividad tú la haces después sola con él aquí y no le motiva tanto como hacerla con todos sus compañeros. La misma quizá aquí no te la hace y allí te la hace en un momento. Porque el contacto con los otros (...) quiero decir, esto nos lo decía mucho.

Las expectativas

Un elemento que se relaciona de forma importante con el aprendizaje son las expectativas. Alumnado, profesorado y voluntariado nos manifiestan reflexiones en este sentido. En general, cuando se habla de estos niños y niñas las expectativas son positivas en cuanto a que se remarca su posibilidad para aprender, aunque también se mencionan las dificultades. Así, por un lado se hace referencia a la capacidad para aprender y la necesidad de que todos aprendan. Compañeros y compañeras de los niños con discapacidad explican cómo, a pesar de las diferencias, creen que, como los demás, éstos pueden aprender en el mismo entorno de los grupos interactivos, así como los mismos contenidos.

Las personas adultas que participan en grupos interactivos también hacen referencia a la capacidad de este alumnado para aprender y para hacer las mismas actividades que los demás, aunque necesiten ayuda. También hacen referencia a la distinción entre la capacidad para aprender y la dificultad particular que se deriva de su discapacidad, que no impide el aprendizaje.

Vp: No es que Javier sea menos inteligente que ellos, no que es que sea menos capaz que ellos, lo que tiene es una dificultad que se suma a la otra dificultad, que es que no termina de tener un nivel adecuado en euskera como para poder utilizarlo como lo utilizan los demás, que es su lenguaje materno. Entonces es algo que se le agrava a él, ¿no? pero eso no quiere decir que no tenga su propia iniciativa, y que no sepa pensar, y que no pueda responder lo mismo que los demás. Le cuesta más. (C5EVp;70;1)

Remarcar las posibilidades por encima de las dificultades es también un elemento que encontramos, por parte del voluntariado y del profesorado.

Vc1: Jo suposo que deu ser més lenta en agafar o de fer, però no, però no... és bastant llista, molt espabilada.¹⁵¹

Vc2: Yo la veo muy... sí, muy inteligente.

Vc1: Sí, no és allò que puguis pensar que té un retràs molt gran... no, jo la veig molt... Lo d'avui que era de lògica, el que jo he fet de lògica ho ha fet a la primera. Li costa més llegir, perquè clar, va més lenta, però ho ha fet, ho ha fet igual que els altres. (C2EVc;51-53;1)¹⁵²

¹⁵¹ Traducción: Yo supongo que es más lenta en coger o al hacer pero no, pero no... es bastante lista, muy espabilada.

¹⁵² Traducción: Sí, no es aquello que puedas pensar que tiene un retraso muy grande... no, yo la veo muy... Lo de hoy era de lógica, lo que yo he hecho de lógica lo ha hecho a la primera. Le cuesta más leer, porque claro, va más lenta, pero lo ha hecho, lo ha hecho igual que los otros.

P: (...) es fixa en moltes coses, i és una nena que si t'has fixat és de les que parla millor el català, vull dir, i només el parla aquí a l'escola, en canvi altres nanos que teòricament estan catalogats com que sembla que no tenen problemes i són molt intel·ligents i tal, i no et diuen ni bon dia, en canvi ella ho agafa, t'escolta, et parla i tal... (C4GDPVp;20;1)¹⁵³

Además de la capacidad para aprender, la motivación que se percibe en este alumnado también es un elemento que se relaciona con las expectativas de cara a su aprendizaje.

P: (...) Pero él pone mucho empeño, eh, en hacer las cosas. Si no lo ha entendido te pregunta y eso, sí. Igual otro niño se quedaría con su problemática y no sé, digamos, se derrumbaría, pero este no, este pues intenta, y esto... si no consigue entenderlo se enfada consigo mismo también y... sí, en eso... (C5EP;15;1)

Por otro lado, vemos que mantener expectativas positivas no impide reconocer las dificultades que presenta el alumno.

Y los compañeros respecto de Javier, cómo lo ven, siguiendo con lo de las expectativas, ¿le ven capaz de aprender lo mismo que ellos o no...?

P: No, como ya se dijo que todos iban a pasar, o lo que sea, que algunos iban a suspender, hombre igual por la cabeza de alguno ya habrá pasado, cuando dije yo que alguno iba a suspender, pues igual Javier ha pasado por la cabeza de alguno, seguramente (...). (C5EP;76-77;1)

P: Hi ha coses que són mecàniques i unes altres coses que són de raonar i pensar, i intentar tots els coneixements que tu tens doncs posar-los en pràctica en un exercici i tal. Això és a llengua catalana. Doncs ell llegeix l'enunciat i no sap què ha de fer, i tu li has de dir "aquí has de fer això, això i això, que tu ja ho saps fer. Doncs busca al diccionari i busca a la part que posa "fam", que te'n recordes que era una abreviatura de família...?". Clar, tot això li has de dir tu. Ell no ho sap buscar, els coneixements previs que ell té. I a ell la comprensió lectora li costa molt... tot això que hagi de raonar, pensar i buscar, no, li costa molt, però clar, aquestes són les seves dificultats. (C3GDPVp;215;1)¹⁵⁴

Las dificultades de este alumnado y sus diferencias respecto de los demás, son tomadas, por otro lado, como parte de la diversidad del aula. Las distancias entre estos niños y niñas y los

¹⁵³ Traducción: (...) se fija en muchas cosas, y es una niña que si te has fijado es de las que habla mejor en catalán, quiero decir, y sólo lo habla aquí en el colegio, en cambio otros niños que teóricamente están catalogados como que parece que no tienen problemas y son muy inteligentes y tal, no te dicen ni buenos días, en cambio ella lo coge, te escucha, te habla y tal...

¹⁵⁴ Traducción: Hay unas cosas que son mecánicas y otras que son de razonar y pensar, e intentar todos los conocimientos que tú tienes ponerlos en práctica en un ejercicio y tal. Esto es en lengua catalana. Pues él lee el enunciado y no sabe qué ha de hacer, y tú le has de decir "aquí has de hacer esto, esto y esto, que tú ya lo sabes hacer. Pues busca en el diccionario y busca en la parte que pone "fam", ¿qué te acuerdas que era una abreviatura de familia...?" Claro, todo esto lo has de decir tú. Él no lo sabe buscar, los conocimientos previos que él tiene. Y a él la comprensión lectora le cuesta mucho... todo eso en que tenga que razonar, pensar y buscar, no, le cuesta mucho, pero claro, estas son sus dificultades.

demás no son tan diferentes de las distancias en el aprendizaje entre el resto de alumnado de la clase. De esta forma, cuando se habla de estos niños y niñas no se sobrevalora la discapacidad como una barrera especialmente importante en el aprendizaje, ni que comporta una reducción automática de las expectativas.

¿Cómo ven el resto de niños el trabajo de Inés

Vc2: *No. También hay niños que vaya letra y vaya números, es que hay de todo, eh, no por...*

¿No veis diferencia con... con el resto?

Vc2: *No. Ves diferencia con cuatro o cinco que son pulidos o son más trabajadores o son más esto, pero el resto quieren correr y plis plas, plis plas, y tampoco te creas tú que hay mucha diferencia, eh.*

Vc1: *No.*

Vc2: *No, porque (...) las palabras sí que en vez de letra minúscula lo ha hecho con mayúsculas, pero bueno, es igual, las ha hecho bien, tampoco es que lo haga fatal, la chica. Que hay muchos que... ojo, para entenderlos. (...) (C2EVc;183-188;1)*

Recordemos que las expectativas son muy importantes porque influyen en la posibilidad de aprender. El voluntariado de la comunidad hace referencia a este hecho, a cómo mantener altas expectativas en este alumnado propicia un mejor rendimiento.

Vc: Jo crec que tot influeix. Sí, jo crec que sí, perquè jo crec que si té una discapacitat i l'altra persona no li fa llàstima, li vol fer tot i el tracta com si fos un nen més, jo crec que ell se sent com un nen més. I això fa que digui "doncs ho faré" i punt. Jo crec que ni es posa a pensar si pot o no pot fer-ho, ho fa. Crec. Jo crec que sí. (C1EVc;61;1)¹⁵⁵

5.2.5. Dimensiones exclusras

Si bien la interacción entre alumnado que tiene lugar en grupos interactivos se ha relacionado positivamente con el aprendizaje, existen también algunos elementos que hemos identificado como negativos que los grupos interactivos no consiguen superar en ocasiones. Algunas de estas barreras hacen referencia al funcionamiento de los grupos interactivos en general, mientras que otras están más directamente relacionadas con la diversidad del alumnado y de sus aprendizajes.

¹⁵⁵ Traducción: *Yo creo que todo influye. Sí, yo creo que sí, porque yo creo que si tiene una discapacidad y la otra persona no le da pena, se lo quiere hacer todo y le trata como si fuera un niño más, yo creo que él se siente como un niño más. Y esto hace que diga "pues lo haré" y punto. Yo creo que si no se pone a pensar si puede o no puede hacerlo, lo hace. Creo. Yo creo que sí.*

Interacción, motivación y distracción

La motivación ligada al carácter más lúdico de la actividad tiene en ocasiones una contrapartida negativa que puede aparecer como una dimensión excluyente. En este sentido, uno de los elementos identificados como barrera al aprendizaje en los grupos interactivos es la distracción. Profesorado y voluntariado se refieren al hecho de que algunos días o momentos el alumnado esté más propenso al juego o que el ambiente agradable y más relajado de los grupos interactivos frente a la forma habitual de trabajar hace que se confunda una actividad más amena y que facilita la relación entre alumnado con un rato de recreo, que se entiendan los grupos interactivos como juego más que como trabajo, y que esto dificulte que se centren en la tarea.

P: A tots, a tots nivells. Va bé, va molt bé, realment va molt bé. A ells els agrada també, perquè surten del gran grup i els agrada el fet d'estar en petit grup. El que passa és que clar, al ser tota la tarda doncs de vegades identifiquen grups interactius amb joc o amb... perquè aprofites per fer joc educatiu, i està bé que aquesta identificació hi sigui, però de vegades l'actitud que tenen no és la més adient, no? O sigui, davant d'una actitud lúdica estan com a més relaxats... i això està bé, però clar, no sempre amb aquesta actitud tan relaxada es pot treballar, no? (C2EP;57;10)¹⁵⁶

Otras veces encontramos distracción entre los niños y niñas en que nos hemos centrado, no relacionada con la interacción entre el alumnado, sino simplemente mostrándose abstraídos de la actividad, mirando hacia otra parte, aunque luego regresen a la tarea (C10A;4;10), quedándose parados sin hacer nada o pendientes de algo ajeno a la actividad hasta que la voluntaria les llama la atención (C20A;34;10 - C40A;39;10). No obstante, a pesar de que esta distracción es algo que no beneficia el aprendizaje, no lo podemos considerar como un elemento excluyente de esta práctica, porque no se debe propiamente a las características de los grupos interactivos y es algo que suele ocurrir en cualquier otra dinámica. Además, como hemos visto al recoger los datos sobre la tasa de actividad, las tasas obtenidas han sido muy altas, y el tiempo que el alumnado con discapacidad está distraído o no implicado en la tarea es marcadamente inferior al tiempo de trabajo (actuación o atención).

¹⁵⁶ Traducción: *A todos, a todos los niveles. Va bien, va muy bien, realmente va muy bien. a ellos les gusta también, porque salen del gran grupo y les gusta el hecho de estar en un grupo pequeño. Lo que pasa es que claro, al ser toda la tarde a veces identifican grupos interactivos con juego o con... porque aprovechas para hacer juego educativo, y está bien que esta identificación esté, pero a veces la actitud que tienen no es la más adecuada, ¿no? O sea, delante de una actitud lúdica están más relajados... y esto está bien, pero claro, no siempre con esta actitud tan relajada se puede trabajar, ¿no?*

Otro aspecto de la interacción que puede dificultar el aprendizaje se relaciona con el ruido que se genera en los grupos interactivos. La interacción entre alumnado y las personas adultas que participan hace que no sea una actividad silenciosa, sino que se hable constantemente. Esto se ha identificado como una barrera, especialmente para quienes tienen dificultades de aprendizaje, lo que ha llevado a algunos profesores a plantear la necesidad de un tiempo de refuerzo fuera del aula que evite esta distracción.

EE: Tú te has encontrado con lo que diariamente supone el grupo interactivo, pues que hay ruido entre ellos, también, ¿no? (...) que esto es también un agravante a toda esa dificultad, ¿no? si ya tienes que quedarte con alguna idea clara y todo ese ruido de fondo, pues puede llegar a ser molesto y además te hace un poco distractor, ¿no? Está claro que tiene que haber unas horas fuera del aula en las que se mantenga un silencio, una rutina bastante estricta, porque claro, él también tiene mucha tendencia a desmadrarse. (C5EE;38:3)

Interacción como obstáculo para acabar la tarea

La interacción en sí misma se ha visto como una barrera para el rendimiento en grupos interactivos, porque enlentece la tarea. En alguna ocasión, como por ejemplo el grupo de discusión con profesorado y voluntariado del caso de Yasser, la interacción es vista como contrapuesta a la efectividad en terminar la tarea y conseguir los objetivos de aprendizaje marcados para el curso. El tiempo que dedicas a la interacción, explican, va en detrimento del que queda para hacer la actividad. Así, aunque reconocen que es un aspecto que les falla de los grupos interactivos, creen que han de acabar la actividad, dar la materia que han de aprender, dentro de un tiempo limitado, y eso lo ven difícilmente compatible con la interacción, porque no hay tiempo para ambas cosas.

P: No, jo crec que no es fa, o de vegades no es fa aquesta interacció perquè el mestre o la persona que té aquest grup al final té aquesta angoixa, angoixa de que ell ha de fer aquella feina, de que els nens han de saber aquella feina i al final dius, sense dir-ho, inconscientment, prioritzes la feina a la interacció. (...) Perquè no la fomentes? perquè al final no et dóna temps (...) O sigui que ens proporciona molts avantatges els grups interactius, molts, és lo millor que té comunitats d'aprenentatge des del meu punt de vista, però clar, el que és la base que és la interacció potser no la poses en pràctica per aquest tema, perquè al final tu tens l'angoixa de dir "ostres, que jo he de dir que s'han de fer deu divisions i s'han de fer deu".

Vp: Sí que passa, sí que passa.

P: Clar, el que ha fet deu sí que interacciona amb aquest, però a lo millor és un minut o dos, i hi ha

un canvi. (C3GDPVp;283-285;3)¹⁵⁷

Esto ocurre cuando interacción y aprendizaje se entienden como desligados, cuando se perciben como si dentro de la actividad de los grupos interactivos hubiera dos objetivos: aprender e interactuar, dos objetivos separados e independientes que necesitan su propio tiempo.

Sin embargo, las aportaciones recogidas acerca de la ayuda nos indican que no tiene por qué ocurrir de esta manera. En el objetivo de los grupos interactivos está tanto la interacción como acabar la tarea, y de hecho son dos cosas que van unidas porque el objetivo es que la interacción se base en las mismas actividades de aprendizaje a través de preguntas, explicaciones o atender a explicaciones de compañeros. En este sentido, el mismo alumnado explica cómo ayudarse hace que todos acaben antes: *quan els companys no acaben ràpid nosaltres els ajudem i acaben ràpid (C4GDA;336;1)¹⁵⁸*.

Diferentes niveles como obstáculo

En el punto anterior ya hemos visto que en ocasiones la diferencia de niveles se ha asociado con un perjuicio para el alumnado que va más aventajado. Si bien hablan de la ayuda como elemento positivo de esta diversidad, ocurre que en ocasiones una misma tarea es terminada muy rápido por unos niños o niñas mientras que otros necesitan todo el tiempo de la actividad, lo que lleva a que los primeros se entretengan hablando con otros compañeros, por ejemplo, o que se aburran porque no tienen qué hacer. En definitiva, que no puedan avanzar tanto como podrían si estuvieran con compañeros de su mismo nivel.

I el fet que es treballi en grups heterogenis, amb nens diferents, alguns els costa més, a altres menys, creieu que afavoreix l'aprenentatge, que hi influeix d'alguna manera? En general i en el cas de la Inés també.¹⁵⁹

¹⁵⁷ Traducción: *No, yo creo que no se hace, o a veces no se hace esta interacción porque el maestro o la persona que tiene este grupo al final tiene esta angustia, angustia de que él ha de hacer aquella faena, de que los niños han de saber aquella faena y al final dices, sin decirlo, inconscientemente, priorizas el trabajo a la interacción (...) ¿Por qué no la fomentas? Porque al final no te da tiempo (...) O sea que nos proporcionan muchas ventajas los grupos interactivos, muchas, es lo mejor que tiene comunidades de aprendizaje desde mi punto de vista, pero claro, lo que es la base que es la interacción no la pones en práctica por este tema, porque al final tú tienes la angustia de decir "ostras que yo tengo que decir que se han de hacer diez divisiones y se han de hacer diez" Sí que pasa, sí que pasa. Claro, el que ha hecho diez sí que interacciona con éste, pero a lo mejor es un minuto o dos, y hay un cambio.*

¹⁵⁸ Traducción: *Cuando los compañeros no acaban rápido nosotros los ayudamos y acaban rápido.*

¹⁵⁹ Traducción: *Y el hecho que se trabaje en grupos heterogéneos, con niños diferentes, a algunos les cuesta más, a*

Vc2: *Yo creo que sí, que va bien para que se ayuden entre ellos. Pues eso, si uno tiene más conocimientos de una cosa se los puede decir a los demás. Lo que pasa que claro, también entiendo que a lo mejor para hacer una ficha de veinte minutos a lo mejor hay niños que en diez minutos lo han hecho y los otros pasan los veinte y no han podido... (...) En la última ficha que he tenido yo, yo he estado más por Inés, ¿no?, pero tres o cuatro niños lo han hecho en cinco minutos y se han puesto a decorar la historia, y hay otras dos o tres que, a lo mejor también porque se ponen a hablar y se entretienen... (C2EVc;55;3)*

No obstante, en la anterior cita se recoge cómo en este caso era la voluntaria quien estaba ayudando a Inés mientras los que ya habían acabado se entretenían en otra cosa. Hubiese sido diferente si los niños o niñas que ya habían acabado hubiesen ayudado a esta niña, como a otros que no eran los primeros en acabar. Hemos visto que la diversidad de aprendizajes y ritmos se ha relacionado positivamente con el aprendizaje, cuando el alumnado interacciona entre sí.

Esto también lo podemos ver ejemplificado en un momento en que un compañero del grupo interactivo de Yasser se dirige a la profesora que está dinamizando el grupo diciéndole que ya ha acabado:

Vp: *Vale, doncs ens esperem que ara corregirem.*

D: *Només fem això?*

Vp: *No (...) (le coge el cuaderno y se lo abre por otra página para que siga trabajando). (C3OA;17;3)¹⁶⁰*

Más tarde, este mismo niño (D), junto con otros dos que han acabado, se acercan a la profesora que dinamiza el grupo como voluntaria para que les corrija la actividad; mientras corrige a uno, los demás están esperando su turno y cuando les termina de corregir vuelven a su sitio y comentan algo entre ellos. A continuación, este mismo niño (D) pide acompañar a otro (C) a hacer una tarea que le ha encargado la profesora fuera de la clase. La profesora en un primer momento le dice que no: *no, sap anar sol¹⁶¹*, y a continuación le pide que ayude a otro compañero: *D, pots ajudar una mica a la B¹⁶²*, de forma que un niño que en un principio no sabía qué hacer porque había acabado su trabajo (y por eso pedía acompañar al otro niño) ahora aprovecha el tiempo ayudando a un compañero que no ha acabado; en este caso vemos cómo se acerca y le señala en la ficha explicándole, observa cómo el compañero escribe en la ficha, y le contesta cuando éste le mira pidiendo confirmación de que lo hace bien (C3OA;93;3 - C3OA;96;3 - C3OA;98;1).

Los diferentes niveles como obstáculo aparecen de forma clara, entonces, cuando no se da la

otros menos, ¿creéis que favorece al aprendizaje, que influye de alguna manera? En general y en el caso de Inés también.

¹⁶⁰ Traducción: *Vale, pues nos esperamos que ahora corregiremos. ¿Sólo hacemos esto?*

¹⁶¹ Traducción: *No, sabe ir solo.*

¹⁶² Traducción: *¿Puedes ayudar un poco a B?*

interacción dentro del grupo, como ocurre cuando no se hacen grupos interactivos, y es una dificultad que no aparece sólo cuando existe algún alumno con discapacidad, sino que se relaciona con la diversidad en general. Es entonces cuando se pueden ver las agrupaciones homogéneas como la única forma de manejar la diversidad.

I el funcionament amb nens diferents com ho veieu?

P: Doncs de vegades va bé i de vegades va malament. Hi ha una mica de tot, no? Perquè de vegades sí que al final hem dit "home, potser, per fer segons què fem homogenis, perquè és que si no... el pobre que va bé es mor". El moment de llegir, per exemple, bueno no eren grups interactius, però el fet de llegir el llibre... teníem un llibre de lectura que s'havia de llegir ja i al final vam decidir fer grups homogenis, perquè clar, si no l'altre s'està esperant allà a que l'altre llegeixi... i al nano li va agafant un cobriment de cor, i vam dir, doncs un grup que llegeixi i un grup que no llegeixi tant i llavors tu vas a aquell nivell. O sigui, per segons quines coses pot anar bé, però no sempre. (C4GDPVp:50-51;10)¹⁶³

Así, una vez más aparece la importancia de vincular la interacción a las actividades de aprendizaje. Si bien es algo que hacen posible los grupos interactivos, la información recogida muestra que ésta no se da por sí sola por poner cinco o seis niños y niñas trabajando en la misma mesa, apuntando la importancia del papel de la persona voluntaria para potenciar la interacción en el grupo.

Otra reflexión que recogemos hace referencia a que en ocasiones la interacción y la ayuda no suponen un beneficio añadido a aquellos niños y niñas con más dificultades, cuando lo que necesitan no es que alguien les ayude sino simplemente más tiempo para acabar la tarea.

Vc2: En un grupo yo he dicho: "bueno...", cuando he visto que se ponían a decorar digo: "si habéis terminado ya, ¿por qué no ayudáis a los que todavía no han terminado?" "Es que no me han preguntado." Y a lo mejor el niño sí que lo sabe, lo que pasa es que va más lento. Entonces a lo mejor no necesita la ayuda del otro porque lo sabe pero va más... y el otro, si era un ejercicio que lo sabía ha hecho plis, plas, plas y en un momento lo ha hecho. Y entonces claro, a lo mejor no es cuestión de que necesite ayuda, sino de que ya de por sí es más...

Más lento...

Vc2: Sí. Y me ha dicho: "es que no me ha preguntado... no me ha pedido ayuda" como diciendo: "si no me pide ayuda, tampoco voy a ir yo... es que ya lo sabe hacer... tarda más..." Pero bueno...

¹⁶³ Traducción: ¿Y el funcionamiento con niños diferentes como lo veis? Pues a veces va bien y a veces va mal. Hay un poco de todo, ¿no? Porque a veces sí que al final hemos dicho "hombre, quizá, para hacer según qué hacemos homogéneos, porque es que si no... el pobre que va bien se muere". El momento de leer, por ejemplo, bueno no eran grupos interactivos, pero el hecho de leer el libro... teníamos un libro de lectura que se había de leer ya y al final decidimos hacer grupos homogéneos, porque claro, si no el otro está esperando a que el otro lea... y al niño le coge un ataque al corazón, y dijimos, pues un grupo que lea y un grupo que no lea tanto y entonces tú vas a aquel nivel. O sea, para según qué cosas pueden ir bien, pero no siempre.

(C2EVc;65-66;3)

En este caso la ayuda puede no representar una ventaja adicional, pero tampoco es un obstáculo. En todo caso es un recurso que está disponible en caso de ser necesario.

Falta de ayuda y competitividad

Aunque la ayuda se haya identificado como uno de los elementos destacados de la interacción entre iguales en grupos interactivos, y si bien ésta se suele dar sin problemas, se han identificado dificultades que aparecen para que esta ayuda se dé, o para que se dé de forma que realmente contribuya al aprendizaje.

En primer lugar, según aportaciones del profesorado y voluntariado, la ayuda no aparece siempre espontáneamente, y no se da tanto como sería deseable.

Vc1: Pero eso es complicado que lo logren, ¿eh?

Vc2: A veces es “esto es así porque sí”. Tu dices “bueno...” (...) Explicarle a otro, tener la paciencia de... Podemos encontrar algunos niños en esos grupos pero la mayoría en general, es complicado. (C2EVc;207-208;1)

Vp: Potser una de les coses que hem d'avançar és en l'ajut entre ells, no? realment la interacció entre ells, no? en això sí que hem de millorar... (...). Ells no són del tot conscients que estant també en el grup petit ens estem ajudant els uns als altres, no? moltes vegades a lo millor cadascú està fent la seva activitat i ja està, i estic passant del que està al costat. Llavors, aquesta interacció jo crec que sí, que és una de les coses millorables a nivell de grups interactius en aquesta escola. (C4GDPVp;82-84;1)¹⁶⁴

En ocasiones los niños y niñas son reticentes a dar esta ayuda, también cuando se trata del niño o niña con discapacidad, o se cansan cuando son siempre los mismos los que tienen que ayudar.

P: (...) vull dir que és una nena que acostuma a demanar l'atenció i no li sap greu demanar-la tampoc, i t'ho diu i... els companys ajuden, de vegades es cansen també. (C2EP;69;1 -

¹⁶⁴ Traducción: Quizá una de las cosas en que hemos de avanzar es la ayuda entre ellos, ¿no? realmente la interacción entre ellos, ¿no? en esto sí que hemos de mejorar... (...). Ellos no son del todo conscientes que estando también en el grupo pequeño nos estamos ayudando los unos a los otros, ¿no? muchas veces a lo mejor cada uno está haciendo su actividad y ya está, y estoy pasando del que está al lado. Entonces, esta interacción yo creo que sí, que es una de las cosas mejorables a nivel de grupos interactivos en esta escuela.

C2EP;69;3)¹⁶⁵

Otras veces, aunque en general la ayuda se dé, profesorado que participa en grupos interactivos y voluntariado comentan que hay niños o niñas a los que no les gusta ayudar.

P: Hombre, sí, pero hay niños que les cuesta mucho ayudar a los demás, eso es verdad. Eso, mucha teoría, ya saben para qué son estos grupos, que llevan ya años y dices “sí, es para ayudar a los demás” pero luego les dices que les ayuden y algunos te ponen “es que no se qué, no se cuantos...”. (...). Pero bueno, yo creo que sí es bueno, entre ellos. (C5EP;37;3)

P: Doncs hi ha gent que no li agrada, llavors hi ha nanos que de vegades... per exemple, amb el N. que necessita molta ajuda per dir-li els colors, per dir-li això, perquè si no ell fa i peta. Jo tinc un nen a la classe que li dic “mira, seus amb ell i així l’ajudes”, perquè clar, jo explico la feina en general però després necessita ell algú que allà li digui, li posi, no? I em va venir i em va dir “jo no em vull asseure amb ell perquè jo no el vull ajudar”, (...)

(...)

P: I en canvi, llavors la F. (...), doncs diu “jo sí que el vull ajudar” i sempre li està davant i darrera, i li posa, i li diu, i mira, i aquest color, i això, i allò... Doncs hi ha gent que li agrada ajudar i que tal, no? (C4GDPVp;89-91;3)¹⁶⁶

Por otro lado, en un caso también se comenta cómo la dificultad para recibir la ayuda puede venir del propio niño o niña con discapacidad, cuando no acepta su dificultad, y en ese caso prefiere recurrir a una persona adulta antes que a los compañeros, para que no remarquen su dificultad.

P: No tiene muy bien asimilada su dificultad o eso. Entonces incluso yo creo que sería mejor, porque a veces se enfada cuando le dicen “no, Javier, así no, tienes que escribir con P, o con la D...” o lo que sea, “¡ah, déjame!”. A veces le cuesta aceptar esa ayuda, pero bueno, yo creo que es bueno, eso, que le ayuden o que lo intenten... según que persona le diga, pues claro él lo acepta mejor o lo acepta peor. (C5EP;31;3)

En las observaciones también aparecen reacciones relacionadas con la falta de ayuda, por ejemplo cuando Yasser o Pol miran la ficha de un compañero y éste la tapa para que no la vea (C10A;54;3 - C30A;68;3). Otro elemento que aparece son las comparaciones competitivas,

¹⁶⁵ Traducción: (...) Quiero decir que es una niña que acostumbra a demandar la atención i no le sabe mal demandarla tampoco, y te lo dice... y los compañeros ayudan, a veces se cansan también.

¹⁶⁶ Traducción: Pues hay gente que no le gusta, entonces hay niños que a veces... por ejemplo, con N. que necesita mucha ayuda para pedirle los colores, para decirle esto, porque si no él hace y peta. Yo tengo un niño en clase que le digo “mira, te sientas con él y así le ayudas”, porque claro, yo explico el trabajo en general pero después necesita él alguien que allí le diga, le ponga, ¿no? Y me vino y me dijo “yo no me quiero sentar con él porque no le quiero ayudar”, (...) Y en cambio, entonces F. (...), pues dice “yo sí que quiero ayudar” y siempre le está delante y detrás, y le pone, y le dice, y mira, y este color, y esto, y aquello... Pues hay gente que le gusta ayudar y que tal, ¿no?

como cuando una compañera pregunta a Pol para saber cuánto ha hecho de su ficha y al acabar, mientras recogen, le dice: *jo he guanyat*¹⁶⁷, a lo que la voluntaria contesta: *tots heu guanyat*¹⁶⁸ (C10A;53;3 - C10A;56;9), o cuando la voluntaria dice al grupo: *vinga, agafem la fulla d'abans i la corregirem ara que ja ha acabat la Inés*¹⁶⁹ y un compañero contesta: *no ha acabado, mira*, a lo que la voluntaria contesta: *Sí ha acabado, venga* (C20A;30;3).

Sin embargo, respuestas parecidas aparecen entre el alumnado en general, cuando no son los niños y niñas con discapacidad en que nos centramos. Por ejemplo, en el grupo de Yasser dos compañeros también comentan por qué número de ejercicio van (C30A;51;3), y en los grupos de Javier y Pol un compañero responde de manera negativa cuando otro se dirige a él (C50A;12;3 - C10A;36;3). Por otro lado, vemos cómo la persona voluntaria interviene en estos casos, destacando la importancia de su presencia para corregir estas interacciones.

Según explican son casos de niños concretos y no la mayoría los que muestran reticencias a ayudar. Estas citas remarcan una vez más que la ayuda no surge espontáneamente, sino que se aprende, tanto a darla como a recibirla, y tiene que ver con la experiencia y la práctica.

Vc2: Lo que pasa es una cosa también, que este año, en cuarto es el primer año que se hace grupos interactivos. O sea, nosotros empezamos... (...) Claro, y cambia mucho de la clase que lleva haciendo grupos interactivos desde hace cuatro años cuando empezamos, a esta. Esta clase... (...) de los cuatro años que se hacen grupos interactivos, ellos es el primer año que hacen. A lo mejor te vas a primero, por ejemplo, y primero desde P3 llevan: P3, P4, P5... es el cuarto año que hacen. (...) Es diferente. Pero nosotros, claro, es el primer año que lo hemos hecho y también a lo mejor les cuesta, a lo mejor el año que viene que ya es el segundo año cogen otro...

Vc1: Yo también hago los jueves en sexto. En sexto sí que se ayudan más.

(...)

Vc2: Pero en sexto a lo mejor el año pasado ya hicieron, en quinto.

Vc1: Claro (...) Los grandes de sexto sí que se ayudan bastante. (C2EVc;229-244;3)

¹⁶⁷ Traducción: *Yo he ganado.*

¹⁶⁸ Traducción: *Todos habéis ganado.*

¹⁶⁹ Traducción: *Venga, cogemos la hoja de antes y la corregiremos ahora que ha acabado Inés.*

La ayuda entendida como copia

Por último, tanto el propio alumnado como el profesorado tutor y el que participa en grupos interactivos hacen referencia a interacciones que se pueden confundir con la ayuda pero que no lo son. Por un lado, la copia se recoge como un elemento de la interacción que, dirigido a acabar la tarea y a acabarla bien, no contribuye sin embargo de la misma manera al aprendizaje. La posibilidad de interacción en los grupos interactivos facilita que esta copia sea posible, pero los mismos alumnos distinguen la ayuda de la copia y explican cómo copiar no es la forma en que se debe dar o buscar la ayuda, porque no les sirve, no es lo que asegura acabar la actividad con éxito porque puede ser que el compañero o compañera no tenga la respuesta correcta.

(...) I penseu que us serviria si us ajudés algun altre company?

E: Sí. Jo penso que sí.

B: Però si et copies, ho pot fer malament i tu també. (C1GDA;103-105;3)¹⁷⁰

Así, en las observaciones vemos que en varias ocasiones los niños y niñas en que nos centramos miran las fichas de otros compañeros. Pero éstas van a veces seguidas de una interacción con el compañero o compañera, como ocurre en el caso de Javier, mostrando más un interés en saber cómo hacer el ejercicio (C5OA;3;3). Por otro lado, en este mismo grupo estas acciones de mirar la ficha de los compañeros se da también entre otros de los alumnos, sin discapacidad (C5OA;43;3 - C5OA;44;3).

Estas interacciones, así como las recogidas cuando hablábamos de observar a otros compañeros del grupo interactivo cómo trabaja, se pueden confundir con la copia y pueden ser difíciles de distinguir. De hecho, así ocurre entre el mismo alumnado en un momento en que Pol mira la ficha de una compañera y ésta se la tapa diciéndole: *no te copies*; sin embargo, la reacción de Pol que vuelve a mirar su propia ficha haciendo un gesto de no entenderla hace que la niña se quede mirándole y señalando en su ficha le diga: *mira...* y empiece a leer de la ficha (C10A;54;1). En este caso vemos la copia como algo no aceptado, como también aparecía en una cita anterior (C20A;35;1), y que se sigue del inicio de una ayuda.

¹⁷⁰ Traducción: (...) ¿Y pensáis que os servirá si os ayudara otro compañero? Sí. Yo pienso que sí. Pero si te copias, lo puede hacer mal y tú también.

Por otro lado, la ayuda se puede entender no como un apoyo sino como hacer el trabajo del otro, lo que también se puede dar en grupos interactivos.

P: Però també hi ha alguns altres que l'ajuda és "a veure, tu escriu-me aquí...". La setmana passada un (...) no feia la seva feina i li feia al C., i la mare aquí fora esperant "i el nen? que no surt?" dic "no sé", dic "ara ve". I entro i li estava fent la feina, i diu "es que m'ha dit que l'ajudi", dic "home, una cosa és ajudar i altra és fer".

Vp: Ajudar és fer-li.

P: Clar, és com ho fa, "venga, házmelo". (C4GDPVp;91-93;3)¹⁷¹

Vemos, así, que no sólo el hecho de ayudar sino también el cómo se ayuda necesita de aprendizaje por parte del alumnado, y que de hecho se aprecia una evolución en este sentido.

EE: I bueno, la història de la còpia, ja no és la còpia en si, ja no és "me copia": "espera que ara t'ajudo". Això també és maco. (C3-C4EE;66;1)¹⁷²

El trabajo en grupos interactivos como proceso de mejora

Las dificultades que aparecen en los grupos interactivos se enmarcan dentro de un proceso. Así lo vemos en el aprendizaje de la ayuda y también en factores distorsionadores como el ruido y la distracción, que van dando lugar a un trabajo concentrado, tendiendo a desaparecer a medida que se va aprendiendo a trabajar de esta manera.

EE: Quan ensenyo el vídeo... (...) un vídeo d'una classe que estan (...) dos voluntàries i dos mestres i fem els grups interactius, no? (...) si els ensenyen el vídeo veuen una mica el muntatge, i els dic "vosaltres esteu veient un vídeo d'una classe normal i corrent (...)... si us poso el so veieu que és una classe amb soroll, però mireu els nens, observeu els nens, què estan fent? estan treballant. Veieu algun que estigui mirant la camera, fent ganyotes a la camera? Doncs aquell dia estàvem: les quatre persones de grups interactius, una persona gravant, una altra persona fent no sé què per allà perquè no me'n recordo ja què feia, però els nens estan treballant, els és igual el que facin el voltant" no? (...) que estan en un moment de treball, que ni és ni soroll ni històries ni res, i que després a la llarga amb els grups interactius sí que veus que a poc a poc cada vegada hi ha menys soroll a la classe. Al principi eren molt més sorollosos. Ara ja no, cada vegada menys soroll. Fins i tot els mestres, que acostumem a parlar molt alt, acabem parlant fluixet. (...). Sí, sí, això, bueno, és un aprenentatge per a tothom. (C3-C4EE;118;9)¹⁷³

¹⁷¹ Traducción: pero también hay algunos otros que la ayuda es "a ver, tú escríbeme aquí...". La semana pasada uno (...) no hacía su trabajo y le hacía al C., y la madre aquí fuera esperando "¿y el niño? ¿Que no sale?" digo "no sé", digo "ahora viene". Y entro y le estaba haciendo el trabajo, y dice "es que me ha dicho que le ayude", digo "hombre, una cosa es ayudar y la otra hacer". Ayudar es hacerlo. Claro, es como lo hace, "venga, házmelo".

¹⁷² Traducción: Y bueno, la historia de la copia, ya no es la copia en si, ya no es "me copia": "espera que ahora te ayudo". Esto también es bonito.

¹⁷³ Traducción: Cuando enseño el video... (...) un video de una clase se que están (...) dos voluntarias y dos maestras y hacemos los grupos interactivos, ¿no? (...) si les enseñamos el video ven un poco el montaje, y les digo

5.3. Participación de la comunidad y aprendizaje

Si en el apartado anterior nos hemos centrado en el papel de la interacción entre el alumnado, a continuación analizamos las aportaciones de la participación de la comunidad al aprendizaje del alumnado con discapacidad.

5.3.1. Perfiles diferentes que enriquecen el grupo

La participación de personas voluntarias de la comunidad en grupos interactivos supone un enriquecimiento para el aprendizaje en esta forma de organización del aula. Profesorado de las escuelas, tanto como tutores o como participantes de grupos interactivos, convergen en que la participación del voluntariado de la comunidad aporta perfiles diferentes respecto a la de los profesionales de la educación, que multiplican la diversidad de informaciones a que tienen acceso los niños y niñas en el grupo.

P: Sí, perquè de vegades els nens estan massa viciats al nostre rol de mestres, no? I sempre la informació surt de nosaltres, no? i nosaltres la donem i ells reben. No, doncs al grup interactiu la informació pot venir d'ell, d'ell i d'ell, i la mare doncs el que fa és guiar, no? una mica, i potser no té aquest rol, tot i que de vegades hi ha mares que cauen en aquest rol de mestres, no? no acaben de veure ben bé el seu paper, o també els falta pràctica, o... però a veure, és que és això, que l'ensenyament pot venir de tu, de mi, i que podem aprendre de tots, no? que no necessàriament ha de venir d'un mestre o algú que... no? (C2EP;115;2)¹⁷⁴

Además, su papel también es diferente. El profesorado explica cómo el voluntariado puede aportar otra forma de trabajar que no está marcada por el rol de profesor, y esto lo relacionan con la posibilidad de interacción en el grupo.

“vosotros estáis viendo un video de una clase normal y corriente (...)... si os pongo el sonido veis que es una clase con ruido, pero mirad los niños, observad los niños, ¿qué están haciendo? Están trabajando. ¿Veis alguno que esté mirando la cámara, haciendo muecas a la cámara? Pues aquel día estábamos: las cuatro personas de grupos interactivos, una persona grabando, otra persona haciendo no sé que por allí porque no me acuerdo ya qué hacía, pero los niños están trabajando, les da igual lo que hagan a su alrededor” ¿no? (...) que están en un momento de trabajo, que ni es ni ruido ni historias ni nada, y que después a la larga con los grupos interactivos sí que ves que poco a poco cada vez hay menos ruido en la clase. Al principio eran mucho más ruidosos. Ahora ya no, cada vez menos ruido. Hasta incluso los maestros, que acostumbran a hablar muy alto, acaban hablando bajito. (...). Sí, sí, esto, bueno, es un aprendizaje para todos.

¹⁷⁴ Traducción: Sí, porque a veces los niños están demasiado viciados a nuestro rol de maestros, ¿no? Y siempre la información sale de nosotros, ¿no? y nosotros la damos y ellos reciben. No, pues en el grupo interactivo la información puede venir de él, de él y él, y la madre entonces lo que hace es guiar, ¿no? un poco, y quizá no tiene este rol, aunque a veces hay madres que caen en este rol de maestras, ¿no? no acaban de ver bien su papel, o también les falta práctica, o... pero a ver, es que es esto, que la enseñanza puede venir de ti, de mí, y que podemos aprender de todos, ¿no? que no necesariamente ha de venir de un maestro o alguien que... ¿no?

P: Sí, a nivell d'escola ho hem parlat moltes vegades, que fallem a la base de la interacció. Que a lo millor un voluntari ho faria millor que nosaltres, saps? El tema de la interacció, si jo t'explico "han de fer això, però mira, la base és la interacció, poden parlar i poden ajudar-se i tal" i a lo millor, tu si no ets mestre i no tens l'angoixa de "vamos a acabar i tal" potser ho fas millor, saps? Nosaltres a lo millor tenim aquests prejudicis de "hem d'acabar, que és l'hora del pati i no sé què passa, que si han de saber, que si he de fer la prova..." es diferent. (C3GDPVp;296;2)¹⁷⁵

Esto mismo es lo que recogemos en un momento de la grabación del grupo interactivo de Yasser, en que la profesora que hace de voluntaria comenta que harán la actividad entre todos porque queda poco tiempo, priorizando el acabar la tarea a que la resuelvan entre ellos: *Com no hi ha temps, perquè està molt just el temps, comencem la primera, la fem entre tots en alt* (C30A;40;2)¹⁷⁶.

Así, podemos observar los diferentes tipos de interacción cuando la voluntaria es una persona de la comunidad, familiares en estos casos, o cuando es profesorado del centro. Cuando es profesorado el que dinamiza el grupo suelen dirigir su actuación al grupo en general; la explicación de la actividad al grupo, la realización de la actividad en conjunto o la corrección de la misma por todo el grupo es algo que se da más en estos casos. Así, lo encontramos mayoritariamente en los casos de Yasser, Paula y Javier, y es una forma de hacer que se relaciona con el rol habitual del profesorado. Mientras, cuando es una persona de la comunidad, tiende a estar pendiente de cómo va trabajando el alumnado, estando disponible para resolver dudas o ayudar, y dejando que sean ellos quienes vayan haciendo la actividad o dirigiéndose a algún alumno en concreto.

Por otro lado, observando los grupos interactivos identificamos diferentes formas en que el voluntariado-profesorado y el voluntariado de la comunidad se dirigen al alumnado. Las intervenciones del profesorado son más académicas e incluyen más referencias a reglas y normas, ya sean ortográficas o del procedimientos en general. En este sentido, recuerdan

¹⁷⁵ Traducción: *Sí, a nivel de escuela lo hemos hablado muchas veces, que fallamos en la base de la interacción. Que a lo mejor un voluntario lo haría mejor que nosotros, ¿sabes? El tema de la interacción, si yo te explico "han de hacer esto, pero mira, la base es la interacción, pueden hablar y pueden ayudarse y tal" y a lo mejor, tú si no eres el maestro y no tiene la angustia de "vamos a acabar y tal" quizá lo haces mejor, ¿sabes? Nosotros a lo mejor tenemos estos prejuicios de "hemos de acabar, que es la hora del patio y no sé qué pasa, que si han de saber, que si he de hacer la prueba..." es diferente.*

¹⁷⁶ Traducción: *Como no hay tiempo, porque está muy justo el tiempo, comenzamos la primera, la hacemos entre todos en alto.*

bastante a las explicaciones de la clase ordinaria. El voluntariado de la comunidad, en cambio, no cuenta por lo general con este bagaje; no quiere decir que no conozcan esas reglas sino que la forma de dar las explicaciones no es tan académica, sino más informal o coloquial, así como en general la forma de dirigirse a los niños y niñas. Así, vemos a una profesora en el grupo de Yasser explicando una norma, mientras señala donde tienen apuntada la norma en clase: *Mirem la norma, sempre que va V, una N davant, sempre que va B, una M* (C3OA;36;2)¹⁷⁷, o explicando la división:

Vp2 (a E, borra en la ficha y le explica): 6 per 3=18 (...) 5 i me'n porto 2, 3 per 3=9, 10, 11, a 14, 3, passo el 3, molt bé. Fins aquí està bé, i ara dius: taula del 3 que em doni 35.

E: 8.

Vp2: Per què 8?

E: 9.

*Vp2: Ah, prova primer per 9. (C3OA;82;2)*¹⁷⁸

Mientras que la explicación de la profesora hace más énfasis en el procedimiento de cómo se hace una división (*me'n porto 2; ara dius: taula del 3 que em doni 35*)¹⁷⁹, cuando ayuda una madre voluntaria lo explica de una forma más intuitiva y con un lenguaje más informal, como vemos en el caso de Inés:

Vc2 (a A): Va, la tabla del dos: 2x1=2, 2x2=4, 2x3=6, 2x4=8, 2x5=... bueno, el 7 prueba a ver si te sale, si no lo bajamos al 6. (...) 2x10? (C2OA;34;2)

A parte del efecto sobre el alumnado, también recogemos comentarios del profesorado que hace referencia a cómo este diferente bagaje revierte también en ellos mismos, que pueden compartir reflexiones con las persona voluntarias y así generar aprendizajes mutuos.

EE: (...) la S. (voluntaria) després em venia i em deia "m'estàs ensenyant molt com portar nens, perquè jo t'observo a tu i veig de la manera que tu els portes, llavors..." O sigui, ella m'ensenyava a mi i jo li ensenyava a ella, i jo deia "doncs mira, per als mestres també (...)". Clar, és veritat, tu has de treure sempre tot lo positiu de tot el que tinguis, i això amb els nens, pues bueno. I que t'entrin diferents perfils, no? senyors grans, noies joves... Jo crec que ara qualsevol que entri a la classe és molt benvingut, i que no s'estranyen, ni fan històries rares... bueno, sí que punxen clar, quan veuen un voluntari o una persona nova miren a veure fins on poden arribar, perquè són nens

¹⁷⁷ Traducción: *Miramos la norma, siempre que va V, una N delante, siempre que va B, una M.*

¹⁷⁸ Traducción: *6 por 3=18 (...) 5 y me llevo 2, 3 por 3=9, 10, 11, a 14, 3, paso el 3, muy bien. Hasta aquí está bien, y ahora dices: tabla del 3 que me dé 35. 8 ¿Por qué 8? 9. Ah, prueba primero por 9.*

¹⁷⁹ Traducción: *me llevo 2; ahora dices: tabla del 3 que me dé 35*

i és normal, però que no s'estranyen. (C3-C4EE;118;2)¹⁸⁰

5.3.2. El voluntariado facilita el trabajo en pequeño grupo

Una de las aportaciones de las personas adultas que participan en los grupos interactivos consiste en hacer posible el trabajo en grupos más pequeños de lo que permite el funcionamiento habitual del aula.

El profesorado del centro, tanto tutoras de grupo como profesorado participante en grupos interactivos, valora positivamente la participación de más personas adultas por este motivo. Consideran que aportan, entre otras cosas, una mayor facilidad para centrar la atención del alumnado, transmitir mejor la tarea a realizar y que así aumente el rendimiento. Esta función es más fácil cuando se reduce el número de alumnado, al formar los grupos interactivos.

EE: I bueno, vas fent tot un engranatge que amb el gran grup és molt difícil de fer-ho, perquè l'atenció que puguis tenir tu com a adult no és el mateix cinc nens que vint-i-cinc, clar, i entre ells. (C3-C4EE;74;2)¹⁸¹

En las observaciones vemos ocasiones en que esto ocurre, en los grupos de Paula y Yasser. Señalarles en el cuaderno (C4OA;52;2), hacerles un gesto o llamarles la atención para que escuchen mientras la profesora que dinamiza el grupo explica, o mientras corrigen conjuntamente (C4OA;60;2 - C4OA;66;2 - C5OA;68;2), mirar a alguien que estaba escuchando para que se ponga a hacer la ficha (C4OA;66;2), son estrategias que utilizan para centrar la atención del alumnado en general en la tarea. Como hemos visto, la alta tasa de actividad en los cinco casos se puede explicar en parte por esta mayor facilidad en los grupos interactivos de llegar y atender a todos los alumnos al haber un menor número de niños y niñas por persona adulta.

¹⁸⁰ Traducción: (...) la S. (voluntaria) después me venía y me decía "me estás enseñando mucho como llevar niños, porque yo te observo a ti y veo la manera que tú los llevas, entonces..." O sea, ella me enseñaba a mí y yo le enseñaba a ella, y yo decía "pues mira, pero a los maestros también (...)". Claro, es verdad, tú has de traer siempre lo positivo de todo lo que tengas, y esto con los niños, pues bueno. Y que te entren diferentes perfiles, ¿no? señores mayores, chicas jóvenes... Yo creo que ahora cualquiera que entre en la clase es muy bienvenido, y que no se extrañan, ni hacen historias raras... bueno, sí que pinchan claro, cuando ven a un voluntario o una persona nueva miran a ver hasta dónde pueden llegar, porque son niños y es normal, pero que no se extrañan.

¹⁸¹ Traducción: Y bueno, vas haciendo todo un engranaje que con el grupo grande es muy difícil de hacer, porque la atención que puedas tener tú como adulto no es lo mismo cinco niños que veinticinco, claro, entre ellos.

El trabajo en pequeño grupo se relaciona, además, con la posibilidad de hacer actividades que serían más difíciles en el gran grupo y con asegurar la comprensión de las explicaciones, especialmente haciendo que sea más fácil llegar a aquellos que tienen más dificultades y necesitan más ayuda.

P: (...) a nosaltres ens fa l'efecte que arribem més a aquell nen que teòricament necessita més ajuda, perquè el podem tenir més a prop. (...) per exemple qualsevol activitat avui de lectura amb la poesia aquella primera que hem fet, l'haurien llegit dos o tres, perquè clar, si esperes que la llegeixin en una hora tots vint, els cinc primers vale, però els últims... (...), en canvi d'aquesta manera si cinc la llegeixen no hi ha... no s'avorreixen tant, vull dir... poden llegir aquella poesia aquells cinc, canvies de grup, tornen a llegir els cinc, o sigui... l'activitat la poden fer i per a ells no és tan pesada. (C4GDPVp;79;2)¹⁸²

Son aportaciones, en estos casos, que provienen de profesorado que participa en grupos interactivos, bien profesorado tutor u otro profesorado del centro, en escuelas que desarrollan los grupos interactivos sólo con profesorado. Es en estos casos fundamentalmente, cuando no se cuenta con voluntariado de la comunidad, cuando se destaca la ventaja de la inclusión de más personas adultas relacionándola con la reducción del alumnado en el grupo. Este factor por si solo, sin embargo, no cambia el papel de la persona adulta en el grupo, que puede seguir siendo el que acostumbra a tener como tutor o tutora de un grupo, como si se trabajara en el gran grupo pero en dimensiones reducidas.

En cambio, cuando se considera la participación de la comunidad se destacan otras aportaciones. Una de ellas es la continuidad entre escuela y comunidad, como una madre voluntaria explica, que familia y comunidad aparezcan unidas, conectadas, no como dos realidades disociadas. Con la presencia de otros familiares en el aula los niños y niñas ven que la escuela, y que ellos aprendan, es algo importante para sus familias, y son testigos de cómo dos figuras de autoridad que normalmente tienen espacios separados, se unen en el espacio y en el propósito, dando más sentido al hecho de ir a la escuela.

Vc: Jo crec que per a ells és bo que vegin les mares que participen dintre de l'escola, que l'escola és, bueno, com la casa. Jo crec que això sí que ho veuen bastant, que vegin que la mare pot anar

¹⁸² Traducción: (...) a nosotros nos hace el efecto que llegamos más a aquel niño que teóricamente necesita más ayuda, porque lo podemos tener más cerca. (...) por ejemplo cualquier actividad hoy de lectura con la poesía aquella primera que hemos hecho, lo tendrían que leer dos o tres, porque claro, si esperas que la lean en una hora los veinte, los cinco primeros vale, pero los últimos ...(...), en cambio de esta manera si cinco la leen no hay... no se aburren tanto, quiero decir... pueden leer aquella poesía aquellos cinco, cambias de grupo, vuelven a leer a los cinco, o sea... la actividad la pueden hacer y para ellos no es tan pesada.

allà i ajudar-los i que la mestra no és la mestra, no? (...) jo crec que sí que és bo veure que es preocupen per ells, no? Si venim aquí és perquè ens agrada que ells aprenguin i jo crec que sí que és bo per a ells que vegin que els pares es preocupen i que el cole no és algo com per tenir-lo mania, no? (C1EVc;93;2)¹⁸³

Más personas en el aula y el aprendizaje del alumnado con discapacidad

El mismo argumento del aumento de la atención al alumnado cuando hay más personas adultas en el aula también aparece en el caso del alumnado con discapacidad. Profesorado tutor, profesorado que participa en grupos interactivos y voluntariado de la comunidad informan en este sentido, así como el propio alumnado. Opinan que si este efecto es positivo para el alumnado en general, aun lo es más cuando las dificultades de aprendizaje son mayores.

¿Tú crees que aporta algo el hecho de que haya más personas en el aula, que esté esa persona por cada pequeño grupo, para ese niño en concreto que tiene más dificultades?

P: Yo creo que sí, ¿no?, cuantos menos niños tenga, más fácil vas a llegar a todos y si hay uno que tiene dificultades pues mejor para él, ¿no? porque vas a poder... yo pienso que sí, eso siempre, de toda la vida, cuando los grupos más pequeños sean, mejor llegas, ¿no? (C5EP;137-138;2)

El trato individualizado y poder dar una atención más directa es una de las ventajas que han identificado en estos casos, así como ver más de cerca las dificultades que tienen estos niños y niñas para ayudar a resolverlas.

I com valors el fet que participi en grups interactius, de cara al seu aprenentatge?

P: Molt bé. És una manera, ja t'he dit, de treballar en petit grup. És ideal. I en aquests casos que tenen necessitats educatives especials encara més, perquè es pot estar més per ell. Sempre el que sigui baixar el número d'alumnes fa que es tingui un tracte més de tu a tu, que no hi hagi sempre el professorat que dona l'imput als alumnes (...). I en petit grup és on es veu realment si han entès o no, i les dificultats que tenen, no? perquè ho veus ja més directament. Jo trobo que és molt positiu. És positiu per a tothom, i més en aquests casos amb necessitats especials. (C2EP;45;2)¹⁸⁴

¹⁸³ Traducción: Yo creo que para ellos es bueno que vean a las madres que participan dentro de la escuela, que la escuela es, bueno, como la casa. Yo creo que esto sí que lo ven bastante, que vean que la madre puede ir allí y ayudarlos y que la maestra no es la maestra, ¿no? (...) yo creo que sí que es bueno ver que se preocupan por ellos, ¿no? Si venimos aquí es porque nos gusta que ellos aprendan y yo creo que sí que es bueno para ellos que vean que los padres se preocupan y que el cole no es algo como para tenerle manía, ¿no?

¹⁸⁴ Traducción: ¿Y cómo valoras el hecho de que participe en grupos interactivos, de cara a su aprendizaje? Muy bien. Es una manera, ya he dicho, de trabajar en grupo pequeño. Es ideal. Y en estos casos que tienen necesidades educativas especiales aun más, porque se puede estar más por él. Siempre lo que sea bajar el número de alumnos hace que se tenga un trato más de tú a tú, que no haya siempre el profesorado que da el imput a los alumnos (...). Y en grupo pequeño es donde se ve realmente si han entendido o no, y las dificultades que tienen, ¿no? porque lo ves ya más directamente. Yo encuentro que es muy positivo. Es positivo para todos, y más en estos casos con

El alumnado con discapacidad también hace referencia a la ventaja del aumento de adultos en el aula, y la reducción de alumnos por grupo, cuando mencionan que es más fácil hacer las actividades en los grupos interactivos porque se escuchan y se entienden mejor las explicaciones de la persona voluntaria.

I quines coses dels grups interactius fan que us ajudin a fer aquestes coses?

A: *Perquè ho expliquen millor*

Ho expliquen millor?

A: *escoltem millor que no tota la classe*

Aha, escoltes millor que no quan és tota la classe, no?

A: *i perquè quan estem tots, alguns (...) i no escoltem bé. (C2GDA;84-89;2)¹⁸⁵*

5.3.3. El voluntariado como ayuda

Cuando preguntamos al alumnado sobre el papel de la persona voluntaria (de la comunidad o del centro), destacan su ayuda a los miembros del grupo, y la facilitación del trabajo y el aprendizaje. También ponen de manifiesto que les gusta la presencia de la persona voluntaria, especialmente cuando es de la comunidad.

Escolteu, i què us sembla això de que vinguin les mames a ajudar-vos?

N: *Bé.*

(...) M'heu dit que us sembla bé que vinguin les mames.

(Varios:) *Sí...*

Vale, per què us sembla bé?

D: *No ho sé.*

Vale, el G. (D) no ho sap.

E: *Ens ho passem molt bé*

Us ho passeu bé?

E: *Llavors, ens poden ajudar... (C1GDA;295-302;2)¹⁸⁶*

necesidades especiales.

¹⁸⁵ Traducción: *¿Y qué cosas de los grupos interactivos hacen que os ayuden a hacer estas cosas? Porque lo explican mejor ¿Lo explican mejor? Escuchamos mejor que toda la clase. Aha, escuchas mejor que cuando es toda la clase, ¿no? Y porque cuando estamos todos, algunos (...) y no escuchamos bien.*

¹⁸⁶ Traducción: *Escuchad, ¿y qué os parece esto de que vengan las mamás a ayudaros? Bien. (...) Me habéis dicho que os parece bien que vengan las mamás. Sí... Vale, ¿por qué os parece bien? No lo sé. Vale, el G. (D) no lo sabe. Nos lo pasamos muy bien. ¿Os lo pasáis bien? Entonces, nos pueden ayudar...*

Los niños y niñas del grupo interactivo recurren a la persona adulta cuando tienen dudas o no saben hacer la actividad; unas veces esperan la ayuda principalmente de la voluntaria por encima de la de los propios compañeros, mientras que otras veces piensan que tanto les puede ayudar la persona adulta como los compañeros, o recurren a la persona voluntaria cuando los compañeros no les pueden ayudar.

Y entonces, ¿qué es lo que hace la persona que está en el grupo con vosotros?

N: Ayudarte.

N: Pues explicarnos las cosas.

N: Cuando no solemos entender, le solemos decir, cuando no entendemos todo. Le solemos preguntar y nos dice más o menos. (C5GDA;97-100;2)

La posibilidad de más ayuda por parte de la persona voluntaria se relaciona también con el hecho de trabajar en grupo pequeño. Si la persona adulta es una fuente de ayuda, cuantas más personas haya más grupos se podrán hacer y más podrán ayudar.

Penseu que per exemple, que enlloc d'estar tota la classe, (...) que estigui un profe o una profe només amb sis, és millor, o...?

N: Sí.

Per què?

N: Com més profes millor.

Com més profes millor, dius? Per què?

N: Sí. Perquè et poden ajudar més.

Et poden ajudar més?

N: I aprendre més.

Aprens més si hi ha més...

N: Perquè si només n'hi ha un i està ajudant a un altre, has d'esperar, i si hi ha molts doncs... (C3GDA;235-244;2)¹⁸⁷

En las observaciones vemos diferentes formas de ayuda utilizadas por los miembros del grupo. Una forma la constituyen las explicaciones sobre la actividad antes de empezar. Un ejemplo lo encontramos en el grupo de Javier, cuando al empezar una actividad la profesora explica el uso

¹⁸⁷ Traducción: *¿Pensáis por ejemplo, que en lugar de estar toda la clase, (...) que esté un profe o una profe sólo con seis, es mejor, o...? Sí. ¿Por qué? Cuantos más profes mejor. ¿Cuántos más profes mejor, dices? ¿Por qué? Sí. Porque te pueden ayudar más. ¿Te pueden ayudar más? Y aprender más. Aprendes más si hay más... Porque si sólo hay uno y está ayudando a otro, ha de esperar, y si hay muchos pues...*

del “nor-nori-nork” (quien, a quien y de quien, en Euskera) (C50A;78;2), o en el siguiente ejemplo del grupo de Yasser:

C (leyendo el enunciado del ejercicio): *Completa les frases següents amb C, Q o Ç.*

Vp (al grupo, explicando): *Sí? Quan fem aquest exercici ens hem d'enrecordar (...) de la Q, de la C i de la Ç. Vale? La Ç, per exemple, mai anava amb quines vocals?*

B: *Amb la A...*

Vp: *Amb la E i amb la I, vale? I la Ç amb la A, O, U sí que anava. I la Q (...) també podem mirar aquí (enseña el cuaderno)*

B (a V): *A la Q la E i la U no es posa.*

Vp (al grupo): *Vinga, doncs comencem a fer l'exercici 7, ens podem ajudar, i després fem el 8, i després ho corregim entre tots, vale?* (C30A;1;2)¹⁸⁸

Estas explicaciones dirigidas a todo el grupo ocurren en ocasiones después de que algún niño o niña haga una pregunta a la voluntaria, y ésta contesta para todos; por ejemplo, en el grupo de Yasser, ante la pregunta de un compañero, la profesora que dinamiza el grupo contesta, señalando un lugar de la clase donde tienen apuntada la regla ortográfica: *mirem la norma, sempre que va V, una N davant, sempre que va B, una M* (C30A;36;2)¹⁸⁹; o en otro momento mira cómo Yasser hace la ficha y le pregunta sobre ella, dirigiéndose y explicando también a todo el grupo: *La Ç anava amb la I, Yasser? La Ç va amb la I? mai, amb la I i amb la E mai* (C30A;21;2)¹⁹⁰. También encontramos interacciones parecidas en el grupo de Paula, cuando se dirige a la profesora y ésta le contesta dirigiéndose también al resto del grupo (C40A;70;2); o en el grupo de Javier, cuando la pregunta de alguien sirve para explicar a todo el grupo (C50A;44;2). Este es un momento en que la presencia del alumnado con discapacidad y las explicaciones dirigidas a ellos pueden beneficiar al grupo en general.

Estas interacciones se dan principalmente cuando es profesorado el que dinamiza el grupo. Cuando es voluntariado de la comunidad no son tan frecuentes. Lo más que encontramos son las explicaciones o instrucciones que vemos en el grupo de Inés, cuando la voluntaria reparte la

¹⁸⁸ Traducción: *Completa las frases siguientes con C, Q o Ç. ¿Sí? Cuando hacemos este ejercicio nos hemos de acordar (...) de la Q, de la C y de la Ç. ¿Vale? ¿La Ç, por ejemplo, nunca iba con qué vocales? Con la A... Con la E y con la I, ¿vale? Y la Ç con la A, O, U sí que iba. Y la Q (...) también podemos mirar aquí. En la Q la E y la U no se pone. Venga, pues empecemos a hacer el ejercicio 7, nos podemos ayudar, y después hacemos el 8, y después lo corregimos entre todos, ¿vale?*

¹⁸⁹ Traducción: *Miramos la norma, siempre que va V, una N delante, siempre que va B, una M.*

¹⁹⁰ Traducción: *¿La Ç iba con la I, Yasser? ¿La Ç va con la I? nunca, con la I y con la E nunca.*

ficha y les dice: *Comenceu a fer divisions, que després ja ho repassarem* (C20A;26;2)¹⁹¹, o en el grupo del Pol, cuando la voluntaria introduce la actividad: *Aleshores, la primera que us donaré serà del 1 (...) o sigui, primer us donaré una de la fitxa 1, que com que ja l'heu fet moltes vegades, és molt fàcil i la fareu molt ràpid. Després una de la 2, una de la 3, vale? I farem un repàs, vale? Vinga. Us les dono sense mirar, eh.* (C10A;18;2)¹⁹², o cuando más tarde se dirige a grupo: *Va, que hem de fer sis fitxes* (C10A;23;2)¹⁹³.

Otra forma de ayuda son explicaciones generales que se intercalan con referencias más individuales, como ocurre en el grupo de Paula, señalando los cuadernos de algunos alumnos, o preguntándoles, haciéndoles de alguna manera participar en la actividad de forma conjunta. Por ejemplo, cuando la voluntaria está explicando al grupo, una niña se dirige a ella, la voluntaria le contesta señalándole en la ficha y a continuación lo hace con dos más (C40A;6;2); o cuando está explicando al grupo y participantes del grupo intervienen preguntándole (C40A;37;2 - C40A;65;2).

Una tercera forma de ayuda se da también en algunos casos en forma de resolver las actividades conjuntamente o bien de corregirlas en grupo. De esta manera la persona voluntaria, principalmente profesorado del centro en los casos en que no hay voluntariado de la comunidad, va dando la palabra a diferentes miembros del grupo, que leen una parte del ejercicio dando la respuesta; la voluntaria confirma o corrige la respuesta y hace preguntas, como en la siguiente cita en que están corrigiendo:

Vp: La propera, B.

B: Menja els tomàquets amb la forquilla.

Vp: Tomàquets

B: Amb Q

Vp: Q, molt bé. Forquilla?

B: Forquilla amb C.

Vp (al grupo): Ah, si? Com sonaria amb C?

¹⁹¹ Traducción: *Comenzad a hacer divisiones, que después ya lo repasaremos.*

¹⁹² Traducción: *Entonces, la primera que os daré será del 1 (...) o sea, primero os daré una de la ficha 1, que como ya la habéis hecho muchas veces, es muy fácil y la haréis muy rápido. Después una de la 2, una de la 3, ¿vale? Y haremos un repaso, ¿vale? Venga. Os las doy sin mirar, eh.*

¹⁹³ Traducción: *Va, que hemos de hacer seis fichas.*

B: Amb Q

Vp: Amb Q, perquè si no com sonaria, B?

B: Forcilla.

Vp: Forcilla, com cirera. Continuem fins al punt: I la sopa amb la...

B: I la sopa amb la cullera.

Vp: Cullera, què?

B: Amb C.

Vp: Amb C. Molt bé. (C30A;39;2)¹⁹⁴

Finalmente, señalamos también la ayuda del voluntariado a los niños y niñas de forma más individual. En todos los casos encontramos numerosos ejemplos en este sentido, lo que nos muestra el voluntariado, tanto si es de la comunidad como si es profesorado, como una fuente importante de apoyo y ayuda directa en los grupos interactivos. Unas veces es el alumnado quien pide ayuda o pregunta a la persona voluntaria:

F (a V2): Aquesta.

Vc2: Aquest ja el tens fet, aquest és de color groc.

F (señalando en la ficha): Aquesta.

Vc2: Aquest de quin color és?

F: Groc.

Vc2: Groc i...?

(F mira en la ficha y luego mira a V2.)

Vc2: Blanc.

F: Blanc.

Vc2: Doncs ja està. (C10A;32;2)¹⁹⁵

F (a V, enseñándole el cuaderno): Y esta?

Vp (mirando la ficha): No, va cantar cançons, no quançons, cançons. T'ha de sonar cançons, ara sona quançons. (C30A;35;2)¹⁹⁶

¹⁹⁴ Traducción: *La próxima, B. Come los tomates con el tenedor. Tomates. Con Q. Q, muy bien. ¿Tenedor? Tenedor con C. ¿Ah, sí? ¿Cómo sonaría con C? Con Q. Con Q, ¿por qué si no cómo sonaría, B? Tenedor. Tenedor, como cereza. Continuamos hasta el punto: Y la sopa con la... Y la sopa con la cuchara. Cuchara, ¿qué? Con C. Con C. Muy bien.*

¹⁹⁵ Traducción: *Ésta. Éste ya lo tienes hecho, éste es de color amarillo. Ésta. ¿Éste de qué color es? Amarillo. ¿Amarillo y...? Blanco. Blanco. Pues ya está.*

¹⁹⁶ Traducción: *No, cantó canciones, no "cuanciones", canciones. Te ha de sonar canciones, ahora suena "cuanciones".*

Otras veces es el voluntariado quien se acerca a algún niño o niña para ayudarle o está pendiente de ellos mirando cómo trabajan y si necesitan ayuda, preguntándoles *cómo van* (C20A;5;2 - C20A;13;2 - C20A;4;2):

Vc2 (a F, le coge su ficha y se la da la vuelta, porque la estaba haciendo al revés, se la da bien puesta y le vuelve a explicar lo que tiene que hacer): *Mira, tu has de buscar on diu (...) una cosa que sigui de color vermell.*

F (señalando): *Aquí.*

Vc2: *Vale, doncs el vermell l'has de ficar aquí al costat, vale?* (C10A;23;2)¹⁹⁷

Aportaciones específicas de la ayuda al alumnado con discapacidad

Si, como vemos, la presencia de la persona adulta del grupo es una ayuda al aprendizaje y la realización de la tarea para todo el alumnado, también lo es para el alumnado con discapacidad. Así, cuando hablamos con el alumnado, tanto los niños y niñas con discapacidad, como los demás, ven positiva la participación de más personas en el aula porque relacionan los grupos interactivos con tener más ayuda de la persona adulta que está en el grupo.

Destacan también que prefieren que se les ayude esté dentro del aula y no fuera, o que se combinen ambas formas de ayuda.

Sí. Molt bé. Llavors, si hi ha una persona, per exemple, que ajuda a aquest nen o nena que li costa més, creieu que aquesta persona hauria d'estar també en els grups interactius?

N: Sí.

N: Sí.

O es millor que l'ajudi en un altre lloc?

N: No, als grups interactius

A: *Hombre, las dos cosas.*

¿Las dos cosas? A veure, explica-m'ho.

A: *Una al grup per estar amb els companys. Y la otra fuera.*

Aha, vale, o sigui, a veure? Per una banda que t'ajudi al grup, no?

A: *I una altra que m'ajudi una professora.*

¹⁹⁷ Traducción: *Mira, tu has de buscar donde dice (...) una cosa que sea de color rojo. Aquí. Vale, pues el rojo lo has de poner aquí al lado, ¿vale?*

N: I per una altra que l'ajudi una professora. (repite para aclarar) (C2GDA;220-230;2)¹⁹⁸

Los diferentes grupos de informantes adultos destacan que la presencia de la persona adulta en el grupo supone una ayuda al niño o niña con discapacidad. Señalan que se trata de una ayuda posible por la misma dinámica habitual de los grupos interactivos.

Vp: (...) no se le da nada específicamente, igual que los demás, cuando no entiende algo pues igual que los demás, preguntan y tú en ese momento ves el momento de hacer tú esa explicación o decirle a algún compañero "ah, tiene esa duda, a ver si alguien de vosotros sabe resolvérsela o le puede explicar esto". Pero no... nada específico. Lo mismo se le puede estar ayudando a él que a otro niño o niña del grupo. (C5EVp;86;2)

Sin embargo, aunque la ayuda del voluntariado esté disponible para todos los miembros del grupo, la ayuda directa a estos niños y niñas es una realidad cuando están en grupos interactivos, ya que a menudo priorizan ayudar a quienes tienen más dificultades.

P: (...) La mare doncs guia, condueix i no ha d'estar pendent només de la persona que li fa falta sinó... potser no li fa falta a la Inés i li fa falta a un altre company, no? Però clar, ja només el fet que hi hagi la Inés potser es bolquen una mica més en ella, no? cosa que tampoc li perjudica a la Inés, no? perquè ja li està bé també que estiguin per ella, no? (C2EP;91;2)¹⁹⁹

I una mica centrant-nos en els grups interactius, com penseu que pot influir participar en grups interactius per afavorir d'alguna manera al Yasser?.

P: (...). En els grups interactius el que tens és la facilitat de poder-lo ajudar, i estar més a sobre d'ell. Sempre doncs intentes asseure't amb els que tenen més dificultats. (C3GDPVp;47-48;2)²⁰⁰

Así, a menudo se sientan al lado del niño o niña con discapacidad para ayudarle más fácilmente, de forma que en la mitad de las diez diferentes disposiciones de los grupos grabados la persona voluntaria se sienta a su lado, y en uno de ellos la profesora voluntaria pide expresamente a una

¹⁹⁸ Traducción: *Sí. Muy bien. Entonces, si hay una persona, por ejemplo, que ayuda a este niño o niña que le cuesta más, ¿creéis que esta persona habría de estar también en los grupos interactivos? Sí. Sí. ¿O es mejor que le ayude en otro lugar? No, en los grupos interactivos. Hombre, las dos cosas. ¿Las dos cosas? A ver, explícamelo. Una en el grupo para estar con sus compañeros. Y la otra fuera. Aha, vale, o sea, ¿a ver? Por un lado que te ayude en el grupo, ¿no? Y otra que me ayude una profesora. Y por otra que le ayude una profesora.*

¹⁹⁹ Traducción: *(...) La madre entonces guía, conduce y no ha de estar pendiente sólo de la persona que le hace falta sino... quizá no le hace falta a Inés y le hace falta otro compañero, ¿no? Pero claro, ya sólo el hecho que esté Inés quizá se vuelcan más en ella, ¿no? cosa que tampoco le perjudica a Inés, ¿no? porque ya le está bien también que estén por ella, ¿no?*

²⁰⁰ Traducción: *Y un poco centrándonos en los grupos interactivos, ¿cómo pensáis que puede influir participar en grupos interactivos para favorecer de alguna manera a Yasser? (...) En los grupos interactivos lo que tienes es la facilidad de poderlo ayudar, y estar más encima de él. Así siempre intentas sentarte con los que tienen más dificultades.*

niña del grupo que le cambie el sitio para estar al lado de Yasser (C30A;4;2). Por otro lado, ellos y ellas tienen a esta persona como recurso a quien pedir ayuda.

Esta ayuda se entiende también como un recurso que está disponible pero que no siempre es necesario. Preguntar al niño o niña si necesita ayuda, como hace una voluntaria preguntándole a Inés: *¿te sale?* (C20A;40;2) y tratarlo como a los demás cuando puede hacer la tarea por si solo es una estrategia que se utiliza.

(...) no sé si quan et toca el Pol que té problemes més motrius, doncs la teva tasca d'alguna manera canvia.

Vc: *No, no, perquè procuro... a més és un nen que si ho pot fer ell no li agrada que li ajudin. I llavors només li dic: Pol, que t'ajudo? I de vegades em diu sí, i de vegades em diu no. I si em diu que no el deixo i el tracto com un més i prou. I si em diu que sí, pues bueno, em poso al seu costat i l'ajudo, clar.* (C1Evc;14;2)²⁰¹

También recogemos evidencias de esta ayuda a partir de las observaciones; en los cinco casos encontramos muestras de ayuda individual de la persona voluntaria a los niños y niñas con discapacidad. En primer lugar, como recurso presente en el grupo y como persona a pedir ayuda en caso de dificultad o duda, o para pedir confirmación de que lo que ha hecho esté bien, en los cinco casos encontramos momentos en que este alumnado se dirige al voluntariado, siendo la ayuda iniciativa de los niños y niñas. Por ejemplo, Inés se dirige a la voluntaria diciéndole que no le sale el ejercicio y ésta le ayuda:

A (a V): *No me sale.*

Vc: *Vinga que després hem de corregir, no? ¿Cómo que no te sale? Sí que te sale, venga, va. Esta, tú sola. (Le señala en la ficha.) Aquesta, com fa? Mun-, va..., vinga, posa aquí, mun-quantas?*

A: *-ta-*

Vc (repite): *-ta-*

A: *-nya*

Vc: *Molt bé, doncs ara l'has d'escriure aquí.*

(A escribe en su ficha)

Vc: *Quantes són? Mun-tan-ya, quantes?*

(A tiene una mano con los dedos estirados (tose)).

²⁰¹ Traducción: (...) no sé si cuando te toca Pol que tiene problemas más motrices, pues tu tarea de alguna manera cambia. No, no, porque procuro... a demás es un niño que si lo puede hacer él no le gusta que le ayuden. Y entonces sólo le digo: Pol, ¿que te ayudo? Y a veces me dice sí, y a veces me dice no. Y si me dice que no lo dejo y lo trato como uno más y basta. Y si me dice que sí, pues bueno, me pongo a su lado y le ayudo, claro.

Vc: (le coge la mano y le coloca los dedos para que le queden tres estirados) *tres?*

(A afirma con la cabeza)

Vc: *Vale* (C20A;5;2)²⁰²

O de forma parecida, Yasser se dirige a la profesora que dinamiza el grupo haciéndole preguntas concretas: *Forquilla va amb Q?* (C30A;34;2)²⁰³, o pidiendo confirmación *M'he entrellat* (C30A;28;2)²⁰⁴, a lo que ella contesta: *No, treballat, no, m'he en-tre-ban-cat* (C30A;28;2), *Perquè soni com què...* (C30A;34;2), o *Camió, amb Ç com sonarà? Çamió (...)* *Ara sí, camión.* (C30A;14;2)²⁰⁵. En el caso de Javier se dan también varias interacciones de este tipo con el profesorado que ocupa el rol de voluntariado, en que Javier llama la atención de la persona adulta preguntándole o pidiéndole confirmación sobre que lo que ha hecho está bien y ésta contesta, alguna vez explicándole o haciéndole preguntas mientras le señala (C50A;60;2 - C50A;94;2 - C50A;99;2 - C50A;101;2), otras simplemente confirmando afirmativa o negativamente (C50A;85;2 - C50A;88;2), tomando en este caso un importante papel como apoyo específico del niño con discapacidad.

Paula también se dirige varias veces a la profesora voluntaria. Unas veces le contesta de forma individual indicándole en su ficha lo que tiene que hacer, o borrándole y corrigiéndole algo que tiene mal, por ejemplo (C40A;9;2 - C40A;30;2 - C40A;56;2); pero en este grupo ocurre varias veces que una pregunta o intervención de Paula a la persona adulta se convierte en una respuesta no dirigida sólo a ella sino más general a otros miembros del grupo (C40A;3;2a - C40A;8;2 - C40A;21;2 - C40A;35;2 - C40A;70;2).

Por otro lado, Pol se dirige a la voluntaria algunas veces para compartir con ella lo que ha hecho: *he pintat...* (C10A;2;2)²⁰⁶, o que al corregir ve que ha hecho el ejercicio bien: *Bé!* (C10A;35;2 -

²⁰² Traducción: *Venga que después hemos de corregir, ¿no? ¿Cómo que no te sale? Si que te sale, venga, va. Ésta, tú sola. Esta, ¿cómo hace? Mon-, va..., venga, pon aquí, mon- ¿cuántas? -ta- -ta- -ña. Muy bien, pues ahora la has de escribir aquí. ¿Cuántas son? Mon-ta-ña, ¿cuántas?*

²⁰³ Traducción: *¿Forquilla (tenedor en catalán) va con Q?*

²⁰⁴ Traducción: *Me he en-trabajado.*

²⁰⁵ Traducción: *No, trabajado, no, me he a-tas-ca-do. ¿Porque suena como qué?... ¿o Camión, con Ç como sonará? Çamió (...)* *Ahora sí, camión.*

²⁰⁶ Traducción: *He pintado...*

C10A;53;2)²⁰⁷, a lo que la voluntaria responde dándole instrucciones para que siga trabajando, como *Has de pintar tot*,²⁰⁸ y le señala en la ficha dónde (C10A;2;2) o *Molt bé. Porta que et dono de la 2. A veure, del 2, Pol. A veure... Són molt fàcils, eh, aquestes. Aquí has de buscar la paraula que sigui idèntica, vale? La paraula que sigui igual* (C10A;35;2)²⁰⁹.

Si por un lado es el alumnado con discapacidad quien se dirige al voluntariado como inicio de la interacción de ayuda, por otro lado también recogemos muchos momentos en que es el voluntariado quien inicia esta ayuda, guiando la actividad con preguntas o rectificando (C20A;3;2 - C40A;54;2 - C50A;58;2 - C50A;62;2 - C30A;55;2 - C30A;57;2 - C30A;68;2), como en los siguientes ejemplos en los grupos de Inés y Yasser:

Vc (señalando a A en su ficha): *Venga, Inés, la següent. Vinga, aquí què fem?*

A: *Asse-*

Vc: *No,*

Ac: *A-*

Vc: *A-y un poquito más. (Mira mientras A escribe en la ficha) Aquí. As-...*

A: *seny-*

Vc (mientras A escribe): *-se -nya... Vale, quantes tenim? Mira, comptem:...*

A: *Quatre.*

Vc: *Vale, quatre, molt bé. (C20A;16;2)²¹⁰*

Vp2 (a A): *Has baixat 2 vegades el 3, entens? (le borra en la ficha). Aleshores, si has baixat dues vegades el 3 ara que has de baixar? (C30A;70;2)²¹¹*

En segundo lugar, muchas veces el apoyo del voluntariado se concreta no en la ayuda inmediata sino en estar pendiente de estos niños y niñas, atento a las dificultades que pueda tener, para ayudarles a resolverlas, mientras se intenta no marcar mucha diferencia con el resto del grupo.

²⁰⁷ Traducción: *Bien.*

²⁰⁸ Traducción: *Has de pintar todo.*

²⁰⁹ Traducción: *Muy bien. Trae que te doy de la 2. A ver, del 2, Pol. A ver... Son muy fáciles, eh, éstas. Aquí has de buscar la palabra que sea idéntica, ¿vale? La palabra que sea igual.*

²¹⁰ Traducción: *Venga, Inés, la siguiente. Venga, ¿aquí que hacemos? Asse- No, A- A- y un poquito más. Aquí, As-Seny- (...) -se-nya... Vale, ¿cuántas tenemos? Mira, contemos:... Cuatro. Vale, cuatro, muy bien.*

²¹¹ Traducción: *Has bajado 2 veces el 3, ¿entiendes? Entonces, ¿si has bajado dos veces el 3 ahora qué has de bajar?*

EE: Sí, la mare (...), o la persona voluntària, doncs què fa? Primer li explica, no? I a més, jo me'n recordo inclús, de vegades sent-hi jo també allà al costat, que estaven per l'altre, no? Per exemple, està explicant l'activitat, potser "ho has entès, A? Si hi ha algo que no entens m'ho preguntes, eh?" Vull dir, estan pendents. Estan per tots però saben que hi ha aquest crió... no és que vulguin fer algo molt diferent, que es vegi que... però "bueno, A., si hi ha algo d'això m'ho preguntes, o jo t'ho dic" eh, vull dir, estan pendents de l'altre crió, sense que es vegi algo molt diferent, però sí. Perquè clar, ja ho saben, i la tutora o el tutor ja ha parlat amb elles i "bueno, a aquest nen li costa més, no sé què, si veieu que allò no pot seguir..." (C1-C2EE;74;2)²¹²

De esta manera, en todos los casos encontramos momentos en que la persona voluntaria está mirando al niño o niña mientras trabaja, unas veces sólo estando pendientes sin decir nada, otras interviniendo para guiar, como en el caso de Inés, cuando una voluntaria le explica mientras le señala en la ficha: *Ara què fem? (...) Quants (...) tens aquí? Il-lu... aquí una ratlleta, i tres (C2OA;1;2)²¹³*, o la mira mientras silabea una palabra y le ayuda: *Galleta, ¿no? ga-... (...)* *Muy bien. Y ahora... (C2OA;10;2)*, o le da instrucciones y le hace preguntas para ayudarle a encontrar la respuesta:

Vc2 (mirando a A cómo hace la ficha): *Venga, Inés. (V2 le señala en la ficha) Inés, (...) llegeix això.*

(A lee.)

Vc2: *No, segueix, has de llegir tot el quadre.*

(A sigue leyendo.)

Vc2 (mirando la ficha): *Vale, i...*

(A sigue leyendo.)

Vc (cuando A acaba de leer): *Vale, qui és el Carles, doncs?*

(A contesta señalando en la ficha)

Vc2 (señalándole en la ficha): *Molt bé, doncs vinga, posa el nom a dalt. Carles, posa el nom. (C2OA;22;2)²¹⁴*

En el caso de Yasser, la profesora que hace de voluntaria también está pendiente de cómo

²¹² Traducción: *Sí, la madre (...), o la persona voluntaria, ¿pues qué haces? Primero se le explica, ¿no? Y además, yo me acuerdo incluso, a veces oyéndolo yo también allí al lado, que estaban por el otro, ¿no? Por ejemplo, está explicando la actividad, quizá "¿lo has entendido, A?" Si hay algo que no entiendes me lo preguntas, ¿eh?" Quiero decir, están pendientes. Están por todos pero saben que hay este crió... no es que quieran hacer algo diferente, que se vea que... pero "bueno, A., si hay algo de esto me lo preguntas, o yo te lo digo" eh, quiero decir, están pendientes del otro crió, sin que se vea algo muy diferente, pero sí. Porque claro, ya lo saben, y la tutora o el tutor ya ha hablado con ellas y "bueno, a este niño le cuesta más, no sé qué, si veis que eso no puede seguir..."*

²¹³ Traducción: *¿Ahora qué hacemos? (...) ¿Cuántos (...) tienes aquí? Il-lu...aquí una rayita, y tres.*

²¹⁴ Traducción: *Venga, Inés. Inés, (...) lee esto. No, sigue, has de leer todo el cuadro. Vale, y... Vale, ¿quién es Carlos, entonces? Muy bien, pues venga, pon el nombre arriba. Carlos, pon el nombre.*

trabaja en muchos momentos, e interviene en algunos para aclararle, señalarle, rectificarle o ayudarle: *Si tapo aquest i tapo aquest...* (C3OA;52;2)²¹⁵, así como en el de Paula (C4OA;26;2 - C4OA;34;2). Igualmente, en el caso de Javier el profesorado del grupo se dirige en ocasiones a él especialmente, preguntándole (C5OA;45;2), o mientras explica (C5OA;52;2 - C5OA;73;2) o está pendiente de cómo trabaja para iniciar una interacción de preguntas, respuestas y explicaciones que le ayuden a resolver el ejercicio (C5OA;56;2 - C5OA;86;2).

Si bien esta forma de estar pendientes se da en ocasiones de forma clara hacia el alumnado con discapacidad, en otras se intercala con la atención a otros miembros del grupo, de forma que el voluntariado estaría pendiente de este alumnado como lo está también del alumnado en general, apareciendo una vez más la ayuda que les puede dar como parte de la ayuda que da a todo el grupo. Así, la dinámica de los grupos interactivos facilita que esta ayuda sea percibida como más normal, porque es la misma que está disponible también para los demás. En el caso de Inés es en el que vemos menos claramente que esto pase, porque predomina la atención hacia esta niña, pero en los demás vemos miradas a la ficha del niño o niña con discapacidad alternadas con miradas a otras fichas, preguntas y explicaciones para ayudarles (C1OA;27;2 - C3OA;40;2 - C4OA;7;2 - C4OA;12;2 - C4OA;14;2 - C4OA;23;2 - C5OA;8;2 - C3OA;63;2).

Otra de las contribuciones de la participación de la comunidad en los grupos interactivos es facilitar que los niños y niñas con discapacidades puedan hacer las mismas actividades que sus compañeros y compañeras. El profesorado comenta cómo los mismos niños prefieren no diferenciarse de los demás y que, aunque tengan más dificultades, con la ayuda de la persona adulta en estos grupos consiguen hacer las mismas tareas.

L'altre dia quan estava veia que feia les mateixes activitats que tothom, no sé si normalment és sempre així o si de vegades adapteu...

P: Generalment pot fer-les. En el moment que no... com que a més és petit grup, hi ha l'ajuda de la mare i la mestra que va tombant pels grups, generalment intentem que faci les mateixes, sí. Per ella mateixa, és que ella mateixa no li agrada massa quan està a l'aula diferenciar-se molt, eh? Ella mateixa vol encara seguir... (...) ho ha anat fent, no? i a veure, doncs ja que és petit grup encara afavoreix més que se li expliqui i que se li faci. (C2EP;31;2)²¹⁶

²¹⁵ Traducción: *Si tapo éste y tapo éste...*

²¹⁶ Traducción: *El otro día cuando estaba veía que hacía las mismas actividades que todo el mundo, no sé si normalmente es siempre así o si a veces adaptáis... Generalmente puedes hacerlas. En el momento que no... como que además es grupo pequeño, hay la ayuda de la madre y de la maestra que va yendo por los grupos,*

Así, este elemento, que aparecía como una de las implicaciones positivas de los grupos interactivos y que hemos visto relacionado con la posibilidad de interacción entre alumnado, también se asocia al papel de la persona voluntaria en el grupo que, centrando la atención del niño o niña y ayudándoles cuando tienen dificultades, facilita que haga las mismas actividades.

P: (...) de vegades ja els hi dic quan fem el grup "aquest te l'has de posar", perquè el nen amb més dificultats, el nen que has d'ajudar a escriure, el N., o la Paula, si vols que estigui fent la feina no la pots tenir... l'has de tenir a la vora, i els que funcionen millor els pots tenir al davant perquè només senyalant ja poden... ja poden anar fent, llavors clar... (C4GDPVp;184;2)²¹⁷

Esta ayuda también se menciona haciendo referencia al papel del voluntariado en relación al del profesorado de educación especial. En uno de los casos la profesora de educación especial comenta que, si bien valora positivamente que el profesor o profesora de educación especial pueda entrar a la clase en lugar de sacar a los niños que necesitan más apoyo, los grupos interactivos se muestran como una actividad en que esta presencia dentro del aula se hace menos necesaria. Esto no implica, sin embargo, que no siga siendo necesario el papel del especialista para trabajar en estos casos.

EE: (...) sempre que es pugui, en comptes de treure'ls els d'especial, entrar dins la classe doncs ho trobaria molt bé. (...) Jo sí que ho faria. Que és el que et dic, que és com tot, és un reforç que després segurament l'acabaries traient, perquè en aquell moment està tan integrat, i entre els companys i els voluntaris, que potser... a veure, també segons els casos, a veure, hem de ser realistes. Però bueno, jo penso que va molt bé, de que pugui haver el suport. (C1-C2EE;98;2)²¹⁸

5.3.4. El voluntariado induciendo ayuda

Si una de las aportaciones de la presencia de la persona adulta en el grupo tiene que ver con la ayuda directa que puede dar a los niños y niñas, otra forma de incidir en su aprendizaje es de

generalmente intentamos que haga las mismas, sí. Por ella misma, es que ella misma no le gusta demasiado cuando está en el aula diferenciarse mucho, ¿eh? Ella misma quiere aun seguir... (...) lo ha ido haciendo, ¿no? y a ver, entonces ya que es grupo pequeño aun favorece más que se le explique y que se le haga.

²¹⁷ Traducción: (...) a veces ya les digo cuando hacemos el grupo "éste te lo has de poner", porque el niño con más dificultades, el niño que has de ayudar a escribir, el N., o Paula, si quieres que esté haciendo la faena no la puedes tener... la has de tener cerca, y los que funcionan mejor los puedes tener delante porque sólo señalando ya pueden... ya pueden ir haciendo, entonces claro...

²¹⁸ Traducción: (...) siempre que se pueda, en lugar de sacarles los de especial, entrar dentro de la clase pues lo encontraría muy bien. (...) Yo sí que lo haría. Que es lo que te digo, que es como todo, es un refuerzo que después seguramente lo acabarías sacando, porque en aquel momento está tan integrado, y entre los compañeros y los voluntarios, que quizá... a ver, también según los casos, a ver, hemos de ser realistas. Pero bueno, yo pienso que va muy bien, de que pueda haber el apoyo.

forma más indirecta fomentando la ayuda entre el propio alumnado. De diferentes formas el voluntariado asume dicho papel. Una de ellas consiste en hacer ver, de forma conjunta, aquello que no han resuelto correctamente de la actividad, potenciando que busquen la solución correcta, como ocurre en el grupo de Javier:

Y el hecho de que haya un profesor u otra persona dentro del grupo, ¿esto creéis que os ayuda, también, de alguna manera?

N: Si, porque igual nosotros escribimos una cosa y nos dice que está mal, y así lo pensamos mejor entre todos, y al final lo ponemos bien. (C5GDA;91-92;2)

Una segunda forma consiste en inducir la ayuda entre unos y otros, dirigiéndose al grupo en general como hace una de las profesoras en el grupo de Yasser: *Vinga, doncs comencem a fer l'exercici 7, ens podem ajudar, i després fem el 8, i després ho corregim entre tots, vale? (C30A;1;2), Si algú té algun dubte pot preguntar a algú (C30A;16;2)*²¹⁹, o dirigiéndose a unos niños o niñas en concreto diciéndoles que se ayuden: *D, pots ajudar una mica la B? (C30A;98;2)*²²⁰.

Así, los niños informan en los grupos de discusión cómo en ocasiones el voluntariado, ya sea desde la comunidad o el profesorado que asume esta función en los grupos, les dice que ayuden a otro compañero cuando han acabado su tarea.

*A: Algú acaba alguna cosa i algú li dóna a la senyoreta, i la senyoreta diu "tu ets professor, ajuda a qui vulguis", i per exemple la I. (B) va a mi i m'ajuda. (C4GDA;168;2)*²²¹

Profesorado y voluntariado también destacan la importancia del papel de esta persona adulta para fomentar esta interacción entre el alumnado, cuando no se da por sí sola, tanto para que ayuden en ese momento en concreto como para fomentar que se establezcan relaciones de ayuda en general.

Vc2: En un grupo yo he dicho: "bueno...", cuando he visto que se ponían a decorar digo: "si habéis terminado ya, ¿por qué no ayudáis a los que todavía no han terminado?" (C2EVc;65;2)

²¹⁹ Traducción: *Venga, pues empecemos a hacer el ejercicio 7, nos podemos ayudar, y después hacemos el 8, y después lo corregimos entre todos, ¿vale? Si alguien duda puede preguntar a alguien.*

²²⁰ Traducción: *D, ¿puedes ayudar un poco a B?*

²²¹ Traducción: *Alguien acaba alguna cosa y alguien le da a la señorita, y la señorita dice "tú eres el profesor, ayuda a quien quieras", y por ejemplo I (B) viene a mí y me ayuda.*

Las voluntarias de la comunidad destacan, de hecho, que la ayuda no se da siempre espontáneamente, y cómo en estos casos suelen intervenir induciéndola. De esta manera, la falta de ayuda espontánea entre iguales que recogíamos como elemento exclusor, vemos que se puede superar con la participación del voluntariado.

¿Y les sale a ellos o es porque vosotras de alguna manera... o lo piden...?

Vc1: No, se lo decimos nosotras, sí.

Vc2: Sí. No tendríamos que decírselo, pero...

Vc1: Por eso digo, ya es complicado que a ellos... Si tú se lo dices sí que lo hacen, pero me refiero que es complicado a que no les sale de ellos decir... hay algunos que sí, eh, hay algunos que..., pero no tendría que salir ya de nosotras.

Vc2: Tendrían que ser ellos. (C2EVc;223-228;2)

I s'ho demanen entre ells o tu vas dient: "eh, ajuda...?"

Vc: No, normalment no s'ho demanen, perquè hi ha molts nens allò de: "no m'ho copiïs...". Sí, costa una mica, costa una mica moltes vegades. Els ho has de dir tu, per ells no n'hi ha molts que s'ajudin. Ho has d'inculcar. (C1EVc;44;2)²²²

Potenciar la ayuda hacia el alumnado con discapacidad

Cuando en el grupo interactivo hay un niño o niña con discapacidad, esta función de inducir ayuda hacia quien la necesita se da también hacia ellos y ellas.

Vp: (...) cuando no entiende algo pues igual que los demás, preguntan y tú en ese momento ves el momento de hacer tú esa explicación o decirle a algún compañero "ah, tiene esa duda, a ver si alguien de vosotros sabe resolvérsela o le puede explicar esto". Pero no... nada específico. Lo mismo se le puede estar ayudando a él que a otro niño o niña del grupo. (C5EVp;86;2)

Así, en el caso del alumnado con discapacidad a través de las observaciones también recogemos interacciones de este tipo, en que la persona que hace de voluntaria se dirige al niño o niña con discapacidad y a otro u otra para que trabajen o corrijan juntos o se ayuden (C4OA;68;2 - C5OA;41;2 - C5OA;53;2 - C5OA;74;2).

De esta manera, el profesorado destaca el papel de la persona adulta del grupo para potenciar la ayuda, remarcando la importancia de no ejercer solamente ayuda directa al niño o niña con

²²² Traducción: *¿Y se lo piden entre ellos o tú vas diciendo: "eh, ayuda...?" No, normalmente no se lo piden, porque hay muchos niños eso de: "no me copies...". Sí, cuesta un poco, cuesta un poco muchas veces. Se lo has de decir tú, por ellos no hay muchos que se ayuden. Lo has de inculcar.*

discapacidad sino de hacer que sean otros compañeros los que ayuden. Éste se identifica como un elemento a potenciar en los grupos interactivos cuando hay alumnado con discapacidad, por las implicaciones que puede tener tanto en el aprendizaje como en la participación e integración social.

P: (...) en els casos d'especial intentar que no només sigui la mare qui ajuda l'alumne, és que de vegades sense voler ho hem fet així, no? sense voler doncs... no, la mare està però la mare ajuda a tots i que també l'ajudi algun altre company, no? Sense voler en el cas de la Inés hem caigut en que, a pesar que ha escoltat tot el que es produïa al grup, si hi havia alguna dificultat, que no sempre hi havia, a veure, de vegades no, doncs era amb la mare amb qui ho resolïa, no? En aquest sentit és millor que no, que tothom també, i amb un altre company... (C2EP;111;2)²²³

Este papel del voluntariado tiene que ver también con hacer que la diversidad en niveles de aprendizaje dentro del grupo sea un elemento transformador y no un obstáculo, como habíamos mencionado. Si hemos visto que la heterogeneidad del alumnado se identifica como un elemento que puede entorpecer el aprendizaje cuando no se da interacción entre los miembros del grupo, es positiva para todos cuando sí se da esta interacción. El papel de la persona voluntaria es importante para propiciar esta interacción dentro del grupo, que puede no darse de forma espontánea. Su actuación es fundamental para hacer de los grupos interactivos una práctica inclusiva.

No obstante, las muestras de ayuda al alumnado con discapacidad desde sus compañeros inducida por el voluntariado son bastante menos frecuentes que las muestras de ayuda directa del voluntariado a los niños y niñas con discapacidad, y cuando ésta se da es en casos donde los grupos son dinamizados por profesorado del centro. Cuando hay voluntariado de la comunidad su papel suele centrarse más en la ayuda directa al alumnado y, en el caso de Inés en concreto, se centra fundamentalmente en la ayuda a ella.

²²³ Traducción: (...) en los casos de especial intentar que no sólo la madre sea quien ayuda al alumno, es que a veces sin querer lo hemos hecho así, ¿no? Sin querer pues... no, la madre está pero la madre ayuda a todos y que también le ayude algún otro compañero, ¿no? Sin querer en el caso de Inés hemos caído en que, a pesar de que ha escuchado todo lo que se producía en el grupo, si había alguna dificultad, que no siempre había, a ver, a veces no, pues era con la madre con quien lo resolvía, ¿no? En este sentido es mejor que no, que todo el mundo también, y con otro compañero...

5.3.5. La posibilidad de aprendizaje del alumnado con discapacidad a través de las interacciones entre el voluntariado y otros compañeros y compañeras

Al analizar la interacción entre alumnado en general detectamos que el alumnado con discapacidad aprendía, también, a través de la observación de los compañeros y compañeras trabajando y de la interacción entre ellos. Cuando nos centramos en el papel del voluntariado en relación al aprendizaje ocurre algo parecido: hemos podido ver que además de la ayuda directa que el voluntariado pueda dar a estos niños y niñas, éstos también observan y escuchan las interacciones entre el voluntariado y otros niños y niñas, las explicaciones, preguntas y respuestas, lo que ayuda en su aprendizaje.

En todos los casos encontramos este tipo de situaciones en que el alumnado con discapacidad está atento a las interacciones entre compañeros y compañeras y voluntariado, unas veces porque los primeros preguntan, otras porque los adultos se acercan a ayudar. En el primer caso vemos por ejemplo cómo en el grupo de Javier, éste escucha a compañeros dirigiéndose a la persona voluntaria para preguntar (C50A;17;2 - C50A;75;2); también en el grupo de Yasser una niña se dirige a la profesora que dinamiza el grupo y ella responde mientras Yasser las está escuchando:

F: *¿Es así?*

Vp: *“sat”, ha de sonar “sat”. Si li poses una C sonarà “han comenat”²²⁴*

F: *Con la... (dibujando con la mano la Ç)*

Vp: *La Ç*

(F escribe en su ficha.) (C30A;20-21;2)

En el segundo caso podemos ver un ejemplo en el grupo de Pol en que la voluntaria coloca bien la ficha de una compañera y le explica: *Mira, tu has de buscar on diu (...) una cosa que sigui de color vermell²²⁵*; la niña contesta señalando: *Aquí*, y la voluntaria sigue explicando: *Vale, doncs el vermell l'has de ficar aquí al costat, vale?²²⁶*, mientras Pol escucha, y a continuación la voluntaria se dirige a él: *Vinga, va, que aquesta l'has de fer molt ràpid, que és del número 1,*

²²⁴ Traducción: *“sat”, ha de sonar “sat”. Si le pones una C sonará “han comenat”*

²²⁵ Traducción: *Mira, tú has de buscar donde dice (...) una cosa que sea de color rojo.*

²²⁶ Traducción: *Vale, entonces el rojo lo has de poner aquí al lado, ¿vale?*

*vinga*²²⁷ (C10A;23;2). En los grupos de Paula y de Javier encontramos también momentos en que la profesora que hace de voluntaria explica a alguien del grupo o le pregunta para ayudarlo en el ejercicio y ellos observan la interacción (C40A;2;2 - C40A;7;2 - C40A;43;2 - C40A;44;2 - C50A;42;2).

Unas veces, como las anteriores, son interacciones entre dos personas o pocas más en que la persona voluntaria da instrucciones, explicaciones o ayuda de alguna manera a uno o unos pocos alumnos, mientras el niño o niña con discapacidad escucha; otras veces se da durante la corrección de la actividad, como ocurre en los grupos de Yasser y de Javier, o la misma realización de la actividad entre todo el grupo donde cada uno resuelve un ejercicio y la persona voluntaria lo comenta, le hace preguntas o da más explicaciones, estando también escuchando y corrigiendo el niño o niña con discapacidad, como en el siguiente ejemplo:

(Vp2 da la palabra a B.)

B: Leo lo que he puesto: "nosotros hoy hemos salido de la escuela..."

Vp2: De acuerdo, en este contexto de "la mañana" está bien, ¿qué tenemos que poner, nosotros éramos/estábamos o nosotros somos/estamos? (...)

Vp2: ¿Quién ha vuelto?

(Varios): *Nosotros.*

(Vp2 va haciendo preguntas sobre las frases, para ayudarles y diferentes miembros del grupo van respondiendo. A está escuchando.) (C50A;71;2)

A veces, después de una de estas situaciones se inicia una interacción entre la persona voluntaria y el niño o niña con discapacidad, cuando el niño o niña está escuchando las explicaciones entre el voluntariado y compañeros y compañeras, y a continuación la persona voluntaria se dirige a él o ella señalándole o explicándole algo (C40A;48;2 - C50A;75;2), o al revés, el niño o niña le pregunta (C40A;68;2), dando lugar a una ayuda más directa.

La posibilidad de aprendizaje del alumnado en general a partir de las interacciones entre el alumnado con y sin discapacidad y el voluntariado

Esto no pasa sólo con el alumnado con discapacidad, sino que también encontramos momentos (C40A;15;2 - C50A;7;2 - C40A;43;2), en que otro alumnado está atento a interacciones de

²²⁷ Traducción: *Venga, va, que ésta la tienes que hacer muy rápido, que es el número 1, venga.*

compañeros con el voluntariado, aprendiendo de ellas. Entre ellas, vemos que se dan situaciones en que son otros niños y niñas del grupo quienes están atentos a las interacciones entre la persona voluntaria y el niño o niña con discapacidad, como vemos en el grupo de Paula (C4OA;10;13 - C4OA;12;13); de esta manera la presencia del alumnado con discapacidad en el grupo y la posibilidad de interacción con una persona adulta puede repercutir positivamente entre el resto de alumnado del grupo.

Por último, otra forma en que el alumnado con discapacidad contribuye al aprendizaje de los demás, a partir de la observación, se da en algunas ocasiones en que estos niños están atendiendo a las interacciones entre compañeros y voluntariado e intervienen para ayudar a su compañero o compañera, señalándole en la ficha, explicándole o dándole la respuesta sobre lo que están hablando (C1OA;29;2 - C5OA;93;2).

Estas situaciones en que hay la oportunidad de que, tanto el alumnado en general como el alumnado con discapacidad en particular, aprenda a partir de las interacciones con otras personas, se dan más fácilmente en los grupos interactivos que en otras formas de trabajar en que el alumnado trabaja individualmente y con una sola persona adulta en el aula, y más cuando lo comparamos con el trabajo en espacios separados como ocurre con frecuencia en el caso del alumnado con discapacidad.

5.3.6. El voluntariado como motivación

Al principio del capítulo veíamos que los grupos interactivos generan una mayor motivación en el alumnado. En el análisis podemos identificar dos diferentes explicaciones; por una parte, la interacción con iguales es uno de los elementos que se relacionan con el hecho de que esta forma de trabajar sea más motivante; por otra, el voluntariado aparece como otro elemento que también hace atractivos los grupos interactivos para el alumnado. Esta es otra forma en que el voluntariado contribuye positivamente al aprendizaje.

A los niños y niñas les gusta que otras personas diferentes del tutor o tutora vayan a su clase a trabajar con ellos, porque esto hace la actividad más agradable y motivante, especialmente cuando se trata de personas de fuera de la escuela, ya que es cuando se incluye más diversidad

de personas en el aula. Así la diversidad de perfiles se relaciona con el aprendizaje también a través de una mayor motivación. A esto se suma, cuando son madres o padres de niños de la escuela, que les guste saber que son familiares de tal o cual niño, contribuyendo también a la conexión entre lo que ocurre dentro y fuera de la escuela, otro de los elementos que hemos mencionado.

Vc: O sigui, no me'n sobra de temps. Si veies que als crios els és igual... però és que... lo primer és que, a tots, els agrada moltíssim fer-ho, i lo segon que estan motivats, és més, si algun es porta malament... "bueno, doncs saps què? no vindré més" "noo". O sigui, que molt bé. Els crios ho accepten molt bé. (C1EVC;34;2)²²⁸

Si esto es algo que ocurre con el alumnado en general, las voluntarias informan de cómo también a niños y niñas con discapacidad les gusta la presencia de otras personas de la comunidad en el aula.

Vc2: Pero bueno, la Inés yo la veo que está muy bien. Y le gusta, eh, porque el día que vienes, los miércoles por la tarde que vienes ya ella si está en el pasillo te coge la mano, y se ríe, como diciendo "que ya...". Está contenta. También le debe gustar sentarse ahí... (C2EVC;57;2)

Por otro lado, cuando hablábamos del diferente perfil que aporta el voluntariado de la comunidad hacíamos referencia al diferente tipo de lenguaje que utiliza y el diferente tipo de interacción con el alumnado. En el caso de Inés recogemos algunos momentos en que estas características del lenguaje y de la interacción crean un ambiente agradable en el que al mismo tiempo se insiste en hacer la tarea. Éste era el caso cuando la voluntaria se dirige a Inés: *Venga, ja estàs? Té, les divisions²²⁹*; Inés no le hace caso y pide un rotulador a un compañero, a lo que la voluntaria contesta, sonriendo, mientras le da la ficha y el lápiz: *No, té, Inés, fem divisions. Inés, divisions²³⁰, se acabó el chollo, y le dice cantando: Va, divisions, divisions... Vinga comença²³¹. No, aquí, guapa. (C2OA;32;2)*; o también vemos como, cuando la voluntaria se acerca a la mesa en el cambio de grupo, Inés le señala la silla que hay a su lado para que se siente con ella (C2OA;21;2).

²²⁸ Traducción: *O sea, no me sobra tiempo. Si viera que a los crios les da igual... pero es que... lo primero es que, a todos, les gusta muchísimo hacerlo, y lo segundo que están motivados, es más, si alguno se porta mal... "bueno, ¿pues sabes qué? No vendré más" "noo". O sea, que muy bien. Los crios lo aceptan muy bien.*

²²⁹ Traducción: *Venga, ¿ya estás? Ten, las divisiones.*

²³⁰ Traducción: *No, ten, Inés, hacemos divisiones. Inés, divisiones.*

²³¹ Traducción: *Va, divisiones, divisiones... Venga empieza.*

5.3.7. El voluntariado como forma de centrar la atención del alumnado con discapacidad en la tarea

Anteriormente hemos hecho referencia a dos aspectos. Por un lado, que el trabajo en pequeño grupo, que es posible por la participación de más personas, es algo que se asocia con que el alumnado más fácilmente esté centrado en la tarea que se desarrolla en el grupo. Por otro lado, había aparecido la distracción como un elemento exclusor que aparece en ocasiones asociado a la interacción entre el alumnado. En este marco, la figura de la persona voluntaria aparece como una contribución importante, ya que es su presencia y actuación dentro del grupo la que facilita que los niños y niñas estén trabajando concentrados en la tarea, y lo que ayuda a evitar la distracción cuando las interacciones no se dirigen a las actividades de aprendizaje. Si esto ocurre de manera general con todo el alumnado, se destaca su importancia en el caso del alumnado con más dificultades.

Abans em comentàveu que el fet que hi hagi una persona adulta, professora o un professor per cada menys nens, és una cosa que ajuda, no?

P: Sí, (...) per fixar-los l'atenció, i quan s'estiren, i miren, i va i vinga, (...) el dia que ja són set al grup malament rai, has de poder-los tenir així de manera que tu arribis amb la mà a tots així "i posa aquí, i posa aquí, i va, i vinga..." (...) (C4GDPVp;76-77;2)²³²

Asimismo, en las observaciones vemos cómo una de las formas por las que el voluntariado favorece el aprendizaje del alumnado con discapacidad en los grupos interactivos es propiciando la atención de este alumnado en la tarea. En todos los casos encontramos momentos en que el niño o niña con discapacidad no está centrado en la tarea y la persona adulta del grupo se acerca, le hace algún gesto o le llama la atención de alguna manera para que vuelva a trabajar. Por ejemplo, podemos ver a la voluntaria del grupo de Inés señalándole en la ficha y diciéndole: *Vinga, Inés, va* (C2OA;34;2)²³³, o a la profesora que está en el grupo de Paula tocando los cuadernos de todos los niños y niñas para centrar su atención y cómo a continuación le quita a Paula el estuche de la mano y le señala el cuaderno para que atienda a la tarea (C4OA;16;2) o más tarde le quita un lápiz que ya antes le había quitado para que no se distraiga y le vuelve a

²³² Traducción: *Antes me comentabais que el hecho que haya una persona adulta, profesora o un profesor para cada menos niños, es una cosa que ayuda, ¿no? Sí, (...) para fijarles la atención, y cuando se estiran, y miran, y va y venga, (...) el día que ya son siete en el grupo muy mal, has de poderlos tener así de manera que tú llegues con la mano a todos así, "y pon aquí, y pon aquí, y va, y venga..." (...)*

²³³ Traducción: *Venga, Inés, va.*

señalar en la ficha (C4OA;26;2), o a una profesora en el grupo de Javier diciendo su nombre mientras explica para llamar su atención y a continuación explicar mirándole a él (C5OA;52;2), o señalar su ficha mientras explica (C5OA;76;2).

Esta es una ventaja de los grupos interactivos porque en otras formas de organización del aula, en caso de que este alumnado se distraiga, es más difícil que el profesor o profesora pueda estar pendiente de centrar la atención en la tarea al alumno que se distrae; evidentemente, esto es más fácil cuando hay otras personas adultas en el aula. Este papel de la persona voluntaria del grupo facilita que hayamos podido registrar tasas de actividad como las que hemos registrado donde en ningún caso el tiempo de participación activa (incluyendo estar atento a la actividad del grupo) es inferior al 78%.

5.3.8. Dimensiones exclusoras

Además de los efectos positivos de la inclusión de voluntariado en los grupos interactivos, existen otros efectos que se han identificado como dificultades para el buen funcionamiento de estos grupos.

Dificultades relacionadas con en perfil no profesional

Existen dificultades derivadas del propio perfil del voluntariado. Una dificultad que menciona el profesorado tutor y participante de grupos interactivos hace referencia a que las personas voluntarias de la comunidad no son profesionales de la educación, por lo que pueden tener más dificultades para desenvolverse en la tarea y controlar el grupo.

P: Demanen (les mares voluntàries) que els ho donis més pautat. Si fas una tasca més feixuga els costa més dominar el grup. És una cosa que veig jo, que els costa més. (C1EP;46;4)²³⁴

Otra dificultad que mencionan las voluntarias es que se puede dar un exceso de confianza por parte del alumnado, sobre todo cuando las conocen desde hace tiempo, lo que relacionan con que les tengan menos respeto. Una voluntaria lo explica así:

²³⁴ Traducción: *Piden (las madres voluntarias) que se lo des más pautado. Si haces una tarea más difícil les cuesta más dominar el grupo. Es una cosa que lo veo yo, que les cuesta más.*

Vc2: Y luego eso, que nos tienen como más confianza a nosotras, porque nos conocen desde P3, a las mamás de P3, entonces como que nos tienen más confianza, porque los otros años tenían un poquito más de respeto. Pero ahora como nos conocen desde P3, pues es como ver a una madre que has visto... desde que empezaste el cole y no le... pero bueno. (C2EVc;285;4)

Pero también recogemos cómo la aportación del voluntariado se basa precisamente en ese diferente perfil, y que las dificultades por la falta de experiencia como profesionales para mantener el orden en el grupo son puntuales.

P: El que aportes és la teva experiència personal, les teves vivències, la teva forma de ser, la teva forma d'actuar i d'interactuar amb ells. L'únic que sí que de vegades amb voluntaris potser que no són gaire especialitzats en aquest tema doncs tenen una mica de falta de disciplina, o que volen prendre'ls el pèl, o algo, però bueno, després s'adapten bé. (C3GDPVp;257;4)²³⁵

Profesorado y voluntariado destacan el papel del profesorado tutor en estas situaciones, siendo importante su presencia para, además de coordinar las actividades de aprendizaje, mantener una figura de autoridad que asegure que se llevan a cabo las tareas.

Vc2: Lo que tiene que estar es la tutora siempre.

Vc1: Exactamente.

Vc2: Porque el día que no está la tutora ya hay revolución. Tiene que estar aunque sea ahí...

Vc1: Aunque sea en el fondo, ¿sabes? que parece que no esté, pero que está, entonces ellos ya saben que... Porque claro, nosotras por mucha autoridad que le pongamos no nos creen como creen al profesor... (C2EVc;262-265;4)

Dificultades para generar la interacción

En cambio, cuando son profesores y profesoras los que hacen la función de voluntariado, la barrera que aparece es la dificultad de generar interacción entre iguales, dificultad que proviene en buena medida del rol tradicional del profesorado. Tal como reconocen, cambiar este papel supone en el profesorado un cambio respecto de la manera en que siempre han trabajado.

EE: I una de les coses que com a mestres ens va costar molt, que això ho vam parlar molt, és la interacció entre ells, perquè clar, tu estàs acostumada a, bueno, trenta anys, no? fent la classe com magistral, (...) que d'alguna manera sembla com si tu fossis el llibre obert i ells van preguntant-te i el que tu dius sempre és el que arriba i tal, (...) i el canviar el xip, això et costa com a persona. Llavors, el fet que de cada vegada que preguntis el nen tu diguis "a veure, qui sap, o qui

²³⁵ Traducción: Lo que aportas es tu experiencia personal, tus vivencias, tu forma de ser, tu forma de actuar y de interactuar con ellos. Lo único que sí que a veces con voluntarios que quizá no están muy especializados en este tema pues tienen un poco de falta de disciplina, o que quieren tomarles el pelo, o algo, pero bueno, después se adaptan.

no sé què...?” això has de canviar el xip, i això costa. Un reciclatge. Però jo crec que poc a poc ho anem fent més (...). (C3-C4EE;118;4)²³⁶

Las reticencias a tener a más personas en el aula aparecen también en ocasiones como barrera cuando hablamos de la inclusión de voluntariado, relacionada con este rol tradicional del profesorado.

P: (...) todas las horas del día no se pueden tener tres profesores. Ahí estaría pues igual que gente de fuera viniera... algunos profesores son un poco reticentes a eso, que venga alguien así, pero hombre, yo pienso que si es bueno en general... (C5EP;128;4)

Así, aunque el perfil no profesional del voluntariado pueda conllevar dificultades en algunos casos, la figura permanente del tutor del aula ayuda a compensarlas, y es precisamente esos diferentes perfiles lo que se busca en los grupos interactivos como incentivo para el aprendizaje.

La interacción del voluntariado con el alumnado con discapacidad como obstáculo para la interacción entre el alumnado

Al hablar del voluntariado como ayuda, veíamos que la persona adulta en el grupo es un recurso al que acude el alumnado, unas veces entendiéndola como recurso principal en el grupo, otras como un recurso añadido a la ayuda de los propios compañeros y compañeras. En el primer caso, no recurrir a la ayuda de los iguales porque hay una persona adulta a quien pedir ayuda, e incluso el que la opción cuando esta persona está ocupada sea esperarse, puede entenderse como una barrera o elemento excluyente derivado de la participación de voluntariado, pues la presencia de esta persona puede “obstaculizar” la ayuda entre iguales. Este hecho nos vuelve a mostrar que la ayuda entre compañeros no aparece por sí sola entre el grupo.

Això d’ajudar-vos no ho feu molt... o sí? Per exemple...

E: La senyoreta...

Però, per exemple, si un nen o una nena acaba abans la feina...?

C: S’espera.

²³⁶ Traducción: Y una de las cosas que como maestros nos costó mucho, que esto lo hablamos mucho, es la interacción entre ellos, porque claro, tú estás acostumbrada a, bueno, treinta años, ¿no?, haciendo la clase como magistral, (...) que de alguna manera parece que tú seas como un libro abierto y ellos te preguntaron y lo que tú dices siempre es lo que llega y tal, (...) y el cambiar el chip, esto te cuesta como persona. Entonces, el hecho de que cada vez que el niño pregunta tú le dices “a ver, ¿Quién sabe, o quién no sé qué...?” esto has de cambiar el chip, y esto cuesta. Un reciclaje. Pero yo creo que poco a poco lo vamos haciendo más (...).

S'espera. No fa res més, s'espera fins que acabeu tots. I si hi ha algun nen o alguna nena que té algun dubte o que no sap fer l'activitat què fa?

C: *L'ajuda la senyoreta.*

L'ajuda la senyoreta. I de vegades us demaneu ajuda entre vosaltres? En lloc de demanar-li... per exemple, si joestic fent l'activitat i no sé com fer-la, però la senyoreta està ajudant a un altre nen, llavors...

B: *Doncs ens esperem. (C1GDA;90-97;2)*²³⁷

Esta barrera a la interacción (la espera del adulto) se da también en el caso del alumnado con discapacidad. Así, uno de los efectos potencialmente negativos de la participación de personas adultas en grupos interactivos tiene que ver con el hecho de que la interacción del niño o niña con discapacidad se centre especialmente en la persona adulta; el que esta persona preste especial atención a aquél que tiene más dificultades lleva a que en ocasiones se establezca una relación de ayuda niño-adulto y que ésta se priorice a las interacciones de ayuda entre compañeros. Así, por ejemplo, en el segundo grupo en que participa Javier vemos que es la profesora que dinamiza el grupo quien le ayuda, en lugar de potenciar que lo haga un compañero o compañera, mientras que los demás trabajan por parejas; de esta manera, cuando Javier tiene una duda se dirige a ella aunque en ese momento esté atendiendo a otros compañeros (C50A;64;4 - C50A;66;4). Algo parecido ocurre en el caso de Inés, en que el papel de las voluntarias está muy focalizado en ayudarla.

Unas veces esto ocurre por iniciativa de la persona voluntaria, y otras es el niño o niña quien le pide esa ayuda. Profesorado y voluntariado de la comunidad hacen reflexiones en este sentido, entendiend que es algo a superar.

Vc: *Sí, jo crec que sí. Moltes vegades no hi caiem o no hi pensem. Moltes vegades sí és veritat, eh? Que estem, bueno, doncs que facin la fitxa o que facin el que sigui i moltes vegades sense adonar-nos doncs ja l'ajudes tu, no? I no, no hauries d'ajudar-lo tu, hauria d'ajudar-lo el seu company, no? O sigui que sí, això sí que és veritat. Fallo nostre. (C1EVC;105;4)*²³⁸

²³⁷ Traducción: *Esto de ayudaros no lo hacéis mucho... ¿o sí? Por ejemplo... La señorita... Pero, por ejemplo, ¿si un niño o una niña acaba antes el trabajo...? Se espera. Se espera. No hace nada más, se espera hasta que acabáis todos. ¿Y si hay algún niño o alguna niña que tiene alguna duda o que no sabe hacer la actividad que hace? Le ayuda la señorita. Le ayuda la señorita. ¿Y a veces os pedís ayuda entre vosotros? En lugar de pedirlo... por ejemplo, si yo estoy haciendo la actividad y no sé como hacerla, pero la señorita está ayudando a otro niño, entonces... Entonces nos esperamos.*

²³⁸ Traducción: *Sí, yo creo que sí. Muchas veces no caemos y no pensamos. Muchas veces sí es verdad, ¿eh? Que estamos, bueno, pues que hagan la ficha o que hagan lo que sea y muchas veces sin darnos cuenta entonces ya le ayudas tú, ¿no? Y no, no tendrías que ayudarles tú, habría de ayudarlo su compañero, ¿no? O sea que sí, esto sí que es verdad. Fallo nuestro.*

P: Sense voler en el cas de la Inés hem caigut en que, a pesar que ha escoltat tot el que es produïa al grup, si hi havia alguna dificultat (...), doncs era amb la mare amb qui ho resolïa, no? En aquest sentit és millor que no, que tothom també, i amb un altre company... (C2EP;111;2)²³⁹

5.4. Interacción, comunidad y aprendizaje.

En este capítulo nos hemos centrado en el análisis de las aportaciones de los grupos interactivos al aprendizaje del alumnado con discapacidad, y lo hemos hecho a partir de dos de sus principales componentes: la interacción entre el alumnado y la participación de más personas adultas en el aula. Las diversas referencias a la relación entre interacción y voluntariado, nos lleva a recoger aquí cómo las influencias entre los dos factores se relacionan con el aprendizaje. Lo haremos diferenciando, tres puntos: en primer lugar, la relación entre la heterogeneidad del alumnado y la interacción para potenciar el aprendizaje; en segundo lugar, el papel del voluntariado para potenciar la interacción y la ayuda; y, por último, la influencia del perfil del voluntariado.

5.4.1. Heterogeneidad del alumnado y aprendizaje: la importancia de la interacción

Los grupos interactivos se caracterizan por estar compuestos por alumnado heterogéneo en diversos aspectos, el nivel de aprendizaje entre ellos. Por este motivo el alumnado con discapacidad tiene cabida en estos grupos a pesar de las diferencias de nivel y las dificultades para aprender como los demás.

En los resultados del trabajo de campo realizado, vemos que la heterogeneidad tiene efectos positivos en el aprendizaje siempre que se de una condición: la interacción entre el alumnado del grupo. Cuando no se da la interacción de forma habitual, la diferencia de ritmos y niveles aparece más bien como una dificultad para que todos y todas estén haciendo la misma actividad en el mismo grupo y en el mismo tiempo. Se hace difícil, en este contexto, que un niño o niña con discapacidad pueda seguir la misma actividad que sus compañeros y compañeras y

²³⁹ Traducción: Sin querer en el caso de Inés hemos caído en que, a pesar que ha escuchado todo lo que se producía en el grupo, si había alguna dificultad (...), pues era con la madre con quien lo resolvía, ¿no? En este sentido es mejor que no, que todo el mundo también, y con otro compañero...

acabarla con éxito, y que al mismo tiempo aquellos que van más adelantados no se aburran una vez han acabado su trabajo en pocos minutos.

Cuando se da la interacción, en cambio, estas diferencias suponen un incentivo para el aprendizaje: quienes saben menos y tienen dificultades específicas para el aprendizaje se benefician de la ayuda de quienes se desenvuelven con más soltura, y estos últimos refuerzan sus aprendizajes mientras que desarrollan actitudes positivas y solidarias hacia sus compañeros y compañeras.

5.4.2. La interacción y la ayuda no se dan por sí solas: el papel del voluntariado

Si bien la interacción es un aspecto central en esta práctica y positivamente relacionado con el aprendizaje, no surge de forma espontánea entre el alumnado. Aunque sea en general aceptado de buen grado necesita ser inducido, enseñado. Aquí es donde interviene el segundo de los componentes analizados: la participación de voluntariado. Es necesaria la figura de una persona adulta dinamizadora del grupo que asegure esta interacción que por sí sola puede no producirse, pero que es muy importante para potenciar el aprendizaje dentro del grupo. También porque, además de procurar que las relaciones de ayuda se den, es importante guiar cómo han de darse, es decir, el alumnado puede dar ayuda y explicaciones o simplemente señalar cual es la respuesta correcta, y el papel de la persona adulta modulando la interacción es aquí importante para hacer que la interacción se dé de forma que sea eficaz para promover el aprendizaje.

P: (...) depèn del nen, també, hi ha nens que no... el tema d'explicar o d'ajudar i tal, no: "esto es un cinco, aquí pon un cuatro", no? I hi ha altres que no: "mira, si tal, si qual", no? I això sí que ho hem treballat una mica: "no, no els has de dir, els has d'ensenyar, com t'he ensenyat jo a tu, o sigui, tapa, tapa, no sé què".... (C3GDPVp;67;2)²⁴⁰

Así, además de la función de la persona voluntaria proporcionando ayuda directa, o centrando la atención del alumnado, aquí hablamos de la importancia de su papel *induciendo la ayuda* entre el propio alumnado. De esta manera, es la actuación de esta persona adulta en el grupo la que hace posible que la diversidad de alumnado sea un potencial positivo de aprendizaje para todo el

²⁴⁰ Traducción: (...) depende del niño, también, hay niños que no... el tema de explicar o de ayudar y tal, no: "esto es un cinco, aquí pon un cuatro", ¿no? Y hay otros que no: "mira, si tal, si cual", ¿no? Y eso sí que lo hemos trabajado un poco: "no, no se lo has de decir, les has de enseñar, como te he enseñado yo a ti, o sea, tapa, tapa, no sé qué"...

grupo.

Si esto es importante en general, su relevancia se acentúa en el caso de niños y niñas con discapacidad. A menudo la tendencia es que la propia persona adulta sea la que ayude directamente al alumnado y, si bien esto es utilizar de forma muy positiva un recurso existente en el aula, cuando ocurre de forma predominante dificulta que se den interacciones como las que acabamos de mencionar. Que esto ocurra en el caso del alumnado con discapacidad es más fácil porque son los que tienen más dificultades y existe la tendencia de dirigir la ayuda principalmente hacia ellos y ellas. Así, aparece la necesidad de que la ayuda del voluntariado no se dé en detrimento de la que pueden ofrecer los iguales. De lo contrario, las dificultades derivadas de la heterogeneidad en el grupo cuando no se da interacción pueden incrementarse.

5.4.3. El papel del perfil del voluntariado

Entre los grupos interactivos que hemos observado los hay que se apoyan en voluntariado de la comunidad, mientras que otros se organizan con profesores del centro. Ello nos ha permitido observar diferencias entre ambos casos, y aprender algo más del papel de la persona voluntaria en el aprendizaje en el grupo interactivo.

Por una parte, constatamos que la interacción es diferente si quien dinamiza el grupo es un profesor o profesora o una persona de la comunidad. En ninguno de los casos se garantiza que la interacción se dé, ni tampoco que no se dé, pero los diferentes perfiles de la persona dinamizadora parecen influir de forma diferente en su papel dentro del grupo.

P: Sí, clar, perquè estiguin... o sigui, fer-los fixar en la feina que s'ha de fer, si no hi ha ningú que la llegeixi, explicar-la, veure què s'ha de fer i llavors anar a preguntes adients, per anar veient com la fan, si és una feina... (...) (C4GDPVp:170;2)²⁴¹

Como muestra la cita, y como hemos visto a partir de las observaciones, para el profesorado es habitual ser quienes dirigen las situaciones de enseñanza y aprendizaje, quienes enseñan, quienes ayudan, quienes tienen la respuesta correcta, mientras que las personas voluntarias en

²⁴¹ Traducción: *Sí, claro, para que estén... o sea, hacerles fijar en la faena que se ha de hacer, si no hay nadie que la lea, explicarla, ver qué se ha de hacer y entonces ir a preguntas adecuadas, para ir viendo como la hacen, si es una faena... (...)*

general no participan de estas situaciones por lo que es más difícil que tiendan a este tipo de interacciones.

Por otro lado, hemos visto que en cualquier caso la interacción y la ayuda es algo que necesita aprenderse, y esto también incluye el aprender a enseñarla, a inducirla, lo que implica tanto a profesorado como a voluntariado de la comunidad.

P (respecto del papel del voluntariado): Sí, (...) tot i que s'ha vist i... de vegades no han captat ben bé la idea, que no és una persona la que explica i ells fan, sinó que entre tots havíem d'aconseguir fer allò, no? Aquesta idea l'hem dit però clar, cal pràctica, i una mica en aquest grup ho hem vist. De vegades esperaven ells a que fos la mare la que digués i la que expliqués, i elles de vegades també entraven en aquest... i havia de dir "recordeu que... que treballin ells, no sou vosaltres les que veniu a treballar; treballen ells i nosaltres els ajudem. I poden parlar entre ells i fer-s'ho entre ells, no? i resoldre la situació ells". De vegades estan massa acostumats a que nosaltres donem, ells reben i esperen a que tot estigui... no? (...). I amb el grup interactiu la idea fóra aquesta, que arriben a resoldre l'activitat o el problema entre tots. (C2EP;53;1)²⁴²

Esto se da como parte del proceso de mejora continua que se plantea en las comunidades de aprendizaje y que las llevan a ser cada vez más inclusivas. No obstante, y aunque también hay profesorado que tiene como prioridad potenciar la interacción, cuando son maestros y maestras quienes dinamizan el grupo son más habituales las relaciones directivas que dejan menos margen a las interacciones de ayuda entre el alumnado. En este sentido, y aunque el voluntariado de la comunidad también puede tener un papel muy enfocado al alumnado con discapacidad, es importante su aportación para potenciar la interacción entre el alumnado y generar relaciones colaborativas que solidariamente contribuyan al aprendizaje de todos y todas.

A modo de conclusión

En este capítulo hemos recogido los resultados obtenidos a partir del trabajo de campo acerca de los componentes de los grupos interactivos que inciden en el aprendizaje del alumnado con

²⁴² Traducción: Sí, (...) aunque se ha visto y... a veces no han captado bien la idea, que no es una persona la que explica y ellos hacen, sino que entre todos habían de conseguir hacer aquello, ¿no? Esta idea la hemos dicho pero claro, hace falta practicar, y un poco en este grupo lo hemos visto. A veces esperaban ellos a que fuera la madre la que dijera y la que explicara, y ellas a veces también entraban en éste... y había de decir "recordad que... que trabajen ellos, no sois vosotras las que venís a trabajar, trabajan ellos y nosotros los ayudamos. Y pueden hablar entre ellos y hacérselo entre ellos, ¿no? Y resolver la situación ellos". A veces están demasiado acostumbrados a que nosotros demos, ellos reciben y esperan a que todo esté... ¿no? (...). Y con el grupo interactivo la idea sería ésta, que llegan a resolver la actividad o el problema entre todos.

discapacidad, y que pueden contribuir a su educación inclusiva desde las comunidades de aprendizaje.

Como aspectos generales, hemos podido ver que los grupos interactivos favorecen el aprendizaje y hacen posible que el alumnado con discapacidad pueda participar y aprender incluido en la dinámica regular del aula. Las altas tasas de actividad en todos los casos que observamos son muestra del alto rendimiento en términos de tiempo dedicado la tarea de este alumnado.

Por otro lado, constatamos que factores que favorecen el aprendizaje del alumnado con discapacidad dentro de los grupos interactivos no son específicos para este alumnado, sino que los podemos entender como una concreción en estos casos de una práctica que se dirige y beneficia a todo el alumnado. Si los grupos interactivos favorecen el aprendizaje del alumnado con discapacidad es porque favorecen el aprendizaje del alumnado en general.

En los objetivos planteados en la tesis nos proponíamos encontrar qué componentes de los grupos interactivos favorecen el aprendizaje del alumnado con discapacidad, a partir de dos características de esta práctica: la interacción con iguales y la participación de la comunidad. A partir de las entrevistas, observaciones y grupos de discusión, hemos podido identificar algunos aspectos que intervienen desde ambos lados, favoreciendo la educación inclusiva del alumnado con discapacidad.

En cuanto a la interacción entre el alumnado, destacamos cuatro resultados principales. En primer lugar constatamos la existencia de relaciones de ayuda entre el alumnado de los grupos interactivos, tanto en general como dirigida en concreto al alumnado con discapacidad, así como el reconocimiento del valor positivo de esta ayuda entre iguales de cara al aprendizaje. En segundo lugar, identificamos como, además de la ayuda directa de un niño o niña a otro, los niños tienen la oportunidad de atender a interacciones entre otros compañeros que se están ayudando para resolver la tarea y observan cómo éstos trabajan cooperativamente o de forma individual, siendo ésta otra forma en que se refuerza el aprendizaje del alumnado.

Esto se relaciona, en tercer lugar, con una valoración positiva de la heterogeneidad entre el

alumnado del grupo en cuanto a niveles de aprendizaje, de forma que cuando trabajan conjuntamente esta diversidad favorece el aprendizaje de todos. Por último, destacamos la importancia de las expectativas: cuando todos trabajan conjuntamente en las mismas actividades se establecen menos diferencias entre el alumnado y resulta más fácil que las expectativas hacia aquellos que tienen más dificultades no se alejen tanto de las que se ponen en el alumnado en general.

En cuanto a la participación de voluntariado –de la comunidad o profesorado–, subrayamos otros cinco resultados. Primero, la presencia de más personas en el aula hace que se reduzca el número de alumnado a atender y facilita que se llegue mejor a todo el alumnado, lo que ayuda especialmente a dar respuesta a las necesidades del alumnado con discapacidad. Segundo, el voluntariado tiene un papel importante como ayuda directa e individual a los niños y niñas; esto es algo que se da en general con todo el alumnado pero que se acentúa cuando hay un niño con una discapacidad en el grupo, siendo el voluntariado un importante apoyo para este alumnado. Tercero, otra forma en que encontramos que el voluntariado contribuye al aprendizaje y rendimiento del alumnado con discapacidad es estando pendientes de ellos y centrando su atención en la tarea en momentos en que están distraídos.

Como cuarto resultado, vemos que además de la ayuda directa, el voluntariado puede actuar induciendo la ayuda entre el alumnado, influyendo así en que se dé la interacción entre iguales que también encontramos relacionada con el aprendizaje. Por último, aparecen también situaciones de ayuda indirecta debida a la presencia del voluntariado cuando el alumnado con discapacidad presencia interacciones de ayuda entre la persona voluntaria y otro u otros miembros del grupo.

Estos son, brevemente, los resultados más consistentes en cuanto aparecen en los diferentes casos y/o en los diferentes grupos de informantes y son los que nos permiten concluir que los grupos interactivos, debido a sus características, contribuyen eficazmente a la inclusión del alumnado con discapacidad entendida como participación activa y aprendizaje.

CAPÍTULO 6

LA PARTICIPACIÓN E INTEGRACIÓN SOCIAL DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD EN GRUPOS INTERACTIVOS

En este segundo capítulo analizaremos los resultados acerca de la participación e integración social del alumnado con discapacidad en los grupos interactivos. De forma similar al capítulo 5, lo estructuraremos de la siguiente manera: en primer lugar, recogeremos algunos aspectos generales de la participación e integración social en grupos interactivos que no se relacionan claramente con los dos componentes de los grupos interactivos que analizamos en esta tesis (6.1. *Situando la participación e integración social del alumnado con discapacidad en grupos interactivos. Aspectos generales*); el segundo y tercer apartado los dedicaremos a estos dos componentes: el segundo lo centraremos en la interacción entre iguales (6.2. *Interacción entre iguales y participación e integración social*) y el tercero en la participación de la comunidad (6.3. *Participación de la comunidad y participación e integración social*). Como cuarto y último apartado hacemos una breve síntesis del capítulo en forma de conclusiones.

6.1. Situando la participación e integración social del alumnado con discapacidad en grupos interactivos. Aspectos generales

Los grupos interactivos favorecen una mayor participación e integración social del alumnado con discapacidad. Eso nos muestran las observaciones realizadas, tal como explicamos a continuación, y nos lo confirman con sus percepciones los niños y niñas, profesorado y voluntariado, entre el que contamos también con familiares.

Cabe tener en cuenta, no obstante, que el hecho de que el alumnado con discapacidad pueda participar como lo hace en los grupos interactivos no se debe solamente y de forma aislada a esta práctica, sino a las características del proyecto en que se inserta, que tiene como objetivo la participación de todo el alumnado. Una de las maneras en que esto se consigue es a través de la búsqueda de recursos; por ejemplo, los familiares de los niños y niñas con discapacidad tienen mucho que decir en las comisiones de gestión de la escuela, así lo vemos en el caso del padre

de un niño con discapacidad motora de la escuela Albert Einstein, que se implicó en la comisión que se encarga de las infraestructuras en el centro, para conseguir la supresión de las barreras arquitectónicas.

En este apartado veremos en primer lugar cómo se relacionan los grupos interactivos, en general, con la participación e integración social de este alumnado, para centrarnos después en cómo inciden en ambas la interacción entre el alumnado y la participación de voluntariado.

6.1.1. Los grupos interactivos como práctica que potencia la participación e integración de todos y todas

Los grupos interactivos se identifican en general como favorecedores de la participación e integración social de todo el alumnado. Así lo expresan niños y niñas, profesorado tutor, de educación especial y voluntariado de la comunidad. En estos grupos es más fácil que surjan o se fortalezcan relaciones de amistad, y también que el alumnado que habitualmente es menos participativo se sienta más cómodo para participar, lo que relacionan también con la importancia de la diversidad en el grupo.

Vp: Sí, lo teníamos claro. No nos interesaba dejar en un grupo a todos aquellos que tienen más dificultades y otro grupo donde trabajan todos muy bien. Queríamos que hubiera de todo, de todo en todos los grupos: chicas, chicos, también son menos las chicas que los chicos en este grupo, digamos, más extrovertidos y más introvertidos, porque también los hay, los que todo es... no dicen nada y no sabes ni cómo suena su voz, y aquí poco a poco se han sentido como también más arropados para poder participar y decir de vez en cuando algo que opinan, porque antes siempre estaban callados, porque siempre hablaban los mismos. (C5EVp;72;11)

Por otro lado, es un contexto donde, por la propia dinámica, es posible trabajar tanto los contenidos curriculares como los relativos a valores y relaciones sociales, contribuyendo al establecimiento de buenas relaciones e integración del alumnado en el grupo; de esta forma, este trabajo repercute después en las relaciones entre el alumnado en otros espacios de la escuela.

P: És enriquidor fer grups interactius perquè fas activitats que no podries fer amb el grup classe: afavorir el companyerisme, diferents tasques... (C1EP;40;11)²⁴³

P: (...) Aprenden otras cosas a la vez que el temario. Aprenden otras habilidades sociales (...)

²⁴³ Traducción: *Es enriquecedor hacer grupos interactivos porque hace actividades que no podrías hacer con el grupo clase: favorecer el compañerismo, diferentes tareas...*

(C5EP;45;11)

EE: I saps ho veig també? Jo ho veig molt, molt, als patis. Quan vaig arribar a aquesta escola... jo fa pocs anys, eh? queestic en aquesta escola, el primer any els patis eren horrorosos, horrorosos. Sempre s'estaven barallant, sempre... però baralles, eh? (...). Jo avui he estat quaranta minuts de pati, xerrant amb la companya. Això què vol dir? que es respecten molt més entre ells, que no tenen aquestes... diferències, o que no se les veuen, o que es veuen més per igual. I això d'on ve? del treball que es fa a les aules. I no és d'una altra cosa. I el tracte amb nosaltres. Sí que n'hi ha nens que despunten, clar que hi ha mala educació que veus... això també està canviant, poquet a poquet, però està canviant. (C3-C4EE;76;11)²⁴⁴

6.1.2. Los grupos interactivos como práctica que potencia la participación e integración del alumnado con discapacidad

La relación positiva entre los grupos interactivos y la participación e integración social que se da en general para todo el alumnado aparece también concretada en el caso del alumnado con discapacidad y es, de hecho, un elemento que se tiene muy en cuenta para estos niños y niñas.

Facilitando la inclusión física en el aula

En primer lugar, los grupos interactivos son una práctica que permite que todo el alumnado pueda estar trabajando en el mismo espacio, facilitando la inclusión física en el aula como primer paso para la inclusión educativa. Tanto el profesorado de educación especial como el que participa en grupos interactivos destacan la importancia de facilitar que los niños con discapacidad puedan estar en la misma aula que el resto de compañeros. Así, además de poder participar de las mismas actividades de aprendizaje (como recogíamos en el capítulo 5), poder compartir el mismo espacio de aprendizaje es algo que se valora de cara a la participación e integración social. Por este motivo se potencia que todos y todas tomen parte de esta actividad, aunque en casos donde las dificultades individuales son mayores necesiten preparar el contenido previamente fuera del aula (así se ha hecho en algún caso en la escuela Albert Einstein) y así sentirse más seguros en

²⁴⁴ Traducción: ¿Y sabes dónde lo veo también? Yo lo veo mucho, mucho, en los patios. Cuando llegué a esta escuela... yo hace pocos años, ¿eh? que estoy en esta escuela, el primer año los patios eran horrorosos, horrorosos. Siempre se estaban peleando, siempre... pero peleas, ¿eh? (...). Yo hoy he estado cuarenta minutos de patio, charlando con la compañera. ¿Esto que quiere decir? que se respetan mucho más entre ellos, que no tienen estas... diferencias, o que no se las ven, o que se ven más por igual. ¿Y esto de donde viene? del trabajo que se hace en las aulas. Y no es de otra cosa. Y el trato con nosotros. Sí que hay niños que despuntan, claro que hay mala educación que ves... esto también está cambiando, poquito a poquito, pero está cambiando.

el grupo, tal como explica la profesora de educación especial de este centro.

El tema (...) de la participació del nen o la nena, com ho veus?

EE: Depèn de l'activitat també, depèn de l'activitat que s'estigui fent. Hi ha activitats que... bé, l'activitat i si s'hagués treballat a banda... es nota. Si el nen veu allò i diu "ui, això ja sé de què va", ja té una seguretat, participen més, també.

Amb reforç apart, com comentaves abans?

EE: Haver-li treballat abans, sense fer-ho, però bueno, ja hi ha una lectura, que no em soni a xino quan jo vegi el full. Clar, allò també els dóna una seguretat i participen més, si allò prèviament ho han treballat. (C1-C2EE;75-78;11)²⁴⁵

Llavors sí que això els facilita després que participin més, no?

EE: Més seguretat, en estar més segurs pensen: "ostres això ho puc fer, llavors puc participar, puc dir". Si no, clar, (...) es queden més tallats i fins que tu no li dones, no li fas el suport... llavors ja participen, però primer potser necessiten que algú els orienti, no? (C1-C2EE;82;11)²⁴⁶

De esta manera, los grupos interactivos se mantienen como favorecedores de la participación e integración.

La participación

En segundo lugar, el trabajo en pequeño grupo facilita que todo el alumnado pueda hablar y expresarse ante los demás. Alumnado más callado o introvertido se encuentra más cómodo para participar en estos grupos; de la misma manera, los grupos interactivos favorecen que los niños y niñas con discapacidad puedan expresarse más fácilmente, incrementando su participación en el grupo. Al contrario de lo que ocurre en el gran grupo, cuando están en un grupo más reducido es más fácil que estos niños puedan hablar, así como que sean escuchados por sus compañeros y por la persona adulta del grupo interactivo. Todos los perfiles de personas entrevistadas nos comentan cómo esto sucede.

²⁴⁵ Traducción: *El tema (...) de la participación del niño o la niña, ¿cómo lo ves? Depende de la actividad también, depende de la actividad que se está haciendo. Hay actividades que... bueno, la actividad y si se ha trabajado aparte... se nota. Si el niño ve aquello y dice "uy, esto ya sé de qué va", ya tiene una seguridad, participan más, también. ¿Con refuerzo aparte, como comentabas antes? Haberle trabajado antes, sin hacerlo, pero bueno, ya hay una lectura, que no me suene a chino cuando vea la hoja. Claro, eso también les da una seguridad y participan más, si aquello previamente lo han trabajado.*

²⁴⁶ Traducción: *Entonces sí que esto les facilita después que participen más, ¿no? Más seguridad, al estar más seguros piensan: "ostres, esto o puedo hacer, entonces puedo participar, puedo decir". Si no, claro, (...) se quedan más cortados y hasta que tú nos le das, no le das la ayuda... entonces ya participan, pero primero quizá necesitan alguien que les oriente, ¿no?*

Por ejemplo, un compañero de Javier hace referencia a cómo en general es más fácil expresarse y participar en la clase cuando se trabaja en grupos interactivos y a cómo, en este contexto, se hace más fácil superar incluso las limitaciones lingüísticas, tal como expresa Javier.

N: Que cuando vamos a hablar nos parece más fácil hablar. Es más fácil, decir las frases.

A ver cómo es eso, ¿es más fácil decir las frases?

N: Si tú no sabes hablar en euskera, pues aprendemos en los grupos, y luego hablamos con más facilidad. (C5GDA;28;11)

Por su parte, la profesora de educación especial insiste en esta misma idea de que la participación es más fácil para estos niños y niñas porque lo es para todo el alumnado.

EE: Bueno, en este caso Javier está aquí y claro, vemos que ahí sí que, así como a todos a él también le beneficia, porque en un grupo reducido... lo que estaba intentando decir A. (niño del grupo interactivo en el grupo de discusión con alumnado), (...) cuando decía "es que en grupos pequeños si uno no sabe muy bien hablar en euskera pues se atreve más", bueno, lo explicaba así, pero yo le quería entender que si tú también... o si yo estoy en un grupo grande igual me pongo roja hasta la coronilla, no sé cómo decirte. (C5EE;48;11)

La cita anterior muestra que una de las características que facilita la participación es que sean *grupos más pequeños*, que hacen que los niños y niñas se cohiban menos ante los demás. Así lo vemos también en el grupo de Javier, cuando participa en el grupo preguntando a la persona adulta del grupo o aportando una respuesta a la actividad que se plantea (C5OA;82;11 - C5OA;86;11 - C5OA;88;11). Cuando las actividades que se desarrollan en los grupos deben resolverse conjuntamente, (por ejemplo, en el caso de Inés, de Yasser y de Paula) la reducción de alumnado facilita que todos puedan participar por igual y al mismo tiempo mantener el interés por la actividad. Así lo comenta una de las profesoras que dinamiza los grupos interactivos.

P: (...). Sempre poden participar més... per exemple qualsevol activitat avui de lectura amb la poesia aquella primera que hem fet, l'haurien llegit dos o tres, perquè clar, si esperes que la llegeixin en una hora tots vint, els cinc primers vale, però els últims... estàs barallant amb els cinc primers perquè callin i escoltin, perquè clar, s'avorreixen, en canvi d'aquesta manera si cinc la llegeixen no hi ha... no s'avorreixen tant, vull dir... poden llegir aquella poesia aquells cinc, canvies de grup, tornen a llegir els cinc, o sigui... l'activitat la poden fer i per a ells no és tan pesada.

V: És més motivadora.

P: (...). O sigui, que en aquest aspecte sí, poden... participen més tots. (C4GDPVp;79-81;11)²⁴⁷

²⁴⁷ Traducción: (...). Siempre pueden participar más... por ejemplo cualquier actividad hoy de lectura con la poesía aquella primera que hemos hecho, la habrían leído dos o tres, porque claro, si esperas a que la lean en una hora los veinte, los cinco primeros vale, pero los últimos... estás peleando con los cinco primeros para que callen y escuchen,

P: En pequeño grupo sí cambia bastante. (...) Sí, en pequeño grupo sí trabaja más, o participa más. (C5EP;103-105;11)

Un aspecto que se valora es que la misma organización de esta práctica permite que el alumnado con discapacidad pueda *participar como los demás haciendo las mismas tareas que los demás*, sin apenas modificar el funcionamiento.

Entonces sí que hacéis algún tipo de adaptación en este sentido de...

Vp: Pero mínimas, eh. No es nada específico de decir "porque está Javier ahora vamos a dar más tiempo", porque lo mismo que está Javier hay otros niños en ese mismo grupo que tampoco tienen esa fluidez lectora o esa mecánica o esa... ¿eh? igual tienen una buena mecánica pero no entienden, pero bueno, que el momento es más propicio para que todos, tengan esta problemática o tengan otra, participen de ese momento de lectura y a parte de leer puedan hacer sus pequeñas aportaciones (...). (C5EVp;59-60;11)

Por otro lado, estar trabajando con iguales facilita la participación también a través de "imitar" o tomar de referencia a sus compañeros y compañeras y lo que ellos y ellas hacen, como comenta una voluntaria: *También le gusta copiarse, si alguno dice algo ella también "no te pienses que yo también sé..." Igual, igual, igual. Todo igual. (C2EVc;41;11)*. Esta posibilidad de actuar como actúan los demás, y el mismo hecho de participar en los grupos interactivos con los compañeros haciendo las mismas tareas, además de las implicaciones en el aprendizaje, como hemos visto en el capítulo anterior, incide también sobre la integración social y la percepción que los demás niños tienen sobre éstos, como iguales a pesar de las diferencias, tal como ellos mismos comentan.

I escolteu, entre vosaltres... per exemple, hi ha nenes i hi ha nens, no? ara mateix sou tres nenes i un nen, hi ha altres coses en que sigueu diferents?

C: I quan fem grups... diferent, però quan fem grups és igual, perquè fem les mateixes coses. (C4GDA;158-159;11)²⁴⁸

En este sentido, el profesorado de educación especial explica cómo participar de forma normalizada en estas actividades contribuye a que los compañeros y compañeras de estos niños

porque claro, se aburren, en cambio de esta manera si cinco la leen no hay... no se aburren tanto, quiero decir... pueden leer aquella poesía aquellos cinco, cambias de grupo, vuelven a leer los cinco, o sea... la actividad la pueden hacer y para ellos no es tan pesada. Es más motivadora. (...). O sea, que en este aspecto sí, pueden... participan más todos.

²⁴⁸ Traducción: *Y escuchad, entre vosotros... por ejemplo, hay niñas y hay niños, ¿no? ahora mismo sois tres niñas y un niño, ¿hay otras cosas en que seáis diferentes? Y cuando hacemos grupos... diferente, pero cuando hacemos grupos es igual, porque hacemos las mismas cosas.*

y niñas les vean como a uno más, que pueden hacer las mismas actividades, y que esto influye en su propia autoestima y en la imagen social.

EE: (...) jo per exemple és el que et deia, el tema de l'autoestima influeix molt en l'aprenentatge. Vulguis o no, veure que un nen sempre surt de la classe, sempre va amb la d'especial, doncs ja sembla que tingui com un estigma, vull dir, "ah, el tonto", no? perquè a veure, sap greu dir-ho però moltes vegades és així, no? A mi una vegada, amb un nen que tenia jo m'ho van dir "ai, que va amb tu perquè és tonto?". (...). Llavors, clar, jo penso que tot el que sigui tant entrar a la classe com grups interactius, tot el que sigui no haver de treure el nen a banda amb... (...) Clar, els crios se n'adonen, i veuen les coses, i sobretot quan més grans... la Inés per exemple és una nena que cada vegada... o el Pol mateix. Ells se n'adonen que hi ha coses que no les poden fer igual que els altres. (...). Per això que tot el que sigui el més normalitzador possible: suport dins de l'aula, grups interactius... això els afavoreix. (...). (C1-C2EE;60;11)²⁴⁹

Vemos que la participación es algo que se da más fácilmente en los grupos interactivos, pero también es interesante destacar cómo es algo que además se potencia y que se valora especialmente en el caso de niños y niñas con discapacidad. Con este objetivo se adaptan en ocasiones exigencias y criterios de evaluación en función de las dificultades.

Vp: (...) está clara la problemática que tiene Javier, como puede haber otras problemáticas de otros niños, ¿no? entonces ya sabemos exigirle igual que a los demás, pero luego tenemos que tener un poquito más de manga ancha a la hora por ejemplo de valorar el trabajo por escrito que hace él. Sin embargo todas las intervenciones que puede hacer él, propias, quiero decir, lo mismo en euskera, hay veces que él mismo habla en castellano, y nadie le dice "no, lo tienes que decir en euskera", porque no, porque no estamos valorando eso, estamos valorando lo que puede saber o lo que puede dejar de saber ¿no? y sobre todo si él tiene algo que aportar en ese momento, eso se valora al margen de si está utilizando euskera, castellano, o chino mandarín. (C5EVp;88;11)

La integración social

En tercer lugar, la integración social es otro de los elementos que destaca el profesorado de educación especial para el alumnado con discapacidad, valorando muy positivamente los grupos interactivos en este sentido. Este efecto en la integración del alumnado se constata cuando el profesorado comenta que trabajar en grupos interactivos supone una diferencia con respecto al

²⁴⁹ Traducción: (...) yo por ejemplo es lo que te decía, el tema de la autoestima influye mucho en el aprendizaje. Quieras o no, ver que un niño siempre sale de la clase, siempre va con la de especial, pues ya parece que tenga como un estigma, quiero decir, "ah, el tonto", ¿no? porque a ver, sabe mal decirlo pero muchas veces es así, ¿no? A mí una vez, con un niño que tenía yo me lo dijeron "ay, ¿va contigo porque es tonto?". (...). Entonces, claro, yo pienso que todo lo que sea tanto entrar en la clase como grupos interactivos, todo lo que sea no tener que sacar al niño a parte con... (...) Claro, los crios se dan cuenta, y ven las cosas, y sobre todo cuanto más grandes... Inés por ejemplo es una niña que cada vez... o el mismo Pol. Ellos se dan cuenta de que hay cosas que no las pueden hacer igual que los demás. (...). Por eso que todo lo que sea lo más normalizador posible: apoyo dentro del aula, grupos interactivos... eso les favorece. (...).

rol que se otorgaba a los alumnos con discapacidad cuando se organizaban en agrupaciones flexibles, basadas en una filosofía opuesta a la de los grupos interactivos. Si, como hemos visto, los dos tipos de agrupaciones se relacionan de forma diferente con el aprendizaje del alumnado con más dificultades, cuando nos centramos en las posibilidades de participación e integración compartir un mismo espacio de aprendizaje también marca una diferencia.

Tu recordes si abans de funcionar així hi havia més diferències de tracte?

EE: "Los tontos", "los tontos". I tant. (...) Clar. És que és "los tontos". Sempre hi havia el grup de "los tontos". Encara que tu mai diguessis "el grup dels tontos se'n va", els nens feien aquesta lectura: "perquè no poden fer el mateix que jo". En canvi, sí que veuen que ara tothom pot fer el mateix. A més, tampoc et diuen "per què a mi em fas escriure cinc línies i a aquest només dos?" No t'ho diuen, i això és una altra cosa, això no ho verbalitzen, perquè com no fas distinció de un i l'altre... (C3-C4EE;81-84;11)²⁵⁰

P: A veure, jo en aquesta escola he trobat les dues formes, grups flexibles i grups interactius. I, miracles no, però sí que es nota que el nen com a mínim està més integrat, està més adaptat, no se sent el tonto de la classe. Quan fem grups flexibles surten els que... o tenien l'etiqueta de que sortien els tontos, no? (...) (C3GDPVp;47-48;11)²⁵¹

Otro de los aspectos que destacan las personas adultas entrevistadas respecto de la integración del alumnado con discapacidad es la sensación de *mayor seguridad* cuando se trabaja en grupos interactivos. El que sean grupos pequeños de alumnado propicia esta sensación de seguridad que, como hemos visto, facilita también una mayor participación de este alumnado en el grupo.

¿Y cómo valoras los grupos interactivos de cara a los niños que tienen más dificultades?

Vp: Ya te estoy diciendo, yo creo que les beneficia porque es un grupo más pequeño, ellos se sienten ahí también por una parte más seguros con su propia dificultad, eh. (...) luego, sobre todo, pues que en el resto de los niños también termina por haber una especie de complicidad o de confianza entre ellos que igual no demuestran en el grupo grande. (C5EVp;63-64;11)

P: Suposo que se sent més segur en petit grup que en gran grup. Jo crec que sí que li va molt bé a ell. A veure, jo crec que els grups interactius van bé per a tothom, però en especial per a la gent

²⁵⁰ Traducción: ¿Tú recuerdas si antes de funcionar así había más diferencias de trato? "Los tontos", "los tontos". (...) Claro. Es que son "los tontos". Siempre había el grupo de "los tontos". Aunque tú nunca dijeras "el grupo de los tontos se va", los niños hacían esta lectura: "porque no pueden hacer lo mismo que yo". En cambio, sí que ven que ahora todo el mundo puede hacer lo mismo. Además, tampoco te dicen "¿por qué a mí me haces escribir cinco líneas y a éste sólo dos?" No te lo dicen, y eso es otra cosa, eso no lo verbalizan, porque como no haces distinción de uno y el otro...

²⁵¹ Traducción: A ver, yo en esta escuela he encontrado las dos formas, grupos flexibles y grupos interactivos. Y, milagros no, pero sí que se nota que el niño como mínimo está más integrado, está más adaptado, no se siente el tonto de la clase. Cuando hacemos grupos flexibles salen los que... o tenían la etiqueta de que salían los tontos, ¿no? (...)

que té dificultats és el moment en què ells poden estar més tranquils, més segurs...
(C3GDPVp;199;11)²⁵²

Los grupos interactivos también son un espacio donde se pueden poner de manifiesto las diferentes habilidades de cada uno y ver que, mientras que el niño o niña con discapacidad tiene dificultades con unos contenidos, en otros puede ir por delante de sus compañeros. Esto también incide en una mayor sensación de seguridad y confianza, así como en la imagen que los demás puedan tener de él o ella. Una profesora que participa en grupos interactivos hace referencia a esto en el caso de Javier, que tiene dislexia.

Vp: Hay veces que son libros en euskera y hay veces que son libros en castellano, ellos no dominan tanto el castellano, como domina Javier, ¿entiendes? Entonces hay ciertos momentos en los que la tortilla da la vuelta y ellos tienen más dificultades. (C5EVp;106;11)

La seguridad y confianza repercute directamente en la autoestima de estos niños: el profesorado considera importante la autoestima, y entiende que aumenta cuando se trabaja de esta manera, revirtiendo en un mayor aprendizaje.

EE: A veure, des que estem en grups interactius tota l'escola (...), hi ha un canvi, d'actituds, de manera de treballar, del que fan els nens i tal, perquè és que és lògic que si una persona gran treballa amb quatre o cinc alumnes no és el mateix que treballar amb vint-i-cinc, ni amb quinze, ni amb tres. Llavors ells es veuen molt més atesos, estan amb més ganes, poden arribar més al que ells volen i tu vols, clar, perquè és més fàcil, com a mestre ja t'ho dic, que és molt més fàcil. No has de posar tampoc feines especials per a ells ni res, perquè com estàs amb la seva atenció tu et marques uns objectius... jo, mentre he tingut al Yasser l'he marcat els mateixos objectius que als altres, i amb la Paula quan hi estic també. Vull dir, que vull que facin el mateix, amb més ajuda? vale, amb més ajuda, però el mateix. I això a ells també, personalment, l'autoestima se'ls puja moltíssim, perquè són nens normalment amb una autoestima bastant baixa, que no es veuen capaços de fer moltes de les coses que es fan, i quan veuen que sí doncs llavors estan millor. I el Yasser quan va començar a parlar? quan estàvem en petit grup. Quan es va començar a expressar? quan estàvem en petit grup, i era més fàcil... (...) Era molt més fàcil. Després va haver un moment que ojalá s'hagués callat, saps, perquè no parava. Però sí, sí. Era moltíssim més fàcil. (C3-C4EE;24-25;11)²⁵³

²⁵² Traducción: *Supongo que se siente más seguro en pequeño grupo que en gran grupo. Yo creo que sí que le va muy bien a él. A ver, yo creo que los grupos interactivos van bien para todo el mundo, pero en especial para la gente que tiene dificultades es el momento en que ellos pueden estar más tranquilos, más seguros...*

²⁵³ Traducción: *A ver, desde que estamos en grupos interactivos toda la escuela (...), hay un cambio, de actitudes, de manera de trabajar, de lo que hacen los niños y tal, porque es que es lógico que si una persona adulta trabaja con cuatro o cinco alumnos no es lo mismo que trabajar con veinticinco, ni con quince, ni con tres. Entonces ellos se ven mucho más atendidos, están con más ganas, pueden llegar más a lo que ellos quieren y tú quieres, claro, porque es más fácil, como maestra ya te lo digo, que es mucho más fácil. No has de poner tampoco trabajos especiales para ellos ni nada, porque como estás con su atención tú te marcas unos objetivos... yo, mientras he tenido a Yasser le he marcado los mismos objetivos que a los demás, y con Paula cuando estoy con ella también. Quiero decir, que quiero que hagan lo mismo, ¿con más ayuda? vale, con más ayuda, pero lo mismo. Y eso a ellos también, personalmente, la autoestima les sube muchísimo, porque son niños normalmente con una autoestima bastante baja, que no se ven*

EE: Però bueno, jo en aquests crios valoro molt l'autoestima, i si l'autoestima està amunt, el rendiment també està amunt. Llavors tot, vulguis o no, d'alguna manera ha d'influir. (C1-C2EE;94;11)²⁵⁴

Por último, más allá de los grupos interactivos, aunque con implicaciones directas en estos, recogemos aportaciones que relacionan positivamente la *diversidad del alumnado* con la integración social del alumnado con discapacidad y de todo el alumnado en general. La existencia de alumnado diverso que convive día a día en la escuela hace que se desarrollen entre ellos relaciones de solidaridad y se perciba la diversidad como algo normal.

I quines coses creus que poden influir en que sigui així, que tingui una relació tan normal?

Jo crec que és que en aquesta escola el que s'intenta molt és que tots siguem iguals i que no ho vegin com algo diferent o que es donin de costat, no ho sé. És algo que recalquem molt, no? als nens. I jo crec que això pot influir en que els nens ho veuen des de petits, que aquest és negre, l'altre doncs té una minusvalia, l'altre no sé què... i tots som iguals i ja està, cadascú te les seves diferències... O sigui, que tots som iguals, que no hi ha cap problema. (C1EVc;77;11)²⁵⁵

Esto tiene efectos sobre el alumnado con discapacidad, pero también para el resto. De cara al alumnado que no tiene discapacidades o dificultades especiales, estar con quienes sí las tiene les ayuda a aprender sobre la diversidad como parte de la realidad social.

I a més, de cara tant a nosaltres com als crios, vull dir, és una cosa molt bona que hi hagi nens... igual que n'hi ha a la societat, no? que trobes un crió o una persona gran amb cadira, un altre coix... vull dir... i ells ho veuen, els altres crios, com que aquí estan acostumats a veure des de sempre crios així amb dificultats, doncs és un més de la classe. No s'espanten per veure un caminador o una cadira de rodes, ja és un element més, molt natural, saps? ho viuen molt bé. (C1-C2EE;12;11)²⁵⁶

capaces de hacer muchas de las cosas que se hacen, y cuando ven que sí pues entonces están mejor. Y Yasser ¿cuando empezó a hablar? cuando estábamos en pequeño grupo. ¿Cuándo se empezó a expresar? cuando estábamos en pequeño grupo, y era más fácil... (...) Era mucho más fácil. Después hubo un momento que ojalá se hubiese callado, sabes, porque no paraba. Pero sí, sí. Era muchísimo más fácil.

²⁵⁴ Traducción: Pero bueno, yo en estos crios valoro mucho la autoestima, y si la autoestima está arriba, el rendimiento también está arriba. Entonces todo, quieras o no, de alguna manera ha de influir.

²⁵⁵ Traducción: ¿Y qué cosas crees que pueden influir en que sea así, que tenga una relación tan normal? Yo creo que es que en esta escuela lo que se intenta mucho es que todos seamos iguales y que no lo vean como algo diferente o que se den de lado, no lo sé. Es algo que recalcamos mucho, ¿no? a los niños. Y yo creo que eso puede influir en que los niños lo ven desde pequeños, que éste es negro, el otro pues tiene una minusvalía, el otro no sé qué... y todos somos iguales y ya está, cada uno tiene sus diferencias... O sea, que todos somos iguales, que no hay ningún problema.

²⁵⁶ Traducción: Y además, de cara tanto a nosotros como a los crios, quiero decir, es una cosa muy buena que haya niños... igual que hay en la sociedad, ¿no? que encuentras un crió o una persona mayor con silla, otro cojo... quiero decir... y ellos lo ven, los otros crios, como aquí están acostumbrados a ver desde siempre crios así con dificultades, pues es uno más de la clase. No se asustan por ver un caminador o una silla de ruedas, ya es un elemento más,

Si bien, como hemos recogido, existen diferentes aspectos que señalan esta relación positiva de los grupos interactivos con la integración del alumnado con discapacidad, el profesorado también reconoce que es difícil delimitar cuál es su influencia y especificar la diferencia que suponen respecto de otras formas de agrupación para el trabajo en el aula.

Creus que el fet d'estar en grups interactius influeix en la seva integració al grup?

P: Sí, treballar en grups interactius com treballar en qualsevol altra activitat. Ells tenen present que ell té aquesta mancança. També es fan tallers... altres tipus de grups. No es nota tant la diferència amb els grups interactius. És una activitat més i ho tenen molt normal. Tampoc se sap ben bé la influència que pot tenir, perquè fem moltes hores partides, grups partits. En el grup que sigui, si necessitem algo ens ajudem. Però ell és molt autònom. (C1EP;33-34;11)²⁵⁷

6.1.3. Evidencias en la participación e integración social del alumnado con discapacidad

Si por un lado hemos recogido aquellos elementos que de forma general relacionan positivamente los grupos interactivos con la participación e integración social del alumnado, y en particular del alumnado con discapacidad, por otro lado recogemos a continuación evidencias acerca la participación e integración social efectivas en estos grupos.

El alumnado con discapacidad participando como uno más en las actividades del grupo

En primer lugar, destacamos aquellas evidencias y aportaciones que nos muestran que el alumnado con discapacidad participa con normalidad en el grupo. Esta participación se hace notar ya de entrada cuando hablamos con ellos, en los grupos de discusión con alumnado, cuando por ejemplo Paula interviene y se dirige a otro compañero que está hablando para rectificarle sobre lo que tienen que hablar, diciéndole: *Pero A., si de eso no tenemos que hablar, tenemos que hablar de los grupos [interactivos]. (C4GDA;90;11)*

muy natural, ¿sabes? lo viven muy bien.

²⁵⁷ Traducción: *¿Crees que el hecho de estar en grupos interactivos influye en su integración en el grupo? Sí, trabajar en grupos interactivos como trabajar en cualquier otra actividad. Ellos tienen presente que él tiene esta carencia. También se hacen talleres... otros tipos de grupos. No se nota tanto la diferencia con los grupos interactivos. Es una actividad más y lo tienen muy normal. Tampoco se sabe bien bien la influencia que puede tener, porque hacemos muchas horas partidas, grupos partidos. En el grupo que sea, si necesitamos algo nos ayudamos. Pero él es muy autónomo.*

Por otro lado, las observaciones también nos han permitido recoger múltiples muestras de la participación de este alumnado. Participar cuando se hace una actividad en conjunto, por ejemplo, leyendo al grupo, (C40A;26;11), contestar a preguntas o intervenciones de la persona voluntaria al grupo (C40A;26;11 - C50A;9;11 - C50A;96;11) o al niño o niña (C40A;61;11 - C40A;65;11), dirigirse a ella preguntando (C40A;26;11), o comentar la actividad con algún compañero (C40A;43;11 - C50A;8;11 - C50A;25;11) son formas en que este alumnado interviene de manera similar a como lo hacen otros compañeros y compañeras.

El profesorado y el voluntariado, por su parte, hacen referencia a la participación de estos niños y niñas, explicando que toman parte activa de la actividad del grupo, interviniendo, preguntando cuando necesitan ayuda y ofreciéndose voluntarios para participar.

La seva participació com a membre del grup interactiu o del grup classe, el veieu com qualsevol altre nen, o...

P: Sí, sí.

V: Sí que participa. Sí, i tant.

P: Sí, sí és participatiu, i a més ell busca sempre algú com a referent, eh? per fer-se... no li està malament fer-se (...), té bones relacions.

Llavors en una activitat ell parla, com pot parlar un altre...?

V: Sí, sí, sí...

P: A veure, és una mica tímid, però... i reservat, però sí, està bé.

V: Sí, bé, però ell sempre està disposat a fer coses, eh? sí, sí... I després sempre voluntari: "yo, yo, yo". Sí, sí. (C3GDPVp;190-197;11)²⁵⁸

V1: No, no es cohibida, no.

V2: Como estés pendiente de otro o eso te dice "Eh!, ven. Esto..." o lo que sea, y te lo pregunta.

V1: Sí, te llama. No se queda callada, no. (C2Evc;121-123;11)

Asimismo, más allá de los grupos interactivos y de las actividades del aula, comentan cómo participan también habitualmente en las demás actividades de la escuela.

V2: Sí, sinceramente, sí. De hecho, en el patio también, excursiones, ella va a todo, va a todos los

²⁵⁸ Traducción: Su participación como miembro del grupo interactivo o del grupo clase, lo veis como cualquier otro niño, o... Sí, sí. Sí que participa. Sí, y tanto. Sí, sí que es participativo, y además él busca siempre a alguien como referente, ¿eh? para hacerse... no le va mal hacerse (...), tiene buenas relaciones. ¿Entonces en una actividad él habla, como puede hablar otro...? Sí, sí, sí... A ver, es un poco tímido, pero... y reservado, pero sí, está bien. Sí, bien, pero él siempre está dispuesto a hacer cosas, ¿eh? sí, sí... Y después siempre voluntario: "yo, yo, yo". Sí, sí.

sitios... De colonias... participa en todo.

V1: Excursiones... hay un grupo de coral y ella, pobre, pues no canta casi nada, ella no canta, pero está allí...

V2: Se fue a Barcelona el otro día, pasó el día fuera y yo creo que sí, que tiene ganas ella, de participar.

V1: Que haga lo que hacen todos es lo principal.

V2: Otra a lo mejor diría: "ah, pues si yo no canto, pues no voy", y ella va, más contenta que... (C2EVc;81-85;11)

EE: Igual que els altres. (...) vam anar a fer una cantada de Nadal a un teatre de aquí de (nombre de la localitat) i el Yasser que no cantava mai, mira, amb la de música sempre riem perquè se'l sentia... (...). I això que no obria la boca m'entens? Això que vol dir? que el nen estava a gust, que el nen se sentia bé i que estava ple, no? (C3EE;92;11)²⁵⁹

Como elemento exclusor recogemos, no obstante, algunas referencias acerca de que el propio alumno o alumna con discapacidad se aparta en algunos momentos de la actividad con el resto de sus compañeros, lo que podemos entender como evidencias negativas de integración y participación. En ocasiones esto tiene que ver con no recibir tanta atención como le gustaría, lo que, por otro lado, es muestra de la normalidad con que se la acoge en el grupo.

P : A veure, hi ha moments de tot (...). Hi ha hagut algun moment que... a veure, la Inés és que és molt seva, també. A la Inés de vegades li agrada ser una mica el centre d'atenció, i ells la tenen ja tan assumida que per a ells no és cap centre d'atenció, ni pena ni no pena, la tenen com una més, una nena amb dificultats motrius, però la tenen... que això és lo bo, no? Doncs de vegades la Inés si no és el centre d'atenció marxa, perquè no estan per ella. "Oh, és que tu has de guanyar-te els teus amics i has de parlar..." No és que s'enfadi, però marxa i va a buscar l'adult, de vegades, al pati ho fa, no? (C2EP;69;12)²⁶⁰

EE: Bueno, suposo que els altres, ja dic, sobretot quan es fan més grans veuen més les diferències i pot ser que un petit rebuig en alguns moments de joc, sobretot al pati és on de vegades es dona més, no? pot haver-hi, no et dic que no. Clar, aquella nena no pot jugar igual que ells, o no sé què, o... De petits van fent més, però quan són més grans aquestes petites coses vulguis o no apareixen, no et dic que no. I ho veig per algunes cosetes de la Inés. Inclús ella mateixa de

²⁵⁹ Traducción: Igual que los demás. (...) fuimos a hacer una cantada de Navidad a un teatro de aquí de (nombre de la localidad) y Yasser que no cantaba nunca, mira, con la de música siempre nos reímos porque se le oía... (...). Y eso que no abría la boca ¿me entiendes? ¿Eso qué quiere decir? que el niño estaba a gusto, que el niño se sentía bien y que estaba lleno, ¿no?

²⁶⁰ Traducción: A ver, hay momentos de todo (...). Ha habido algún momento que... a ver, Inés es que es muy suya, también. A Inés a veces le gusta ser un poco el centro de atención, y ellos la tienen ya tan asumida que para ellos no es ningún centro de atención, ni pena ni no pena, la tienen como una más, una niña con dificultades motrices, pero la tienen... que eso es lo bueno, ¿no? pues a veces Inés si no es el centro de atención se va, porque no están por ella. "Oh, es que tú tienes que ganarte tus amigos y tienes que hablar..." No es que se enfade, pero se va y va a buscar al adulto, a veces, en el patio lo hace, ¿no?

vegades també es tanca en banda. Que les nenes la van a buscar i ella pel que sigui no vol, o perquè veu que... no ho sé, i ella també se n'allunya molt i se'n va a buscar l'adult. Que de vegades no són tant les altres sinó ella també s'automargina, que això ho hem parlat molt amb ella "perquè clar, has d'anar amb les nenes, no sempre buscar les senyoretetes, perquè tu el que has de fer és anar amb les teves amigues, els teus amics, i...". És una miqueta així. Ja dic, sobretot de més grans és quan jo veig que pot començar a haver-hi... (C1-C2EE;62;12)²⁶¹

Integración, buena relación y amistad entre el alumnado con discapacidad y sus compañeros

En segundo lugar, en todos los casos encontramos a niños y niñas, profesorado o voluntariado que hacen referencia a la buena relación entre los diferentes miembros del grupo interactivo y de la clase, tanto para el grupo en general como para los niños y niñas con discapacidad en particular. Las voluntarias, por un lado, hacen referencia a la integración de estos niños y niñas.

V1: (...) Yo creo que cuando llegó... también es el carácter de ella. Que tiene un carácter que es cariñosa... los tiene a todos como embobados porque es muy cariñosa. Yo creo que su carácter también influye a que todos la quieran y están mucho por ella.

V2: Sí, porque por ejemplo hay algún niño de la clase que muchos no lo pueden ni ver, y con ella yo nunca he oído un comentario malo de ella de "jo, que pesada", o sea, al revés (...) (C2EVc;133-134;11)

Vc: Jo diria que... jo crec que l'única diferència que pot haver són els que juguen a futbol i tot això, doncs són amics però clar, ell no es pot moure així, no? Però pel demés sí, cap problema, cap ni un. Només a l'hora dels jocs que, clar, ell ho té més limitat, no? Sí, jo crec que ell nota que... que bé, que està ben acceptat, perquè, no sé, si ha de jugar amb algú l'agafa... es veu content, sempre. Si no fos així no estaria tan content, i sempre se'l veu molt content i molt rialler. (C1EVc;67-73;11)²⁶²

El juego con otros compañeros y compañeras y las relaciones de amistad, por ejemplo cuando

²⁶¹ Traducción: Bueno, supongo que los otros, ya digo, sobre todo cuando se hacen más grandes ven más las diferencias y puede ser que un pequeño rechazo en algunos momentos de juego, sobre todo en el patio es donde a veces se da más, ¿no? puede haber, no te digo que no. Claro, aquella niña no puede jugar igual que ellos, o no sé qué, o... De pequeños van haciendo más, pero cuando son mayores estas pequeñas cosas quieras o no aparecen, no te digo que no. Y lo veo por algunas cositas de Inés. Incluso ella misma a veces también se cierra en banda. Que las niñas la van a buscar y ella por lo que sea no quiere, o porque ve que... no lo sé, y ella también se aleja mucho y se va a buscar al adulto. Que a veces no son tanto las otras sino ella también se automargina, que eso lo hemos hablado mucho con ella "porque claro, tienes que ir con las niñas, no siempre buscar a las señoritas, porque tú lo que tienes que hacer es ir con tus amigas, y tus amigos, y...". Es un poco así. Ya digo, sobre todo de más mayores es cuando yo veo que puede comenzar a haber...

²⁶² Traducción: Yo diría que... yo creo que la única diferencia que puede haber son los que juegan a fútbol y todo eso, pues son amigos pero claro, él no se puede mover así, ¿no? Pero por lo demás sí, ningún problema. Sólo a la hora de los juegos que, claro, él lo tiene más limitado, ¿no? Sí, yo creo que él nota que... que bien, que está bien aceptado, porque, no sé, si tiene que jugar con alguien lo coge... se ve contento, siempre. Si no fuese así no estaría tan contento, y siempre se le ve muy contento y muy risueño.

Inés llama a una compañera para pedirle los deberes son aspectos que comentan y que nos dan muestra de la integración social de este alumnado.

P: Joga amb tothom (grans, petits...). No s'enfada amb altres nens i nenes, mai. Està allà i juga amb qui sigui. (C1EP;37;11)²⁶³

¿Creéis que en el grupo que está, está integrada, la tratan como una más o...?

V2: Sí...

V1: Sí, sí...

V2: Yo sí que la veo...

¿Tiene amistades en clase?

V2: Sí, todos. Pero niñas y niños, ¿eh?

V1: Llama por teléfono, si no tiene los deberes, con la A. (su hija) me ha pasado, ¿no? que si no ha apuntado los deberes o si no entiende algo, ella coge su teléfono y llama: a la A. la ha llamado varias veces. "A., los deberes", como cualquier otra amiguita.

V2: Y en carnaval la vimos, ¿te acuerdas? "Mira está..." y cuando llegamos nosotras: "¡la Inés está allí!" y mis hijos fueron a saludarla (...) "¡Hola Inés!", estábamos en frente, es verdad. Ella más contenta... le cogía la mano, y a veces te coge y te dice "no te vayas" (...) "Hola Inés" "No te vayas". (C2EVc;105-112;11)

EE: Pero, bueno, en este momento, ya desde el curso pasado y el anterior está bastante aceptado en el grupo, e incluso tiene dentro del grupo también pues niños que se pueden considerar amigos, con los que sale después del tiempo escolar, que antes no. Pero ha sido un proceso muy largo. (C5EE;5;11)

La buena relación con los compañeros y compañeras se deriva en ocasiones de su capacidad para "ganárselos" y desarrollar una complicidad y amistad con ellos.

¿Porque tú ves diferencia entre la relación que tiene con sus compañeros del grupito interactivo y la que tiene con los demás?

P: No, mira, con los que más suele andar son de otro grupo, pero con este grupo en concreto también ha hecho relaciones, con las chicas que están ahí, que son... que saben llevarle o lo que sea... la situación es buena, también, eh, (...)(C5EP;96-97;11)

P: Jo crec que sí. Sempre, és que amb tots els companys que ha tingut durant el curs... i algun company jo he dit "ui, amb aquest no sé si funcionarà". No, no, és que se l'ha guanyat... és que s'ha guanyat el company que ha tingut sempre, i en alguns moments massa de dir "pareu, no? una cosa és que us ajudeu...", ja consenteixes que parlin, no? però en algun moment tu ja veus que allò ja va a més que parlar, que no estan parlant de la feina de classe (...) "que encara estem

²⁶³ Traducción: *Juega con todo el mundo (grandes, pequeños...). No se enfada con otros niños y niñas, nunca. Está allí y juega con quien sea.*

explicant, no?". Vull dir, això sí que ho té bo, no? que en el tu a tu se't guanya... (...). (C2EP;87;11)

El mismo alumnado explica estas relaciones entre el estos niños y niñas y sus pares con mucha normalidad, por ejemplo cuando Pol y una compañera hacen referencia a las amistades que éste tiene en la escuela, e incluso a una "novia" (C1GDA;208-210;11 - C1GDA;272-277;11).

Esta normalidad la vemos también cuando el profesorado explica la relación entre los niños y niñas con discapacidad y sus compañeros, parecida a la que puede haber entre otro alumnado.

P: No, la Paula bé. La Paula bé. Bé, no se si (...) jo de petits no l'he vist, però com que ja l'han vist així des de petits i tal no... Més és per fer-se la punyeteria de "este me ha dicho que no me ajunta", però com d'altres nenes, la Paula... és ella la que li diu a algú altre "no, tu no l'estimis", després ve l'altre que li passa a ella un pam i potser més llesta i tot i més treballadora i ve plorant com una magdalena perquè aquella li ha dit que no l'estimaria o lo típic, "que no te ajunto", no? Però és ella la que ho fa, no, què va, és ella.

Vp: No, i males relacions pel fet del més baix rendiment o així dels alumnes, això crec que no, això no es nota. (C4GDPVp;114-115;11)²⁶⁴

Es interesante ver también lo que ocurre cuando entre el voluntariado de los grupos interactivos hay madres de compañeros o compañeras de la clase de ese niño o niña, como ocurre en el caso de Inés; en este caso la relación entre el voluntariado y los compañeros (madre-hija/hijo) refuerza las interacciones de ayuda y solidarias, así como la percepción normalizada que tienen de ella.

Vc2: Además nosotras tenemos... ella (Vc1) tiene una hija en esta clase en cuarto y yo tengo un hijo aquí en cuarto, y van desde... y por eso los comentarios que te hacen "pues la Inés... no come" o "la Inés... tal". Que no los ves tú que sea como diciendo: "mira, pobrecita, la Inés que no puede", qué va, no, no, es que es como una más, sí. O "hoy mira, la Inés ha hecho esto, qué gracia" como "Qué malilla es, que ha dicho...". Sí, sí, como si fuera... Por eso quizá nos demos más cuenta porque como desde (...) están con ella y a lo mejor te explican cosas y dices... pues es que la tienen como si fuera...

Vc1: uno más. (C2EVc;114-115;11)

La buena aceptación y la integración de estos niños en su clase es algo que lleva a valorar su permanencia en el grupo, y a valorar su educación en entornos integrados, como vemos también en el caso de Inés, si bien en este caso la tutora lo plantea en contraposición a las posibilidades

²⁶⁴ Traducción: No, Paula bien. Paula bien. Bien, no sé si (...) yo de pequeños no la he visto, pero como ya la han visto así desde pequeños y tal no... Más es para hacerse la puñetería de "este me ha dicho que no me ajunta", pero como otras niñas, Paula... es ella la que le dice a otra "no, tú no la quieras", después viene la otra que le pasa a ella un palmo y a lo mejor más lista y todo y más trabajadora y viene llorando como una magdalena porque aquella le ha dicho que no la querría o lo típico, "que no te ajunto", ¿no? Pero es ella la que lo hace, no, que va, es ella. No, y malas relaciones por el hecho del más bajo rendimiento o así de los alumnos, eso creo que no, eso no se nota.

de aprendizaje.

I en general sí que em deies que valoreu el fet que estigui en un entorn integrat... no?

P: Se li dóna molta importància, clar, perquè hem valorat, a veure, les seves capacitats... quedant-se un any més al cicle es podrà posar al nivell del que és el cicle? Clar, ja té unes mancances, unes dificultats que també estan treballant i estimulant, però això està. Vull dir, quedant-se un altre any hem considerat que probablement no arribarà a assumir tampoc els objectius del cicle. Llavors li donem una mica més de marge (...) continuem treballant-la, si de cas li fem més reforços no individuals, sinó més per ella i mantenint-li el grup classe que en aquest sentit sí que s'hi troba molt recolzada i molt, vull dir, és una nena més de la classe, sense cap mena de mirament. És difícil, és una decisió molt difícil. (...) Sí, hem considerat que es millor que estigui en un entorn adequat i en el que és valorada. Se l'accepta tal i com és. (C2EP;25-27;11)²⁶⁵

No obstante, también encontramos referencias a que estos niños pueden no ser de los más aceptados, populares o reclamados en la clase. Así, a pesar de que en general estos niños y niñas aparecen como aceptados dentro del grupo, en algunos casos el profesorado hace referencia a que no lo son tanto como los otros y que notan una diferencia en este sentido, por ejemplo cuando normalmente no son la primera opción a la hora de escoger un compañero para alguna actividad, señalando así un elemento excluyente de cara a la integración.

¿Crees que está aceptado más o menos como uno más o hay alguna diferencia?

P: Sí, yo creo que sí. Hombre, pues como el resto de los niños, porque hay niños que están mejor aceptados, eso y que tienen ese carisma, y que todos quieren estar con aquél o aquélla, y luego siempre suele haber algunos que son los últimos en ser aceptados. En cuanto a eso igual sí que será él todavía un poquito de los... No sé, imagínate, tenemos que hacer un grupo entre dos, un trabajo entre dos, entonces ra, ra, ra, ra, siempre él y otro quedarán siempre los últimos y se tendrán que unir siempre entre ellos. Eso sí, todavía... (C5EP;90-91;12)

P: D'integració, a veure, està integrat però no... a veure, no és un nen rebutjat, sinó que està integrat bé a la classe, però no acaba tampoc de ser el superamic de ningú, ni estimat per tots, encara que bueno, sempre està com a recurs de "si no tinc parella tinc el Yasser, no? però el Yasser no és la meva primera opció". No sé si m'explico. A part és que com que ho veig a educació física ho tinc clar, no sé com dir-te, no està rebutjat, no està marginat, està adaptat a la classe, però no té cap persona que diguis "és el meu superamic i el Yasser està davant de tothom, no?" o "és un ídol", no, no, "és un líder", no. (C3GDPVp;166;12)²⁶⁶

²⁶⁵ Traducción: Y en general sí que me decías que valoráis el hecho de que esté en un entorno integrado... ¿no? Se le da mucha importancia, claro, porque hemos valorado, a ver, sus capacidades... ¿quedándose un año más en el ciclo se podrá poner al nivel de lo que es el ciclo? Claro, ya tiene unas carencias, unas dificultades que también están trabajando y estimulando, pero eso está. Quiero decir, quedándose otro año hemos considerado que probablemente no llegará a asumir tampoco los objetivos del ciclo. Entonces le damos un poco más de margen (...) continuamos trabajándola, si a caso le hacemos más refuerzos no individuales, sino más para ella y manteniéndole el grupo clase que en este sentido sí que se encuentra muy apoyada y muy, quiero decir, es una niña más de la clase, sin ningún tipo de miramiento. Es difícil, es una decisión muy difícil. (...) Sí, hemos considerado que es mejor que esté en un entorno adecuado y en el que es valorada. Se la acepta tal y como es.

²⁶⁶ Traducción: De integración, a ver, está integrado pero no... a ver, no es un niño rechazado, sino que está

La diversidad y la discapacidad normalizadas entre el alumnado

En tercer lugar, una muestra de la integración está en considerar la diversidad como algo normalizado entre el alumnado. Profesorado participante de grupos interactivos y voluntariado de la comunidad hacen referencia a cómo la diversidad es algo que está asumido, que no se ve extraño y que no llama especialmente la atención. Esto ocurre en relación no sólo con la discapacidad o dificultades de aprendizaje, sino con todo lo que se refiere a la diversidad en general, por ejemplo cultural.

P: (...) on hi ha diversitat aprens de diferents formes, i diferents cultures o formes de treballar, o... i això enriqueix a qualsevol persona.

Aha. I ells ho perceben com una cosa normal...?

V: Normal.

P: Ells ho perceben molt normal. En aquesta escola és normal.

(...)

V: Sí. Sí, sí. Jo penso que... a més a més no se'n recorden perquè sempre estan jugant junts. Mira yo... a mí es lo que más me... (...) ha sorprendido, agradablemente, que no lo pensaba, ¿eh? (...). (C3GDPVp;226-234;11)²⁶⁷

La existencia de una discapacidad, en concreto, también es percibida con normalidad. Así lo manifiestan en numerosas ocasiones los diferentes grupos de informantes y en todos los casos, lo que es una muestra de la integración de este alumnado. Las diferencias derivadas de la discapacidad se aceptan como una particularidad de ese niño o niña que no supone mayor problema para que esté en el aula con los demás, y la aceptación de los compañeros y compañeras no se relaciona tanto con no ser conscientes de esta diferencia (aunque en ocasiones puede pasar desapercibida), como precisamente con conocer la discapacidad y las

integrado bien en la clase, pero no acaba tampoco de ser el superamigo de nadie, ni querido por todos, aunque bueno, siempre está como recurso de "si no tengo pareja tengo a Yasser, ¿no? pero Yasser no es mi primera opción". No sé si me explico. A parte es que como lo veo en educación física lo tengo claro, no sé como decirte, no está rechazado, no está marginado, está adaptado a la clase, pero no tiene a nadie que digas "es mi superamigo y Yasser está por delante de todo el mundo, ¿no?" o "es un ídolo", no, no, "es un líder", no.

²⁶⁷ Traducción: (...) donde hay diversidad aprendes de diferentes formas, y diferentes culturas o formas de trabajar, o... y eso enriquece a cualquier persona. Aha. ¿Y ellos lo perciben como una cosa normal...? Normal. Ellos lo perciben muy normal. En esta escuela es normal. (...) Sí. Sí, sí. Yo pienso que... además no se acuerdan porque siempre están jugando juntos. Mira yo... a mí es lo que más me... (...) ha sorprendido, agradablemente, que no lo pensaba, ¿eh? (...).

limitaciones que supone, y al propio niño o niña a lo largo del tiempo y en contextos normalizados de interacción.

La discapacidad y las dificultades derivadas de ella, explican, no se perciben como una diferencia especialmente importante, sobre todo cuando se está en un contexto donde hay diversidad en otros aspectos.

EE: Com els colors de la pell, o com que un és àrab..., aquí, bueno ja tenim un ventall de països, com més foscos, més clars, més no sé què, el mateix. I hi ha més històries amb el color de la pell o amb la raça que no pas amb les coses intel·lectuals. (C3-C4EE;90;11)²⁶⁸

Así, la discapacidad sería, sin quitarle importancia, una dificultad entre otras dificultades que presenta otro alumnado del grupo. Según el profesorado, los alumnos reconocen y asumen las diferencias, las dificultades y las limitaciones –aunque en algún caso son menos evidentes, como en el de Paula– pero estas no suponen un obstáculo para que le traten como a uno más.

V: No, no. No hi ha problema, no.

P: Mai hi ha hagut problemes amb nens que tinguin necessitats...

V: No, no. A més que es nota, es nota que no...

P: I que no és només un, que en aquesta classe n'hi ha més.

V: Clar, clar, és que és això. És que no només és el Yasser.

(...)

P: (...). O sigui que tampoc és que el Yasser vagi molt malament i la resta vagin molt bé. No, hi ha un grupet que té dificultats, un altre grupet que té mitjanament dificultats, i un altre grupet que funciona molt bé. Però en totes les classes hi ha molts nivells i clar, [els nens] assumeixen aquest nivell. (C3GDPVp;239-249;11)²⁶⁹

Quina és la relació que té amb els seus companys i companyes, a nivell d'integració al grup?

P: Treballant amb el Pol, ho tenen molt assumit. Saben les seves limitacions. Ho saben tot. Està molt integrat.

P: La diferència és que ell agafa l'ascensor. Per als nanos és un més. Ell també se sent un més.

²⁶⁸ Traducción: Como los colores de la piel, o como que uno es árabe..., aquí, bueno ya tenemos un abanico de países, como más oscuros, más claros, más no sé qué, lo mismo. Y hay más historias con el color de la piel o con la raza que no con las cosas intelectuales.

²⁶⁹ Traducción: No, no. No hay problema, no. Nunca ha habido problemas con niños que tengan necesidades... No, no. Además que se nota, se nota que no... Y que no es sólo uno, que en esta clase hay más. Claro, claro, es que es eso. Es que no sólo es Yasser. (...). O sea que tampoco es que Yasser vaya muy mal y el resto vayan muy bien. No, hay un grupito que tiene dificultades, otro grupito que tiene medianamente dificultades, y otro grupito que funciona muy bien. Pero en todas las clases hay muchos niveles y claro, [los niños] asumen este nivel.

Però igualment reconeixen les seves limitacions, si li cau alguna cosa... l'ajuden sempre. Tenen unes estratègies des de petits que li van fent. Li diuen "T'ajudo, Pol?" i ell diu "sí" o "no", per exemple. (C1EP;30-31;11)²⁷⁰

El voluntariado explica que algo que hace que exista esta percepción hacia los niños y niñas con discapacidad es, por un lado, el hecho haber visto desde el primer año a otros niños con alguna discapacidad en el colegio y, por otro, el hecho de llevar varios años en la misma clase y haber convivido con su dificultad. Esto es lo que hace que se hayan acostumbrado a ellos y los hayan aceptado, viéndolos como no tan diferentes.

V2: Yo creo que es que en esta escuela ya ha habido varios casos. Yo me acuerdo que cuando empezaron los grandes estos, empezaron en P3 y ya había dos niños en quinto o en sexto, dos hermanos que iban con su silla de ruedas y a lo mejor el hecho de estar acostumbrados a que siempre hay alguien, pues ya... que se lo cruzan por el parque el uno, el otro, pues ya conviven con ello y como ha sido desde P3, desde pequeñitos que lo han visto, no les debe llamar la atención, como si fuese un colegio que dices no hay ni un caso y ahora de repente viene uno...

V1: Aquí siempre ha habido algún caso...

V2: Siempre ha habido, siempre ha habido. (C2EVc;141-143;11)

Vc: (...) com estan junts la mateixa classe des de P3, no sé, sempre l'han vist com un company més i prou. Només doncs no pot caminar, i punt. I moltes vegades si el tenen que ajudar s'ajuden. Pel fet de que sigui grup? De veritat que no ho sé. Sé que és bo en general, però en ell en particular no ho sé. (C1EVc;71;11)²⁷¹

Este tipo de relación es lo que hace, por ejemplo, que hablen con total normalidad de aspectos que tienen que ver con la discapacidad, como el andador de Pol.

V2: Y bueno, en primero también hay otro niño, Pol, y también tenemos (las voluntarias) otros dos hijos: ella un hijo y yo otro hijo en primero. Y también con el Pol pues bueno, "mama, al Pol le han cambiado el andador, este año le han cambiado el andador, ¡más chulo!". También, o sea, es una pasada, que los aceptan, los tienen como... sí.

V1: Es como tiene que ser, claro.

V2: Como ya los han visto así siempre, pues ya es uno más. Es así, pues es así, como si es de otra manera, pero no tienen aquello de decir "mira...", no, no. Muy bien. (C2EVc;137-139;11)

²⁷⁰ Traducción: ¿Cuál es la relación que tiene con sus compañeros y compañeras, a nivel de integración en el grupo? Trabajando con Pol, lo tienen muy asumido. Saben sus limitaciones. Lo saben todo. Está muy integrado. La diferencia es que él coge el ascensor. Para los niños es uno más. Él también se siente uno más. Pero igualmente reconocen sus limitaciones, si se le cae alguna cosa... le ayudan siempre. Tienen unas estrategias desde pequeños que le van haciendo. Le dicen "¿Te ayudo, Pol?" y él dice "sí" o "no", por ejemplo.

²⁷¹ Traducción: (...) como están juntos la misma clase desde P3, no sé, siempre le han visto como un compañero más y ya está. Sólo que no puede caminar, y punto. Y muchas veces si le tienen que ayudar se ayudan. ¿Por el hecho de que sea grupo? De verdad que no lo sé. Sé que es bueno en general, pero en él en particular no lo sé.

Por otro lado, hace que se entienda la discapacidad como algo que puede ser asumido por el alumnado dentro del aula y que, como ellos mismos explican, no impide que pueda hacer lo mismo que los demás, aunque necesite usar un ordenador, o un caminador, o más espacio en la mesa. He aquí lo que comentaban los compañeros de Pol y una voluntaria acerca de estas necesidades y cómo no suponen un problema.

C: El Pol no s'ha de canviar de taula. Perquè té l'ordinador.

Té l'ordinador. I què us sembla que el Pol estigui amb ordinador?

B: Porque cuando nació...

N: No pot caminar. (...)

E: Que el Pol no es canvia perquè té l'ordinador i l'ordinador li serveix per escriure... i tot. (...)

A: I per fer sumes.

I (...) què us sembla que el Pol estigui a la classe amb l'ordinador i tot?

B: Sí, perquè si no tardaria molt. (C1GDA;239-259;11)²⁷²

Vc : (...) ja et dic, com un altre. Moltes vegades, clar, ell necessita evidentment una mica més de lloc, una miqueta només. Si després hi vas ja ho veuràs, no? Una mica més. I sempre el que té al costat: "a veure, deixeu-li al Pol..." Li deixen lloc... o sigui, ells són conscients... és un company més però són conscients de que ell és una mica especial. I cap problema. Simplement és això que de vegades necessita una miqueta més d'espai, però és un nen que... molt bé. (C1EVc;48;11)²⁷³

Algo similar explica el profesorado tutor que, a partir del conocimiento del día a día, ha visto la discapacidad como algo asumible dentro del funcionamiento del grupo.

P: No el veig diferent als altres. És un més, integrat a la classe amb la particularitat que necessita l'ordinador i una persona per desplaçar-se. (C1EP;21;11)²⁷⁴

Como consecuencia, la relación entre estos niños y niñas con los demás tiene episodios muy

²⁷² Traducción: *Pol no se tiene que cambiar de mesa. Porque tiene el ordenador. Tiene el ordenador. ¿Y qué os parece que Pol esté con ordenador? Porque cuando nació... No puede caminar. (...) Que Pol no se cambia porque tiene el ordenador y el ordenador le sirve para escribir... y todo. (...) Y para hacer sumas. ¿Y (...) qué os parece que Pol esté en la clase con el ordenador y todo? Sí, porque si no tardaría mucho.*

²⁷³ Traducción: *(...) ya te digo, como otro. Muchas veces, claro, él necesita evidentemente un poco más de espacio, un poquito sólo. Si después vas ya lo verás, ¿no? Un poco más. Y siempre el que tiene al lado: "a ver, dejadle a Pol..." Le dejan espacio... o sea, ellos son conscientes... es un compañero más pero son conscientes de que él es un poco especial. Y ningún problema. Simplemente es eso que a veces necesita un poco más de espacio, pero es un niño que... muy bien.*

²⁷⁴ Traducción: *No lo veo diferente a los otros. Es uno más, integrado en la clase con la particularidad de que necesita el ordenador y una persona para desplazarse.*

parecidos a los que se dan entre niños y niñas en general, en que se pueden ayudar pero también enfadar, como muestran las siguientes citas.

N: Ah, y te digo una cosa. Que la Paula siempre me culpa porque yo soy chismosa, que... A veces... (C4GDA;308-312;11)

Vc: Però que és un nen que està molt adaptat, o sigui, és com un altre, i els altres nens el tracten com un altre. Quan s'han enfadar s'enfaden i quan l'han d'ajudar l'ajuden. És que no veig cap diferència. No, cap ni una. L'únic això, que moltes vegades doncs, la lletra, doncs bueno, clar, lo lògic, no? però el que és els companys, cap diferència. Jo no ho noto, vaja. (C1Evc;18;11)²⁷⁵

También desde el profesorado tutor se normaliza esta relación entre el niño o niña con discapacidad y sus compañeros, interviniendo pero dejando también que entre ellos y ellas resuelvan sus diferencias y decidan, como cualquier otro alumnado.

P: Sí, sí. I de vegades ho he parlat, i he dit "és que alguna vegada he vist que la deixeu, que està sola o que ve amb els professors" "oh, és que és ella que s'enfada, és ella que marxa". Vull dir que no sempre podem culpar... perquè de vegades tendim a culpar a la classe, no? i no tenim en compte que ella... el seu caràcter de vegades és molt... no? (...) "Oh, és que és ella, que si no juguem al que ella vol, no vol jugar, no sé qué", no? I dius bueno, a veure, aquí ja són elles les que ho han de parlar i ho han de veure. No però és molt... a la classe està molt ben acceptada i molt... (C2EP;85;11)²⁷⁶

Así, en algunos momentos se pueden preocupar por ellos, como comenta una madre voluntaria del grupo de Inés, pero por otro lado, el estar pendientes de ellos o tratar de que estén bien no implica que les consientan más de lo que consienten a los demás o que les den un trato especial.

V1: (...). Mira, ayer me contaba por ejemplo la A. (su hija) en la hora del comedor (ella también se queda al comedor) y la A. me decía "es que la Inés hoy no ha querido comer, mama, hoy no ha querido comer, y yo le he dicho que por qué no quería comer, porque mira si está delgada, aún se va a quedar más delgada." O sea, que quizás a la hora de comer, o a la hora de eso, quizás si que tienen que estar más por ella o... pero por lo demás yo no he oído nunca que la A. o cualquier crío... me dijera... (C2Evc;99;11)

²⁷⁵ Traducción: Pero que es un niño que está muy adaptado, o sea, es como uno más, y los demás niños le tratan como uno más. Cuando se tienen que enfadar se enfadan y cuando le tienen que ayudar le ayudan. Es que no veo ninguna diferencia. No, ninguna. Lo único eso, que muchas veces pues bueno, la letra, pues bueno, claro, lo lógico, ¿no? pero lo que son los compañeros, ninguna diferencia. Yo no lo noto, vaya.

²⁷⁶ Traducción: Sí, sí. Y a veces lo he hablado, y he dicho "es que alguna vez he visto que la dejáis, que está sola o que viene con los profesores" "oh, es que es ella que se enfada, es ella la que se va". Quiero decir que no siempre podemos culpar... porque a veces tendemos a culpar a la clase, ¿no? y no tenemos en cuenta que ella... su carácter a veces es muy... ¿no? (...) "Oh, es que es ella, que si no jugamos a lo que ella quiere, no quiere jugar, no se qué", ¿no? Y dices bueno, a ver, aquí ya son ellas las que lo tienen que hablar y lo tienen que ver. No pero es muy... en la clase está muy bien aceptada y muy...

P: Jo la veig molt acceptada. Però la paraula és aquesta, acceptada tal i com és, tampoc consentida. I a ella li agradaria en alguns moments que fos més consentida, que fos més el... venint ara a informàtica, no sé si te n'adones, li encanta ser ella la que porta davant de la filera la seva... i de vegades ells passen, a veure, igual que es colen entre ells, no? (...). (C2EP;75;11)²⁷⁷

En algún caso, como el de Javier, la actual situación de integración, que valoran de forma positiva, es el resultado de una evolución en la relación con sus compañeros y compañeras; si al principio era algo conflictiva por su tendencia a mantenerse a la defensiva, ha ido mejorando de forma que el grupo le ha ido aceptando y valorando progresivamente y él se ha ido mostrando menos susceptible ante algunas reacciones de los demás.

EE: (...) Le vemos bien integrado en el grupo, le vemos contento en el grupo. Es que antes no, no... no estaba atento ni concentrado a las explicaciones que se daban dentro de clase, o sea, por su problemática a lo que estaba atento es a si alguien que pasaba, le rozaba y ya saltaba, y se metía con él. Y los demás lo mismo. Como era un personaje digamos pues que había llegado a la escuela posteriormente a la formación del grupo, y luego para colmo, (...), como tampoco quedó en el grupo en el que se integró en un momento, sino que pasó a otro grupo, pues todos estaban un poco siempre con la cosa de... "pues no es nuestro amigo, pues ha venido... no es de aquí, se mete en todas las peleas, es muy bruto, nos empuja, tiene mucha fuerza...". No interpretaban eso como "jo, es que está solo, quiere también sentirse apreciado, quiere formar parte de un grupo, quiere tener amigos...", entonces era un poco eso, estar en clase pero no estar, ya te digo, ni atendiendo, ni si era matemáticas, si era euskera, si era castellano, sino "a ver quién se mete, a ver quien me roza...", y los demás igual: "a ver si paso por al lado y descuidadamente le pego un pequeño empujón, luego digo que no ha sido mi intención...", porque es que estaba siempre a la que saltaba, o sea, tenía serias dificultades también para mantenerse sentado en cierto momento y estar atendiendo, o sea, todo era estar un poco "a ver, por dónde me van a venir", ¿no? (C5EE;80;11)

EE: Y bueno, yo ahí sí que veo un poco ese cambio en él también, sobre todo en esa seguridad, en ese sentirse un poco más valorado, ¿no? que no es todo siempre fijarse en lo mal que hace, o cuantas veces se equivoca aquí, o "tú no sabes"... no, como los demás. (C5EE;123;11)

El profesorado del centro ve una clara relación entre la aceptación de los niños y niñas con discapacidad y el funcionamiento de los grupos interactivos. Consideran muy importante que sus compañeros no establezcan diferencias con ellos y ellas y que el trato sea igual para todo el mundo, al contrario de lo que ocurre cuando el alumnado con más dificultades pasa parte del tiempo separado en un aula de apoyo. En este sentido, reflexionan sobre el hecho de que la percepción de diferencias entre el alumnado y los problemas de aceptación aparecen si se

²⁷⁷ Traducción: Yo la veo muy aceptada. Pero la palabra es esta, aceptada tal y como es, tampoco consentida. Y a ella le gustaría en algunos momentos que estuviera más consentida, que fuese más el... viniendo ahora a informática, no sé si te das cuenta, le encanta ser ella la que lleva delante de la fila su... y a veces ellos pasan, a ver, igual que se cuelan entre ellos, ¿no? (...).

propician de alguna manera desde el profesorado o la organización escolar.

I de cara als nens amb discapacitat, com estan en els grups?

EE: Jo els veig perfectes. Jo no veig... és veritat... (...) Els nens són dolents, dolents entre cometes, i són molt despectius. Però aquest despreci el fan quan veuen diferències, però quan no hi ha diferències aquests desprecis no existeixen, perquè no hi ha diferències, entens? Quan veiem...? clar, no tenim ningú que tingui una anomalia física molt evident, que a lo millor aquí si que podria ser, però la resta... Tu com a adult no estàs diferenciant a un nen que arriba fins aquí intel·lectualment o al que arriba fins aquí, llavors els nens... "Jo sé més restar que tu" o "les taules de multiplicar me les sé jo més que tu" però no per això li diuen "tú eres tonta" o "tú eres tonto". Quan tu ja fas la diferència com a adult de dir "no, és que aquests nens se'n van a l'aula de reforç" o "se'n van a no sé què perquè necessiten no sé quantos" o "te'n vas a no sé què"... ja estàs fent tu la diferència. Llavors els nens això ho reben, clar que ho reben. Quan no fas aquesta diferència els nens no ho reben, tothom és igual. I això, bueno, és filosofia però és així. Jo ho veig així, eh? (C3-C4EE;78-80;11)²⁷⁸

Igualdad de diferencias: aprender lo mismo a pesar de la discapacidad

En cuarto lugar, otro aspecto en el que se manifiesta la integración de este alumnado es la percepción por parte de los compañeros y compañeras y del propio alumnado con discapacidad de que puede y debe hacer las mismas actividades que los demás, como sucede en el caso de Inés. Aunque conscientes de las diferencias y las dificultades, consideran que todos han de aprender lo mismo y pueden hacerlo. Así, las expectativas de aprendizaje se mantienen altas para este alumnado, tanto como para cualquier otro, buscando la igualdad de resultados desde la diversidad. Si esto es algo que da más oportunidades para el aprendizaje, como hemos visto en el capítulo 5, también es indicador de la aceptación e integración dentro del grupo.

I creieu que aquests nens o nenes que tenen més dificultats han d'aprendre les mateixes coses que els altres?

N: Sí.

Sí? Encara que els costi més han d'aprendre el mateix?

²⁷⁸ Traducción: Y de cara a los niños con discapacidad, ¿cómo están en los grupos? Yo los veo perfectos. Yo no veo... es verdad... (...) Los niños son malos, malos entre comillas, y son muy despectivos. Pero este desprecio lo hacen cuando ven diferencias, pero cuando no hay diferencias estos desprecios no existen, porque no hay diferencias, ¿entiendes? ¿Cuando vemos...? claro, no tenemos a nadie que tenga una anomalía física muy evidente, que a lo mejor aquí sí que podría ser, pero el resto... Tú como adulto no estás diferenciando a un niño que llega hasta aquí intelectualmente o al que llega hasta aquí, entonces los niños... "Yo sé más restar que tú" o "las tablas de multiplicar me las sé yo más que tú" pero no por eso le dicen "tú eres tonta" o "tú eres tonto". Cuando tú ya haces la diferencia como adulto de decir "no, es que estos niños se van al aula de refuerzo" o "se van a no sé qué porque necesitan no sé cuantos" o "te vas a no sé qué"... ya estás haciendo tú la diferencia. Entonces los niños eso lo reciben, claro que lo reciben. Cuando no haces esta diferencia los niños no lo reciben, todo el mundo es igual. Y eso, bueno, es filosofía pero es así. Yo lo veo así, ¿eh?

N: Sí.

Sí? Per què creieu que han d'aprendre el mateix?

N: *Perquè que ella tingui algun problema no és diferent... bueno, és diferent, pero...*

A: *Ya te entiendo, ya te entiendo...*

Ya le entiendes, eh? És diferent però també...

A: *pero és igual. (C2GDA;190-198;11)²⁷⁹*

P: Ella té ganes d'aprendre, a veure, i els companys veuen que... i li valoren també quan millora. Un mestre igual, però qualsevol, vull dir, igual que qualsevol, també. I els companys també li valoren quan ha fet una cosa "mira això que bé que ho ha fet". Ho diem, no, també? "mira que bé, molt bé" (...). Tothom ha entregat el projecte, la Inés ha entregat el projecte, i tothom... Vull dir que... i ella està contenta de veure que ella... (C2EP;105;11)²⁸⁰

Las altas expectativas que se encuentran alrededor hacen que estos niños y niñas se vean capaces de participar en actividades para las que ciertamente tienen dificultades. El profesorado asocia esto en algún caso a una falta de conciencia de sus dificultades, de aquellas específicas derivadas de su discapacidad y que van más allá de que simplemente les cueste más hacer las tareas, y lo relacionan con el hecho de que las personas adultas no hagan distinciones y clasificaciones entre el alumnado.

EE: La M. Tu creus que la M., si ella fos conscient o es veïés que no pot llegir o que té moltes dificultats de lectoescriptura, que en realitat les té, s'hagués apuntat voluntàriament a un grup de tertúlies? pregunto, oi que no? En canvi la M. està apuntada voluntàriament a un grup de tertúlies, m'entens? I quan vam fer una lectura a la biblioteca municipal, que van participar tots els nens, la primera admirada em vaig quedar jo. Jo porto les tertúlies dels nens, eh? La primera admirada de com llegien, la M. va llegir, que bueno, ja m'agradaria que molts nens que no tenen els problemes de la M. ho llegissin, m'entens? Van llegir... és que a més tothom va dir "què bé que han llegit". (C3-C4EE;92;11)²⁸¹

²⁷⁹ Traducción: ¿Y creéis que estos niños o niñas que tienen más dificultades tienen que aprender las mismas cosas que los demás? Sí. ¿Sí? ¿Aunque les cueste más tienen que aprender lo mismo? Sí. ¿Sí? ¿Por qué creéis que tienen que aprender lo mismo? Porque que ella tenga algún problema no es diferente... bueno, es diferente, pero... Ya te entiendo, ya te entiendo... Ya le entiendes, eh? Es diferente pero también... pero es igual.

²⁸⁰ Traducción: Ella tiene ganas de aprender, a ver, y los compañeros ven que... y le valoran también cuando mejora. Un maestro igual, pero cualquiera, quiero decir, igual que cualquiera, también. Y los compañeros también le valoran cuando ha hecho una cosa "mira esto que bien que lo ha hecho". Lo decimos, ¿no, también? "mira que bien, muy bien" (...). Todo el mundo ha entregado el proyecto, Inés ha entregado el proyecto, y todo el mundo... Quiero decir que... y ella está contenta de ver que ella...

²⁸¹ Traducción: La M. Tú crees que la M., si ella fuese consciente o se viese que no puede leer o que tiene muchas dificultades de lectoescritura, que en realidad las tiene, ¿se hubiese apuntado voluntariamente a un grupo de tertulias? pregunto, ¿a que no? En cambio la M. está apuntada voluntariamente a un grupo de tertulias, ¿me entiendes? Y cuando hicimos una lectura en la biblioteca municipal, que participaron todos los niños, la primera admirada me quedé yo. Yo llevo las tertulias de los niños, ¿eh? La primera admirada de como leían, la M. leyó, que bueno, ya me gustaría que muchos niños que no tienen los problemas de la M. lo leyesen, ¿me entiendes?

EE: Jo per això dic: com estan ells? Bueno, demà ja coneixeràs la Paula, ja veuràs. Un nen que té... que és conscient d'una discapacitat no actua com estan actuant aquests.

Però consciència d'alguna manera sí que deuen tenir, no?

EE: Que els hi costa. Però a un altre li costa una altra cosa, i a l'altre l'altra, m'entens? Però d'això a aquells nens que jo he conegut que... estan ensopits, que surten de la classe, que fan coses diferents, que tothom li diu "es que tú no sabes", "es que tú eres tonto", "és que tu no sé què...". (...) Llavors és que és... ja t'ho he dit, és una filosofia, quan l'adult no fa diferències, el nen no les fa. (C3-C4EE;96-98;11)²⁸²

La ayuda hacia el alumnado con discapacidad

Como quinto y último aspecto, la ayuda que se da de forma habitual hacia estos niños y niñas, no sólo en los grupos interactivos, por parte de sus compañeros también es una muestra de integración en el grupo. Como ya hemos visto, lo hacen por propia iniciativa o como respuesta a una demanda sin que suponga un problema, y es también bien recibido por parte de los niños y niñas.

*I quan demana ajuda, els altres l'ajuden sense cap problema...?*²⁸³

V2: Como si fuese una de los otros, eh?

*V1: Sí, no tenen cap problema.*²⁸⁴

V1: Como van juntos desde pequeños, pues la tienen como a uno más, sí, sí. No hay ningún problema, está muy bien integrada con ellos. Incluso ahora porque lleva la sillita esta que es automática, pero antes la bajaban, la paseaban en el patio... o sea, la tienen como si fuese... sí, sí.

V2: Sí.

V1: No la dejan sola aquello que digan "pues tú no puedes hacer esto". No, no, muy bien, en todos los aspectos, eh, la tienen muy bien, sí. (C2EVC;18-23;11)

P: Normalment... A veure, ell ho fa molt dissimuladament, eh? però sí que de vegades ens demana ajuda, o ells mateixos em demanen a mi "puc ajudar el Yasser?". Ells són conscients que

Leyeron... es que además todo el mundo dijo "qué bien que han leído".

²⁸² Traducción: Yo por eso digo: ¿como están ellos? Bueno, mañana ya conocerás a Paula, ya verás. Un niño que tiene... que es consciente de una discapacidad no actúa como están actuando estos. Pero conciencia de alguna manera sí que deben tener, ¿no? Que les cuesta. Pero a otro le cuesta otra cosa, y al otro la otra, ¿me entiendes? Pero de eso a aquellos niños que yo he conocido que... están tristes, que salen de la clase, que hacen cosas diferentes, que todo el mundo les dice "es que tú no sabes", "es que tú eres tonto", "es que tu no sé què...". (...) Entonces es que es... ya te lo he dicho, es una filosofía, cuando el adulto no hace diferencias, el niño no las hace.

²⁸³ Traducción: ¿Y cuando pide ayuda, los otros le ayudan sin ningún problema...?

²⁸⁴ Traducción: Sí, no tienen ningún problema.

*a ell li costa, però en cap moment està rebutjat per això ni res. L'ajuden, sí. (C3GDPVp;83;11)*²⁸⁵

*Vc: Jo crec que està bé el que es fa, que el tractin com un company més i prou, no? O sigui, sí que és un nen especial, però perquè té un problema, però és un nen com qualsevol altre. Jo crec que està molt bé, tractar-lo així, com un nen més i prou. No cal demanar... o sigui, si ell necessita ajuda ja te la demanarà, o tu li preguntes, però no fer-lo més especial del que és, no? trobo. (C1EVc;109;11)*²⁸⁶

Una de las formas en que se manifiesta esta ayuda es cuando los compañeros ayudan al niño o niña a expresarse; esto ocurre en los casos de discapacidad motora que implican dificultades en el habla, en concreto en el caso de Inés. Durante los grupos de discusión con alumnado recogemos algunos momentos en que esto ocurre, y los niños, que están acostumbrados a la forma de hablar de su compañera, repiten lo que ha dicho para que se entienda. De esta forma están mostrando cómo tienen asumida e integrada su dificultad y la forma de ayudarla y, al mismo tiempo, están facilitando que participe en ese momento en la actividad en que están implicados, que es el grupo de discusión.

Vale. I a més de que creieu que han d'aprendre el mateix, creieu que poden aprendre el mateix? ²⁸⁷

N: Sí.

Sí?

N: Sí.

A: Però cada dia. (no se entiende bien)

Però...?

A: Però maxacar-ho cada dia (...) dia a dia.²⁸⁸ (no se entiende bien)

A veure, torna...

A: machacar todos los días.

(varios:) Machacar todos los días. (repiten a A para que se entienda) (C2GDA;202-211;11)

²⁸⁵ Traducción: Normalmente.... A ver, él lo hace muy disimuladamente, ¿eh? pero sí que a veces nos pide ayuda, o ellos mismos me piden a mí "¿puedo ayudar a Yasser?". Ellos son conscientes de que a él le cuesta, pero en ningún momento está rechazado por eso ni nada. Le ayudan, sí.

²⁸⁶ Traducción: Yo creo que está bien lo que se hace, que le traten así, como a un compañero más y ya está, ¿no? O sea, sí que es un niño especial, pero porque tiene un problema, pero es un niño como cualquier otro. Yo creo que está muy bien, tratarlo eso, como un niño más y ya está. No hace falta pedir... o sea, si él necesita ayuda ya te la pedirá, o tú le preguntas, pero no hacerlo más especial de lo que es, ¿no? pienso.

²⁸⁷ Traducción: Vale. Y además de que creéis que tienen que aprender lo mismo, ¿creéis que pueden aprender lo mismo?

²⁸⁸ Traducción: Pero machacarlo cada día (...) día a día.

*A: Porque la profesora lo explica muchas veces i nos aburrimos.*²⁸⁹ (no se entiende bien)

(varios:) *Perquè la professora ho explica un munt de vegades i s'avorreix.* (repiten para aclarar)
(C2GDA;288-289;11)

De esta forma se ha hecho posible, por ejemplo, que en el caso de Inés, una de las niñas más “populares” de la clase establezca con ella una relación cercana y de ayuda, al tomar conciencia de sus dificultades; si esta relación le ha ayudado por un lado a realizar tareas de clase, también supone, por otro lado, un cambio en la imagen que de ella puede tener el resto de la clase cuando es aceptada y ayudada por una “líder” del grupo.

P: Ara mateix té una companya, una líder... la que seu al costat d'ella, que jo no hauria pensat mai que hagués volgut seure amb ella, una de les líders de la classe, que és un any més gran que ells, és maqueta i tal, però es fa com a molt gran, és allò... té com a moltes ganes de créixer, i es posa al costat d'ella i me l'ajuda i va de meravella que sigui una líder, no? de la classe, perquè això a la Inés la fa valorar moltíssim. És una nena que està molt sensibilitzada amb tot això perquè té una germaneta també amb dificultats, i potser aquella nena veu una miqueta reflectida la seva germana en la Inés, no? I bueno, i l'ajuda, i vinga... i quan era l'hora d'entregar el projecte voluntariament es van quedar... que de vegades l'ajuda ve fins i tot sense... que és lo bo, no? que tu no hakis d'estar sempre “ajudeu la Inés”, que ja surti del grup es valora molt, no? (C2EP;69;11)²⁹⁰

No obstante, como elemento excluyente recogemos que en algunas ocasiones cueste dar ayuda, algo que los profesionales asocian al “modo de ser” de algunos niños a los que les cuesta ayudar.

¿Y crees que son más sensibles a la dificultad, tenerlo en cuenta incluso para ayudarle o para...?

P: Yo creo que sí, algunos sí. Pero yo creo que depende ya del carácter también de los chavales. Hay algunos que aunque sepan sí ayudarán pero así de una manera más bien superficial, o más así, no sabiendo de veras que tienen esa problemática. (...). Pues ese tipo de niños pues siempre les cuesta más ayudar a los demás, y de esos siempre habrá, siempre hay alguno. Pero en general no, en general son... (C5EP;116-117;12)

²⁸⁹ Traducción: *Porque la profesora lo explica un montón de veces y se aburre.*

²⁹⁰ Traducción: *Ahora mismo tiene una compañera, una líder... la que se sienta al lado de ella, que yo no habría pensado nunca que hubiese querido sentarse con ella, una de las líderes de la clase, que es un año mayor que ellos, es maja y tal, pero se hace como muy grande, es aquello... tiene como muchas ganas de crecer, y se pone al lado de ella y me la ayuda y va de maravilla que sea una líder, ¿no? de la clase, porque eso a Inés la hace valorar muchísimo. Es una niña que está muy sensibilizada con todo esto porque tiene una hermanita también con dificultades, y quizá aquella niña ve un poco reflejada a su hermana en Inés, ¿no? Y bueno, y la ayuda, y venga... y cuando era la hora de entregar el proyecto voluntariamente se quedaron... que a veces la ayuda viene incluso sin... que es lo bueno, ¿no? que tú no tengas que estar siempre “ayudando a Inés”, que ya salga del grupo se valora mucho, ¿no?*

6.2. Interacción entre iguales y participación e integración social

Habiendo visto algunos aspectos generales de los grupos interactivos que favorecen la participación e integración social de todo el alumnado y en particular del alumnado con discapacidad, nos centramos ahora en cómo incide específicamente el primero de los dos componentes que analizamos, la interacción entre iguales. Posteriormente nos detendremos en la aportación en este sentido de la participación de la comunidad. En este apartado veremos en un primer momento cómo la interacción incide sobre la participación del alumnado y, en segundo lugar, la influencia en su integración social.

La participación de todos es algo que se tiene muy en cuenta cuando se llevan a cabo los grupos interactivos, y es algo que potencian las personas adultas, así como el propio planteamiento de esta práctica, haciendo que mientras se trabaja conjuntamente todos puedan hacer sus aportaciones y escuchar a los demás.

P: A veure, es dóna perquè ella està al grup, està escoltant... al grup també l'escolten, ella pot aportar també, no? és un bon moment perquè... en petit grup, perquè la sentin també i perquè digui la seva. (...) (C2EP;65;5)²⁹¹

Pero la participación de todos y todas también se fomenta por iniciativa del propio alumnado; es lo que ocurre, por ejemplo, cuando en el grupo de Yasser hacen una actividad en grupo: es el turno de que Yasser participe pero otro compañero interviene en su lugar, lo que provoca que un tercero le conteste: *lo está haciendo Yasser* (C3OA;42;5), defendiendo la participación del niño dentro de una actividad en que todos han de participar.

6.2.1. La ayuda como favorecedora de la participación del alumnado con discapacidad

Una forma en que la interacción entre iguales incide positivamente en la participación es a través de la ayuda. Las relaciones de ayuda que hemos descrito como aportaciones al aprendizaje resultan también una forma de incluir al alumnado con más dificultades en la dinámica del grupo

²⁹¹ Traducción: *A ver, se da porque ella está en el grupo, esta escuchando... en el grupo también la escuchan, ella puede aportar también, ¿no? es un buen momento para que... en pequeño grupo, para que la escuchen también y para que participe. (...)*

haciendo que participe de las actividades de aprendizaje como los demás. Así, siendo la ayuda una muestra de participación e integración social, como recogíamos en el apartado 6.1, también es una forma de potenciar ambas cosas a través de la interacción entre el alumnado.

La ayuda hacia el alumnado con discapacidad

En primer lugar, cuando los niños y niñas con discapacidad reciben ayuda de otros compañeros, éstos les están incluyendo en la actividad del grupo; esto es algo que se hace posible gracias a la interacción. Además hemos visto que los niños y niñas también reciben ayuda por su propia iniciativa, porque la piden; esta petición de ayuda en un contexto en que saben que la pueden encontrar es otra forma de participación de este alumnado que el mismo funcionamiento de los grupos interactivos fomenta. Dos voluntarias comentan el papel del grupo.

V1: Favorece por eso, porque estás por ella... todos, aparte, están por ella, si necesita algo en ese momento los cinco de la mesa o los cuatro de la mesa...

V2: Sí, sí pide ayuda, sí. (C2EVc;153-154;5)

La ayuda del alumnado con discapacidad a otros compañeros

En segundo lugar, el alumnado con discapacidad también participa activamente de la dinámica del grupo cuando son ellos quienes proporcionan ayuda a otros compañeros y compañeras. Por un lado, ellos mismos en ocasiones hacen notar a un compañero o compañera que se ha equivocado, o aportan la respuesta correcta. Así lo vemos en algunas secuencias de las observaciones, que también destacábamos en el capítulo 5, señalándolas como aportación del alumnado con discapacidad al aprendizaje en el grupo. Entre ellas, vemos cómo Pol observa una interacción entre una compañera y la voluntaria, y a continuación ayuda a que su compañera encuentre la respuesta (C10A;29;5); también vemos a Inés haciendo algo parecido, escuchando a una compañera y a la voluntaria hablando y después acercando su actividad a la de la compañera, enseñándosela y diciendo mientras hace un tres con las manos: *tiene que haber tres* (C20A;2;5), o más tarde cuando la niña pregunta: *què s'ha de fer?*²⁹² e Inés le responde: *esto señalándole en la ficha* (C20A;23;5). El profesorado y el voluntariado también explican que han observado cómo estos niños y niñas participan ayudando a los demás.

²⁹² Traducción: ¿qué se tiene que hacer?

V1: *Hoy también he visto cómo la Inés le ha dicho a la de al lado “No. Esto no”. Pues también, ¿eh? También, si se equivoca la otra, ella se lo dice. Sí, sí, sí.*

V2: *Yo también he visto hacer eso: “No, esta mal”. (C2EVc;162-163;5)*

EE: *El B. també era un nen amb molts problemes, va entendre una cosa, no? llavors en el grup interactiu em diu: “calla, això ho explico jo, eh?”, vull dir, que és molt maco, això de que et digui un nen “ara calla tu perquè això ho explico jo perquè ho he entès”. (C3-C4EE;66;5)²⁹³*

Por otro lado, destacamos el papel de la persona adulta en el grupo para remarcar aquello en lo que ese niño o niña puede ayudar a los demás. Nos centraremos más adelante en el papel del voluntariado en la participación e integración social del alumnado con discapacidad, pero apuntamos aquí esta contribución para potenciar la participación de este alumnado a través de la ayuda a los demás. Es algo que vemos, por ejemplo, cuando Javier resuelve un ejercicio con la persona adulta del grupo y ésta le dice que se la explique a un compañero (C5OA;75;5), algo que después ella misma nos comenta.

(...) también en este ayudar puede parecer que siempre son los mismos los que ayudan y éste en concreto que siempre es el que tiene que estar recibiendo. No, porque no sé si te has dado cuenta, pero en un momento en que este que hablaba, A., bueno, en esa actividad concreta que están haciendo conmigo ha dicho un verbo que no estaba bien, y sin embargo Javier lo tenía bien y es cuando yo un poco pues por salvar esa diferencia, le he dicho “Javier te va a decir cual es el verbo, porque Javier lo tiene bien, en este caso, y tú no”. ¿No? porque... eso, no es que Javier sea menos inteligente que ellos, o que es que sea menos capaz que ellos, lo que tiene es una dificultad que se suma a la otra dificultad, que es que no termina de tener un nivel adecuado en euskera como para poder utilizarlo como lo utilizan los demás, que es su lenguaje materno. Entonces es algo que se le agrava a él, ¿no? pero eso no quiere decir que no tenga su propia iniciativa, y que no sepa pensar, y que no pueda responder lo mismo que los demás. Le cuesta más. (C5EVp;70;5)

En este primer subapartado nos hemos centrado en la participación del alumnado con discapacidad; en los siguientes recogeremos resultados relacionados con la integración social.

6.2.2. La interacción y la ayuda como elemento que favorece la integración, la amistad y la buena relación

La ayuda es la primera de las características de los grupos interactivos que facilita la integración social del alumnado, a través de la interacción entre iguales. Además de los efectos sobre el

²⁹³ Traducción: *El B. también era un niño con muchos problemas, entendió una cosa, ¿no? entonces en el grupo interactivo me dice: “calla, esto lo explico yo, ¿eh?”, quiero decir, que es muy bonito, eso de que te diga un niño “ahora calla tú porque esto lo explico yo porque lo he entendido”.*

aprendizaje y sobre la participación, la ayuda entre iguales favorece que se establezca una buena relación entre los miembros del grupo, que se manifiesta también en otros espacios del aula. El mismo alumnado hace referencia a este efecto.

Ajudant-vos i demanant ajuda i treballant junts, això fa que us porteu millor entre vosaltres?

N: Sí.

N: Sí.

(...). I com ho noteu, això? En què es nota?

N: A l'hora del pati, o al menjador. (C2GDA;273-277;5)²⁹⁴

Así, ayudarse y trabajar juntos contribuye, por un lado, a superar enfrentamientos y, por otro, a generar interacciones solidarias entre quienes no son especialmente amigos.

N: Quan estem junts així ens fem més amics entre nosaltres, si ens havíem enfadat doncs ens perdonem... (C3GDA;150;5)²⁹⁵

N: Per exemple, el C. i l'E. s'ajuden però no són molt amics.

Aha. I penseu que el fet que s'ajudin... bueno, penseu vosaltres, que el fet que us ajudeu pot ser que us faci més amics?

N: Sí.

N: Sí.

Sí? Us ha passat això?

N: Sí. (C3GDA;153-158;5)²⁹⁶

De esta manera, los niños y niñas nos hablan de una relación bidireccional: por un lado relacionan claramente el hecho de ayudarse con la creación de relaciones de amistad y con conocerse mejor entre ellos.

(...) ¿Creéis que el hecho de hacer grupos interactivos os puede ayudar en alguna otra cosa, por ejemplo en cómo os lleváis entre vosotros?

N: Sí.

N: Sí. Porque nos acompañamos entre los dos.

²⁹⁴ Traducción: Ayudándoos y pidiendo ayuda y trabajando juntos, ¿eso hace que os llevéis mejor entre vosotros? Sí. Sí. (...). ¿Y cómo lo notáis, eso? ¿En qué se nota? A la hora del patio, o en el comedor.

²⁹⁵ Traducción: Cuando estamos juntos así nos hacemos más amigos entre nosotros, si nos habíamos enfadado pues nos perdonamos...

²⁹⁶ Traducción: Por ejemplo, C. y E. se ayudan pero no son muy amigos. Aha. ¿Y pensáis que el hecho de que se ayuden... bueno, pensáis vosotros, que el hecho de que os ayudéis puede ser que os haga más amigos? Sí. Sí. ¿Sí? ¿Os ha pasado eso? Sí.

¿Os acompañáis?

N: Igual antes nos llevábamos no muy bien, y luego cuando estamos hablando entre todos igual nos hacemos mejores amigos así.

Aha, ¿eso os ha pasado, de llevaros mejor, haceros más amigos estando en grupos interactivos?

N: Igual conocernos mejor.

Os conocéis mejor. Aha, ¿y qué cosas de los grupos interactivos creéis que hacen que pase eso?

N: Mientras nos ayudamos. (...) N: También cuando hablamos. (C5GDA;106-116;5)

C: Quan no som amics i fem grups i després som amics. Perquè quan un acaba ajudem als altres, nosaltres ajudem als altres i som amics. (C4GDA;295;5)²⁹⁷

Por otro lado, a la inversa, el ser amigos y tener una buena relación propicia que se ayuden más fácilmente en los grupos interactivos.

N: I quan no som amics ens riem dels altres, quan ens caiem o (...) ens riem dels altres i quan no som amics no ajudem als altres als grups interactius i quan som amics ajudem als altres. (C4GDA;392;5)

Las personas adultas también identifican esta influencia positiva de los grupos interactivos en la integración social, a través de la interacción entre el alumnado. El que se trabaje en grupo pequeño hace posible la interacción y, por tanto, la ayuda y la buena relación.

V: Claro. (...). Totalmente, claro, es un pequeño grupo, están si cabe más controlados, entre ellos se interrelacionan más y eso favorece totalmente la integración, no es igual que el gran grupo. (C3GDPVp;276;5)

Vemos que esto ocurre en los grupos interactivos de forma general, para todo el alumnado, pero lo que hemos descrito hasta ahora ocurre también cuando nos centramos en el alumnado con discapacidad: trabajar conjuntamente con otros compañeros y compañeras se relaciona positivamente con su aceptación en el grupo y su integración social; en este sentido, cuando preguntamos por Javier, su tutora incide en esta idea.

¿Y tú crees que el hecho de trabajar juntos en grupos interactivos puede tener alguna influencia en la relación, en cómo lo aceptan o no...?

P: Yo creo que sí. Yo creo que sí. Sí, porque si trabajas de uno en uno o una clase o lo que sea pues igual no, pero ahí, quieras o no... y si se pudiese por una serie de causas cambiar los grupos

²⁹⁷ Traducción: *Cuando no somos amigos y hacemos grupos y después somos amigos. Porque cuando uno acaba ayudamos a los demás, nosotros ayudamos a los demás y somos amigos.*

también y relacionarse más entre ellos pues igual estaría incluso mejor. (C5EP;94-95;5)

Así, la presencia en el grupo, donde puede recibir ayuda, contribuye no sólo a mejorar el rendimiento en la tarea y el aprendizaje, sino que también aumenta la sensación de seguridad ante la misma. Por otro lado, más allá de la propia sensación del niño o niña, el mismo hecho de estar en un grupo donde puede recibir la ayuda que necesita por parte de los compañeros como parte de la dinámica habitual, hace que los niños y niñas con discapacidad estén más integrados y su presencia en el grupo sea más parecida a como es la de cualquier otro alumno. La profesora de educación especial de la escuela Albert Einstein lo explica en las siguientes citas.

EE: (...) però mira, depèn de quina activitat, ja dic, anava tan bé la dinàmica que va haver un moment que com que ell se sentia més segur i estava content de que podia estar amb els altres, amb els companys... els altres companys ja l'ajudaven, no? i casi que jo era més una seguretat que li donava estar al costat que realment l'ajuda que li pogués donar. Perquè els altres mateixos "no, J., mira, aquí..." I clar, tu dius: bueno, casi és més bo que entre els companys l'ajudin i tu et vas retirant, no? una mica. Però ja dic, va anar molt bé. (C1-C2EE;34;5)²⁹⁸

EE: Casi que ells arriba un moment que ja ni demanen [ajuda] perquè entre tots s'ho van fent, i els altres ja els surt d'ajudar-los... no veig que hagin d'estar demanant "ai, ajuda'm", no, ja surt dels altres mateixos companys. No necessiten... I arriba un moment que aquell nen allà és un més, que jo penso que ja ni veuen les limitacions, ni veuen... és que és una cosa, no sé com dir-te, és molt natural, no? molt espontani, surt tot molt... no hi ha necessitat de dir-li: "ai, estigues pel Pol, perquè..." no sé, surt tot molt natural, no? (...) d'aquests dos nens que et dic, arribava un moment que... amb aquesta nena que tenia tantes dificultats, que jo pensava "costarà, perquè també la rebutjaran", va arribar un moment que no. (C1-C2EE;50;5)²⁹⁹

La integración se muestra también por parte de los compañeros, que no ofrecen problemas para ayudar a este alumnado, sino que proporcionan esta ayuda con normalidad. Además del profesorado de educación especial, las voluntarias lo explicitan en el caso de Inés.

V2: Además, los que se han puesto a decorar... porque estaba yo con ella, además que lo estaba

²⁹⁸ Traducción: (...) pero mira, depende de qué actividad, ya digo, iba tan bien la dinámica que hubo un momento que como él se sentía más seguro y estaba contento de que podía estar con los demás, con los compañeros... los demás compañeros ya le ayudaban, ¿no? y casi que yo era más una seguridad que le daba estar al lado que realmente la ayuda que le pudiera dar. Porque los otros mismos "no, J., mira, aquí..." Y claro, tú dices: bueno, casi es mejor que entre los compañeros le ayuden y tú te vas retirando, ¿no? un poco. Pero ya digo, fue muy bien.

²⁹⁹ Traducción: Casi que ellos llega un momento que ya ni piden [ayuda] porque entre todos se lo van haciendo, y a los otros ya les sale ayudarles... no veo que tengan que estar pidiendo "ay, ayúdame", no, ya sale de los otros mismos compañeros. No necesitan... Y llega un momento que aquel niño allí es uno más, que yo pienso que ya ni ven las limitaciones, ni ven... es que es una cosa, no sé cómo decirte, es muy natural, ¿no? muy espontáneo, sale todo muy... no hay necesidad de decirle: "ay, ayuda a Pol, porque..." no sé, sale todo muy natural, ¿no? (...) de estos dos niños que te digo, llegaba un momento que... con esta niña que tenía tantas dificultades, que yo pensaba "costará, porque también la rechazarán", llegó un momento que no.

haciendo muy bien, que no ha necesitado mucha ayuda.

V1: No, conmigo tampoco.

V2: Que si no sí que dices, venga, uno de los que ha terminado, que se vaya con la Inés y le vaya explicando, y bueno, están encantados. (C2EVC;159-161;5)

¿Suele pedir ayuda a los demás?

V2: Sí, lo que pasa que como a veces tienen ji, ji... pues dices, va, pues ya te lo digo yo... pero sino sí, sí, ninguno pone problemas.

V1: Te molt bona relació, l'ajuden bastant, sí. Hem trobat que sí, la Inés està molt bé.³⁰⁰

V2: Sí. (C2EVC;14-17;5)

De forma más concreta, en casos de alumnado con dificultades de relación social derivadas de la propia discapacidad, los grupos interactivos han resultado ser un espacio donde se facilita esta relación de una forma que sería más difícil en el gran grupo. Estos niños aceptan esta interacción y la reciben de forma positiva, viviendo los grupos interactivos como un espacio agradable donde les gusta estar.

EE: Una nena que et vaig explicar que era reàcia... molts problemes amb la relació amb els altres... amb aquella nena ens vam quedar paradíssims. Perquè pensàvem "ai, mare..." (...) Tenia un diagnòstic molt... no es va saber mai però... Trets així psicòtics... vull dir, rebutjava molt el contacte físic, la relació amb els altres i vam pensar "bueno, provem". Però no teníem gaires esperances que funcionés, la veritat, i ens vam quedar parats. Jo l'anava ajudant, però si veia que els altres també l'ajudaven jo intentava estar allí però mantenir-me al marge i ella encantada de la vida: "Patricia, que anirem avui als grups interactius?" "Sí, sí". Perquè és el que et vaig dir, va coincidir que era una sessió que jo la tenia aquell dia sola, tota la tarda, a més. I vam parlar amb la tutora: "escolta, perquè no provem, en comptes de tenir-la tu sola, veniu les dues allà i a veure què passa?". I va anar molt bé. Ella es va obrir més, i vaja, va anar bé. És el cas, ja dic, més així perquè una nena que nosaltres no pensàvem que funcionaria, que dèiem "ai, mare, que es tancarà en banda, no voldrà", súper bé. Per això dic que jo per la meva experiència ho trobo molt bé, molt positiu per a aquests nens. Per a tots, però per a aquests que normalment sempre han d'estar fent coses a banda o amb la d'especial, pobres, que sembla que estiguin marcats, els hi va molt bé. (C1-C2EE;34-36;5)³⁰¹

³⁰⁰ Traducción: Tiene muy buena relación, la ayudan bastante, sí. Hemos encontrado que sí, Inés está muy bien.

³⁰¹ Traducción: Una niña que te expliqué que era reacia... muchos problemas con la relación con los otros... con aquella niña nos quedamos paradísimos. Porque pensábamos "ay, madre..." (...) Tenía un diagnóstico muy... no se supo nunca pero... Rasgos así psicóticos... quiero decir, rechazaba mucho el contacto físico, la relación con los otros y pensamos "bueno, probamos". Pero no teníamos muchas esperanzas que funcionase, la verdad, y nos quedamos parados. Yo la iba ayudando, pero si veía que los otros también la ayudaban yo intentaba estar allí pero mantenerme al margen y ella encantada de la vida: "Patricia, ¿iremos hoy a los grupos interactivos?" "Sí, sí". Porque es lo que te dije, coincidió que era una sesión que yo la tenía aquel día sola, toda la tarde, además. Y hablamos con la tutora: "oye, ¿por qué no probamos, en lugar de tenerla tú sola, venid las dos allí y a ver qué pasa?". Y fue muy bien. Ella se abrió más, y vaya, fue bien. Es el caso, ya digo, más así porque una niña que nosotros no pensábamos que funcionaría, que decíamos "ay, madre, que se cerrará en banda, no querrá", súper bien. Por eso digo que yo por mi experiencia lo encuentro muy bien, muy positivo para estos niños. Para todos, pero para estos que normalmente

Por otro lado, la ayuda es una forma de potenciar la integración en el caso de aquellos niños y niñas a quienes les cuesta más aceptarla. Estar con compañeros hace que la vayan aceptando cada vez mejor y que se sientan cómodos no sólo cuando les ayuda una persona adulta, sino también cuando lo hace un igual.

¿Has notado algún cambio en esta aceptación de la ayuda?

P: Hombre, cada vez está aceptando más, por ejemplo a mí me acepta toda la ayuda del mundo. Si yo le digo "Javier, mira, aquí no has puesto B, sino has puesto P"... pero eso te digo, según de qué chaval no lo acepta tan bien, pero bueno, por eso pienso que estas cosas son buenas, que esté con más gente, para ir aceptando él también esa... que lo vaya asimilando, digo yo, no sé. (C5EP;32-33;5)

6.2.3. Los grupos interactivos como un lugar para conocer al alumnado con discapacidad

La posibilidad de conocerse mejor entre compañeros es un segundo elemento que destacamos respecto de la integración social. El mismo alumnado hace referencia a cómo es más fácil conocerse mejor entre ellos cuando trabajan en grupos interactivos. Trabajar en grupos pequeños donde se comunican para resolver las tareas hace que puedan saber más de esos compañeros del grupo, que cuando se trabaja individualmente en el grupo clase; ayudarse y darse explicaciones son formas en que explican que se pueden conocer mejor.

Aha. Vale, llavors sí que penseu una mica que el fet de treballar junts us pot ajudar una mica a...

N: A relacionar-nos. (C3GDA;183-184;5)³⁰²

Aha. I quan estàs a la classe, fent els grups interactius, penseu que així us podeu conèixer més?

N: Sí.

N: Sí.

Sí? En quines coses?

N: Ajudant-nos.

siempre tienen que estar haciendo cosas a parte o con la de especial, pobres, que parece que estén marcados, les va muy bien.

³⁰² Traducción: *Aha. Vale, entonces sí que pensáis un poco que el hecho de trabajar juntos os puede ayudar un poco a... A relacionarnos.*

Vale, ajudant-vos.

N: Explicant-nos coses. (C3GDA;192-198;5)³⁰³

El profesorado de la escuela (tutores, participantes de grupos interactivos y profesorado de educación especial) también hace aportaciones en este sentido. Poder recibir ayuda de niños o niñas con los que no se han tenido interacciones de aprendizaje previamente genera una valoración diferente de los compañeros y compañeras, de sus puntos fuertes y sus dificultades y, más allá del aprendizaje, facilita poder ponerse en el lugar de otros compañeros.

P: Sí. A veure, és positiu per tot (...) que vegin que poden aprendre no de la senyoreta només, sinó que entre ells es poden explicar coses, que podem aprofitar que potser hi ha un company amb el que no has coincidit assegut a la classe i mira "mira que bé, veus?" valorar també l'altre company. Que el treball en grup és positiu, perquè el que jo no veig ho pots veure tu o ho pot veure un altre, no? que entre tots podem aconseguir una... té molts avantatges. (C2EP;59;5)³⁰⁴

P: A veure, el tema de treballar en grups interactius és conèixer més en profunditat el que saben i no saben els teus companys. Perquè jo me'n recordo quan anàvem a classe... a veure, tu sabies més o menys el que saben els altres, però clar, aquell estava davant teu, de la teva taula i punt, i no tenies cap tipus de relació tan escolar, no? tant d'aprenentatges. Llavors ells saben, doncs ell no sap la taula del vuit... o sigui, aprofundeixes més en els coneixements que tenim en global tots. (C3GDPVp;414;5)³⁰⁵

Este mayor conocimiento entre el alumnado tiene lugar también en el caso del alumnado con discapacidad, o de los que tienen más dificultades de aprendizaje. En los grupos interactivos se propicia que niños y niñas diferentes entre sí hablen, se pregunten, incrementando su relación con los compañeros y compañeras, tal como ellos mismos expresan.

Y sobre el hecho de que hay niños que aprenden más rápido, otros menos rápido, ¿creéis que también el hecho de trabajar en grupos interactivos puede hacer que entre niños que sois diferentes os lleveis mejor, o...?

³⁰³ Traducción: *Aha. Y cuando estás en la clase, haciendo los grupos interactivos, ¿pensáis que así os podéis conocer más? Sí. Sí. ¿Sí? ¿En qué cosas? Ayudándonos. Vale, ayudándonos. Explicándonos cosas.*

³⁰⁴ Traducción: *Sí. A ver, es positivo para todo (...) que vean que pueden aprender no sólo de la señorita, sino que entre ellos se pueden explicar cosas, que podemos aprovechar que quizá hay un compañero con el que no has coincidido sentado en la clase y mira "mira que bien, ¿ves?" valorar también al otro compañero. Que el trabajo en grupo es positivo, porque lo que yo no veo lo puedes ver tú o lo puede ver otro, ¿no? que entre todos podemos conseguir una... tiene muchas ventajas.*

³⁰⁵ Traducción: *A ver, el tema de trabajar en grupos interactivos es conocer mas en profundidad lo que saben y no saben tus compañeros. Porque yo me acuerdo cuando íbamos a clase... a ver, tú sabías más o menos lo que saben los otros, pero claro, aquél estaba delante tuyo, de tu mesa y punto, y no tenías ningún tipo de relación tan escolar, ¿no? tan de aprendizajes. Entonces ellos saben, pues él no sabe la tabla del ocho... o sea, profundizas más en los conocimientos que tenemos en global todos.*

N: Sí.

Porque a lo mejor si no hicierais grupos interactivos, o antes de que hicierais, (...) tendíais más a estar con niños más parecidos a vosotros, ¿o no?

N: Hablaríamos menos entre nosotros.

Hablaríais menos entre vosotros.

N: Porque si sabemos todos lo mismo no le preguntamos al de al lado, porque sabemos que sabe lo mismo que nosotros.

Y entonces, por ejemplo, niños que saben diferente, el hecho de preguntarse, de ayudarse y así, ¿creéis que puede hacer que sean más amigos?

N: Sí.

N: Igual sí. (C5GDA;118-126;5)

En este sentido, Inés hace referencia a cómo en los grupos interactivos es más fácil que todos se conozcan; mientras, una de sus compañeras la ayudaba a expresarse repitiendo sus palabras le estaba permitiendo participar en el grupo de discusión dando su opinión como los demás.

A: I estem en grup. (...) Y así nos conocemos más (no se entiende bien)

N: I així ens coneixem més (repite a A para que se entienda) (C2GDA;56-59;5)³⁰⁶

El profesorado del centro (tutores, dinamizadores de grupos interactivos y especialistas de educación especial) también reconoce este efecto de la interacción entre iguales en el mejor conocimiento del alumnado con discapacidad y en la mejora de las relaciones. Por un lado, cuando participan en los grupos interactivos es más fácil escucharles, porque en los grupos interactivos se dan las condiciones para que estos niños y niñas puedan hacer aportaciones al grupo como los demás.

P: A veure, es dóna perquè ella està al grup, està escoltant... al grup també l'escolten, ella pot aportar també, no? és un bon moment perquè... en petit grup perquè la sentin també i perquè digui la seva. (...) (C2EP;65;5)³⁰⁷

Así, como mencionan, se hace posible una relación más directa y cercana.

Tu creus que el fet de treballar en grups interactius pot influir d'alguna manera en la relació que té amb els companys?

P: Sí, estimula que sigui més bona, clar. Jo crec que sí. Clar, pensa que en grup interactiu

³⁰⁶ Traducción: *Y estamos en grupo. (...) Y así nos conocemos más. Y así nos conocemos más.*

³⁰⁷ Traducción: *A ver, se da porque ella está en el grupo, está escuchando... en el grupo también la escuchan, ella puede aportar también, ¿no? es un buen momento para que... en pequeño grupo porque la escuchen también y para que participe. (...)*

treballem un cop a la setmana, no? és una tarda a la setmana, només, però jo crec que sí. Entre que ja tens un contacte més directe, no? ja estàs més a prop d'una persona que tens a classe, no? (C2EP;89;5)³⁰⁸

La proximidad y el hecho de que puedan conocerse mejor de lo que permite el trabajo con toda la clase hace que aumente la complicidad y la confianza entre ellos.

Penseu que poden tenir alguna influència en la relació que tenen entre ells, el fet de treballar en petits grups?

P: Home, es poden conèixer millor.

Vp: Sí, es coneixen millor.

P: Es poden conèixer millor.

Creieu que es coneixen millor pel fet de treballar així?

P: Sí. Hi ha moltíssima més relació, no hi ha ni punt de comparació a quan estàs amb tot el grup. (C4GDPVp;129-134;5)³⁰⁹

¿Y cómo valoras los grupos interactivos de cara a los niños que tienen más dificultades?

Vp: Ya te estoy diciendo, yo creo que les beneficia porque es un grupo más pequeño, ellos se sienten ahí también por una parte más seguros con su propia dificultad, eh. También aprovechan más estas explicaciones que se pueden dar... pueden ser del voluntario porque hay veces que es como una clase magistral, pero en número reducido, ¿no? entonces, aprovechas también más ahí ese momento y luego, sobre todo, pues que el resto de los niños también termina por haber una especie de complicidad o de confianza entre ellos que igual no demuestran en el grupo grande. (C5EVP;63-64;5)

De esta manera, al poder escucharles y conocerlos mejor, sus compañeros pueden cambiar sus percepciones sobre lo que saben y no saben y sobre lo que son capaces o no de hacer. La posibilidad de interacción dentro de los grupos es lo que facilita esta relación entre el alumnado.

EE: El desert; recordo els àrabs que els costava molt més i tal va sortir el desert en no sé quina activitat de llengua, no? i ara no recordo si va ser el Yasser o va ser un altre també àrab que parlava molt poquet, i ell es va veure amb cor d'explicar què era un desert als altres, no? cosa que potser en una classe gran no crec que es pogués fer totes aquestes coses. Llavors aquesta interacció entre ells, d'ajudar-se entre ells i de fer, i més de l'un a l'altre, d'un igual a l'altre igual a mi em sembla molt positiu. I els nens d'educació especial, com els nens de social, com el nen que

³⁰⁸ Traducción: ¿Tú crees que el hecho de trabajar en grupos interactivos puede influir de alguna manera en la relación que tiene con los compañeros? Sí, estimula que sea mejor, claro. Yo creo que sí. Claro, piensa que en grupo interactivo trabajamos una vez a la semana, ¿no? es una tarde a la semana, sólo, pero yo creo que sí. Entre que ya tienes un contacto más directo, ¿no? ya estás más cerca de una persona que tienes en clase, ¿no?

³⁰⁹ Traducción: ¿Pensáis que pueden tener alguna influencia en la relación que tienen entre ellos, el hecho de trabajar en pequeños grupos? Hombre, se pueden conocer mejor. Sí, se conocen mejor. Se pueden conocer mejor. ¿Creéis que se conocen mejor por el hecho de trabajar así? Sí. Hay muchísima más relación, no hay ni punto de comparación a cuando estás con todo el grupo.

té problemes del que sigui, aquestes ajudes com que a més són moltes més, perquè són moltes més, doncs això els ajuda moltíssim, a tot, ja no et dic a nivell acadèmic, a nivell personal, els ajuda, o es veuen més capaços, i l'autoestima creix, automàtic. (C3-C4EE;66;5)³¹⁰

Este tipo de relación, por otro lado, hace crecer el reconocimiento y respeto por las diferencias, y que estas diferencias y las ayudas que puedan conllevar se vivan con naturalidad.

Sobre el resto de compañeros, ¿cómo puede influir trabajar con niños que tengan más dificultades, como Javier? (...)

P: El hecho de darse cuenta de que todos no somos iguales, también, porque ellos piensan que no sé, más o menos todos son parecidos, y no, cada uno tenemos nuestra habilidad en algunas cosas, en otras no, eso se les hace ver, pero desde pequeños, no me refiero a ahora desde que hay grupos interactivos o lo que sea, que todos somos distintos, que algunos sirven más para la gimnasia, otros para el no sé qué y pues eso, otros que tienen problemas y que hay que ayudarles. No sé. (C5EP;82-83;5)

EE: Aquí es como si es dilueix el que tenen, no? Arriba un moment que allí ja no es veu. Perquè tots fan, i bueno, si a aquella nena li costa una mica, l'altre l'ajuda... És una més. La M. no és la nena d'especial que sempre va amb la Patricia. No, és una més.

D'algun manera, suposo, sí que reconeixen les diferències, no? i les dificultats?

EE: Home, sí. Sí, però bueno... arriba un moment, ja et dic, que es dilueix. Home clar, a veure, i sobretot dificultats quan són físiques, que es veuen a simple vista, no? sí. Però bueno, no et pensis, ja et dic. Clar, sap que... no sé, la fulaneta ajudarà més a la Inés que no pas a un altre que ja sap que ja se'n surt, no? Però bueno, que és molt natural, jo ho veig molt natural. (C1-C2EE;52-54;5)³¹¹

Si los niños y niñas, en general, pueden aprender a asumir las diferencias con sus compañeros y compañeras, en especial con los que tienen algún tipo de discapacidad, los mismos niños y niñas con discapacidad también aprenden en esta interacción que no son los únicos que tienen

³¹⁰ Traducción: *El desierto; recuerdo los árabes que les costaba mucho más y tal salió el desierto en no sé qué actividad de lengua, ¿no? y ahora no recuerdo si fue Yasser o fue otro también árabe que hablaba muy poquito, y él se vio con valor de explicar qué era un desierto a los demás, ¿no? cosa que quizá en una clase grande no creo que se pudiera hacer todas estas cosas. Entonces esta interacción entre ellos, de ayudarse entre ellos y de hacer, y más del uno al otro, de un igual al otro igual a mí me parece muy positivo. Y los niños de educación especial, como los niños de social, como el niño que tiene problemas de lo que sea, estas ayudas como además son muchas más, porque son muchas más, pues eso les ayuda muchísimo, a todo, ya no te digo a nivel académico, a nivel personal, les ayuda, o se ven más capaces, y la autoestima crece, automático.*

³¹¹ Traducción: *Aquí es como si se diluyera lo que tienen, ¿no? Llega un momento que allí ya no se ve. Porque todos hacen, y bueno, si a aquella niña le cuesta un poco, el otro la ayuda... Es una más. La M. no es la niña de especial que siempre va con la Patricia. No, es una más. De alguna manera, supongo, sí que reconocen las diferencias, ¿no? y las dificultades. Hombre, sí. Sí, pero bueno... llega un momento, ya te digo, que se diluye. Hombre claro, a ver, y sobre todo dificultades cuando son físicas, que se ven a simple vista, ¿no? sí. Pero bueno, no te creas, ya te digo. Claro, sabe que... no sé, la fulanita ayudará más a la Inés que no a otro que ya sabe que se apaña, ¿no? Pero bueno, que es muy natural, yo lo veo muy natural.*

dificultades –por ejemplo cuando ayudan a otros–, sino que los demás también se equivocan, y que todos tienen puntos fuertes y débiles.

Vp: Esa misma tranquilidad de saber que los demás también cuando leen también meten la pata, también (...) “no has leído bien” o “te has equivocado en esta palabra”, porque las lecturas lo mismo que te comento se hacen en euskera y también son lecturas en castellano [y hay quien tiene más] dificultad en castellano que en euskera. (C5EVp;114;5)

6.2.4. Los grupos interactivos como lugar donde se conocen, además de la discapacidad, otras capacidades desarrolladas

El tercero de los elementos destacados respecto a la integración tiene que ver con el reconocimiento de que los niños y niñas con discapacidad, además de la discapacidad y de las dificultades que esta conlleva, tienen otras muchas capacidades y habilidades desarrolladas como cualquier otro niño.

En primer lugar, trabajar conjuntamente en los grupos interactivos, permite que los niños y niñas con discapacidad perciban más fácilmente y reconozcan mejor aquello en lo que son competentes y en lo que pueden desenvolverse tan bien como los demás, lo que repercute directamente en la autoestima de estos niños, tal como lo explica una profesora de educación especial.

Llavors, tu veus un canvi en l'acceptació en el grup, potser?

EE: Sí, i tant. És que clar... tu saps el que és per al crió i per als companys que vegin que aquell crió també fa el mateix que ells? Amb una ajuda, no et diré que no, o per exemple havien de buscar... no sé com dir-te... paraules al diccionari, doncs bueno, potser l'ajudava jo perquè l'ordre alfabètic no se'l sabia, però les buscava igual que els altres, i les llegíem i... per a aquella cria veure que podia anar fent més o menys com els altres i per als altres: “oh, mira, això ho ha fet, també. Oh, la M. també ho fa”. Clar, doncs sí, perquè no ha de...? saps? Era molt bo. (...) Perquè clar, aquests nens dius que són d'especial, però de vegades també ho són en parcel·les, no? Aquesta nena, per exemple, amb tots els problemes que tenia... per exemple, tenia un munt de problemes en lectura i en lectoescriptura, però li feies fer depèn quina cosa de geometria o d'anglès i la feia igual o millor que altres de la classe. Llavors, per a ella veure que en allò era millor (...) “ah, que bé que ho ha fet!”. Aquella nena aquell dia sortia súper contenta. Vull dir, per a l'autoestima jo penso que és genial. Per a l'autoestima, vaja, jo ho veig molt bé. (C1-C2EE;38;5)³¹²

³¹² Traducción: ¿Entonces, tú ves un cambio en la aceptación en el grupo, quizá? Sí, mucho. Es que claro... ¿tú sabes lo que es para el crío y para los compañeros que vean que aquel crío también hace lo mismo que ellos? Con una ayuda, no te diré que no, o por ejemplo tenían que buscar... no sé como decirte... palabras en el diccionario, pues bueno, quizá la ayudaba yo porque el orden alfabético no se lo sabía, pero las buscaba igual que los otros, y las leíamos y... para aquella cría ver que podía ir haciendo más o menos como los otros y para los otros: “oh, mira, esto lo ha hecho, también. Oh, la M. también lo hace”. Claro, pues sí, ¿por qué no ha de...? ¿sabes? Era muy bueno.

En els grups interactius potser es veu més això? En què destaca cadascú? Es poden conèixer més, potser?

EE: Clar, clar, clar. Sí, clar, que potser d'una altra manera ni se n'adonarien... "Aha, mira l'A., oh que guai que ho has fet". Clar, l'altre, pobret, supercontent de veure que "bueno, jo també puc fer coses, no? com els meus companys i inclús millor". Clar, això, ja dic, que l'autoestima per a aquests nens els hi és ideal. Perquè si no tenen l'etiqueta, no? "Ai, vas amb la Patricia?" o "Ai, marxés?" i ja "pum", l'etiqueta. (C1-C2EE:64;5)³¹³

Asimismo, el trabajo conjunto también facilita que los demás niños y niñas puedan ver en su compañero o compañera con discapacidad esas otras capacidades desarrolladas al margen de las dificultades y, de esta manera, no les vean tan diferentes sino que la discapacidad es sólo una parte de lo que acompaña su actuación en los grupos interactivos.

EE: (...) aquí han estat acostumats sempre... com que és una escola sense barreres doncs sempre s'han vist cadires, sempre han vist caminadors, (...) sempre han vist nens amb altres dificultats. I per exemple a sisè sí que hi ha un nen (...) que és l'A. que té retard mental i amb aquest sí que tinc problemes de rebuig, no de tota la classe, evidentment, però el típic grupet que "ay, tú fuera, tú no, tú eres tonto...", això sí que ho he vist. I per això van bé els grups interactius, perquè diguin "ui, l'A. això, ah mira què bé que ho ha fet", perquè per exemple és molt bo manipulativament, i hi ha coses que els altres feien una patata i ell en canvi ho feia molt bé, llavors ho reforçaves, la tutora deia: "mireu que xulo lo de l'A., que xulo". Això els va molt bé, perquè com que hi ha aspectes en que no poden destacar, doncs en els que poden destacar els aixequés una mica. (...) Sí, el fet d'estar així, és el que et deia, sí que canvia. Perquè potser ja no els veuen tan diferents. És, però potser ja no tant com em pensava, o bueno, sé que a aquest nen hi ha coses que li costen però ostres, jo no em pensava que pogués dibuixar tan bé o que pogués fer, no sé, en geometria, en dimensions un prisma millor que... "ostres doncs sí que fa bé això..." També els hi canvia. (C1-C2EE:62-66;5)³¹⁴

(...) Porque claro, estos niños dices que son de especial, pero a veces también lo son en parcelas, ¿no? Esta niña, por ejemplo, con todos los problemas que tenía... por ejemplo, tenía un montón de problemas en lectura y en lectoescritura, pero le hacías hacer depende qué cosa de geometría o de inglés y la hacía igual o mejor que otros de la clase. Entonces, para ella ver que en aquello era mejor (...) "ah, ¡que bien que lo ha hecho!". Aquella niña aquel día salía súper contenta. Quiero decir, para la autoestima yo pienso que es genial. Para la autoestima, vaya, yo lo veo muy bien.

³¹³ Traducción: *¿En los grupos interactivos quizá se ve más eso? ¿En qué destaca cada uno? ¿Se pueden conocer más, quizá? Claro, claro, claro. Sí, claro, que quizá de otra manera ni se darían cuenta... "Aha, mira la A., oh que guay que lo has hecho". Claro, el otro, pobre, supercontento de ver que "bueno, yo también puedo hacer cosas, ¿no? como mis compañeros e incluso mejor". Claro, eso, ya digo, que la autoestima para estos niños les es ideal. Porque si no tienen la etiqueta, ¿no? "Ay, ¿vas con Patricia?" o "Ay, ¿sales de clase?" y ya "pum", la etiqueta.*

³¹⁴ Traducción: *(...) aquí han estado acostumbrados siempre... como es una escuela sin barreras pues siempre se han visto sillas, siempre han visto caminadores, (...) siempre han visto niños con otras dificultades. Y por ejemplo en sexto sí que hay un niño (...) que es A. que tiene retraso mental y con este sí que tengo problemas de rechazo, no de toda la clase, evidentemente, pero el típico grupito que "ay, tú fuera, tú no, tú eres tonto...", eso sí que lo he visto. Y por eso van bien los grupos interactivos, para que digan "uy, A. esto, ah mira que bien que lo ha hecho", porque por ejemplo es muy bueno manipulativamente, y hay cosas que los otros hacían una patata y él en cambio lo hacía muy bien, entonces lo reforzabas, la tutora decía: "mirad qué chulo lo de A., qué chulo". Eso les va muy bien, porque como hay aspectos en que no pueden destacar, pues en los que pueden destacar les levantas un poco. (...) Sí, el hecho de estar así, es lo que te decía, sí que cambia. Porque quizá ya no les ven tan diferentes. Es, pero quizá ya no*

6.2.5. Dimensiones excluseras

Hasta ahora hemos recogido todas aquellas características de los grupos interactivos –en particular de la interacción entre iguales– que las observaciones y las conversaciones con profesorado, voluntariado y alumnado nos han permitido identificar como facilitadoras de la participación e integración social del alumnado con discapacidad. A continuación hacemos referencia a un aspecto que se ha identificado como potencialmente negativo en este sentido.

La interacción como elemento que puede evidenciar las dificultades del alumnado con discapacidad y dificultar la participación e integración social

En ocasiones, la interacción entre los miembros del grupo interactivo y la relación más cercana que se establece entre ellos puede hacer que las dificultades se pongan más en evidencia de lo que se haría cuando cada uno trabaja individualmente en su actividad. En los casos en que los niños y niñas tienen dificultades motoras con afectación del habla, como es el caso de Pol e Inés, estas dificultades se hacen más evidentes cuando interaccionan con los demás e incluso pueden dificultar esta interacción, haciendo que no les entiendan algunas veces, y remarcando las diferencias con los demás.

P: (...) la parla, és que parla tan baixet i no amb dificultats, però tan lentament, no? per la seva mateixa paràlisi, doncs de vegades jo mateixa he de prestar moltíssima atenció al que diu, o fins i tot el to de veu que fa servir, no? tan lentament... (...) Amb els companys suposo que li passa el mateix, i de vegades això dificulta... tot i que ella parla, no? i sap parlar, el fet que no pronuncii bé, que no pugui, no és que no vulgui, és que no pugui, i tan baixet de vegades que has d'estar pendent: "Inés, una mica més fort". (...) (C2EP;10;7)³¹⁵

Sin embargo, ya hemos recogido también momentos en que los mismos compañeros ayudaban a Inés a hacerse entender, durante el grupo de discusión, lo que nos indica al menos que los niños

tanto como me pensaba, o bueno, sé que a este niño hay cosas que le cuestan pero ostras, yo no me pensaba que pudiera dibujar tan bien o que pudiera hacer, no sé, en geometría, en dimensiones un prisma mejor que... "ostras pues sí que hace bien esto..." También les cambia.

³¹⁵ Traducción: (...) el habla, es que habla tan bajito y no con dificultades, pero tan lentamente, ¿no? por su misma parálisis, pues a veces yo misma he de prestar muchísima atención a lo que dice, o incluso el tono de voz que utiliza, ¿no? tan lentamente... (...) Con los compañeros supongo que le pasa lo mismo, y a veces eso dificulta... aunque ella habla, ¿no? y sabe hablar, el hecho que no pronuncie bien, que no pueda, no es que no quiera, es que no pueda, y tan bajito a veces tienes que estar pendiente: "Inés, un poco más alto". (...)

y niñas desarrollan habilidades para entender a su compañera, minimizando el impacto de la discapacidad en este sentido.

Por otro lado, también vemos que estas dificultades no conllevan un trato marcadamente diferente o una falta de integración en el grupo, tal como nos comenta una voluntaria del grupo de Pol.

Vc: Si el Pol parlaria menys amb els companys, vols dir? Potser. Però no estic segura. No estic segura, perquè és que al Pol moltes vegades fins i tot a mi em costa una mica entendre'l. Però... no sé si això dificulta una mica, no t'ho sabria dir. (...) A veure, no és algo... o sigui, no m'he fixat mai però si hagués estat algo que ell es trobés més raro o a mi no em parlen o a mi no m'ho expliquen o a mi... llavors sí que ho notaria, no? dic jo. (C1EVc;85-89;7)³¹⁶

6.3. Participación de la comunidad y participación e integración social

Si en el apartado anterior hemos recogido las aportaciones de la interacción entre el alumnado, vemos a continuación aquellos elementos de la participación de la comunidad que inciden en la participación e integración social del alumnado con discapacidad.

El voluntariado tiene un papel importante para potenciar la capacidad integradora de los grupos interactivos para el alumnado con discapacidad en cuanto a participación en el grupo. Haremos referencia a dos aspectos.

6.3.1. El voluntariado facilita la presencia del alumnado con discapacidad en los grupos interactivos

El primer elemento que destacamos es cómo la persona adulta facilita que estos niños y niñas puedan tomar parte de la actividad del grupo, cuando les ayuda directamente o gestiona la ayuda de otros compañeros hacia ellos. De esta manera, la presencia de voluntariado en los grupos interactivos hace posible, para empezar, que este alumnado pueda estar presente y formar parte

³¹⁶ Traducción: ¿Si Pol hablaría menos con sus compañeros, quieres decir? Quizá. Pero no estoy segura. No estoy segura, porque es que a Pol muchas veces incluso a mí me cuesta un poco entenderle. Pero... no sé si eso dificulta un poco, no te lo sabría decir. (...) A ver, no es algo... o sea, no me he fijado nunca pero si hubiese sido algo que él se encontrara más raro o a mí no me hablan o a mí no me lo explican o a mí... entonces sí que lo notaría, ¿no? digo yo.

de los grupos interactivos, siguiendo la actividad y no quedándose desconectados de la misma. Así, el papel del voluntariado para centrar la atención de estos niños y niñas, al que hacíamos mención cuando recogíamos los resultados sobre el aprendizaje, contribuye a este efecto en facilitar la presencia en el grupo y el seguimiento de las actividades a que nos estamos refiriendo.

De esta manera, vemos también que el voluntariado tiene un papel importante a la hora de conseguir la inclusión física en el aula del alumnado con discapacidad, tal como mencionábamos al principio del capítulo.

Viendo las ventajas de tener un apoyo dentro del grupo, la presencia del profesorado de educación especial en los grupos interactivos es algo que también se ha puesto en práctica en alguna de las escuelas, sin embargo explican que la participación del voluntariado hace que esta ayuda específica sea menos necesaria ya que, cuando ya hay otras personas adultas en el grupo, el niño o niña con discapacidad puede participar en la tarea con los mismos recursos que hay ya disponibles para los demás, evitando así diferenciaciones y etiquetas hacia este alumnado.

EE: (...) sempre que es pugui, en comptes de treure'ls els d'especial, entrar dins la classe doncs ho trobaria molt bé. (...). Jo sí que ho faria. Que és el que et dic, que és com tot, és un reforç que després segurament l'acabaries traient, perquè en aquell moment està tan integrat, i entre els companys i els voluntaris, que potser...

(...) de poder-ho haver treballat prèviament i que ell després si no cal amb un suport dins que ho pugui fer entre els companys i amb la persona voluntària. Vull dir, que potser la meva figura sempre dins, si arriba un moment que no cal, no cal.

(...) Jo ho veig així. Perquè potser arriba un moment que aquests nens, es més la seguretat que els dóna tenir una persona al costat que realment, si entre els companys o entre la persona voluntària pot anar fent, no cal que el nen estigui sempre amb l'ombra del d'especial. (...) (C1-C2EE;98-104;6)³¹⁷

³¹⁷ Traducción: (...) siempre que se pueda, en lugar de sacarlos a los de especial, entrar dentro de la clase pues lo encontraría muy bien. (...). Yo sí que lo haría. Que es lo que te digo, que es como todo, es un refuerzo que después seguramente lo terminarías quitando, porque en aquel momento está tan integrado, y entre los compañeros y los voluntarios, que quizá... (...) de haberlo podido trabajar previamente y que él después si no hace falta con un apoyo dentro que lo pueda hacer entre los compañeros y con la persona voluntaria. Quiero decir, que quizá mi figura siempre dentro, si llega un momento que no hace falta, no hace falta. Yo lo veo así. Porque quizá llega un momento que estos niños, es más la seguridad que les da tener una persona al lado que realmente, si entre los compañeros o entre la persona voluntaria puede ir haciendo, no hace falta que el niño esté siempre con la sombra del de especial. (...)

6.3.2. El voluntariado facilita la participación del alumnado con discapacidad en grupos interactivos

En segundo lugar, además de facilitar que este alumnado pueda participar en los grupos interactivos en el sentido de estar presentes y formar parte de ellos, el voluntariado –de la comunidad o cuando es profesorado del centro– también tiene un papel importante facilitando su participación activa.

El voluntariado facilita, en general, la participación de todos los niños y niñas en los grupos interactivos. Esto lo podemos ver especialmente cuando resuelven o corrigen conjuntamente actividades entre todo el grupo, como vemos en el grupo de Paula o el de Javier; en estas ocasiones la persona adulta del grupo va dando la palabra a los diferentes niños y niñas, preguntándoles, o explicando al grupo esperando aportaciones.

Si bien esto ocurre con el alumnado en general, cuando los grupos interactivos cuentan con algún niño o niña con discapacidad, fomentar su participación –por ejemplo, ayudándoles cuando se tienen que expresar– es una de las funciones de las personas adultas de los grupos interactivos. Así lo considera el profesorado, como vemos en estas citas, entendiendo que estos niños también tienen qué aportar a los demás y que de esta manera se potencia que lo hagan.

P: Intentar que també fomentés que la Inés participés més al grup. Això fóra ideal també. Que potenciessin l'ajuda amb els companys, i que escoltessin la seva, perquè la Inés té de vegades coses a dir d'això, del que s'està fent. (...). Un dels aspectes a millorar fóra aquest, no? intentar també que ella aportés, algo més del que aporta. No, però no és callada, ella si té algo a dir generalment ho diu, eh? no es talla, ni molt menys. (C2EP;95-99;6)³¹⁸

¿Y dentro del pequeño grupo has notado algún cambio en este sentido, en su participación?

Vp: Yo creo que se siente más seguro a la hora de participar. Tiene menos miedo, digamos, a hacer el ridículo que lo que le suponía, yo creo, en un principio (...) cuando tiene que leer y tiene un momento que quizá no sabe muy bien la palabra, entonces yo le hago un pequeño... pues le ayudo, ¿no?, porque en vez de leer... no sé cómo decirte... es que no sé cómo explicarte, pero él se atasca en alguna palabra y entonces yo le digo, le leo cuál es y entonces él la vuelve a repetir.

³¹⁸ Traducción: *Intentar que también fomentase que Inés participase más en el grupo. Eso sería ideal también. Que potenciasen la ayuda con los compañeros, y que la escuchasen participar, porque Inés tiene a veces cosas que decir de esto, de lo que se está haciendo. (...). Uno de los aspectos a mejorar sería este, ¿no? intentar también que ella aportase, algo más de lo que aporta. No, pero no es callada, ella si tiene algo que decir generalmente lo dice, ¿eh? no se corta, ni mucho menos.*

(...). [antes] *Se ponía más nervioso, se sentía más inseguro...* (C5EVp;96;6)

Por otro lado, la participación que de forma general se facilita en los grupos interactivos revierte también en los niños y niñas con discapacidad que, al estar presentes en estos grupos, ven facilitada su participación de la misma manera que otros compañeros y compañeras. Así, el voluntariado también se dirige a ellos y ellas cuando hacen o corrigen actividades en grupo, pidiéndoles la respuesta correcta a un ejercicio o haciéndoles preguntas como a los demás; de esta manera este alumnado no sólo se beneficia de las aportaciones de los otros, sino que también contribuye de la misma forma que ellos a la realización de la tarea. Así, por ejemplo, en el caso de Inés vemos que la voluntaria la integra en la actividad del grupo diciendo al grupo que corregirán cuando Inés termine: *Quan la Inés estigui ho corregirem, vale?* (C2OA;29;6)³¹⁹ y espera a que termine para que participe con los demás en la corrección: *Vinga, agafem el full d'abans i el corregirem ara que ja ha acabat la Inés* (C2OA;30;6)³²⁰; después corrigen la actividad dando cada uno una respuesta, por turnos, e Inés también participa dando una de las respuestas cuando la voluntaria le pregunta (C2OA;31;6).

En el caso de Yasser encontramos una intervención parecida de la profesora que dinamiza el grupo, para esperar que Yasser pueda participar de la corrección: *Fem una cosa: com que el Yasser ja està acabant, tothom corregirem aquesta, vale? Un moment, corregim aquesta i després fem l'altra* (C3OA;38;6)³²¹. Asimismo, durante la observación vemos que participa varias veces en la corrección, como lo hacen los demás, en secuencias como las siguientes.

V: *La propera, Yasser.*

A: *El cavall té una puça.*

V: *Vale, cavall.*

A: *Amb C, "puca" va amb...*

V: *"Puca" no, si es "puca" seria amb C, però si és "puça"?*

A: *Amb Ç.*

V: *Molt bé, Yasser.* (C3OA;39;6)³²²

³¹⁹ Traducción: *Cuando Inés esté lo corregiremos, ¿vale?*

³²⁰ Traducción: *Venga, cogemos la hoja de antes y la corregiremos ahora que ya ha acabado Inés.*

³²¹ Traducción: *Hacemos una cosa: como Yasser ya está acabando, todo el mundo corregiremos esta, ¿vale? Un momento, corregimos esta y luego hacemos la otra.*

³²² Traducción: *La próxima, Yasser. El caballo tiene una pulga (puça). Vale, caballo. Con C, "puca" va con... "Puca"*

V: *Continua Yasser*

A: "(...) a la confusió", amb M (mira a V, pidiendo confirmación)

V (al grupo, preguntando): M?

N: N.

V (confirmando): Jo diria que N, també, diem "confusió", no "comfusió". Com-, eh, Yasser? *Continua*.

A (rectifica en su ficha y continua leyendo): "(...) i van obtenir el triomf."

V (preguntando): *Triomf*.

A: *Amb M*.

V (al grupo): *Amb M, està bé? Sí? Molt bé.* (C30A;40;6)³²³

En el caso de Paula son varias las ocasiones en que interviene después de que la profesora voluntaria se dirige al grupo preguntando (C40A;4;6 - C40A;5;6 - C40A;61;6 - C40A;63;6); igualmente participa haciendo parte de la actividad cuando la hacen en grupo (C40A;26;6). En el caso de Javier vemos situaciones parecidas, en que la persona adulta va dando la palabra a los diferentes miembros del grupo para hacer o corregir la actividad entre todos y, como a los demás, también da la palabra a Javier para que participe (C50A;68;6 - C50A;70;6 - C50A;73;6).

Además de la participación, vemos que el voluntariado tiene un importante papel también en la integración social del alumnado.

6.3.3. La aceptación y remarcar los éxitos contribuye a la integración social los niños y niñas con discapacidad

En lo que se refiere específicamente al alumnado con discapacidad, podemos destacar dos contribuciones del voluntariado en relación a su integración social. Por un lado, vemos que la participación del voluntariado en el grupo y su actuación como ayuda a este alumnado pone de manifiesto la aceptación de estos niños y niñas por parte de los adultos de la comunidad; que los traten como uno más en el grupo contribuye a su integración, al tiempo que es una conducta que

no, si es "puca" seria con C, ¿pero si es "puça" (pulga)? Con Ç. Muy bien, Yasser.

³²³ Traducción: *Continúa Yasser. "(...) a la confusión", con M. M? N. Yo diría que N, también, decimos "confusión", no "comfusión". Com-, ¿eh, Yasser? Continúa. "(...) y van obteniendo el triunfo (triomf)." Triunfo. Con M. Con M, ¿está bien? ¿Sí? Muy bien.*

sirve de modelo y referencia para los demás compañeros.

Por otro lado, el voluntariado tiene un papel destacado en valorar y hacer notar la resolución correcta de las tareas por estos niños y niñas así como las contribuciones que pueden hacer al grupo. Cuando consiguen resolver los ejercicios, en numerosas ocasiones el voluntariado refuerza al niño o niña con un *Muy bien* o *Ho fas molt bé...*, o repitiendo lo que ha dicho para confirmarlo. En todos los casos encontramos intervenciones de este tipo. Esto es algo que el voluntariado hace en general con todos los niños y niñas pero que sirve para potenciar la integración del alumnado con discapacidad al menos de dos maneras: por un lado es una forma de potenciar que estos niños ya no destaquen únicamente por sus dificultades, sino también por lo que son capaces de hacer bien, haciéndose sus compañeros y compañeras más conscientes de sus capacidades; por otro lado, se refuerza la propia imagen y autoestima de los niños y niñas con discapacidad que ven que pueden hacer las tareas tan bien como los demás, y quizá en algunos momentos mejor que otros compañeros.

Potenciar los éxitos y hacerlos notar explícitamente al resto es una de las funciones importantes de las personas adultas que participan en los grupos interactivos respecto del alumnado con discapacidad. Así lo entiende el profesorado de educación especial y el que participa en los grupos interactivos, quienes destacan la posibilidad de ayudar a otros cuando han conseguido resolver un ejercicio o la importancia de llamar la atención sobre aquello en lo que destaca.

Vp: (...) en esa actividad concreta que estaban haciendo conmigo ha dicho un verbo que no estaba bien, y sin embargo Javier lo tenía bien y es cuando yo un poco pues por salvar esa diferencia, le he dicho "dile, Javier te va a decir cual es el verbo, porque Javier lo tiene bien, en este caso, y tú no". (...) (C5EVp;70;6)

EE: (...) per exemple a sisè sí que hi ha un nen (...) que és l'A. que té retard mental i amb aquest sí que tinc problemes de rebuig, no de tota la classe, evidentment, però el típic grupet que "ay, tú fuera, tú no, tú eres tonto...", això sí que ho he vist. I per això van bé els grups interactius que diguin "ui, l'A. això, ah mira què bé que ho ha fet", perquè per exemple és molt bo manipulativament, i hi ha coses que els altres feien una patata i ell en canvi ho feia molt bé, llavors ho reforçaves, la tutora: "mireu que xulo lo de l'A., que xulo". Això els va molt bé, perquè com que hi ha aspectes en que no poden destacar, doncs en els que poden destacar els aixequen una mica. (C1-C2EE;38;6)³²⁴

³²⁴ Traducción: (...) por ejemplo en sexto sí que hay un niño (...) que es A. que tiene retraso mental y con este sí que tengo problemas de rechazo, no de toda la clase, evidentemente, pero el típico grupito que "ay, tú fuera, tú no, tú eres tonto...", eso sí que lo he visto. Y por eso van bien los grupos interactivos, para que digan "uy, A. esto, ah mira

Así lo vemos también en las observaciones, por ejemplo cuando después de que una compañera pide ayuda a la voluntaria para resolver una actividad ésta le hace referencia a Pol: *Molt bé, veus? En Pol ho ha trobat*³²⁵ (C10A;29;6) o cuando la tutora del grupo de Inés pregunta a la voluntaria cómo ha ido la actividad y ésta contesta: *La Inés molt bé*³²⁶, de forma que también lo pueden oír los demás (C20A;19;6).

Remarcar los éxitos, que sus compañeros les puedan conocer mejor y saber lo que pueden hacer bien es posible cuando este alumnado participa como los demás en la actividad; intervenciones del voluntariado como las que hemos recogido son posibles cuando se da esta participación igualitaria, de forma que potenciando la participación se potencia también la integración. Por otra parte surge aquí también un elemento que tratábamos al hablar de la interacción entre alumnado (6.2): la interacción y el trabajo conjunto facilitan el conocimiento del alumnado con discapacidad, sus dificultades y sus potencialidades; aquí vemos cómo el papel de la persona adulta del grupo es importante para fomentar interacciones que llevan a un mejor conocimiento del otro, sobre todo en aquello en lo que puede destacar positivamente.

6.3.4. La ayuda inducida del voluntariado facilita la participación e integración social

Por último, destacamos brevemente el papel del voluntariado en la participación e integración social del alumnado con discapacidad en el grupo a través de inducir la ayuda hacia estos niños y niñas. En el apartado 6.2 hacíamos referencia a que la ayuda entre iguales favorece la participación e integración de este alumnado; por otra parte, en el capítulo 5 recogíamos cómo el voluntariado interviene haciendo que se dé esta ayuda, induciéndola. De esta manera, cuando las personas voluntarias favorecen la ayuda entre el alumnado están favoreciendo también su participación en la actividad conjunta, así como su integración en el grupo.

que bien que lo ha hecho”, porque por ejemplo es muy bueno manipulativamente, y hay cosas que los otros hacían una patata y él en cambio lo hacía muy bien, entonces lo reforzabas, la tutora decía: “mirad qué chulo lo de A., qué chulo”. Eso les va muy bien, porque como hay aspectos en que no pueden destacar, pues en los que pueden destacar les levantas un poco.

³²⁵ Traducción: *Muy bien, ¿ves? Pol lo ha encontrado.*

³²⁶ Traducción: *Inés muy bien.*

6.3.5. Dimensiones excluseras

El papel de la persona voluntaria es, como vemos, favorecedor en general de la participación e integración social del alumnado con discapacidad en grupos interactivos. Sin embargo hemos identificado una forma en que puede tener un papel exclusero en este sentido.

La interacción centrada en el voluntariado como obstáculo a la participación e integración

Cuando el papel de la persona voluntaria –de la comunidad o profesorado– que está en el grupo se centra en gran medida en ayudar a este niño o niña y cuando, recíprocamente, el niño o niña se dirige principalmente a la persona adulta cuando necesita ayuda, la persona adulta actúa de alguna manera de barrera para la interacción del niño o niña con discapacidad con el resto de compañeros, dificultando así tanto la participación como la integración social. Así, si bien la función del voluntariado es transformadora y promotora de la inclusión en lo que a participación e integración social se refiere, aparece la necesidad de tener presente que esta función no se da con la simple presencia de esta persona en el grupo, sino que es necesaria una actuación intencionada en este sentido. Así lo vemos cuando, tanto profesorado como voluntariado, comentan que estas interacciones a menudo se dan con ellos antes que con otros niños y niñas.

Y también pregunta mucho...

Vp: *Sí, no tiene problemas en preguntar, y eso también es algo a su favor.*

¿Te pregunta más a ti que a los compañeros?

Vp: *Igual sí. La verdad es que tenemos un pequeño ahí... feeling.* (C5EVp;115-118;8)

Vc: *De potenciar que uns ajudin als altres? (...) Moltes vegades se'ns oblida una mica, eh? (...) Sí, jo crec que sí. Moltes vegades no hi caiem o no hiensem. Moltes vegades sí és veritat, que estem... doncs que facin la fitxa o que facin el que sigui i moltes vegades sense adonar-nos doncs ja l'ajudes tu, no? I no, no hauries d'ajudar-lo tu, hauria d'ajudar-lo el seu company, no? O sigui que sí, això sí que és veritat. Fallo nostre.* (C1EVc;101-105;8)³²⁷

³²⁷ Traducción: *¿De potenciar que unos ayuden a los otros? (...) Muchas veces se nos olvida un poco, ¿eh? (...) Sí, yo creo que sí. Muchas veces no caemos o no pensamos. Muchas veces sí que es verdad, que estamos... pues que hagan la ficha o que hagan lo que sea y muchas veces sin darnos cuenta pues ya le ayudas tú, ¿no? Y no, no tendrías que ayudarlo tú, tendría que ayudarlo su compañero, ¿no? O sea que sí, eso sí que es verdad. Fallo nuestro.*

En este sentido destaca la importancia de que, además de la ayuda directa, el voluntariado centre su atención en promover la ayuda entre los propios niños y niñas, reforzando las implicaciones que ésta tiene en cuanto a participación e integración social de este alumnado.

A modo de conclusión

En este capítulo hemos recogido los resultados del trabajo de campo referentes a los componentes de los grupos interactivos que inciden en la participación e integración social del alumnado con discapacidad en los grupos interactivos, y que así contribuyen a la inclusión educativa de este alumnado.

En primer lugar hemos podido ver cómo todos los perfiles de personas entrevistadas coinciden en valorar, de forma general, que los grupos interactivos son una práctica que potencia tanto la participación como la integración social del alumnado con discapacidad. Que todo el alumnado pueda estar presente trabajando en el mismo grupo y trabajando en las mismas actividades, la mayor facilidad para expresarse y la mayor seguridad y confianza son algunos de los elementos que favorecen la participación e integración. Estos elementos no se dan específicamente cuando participa alumnado con discapacidad sino que, igual que mencionábamos al hablar del aprendizaje, inciden en la participación e integración de todo el alumnado; sin embargo, se valoran y se considera especialmente importante potenciar en estos casos. Por otro lado, hemos recogido evidencias de participación en los grupos interactivos, así como las descripciones obtenidas en las entrevistas y grupos de discusión acerca de la participación real y buena relación de estos niños y niñas con sus compañeros, lo que se relaciona con la percepción de normalidad de la diversidad, y en concreto de la discapacidad, por parte del alumnado.

Los resultados nos han permitido identificar elementos que contribuyen a la participación e integración social del alumnado con discapacidad desde los dos componentes de los grupos interactivos que planteábamos analizar en los objetivos de la tesis: la interacción entre el alumnado y la participación de la comunidad.

Respecto de la interacción entre iguales, la ayuda, tanto cuando la reciben como cuando la

pueden ofrecer, es una forma en que se potencia la participación del alumnado con discapacidad así como una buena relación entre los niños y niñas y un mayor conocimiento entre ellos, visibilizando aquellas potencialidades que a menudo quedan ocultas y que ayudan a cambiar la percepción hacia aquellos que tienen más dificultades. Por otro lado, la existencia de ayuda aparece como algo que evidencia una buena relación entre el alumnado, además de ser algo que contribuye a crearla.

En cuanto al voluntariado, éste tiene un papel relevante en primer lugar potenciando la participación en tareas conjuntas, en segundo lugar poniendo énfasis en las potencialidades de los niños y niñas con discapacidad, remarcando sus éxitos y haciéndolos visibles para los demás y, por último, incidiendo activamente en que se den relaciones de ayuda entre el alumnado.

Estos resultados que hemos resaltado brevemente nos permiten concluir que, dadas sus características, los grupos interactivos contribuyen de forma importante a la educación inclusiva del alumnado con discapacidad a través de la participación y la integración en su grupo de iguales.

CAPÍTULO 7

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Hasta este punto hemos desarrollado principalmente dos tareas. En primer lugar, hemos revisado el estado de la cuestión y las bases teóricas relacionadas con la educación inclusiva, las comunidades de aprendizaje y los grupos interactivos, y su relación con el alumnado con discapacidad. En segundo lugar, en los capítulos de resultados hemos recogido los hallazgos que relacionan: [1] la interacción entre el alumnado y [2] la participación de la comunidad con: (a) el aprendizaje, (b) la participación y (c) la integración social del alumnado con discapacidad, a través de la información que nos ha proporcionado el trabajo de campo mediante el que hemos analizado una metodología concreta, los grupos interactivos, en el marco de las prácticas educativas promovidas por el proyecto de *Comunidades de Aprendizaje*.

En este último capítulo sintetizamos en forma de conclusiones los resultados más relevantes y los sometemos a discusión a la luz del marco teórico-conceptual en que nos hemos ubicado y del estado de la cuestión que hemos tratado también con anterioridad. Nuestro objetivo es resaltar los componentes que más claramente inciden en la inclusión del alumnado con discapacidad en grupos interactivos. Para ello presentaremos en primer lugar las conclusiones que tienen que ver con el aprendizaje del alumnado con discapacidad en grupos interactivos (7.1. *Conclusiones en relativas al aprendizaje*), y en segundo lugar las que se refieren a la incidencia de los grupos interactivos en su participación e integración social (7.2. *Conclusiones relativas a participación e integración social*), teniendo en cuenta que no son dos aspectos aislados sino que se relacionan entre sí y que por tanto los elementos que incluimos en cada uno de los apartados tienen incidencia también en el otro. A continuación presentaremos sintéticamente una conclusión general (7.3. *Conclusión general*) para terminar apuntando unas breves orientaciones (7.4. *Orientaciones para la práctica*).

7.1. Conclusiones relativas al aprendizaje

1) Alto índice de actividad

La primera de las conclusiones destacadas respecto del aprendizaje es el alto índice de actividad obtenido en el alumnado con discapacidad trabajando en grupos interactivos. Las tasas de actividad obtenidas en los cinco casos se sitúan entre el 79% y el 100%, lo que muestra de forma consistente que cuando están trabajando en grupos interactivos los niños y niñas con discapacidad pasan una proporción muy alta del tiempo implicados en la tarea, ya sea actuando directamente para resolver la actividad o atendiendo a interacciones de otros miembros del grupo, unas veces en forma de trabajo autónomo y otras recibiendo ayuda o explicaciones de otros participantes del grupo.

Destacamos como conclusión, por tanto, que en los grupos interactivos se da un alto rendimiento del alumnado con discapacidad. No hemos encontrado estudios que hagan referencia a una tasa de actividad para alumnado con discapacidad en entornos integrados que nos permitiera establecer una comparación. No obstante, aunque hubiese sido interesante disponer de un elemento de contraste, nos parece importante destacar este dato, ya que consideramos que los resultados son elevados respecto de la experiencia habitual con este alumnado y suficientemente relevantes como para tenerlos en cuenta.

Remarcamos la importancia de este resultado porque, si bien los resultados en términos de tasa de actividad no reflejan el nivel de aprendizaje ni la evolución del mismo, nos aportan un indicador de las posibilidades de aprendizaje dentro de la práctica de grupos interactivos: a más tiempo de implicación en la tarea –además de otros factores que también entran en juego–, más posibilidades de aprender.

Hay diferentes características de los grupos interactivos –que recogemos entre los principales resultados de esta tesis– que facilitan este alto índice de actividad y a las que podemos atribuir estos resultados.

2) Práctica motivadora para el aprendizaje

La práctica de los grupos interactivos es identificada como una práctica motivadora. Los niños y niñas con discapacidad –como ocurre en general con otros niños y niñas– están motivados para participar en estos grupos. Así lo constatan informaciones recogidas en cada uno de los cinco casos y aportadas por los diferentes perfiles de informantes que han participado en la investigación (profesorado, voluntariado y alumnado).

La motivación generada en los grupos interactivos aparece relacionada con diferentes factores. Uno de ellos tiene que ver con la variedad de actividades, que hace que su trabajo sea más dinámico, así como con la percepción que tienen de que es una forma de trabajar más divertida y más cercana al juego –lo que, como hemos visto, no implica menos trabajo–. Otros dos factores tienen que ver directamente con los elementos que analizamos en esta tesis: en primer lugar, la presencia de otras personas adultas en el grupo, diferentes del tutor o tutora de la clase, especialmente cuando no son profesores del centro y aportan diferentes perfiles y formas de hacer; en segundo lugar, el trabajo conjunto con compañeros y compañeras de la clase. Ambos elementos contribuyen a una mayor motivación del alumnado con discapacidad, a su mayor interés y mayor rendimiento.

3) Diversidad como componente positivo en el aprendizaje

Como tercera conclusión, un elemento que destaca de los grupos interactivos es la percepción positiva de la heterogeneidad –en general, y debida a dificultades específicas en particular– que se genera dentro de ellos en relación al aprendizaje. El mismo alumnado reconoce la diversidad que hay en el grupo, combinándola con la idea de que todos son iguales en algún sentido dentro de los grupos interactivos, recordándonos el principio de la igualdad de diferencias (Flecha, 1997), así como que trabajar conjuntamente favorece el aprendizaje. Asimismo, esta es una valoración en que también coinciden de forma general profesorado tutor, voluntariado y profesorado de educación especial.

Pero más en concreto, lo que hemos podido concluir es que la heterogeneidad en cuanto a nivel de aprendizaje es positiva, y se valora como tal, cuando se da interacción entre el

alumnado y ayuda entre ellos. Cuando no se da esta interacción, la diversidad de niveles puede dar lugar a una dificultad de manejo de la misma por parte de los adultos, y a un perjuicio para quienes van más aventajados y terminan antes la tarea, teniendo que esperar al resto. En cambio, cuando el alumnado interactúa y se ayuda, los diferentes niveles hacen posible que unos aprendan de otros y se favorece el aprendizaje de todos: de quien recibe la ayuda y también de quien la da, porque consolida su propio aprendizaje. Así, la posibilidad de dar y recibir ayuda que ofrecen los grupos interactivos es un elemento que hace que la diversidad sea positiva, sobre todo cuando los alumnos comparten las mismas actividades, a pesar de las diferencias de niveles o de la presencia de dificultades específicas o discapacidades, tal como ocurre en todos los casos analizados.

4) Oportunidades para dar y recibir ayuda

Como acabamos de apuntar, uno de los elementos que contribuyen de forma más importante al aprendizaje del alumnado con discapacidad en los grupos interactivos es la posibilidad de recibir ayuda. Nuestro análisis nos ha permitido identificar dos fuentes de ayuda, coincidentes con los dos elementos de los grupos interactivos que nos proponíamos analizar (interacción entre el alumnado y participación de la comunidad).

En primer lugar, la ayuda es proporcionada por los niños y niñas que participan en el grupo interactivo, de forma que una de las implicaciones más importantes de la interacción entre iguales es la oportunidad para establecer relaciones de ayuda entre el alumnado. Tal como nos confirman sobre todo las conversaciones con profesorado, alumnado y voluntariado, poder contar con la ayuda de compañeros y compañeras con más destreza en la tarea en cuestión es una importante contribución para el aprendizaje de todos y, en concreto, para el aprendizaje del alumnado con más dificultades o con alguna discapacidad.

Pero además, hemos podido constatar cómo el alumnado con discapacidad puede participar de las relaciones de ayuda no sólo como receptor, sino que en los grupos interactivos también tiene la oportunidad –y de hecho vemos que la lleva a cabo– de ayudar a otros niños y niñas. En cuatro de los cinco casos encontramos alguna referencia a este tipo de interacciones que nos muestran la posibilidad de que los niños y niñas con discapacidad no sólo

se puedan beneficiar de las interacciones que se dan en el grupo sino que también pueden participar contribuyendo a él de forma constructiva.

En segundo lugar, la ayuda es proporcionada por las personas adultas del grupo. Al introducir más personas en el aula, la reducción de grupo y por tanto del número de alumnos por cada adulto facilita poder llegar a todo el alumnado y ofrecerles ayuda de forma directa e individual.

En todos los casos encontramos muestras de ayuda de las personas adultas hacia el alumnado de los grupos interactivos y observamos que esto ocurre de forma especial cuando en el grupo hay un niño o niña con discapacidad. En estos casos, la persona voluntaria suele estar especialmente atenta a las necesidades de ese niño o niña, para ayudarle si lo necesita, y habitualmente se sienta cerca de ellos para atenderles más fácilmente. Tanto profesorado como alumnado y voluntariado se refieren a la importancia de esta posibilidad de ayuda de la persona adulta que está en el grupo; asimismo, en los cinco casos encontramos muestras de esta atención especial hacia el niño o niña con discapacidad, así como muestras de ayuda directa hacia este alumnado. Pero es necesario destacar aquí que el funcionamiento en grupos interactivos propicia, por lo menos en los casos observados, que la principal ayuda del adulto se dirija a evitar o cortar momentos de distracción y a que este alumnado pase más tiempo centrado en la tarea común a todos, lo que se refleja también en sus altas tasas de actividad.

De esta manera, destacamos finalmente que tanto la interacción entre el alumnado como la colaboración de más personas adultas son una fuente importante de ayuda para el alumnado con discapacidad en los grupos interactivos.

5) Aprendizaje por observación

Los grupos interactivos son una práctica que propicia formas de aprendizaje "indirecto" a partir de la observación de otras actuaciones e interacciones dentro del grupo. Hemos podido observar numerosas ocasiones en que estas situaciones se dan cuando no hay una asistencia dirigida al niño o niña con discapacidad, cuando no hay una interacción directa con ella o él, pero hay una interacción en el grupo dirigida al aprendizaje en la que el niño o niña está

presente, mira y escucha, aprendiendo de los contenidos que se están tratando. Esto ocurre cuando están atentos a la interacción entre otros compañeros que cooperan para resolver la actividad, cuando observan a un compañero o compañera cómo resuelve individualmente la tarea, o cuando atienden a la explicación de la persona voluntaria a algún otro miembro del grupo.

Las características de los grupos interactivos hacen que estas situaciones se den más fácilmente que en las dinámicas habituales del aula tradicional, aumentando las oportunidades de aprendizaje del alumnado con discapacidad. De hecho, son interacciones que hemos podido observar en todos los casos. Son, también, situaciones que forman parte del alto índice de actividad relacionada con la tarea de este alumnado dentro del grupo.

Pero además de ser una forma en que se potencia el aprendizaje por observación para el alumnado con discapacidad, también recogemos cómo se da la situación inversa, en que otros compañeros y compañeras son los que atienden a interacciones entre el voluntariado y el niño o niña con discapacidad y aprenden de esta interacción. Como en el caso de la ayuda directa de este alumnado a otros niños y niñas, este tipo de interacciones tiene repercusiones positivas en su imagen en el grupo y por tanto en su integración social.

6) Altas expectativas

Otro aspecto que se destaca respecto del alumnado con discapacidad en los grupos interactivos son las altas expectativas en relación a su aprendizaje. Ésta es una valoración que recogemos tanto por parte de alumnado como de voluntariado y profesorado, y que se pone de manifiesto cuando hacen referencia a que estos niños pueden aprender y participar en las mismas actividades que los demás.

Encontramos que estas expectativas no se oponen a la conciencia de las dificultades que presentan, ya que la necesidad de más ayuda para completar con éxito la tarea también aparece; no obstante, el hecho de trabajar juntos en las mismas actividades hace que se establezcan menos diferencias (incluso etiquetajes) entre el alumnado y que las dificultades sean entendidas como parte de la diversidad general del aula.

Discusión de los resultados de aprendizaje

Los resultados obtenidos en cuanto a aprendizaje reflejan muchas de las aportaciones que desde la teoría y desde las investigaciones en este ámbito hemos recogido en capítulos anteriores.

En primer lugar, la alta implicación en el aprendizaje registrada a partir de la tasa de actividad está en la línea de los resultados obtenidos por otros estudios; así, las investigaciones recogidas por Fisher, Roach y Frey (2002) muestran que los entornos integrados se relacionan con mejores resultados en el aprendizaje de este alumnado, apuntando también las ventajas de los entornos inclusivos (y no sólo físicamente compartidos) frente a los no inclusivos (aunque físicamente integrados, como puede ser un aula ordinaria sin un planteamiento inclusivo de fondo). Si bien nosotros no aportamos evidencias en cuanto a resultados (posible mejora) en el aprendizaje, sí que sugerimos que el claro aumento de la tasa de actividad en grupos interactivos facilita el aprendizaje y contribuye esta diferencia entre aulas inclusivas y no inclusivas, ya que los tiempos de actividad obtenidos serían difícilmente posibles en un aula ordinaria no inclusiva, sin los recursos y estrategias que proporcionan los grupos interactivos.

La implicación en el aprendizaje se relaciona con la motivación. Que en entornos integrados se da un mayor compromiso y motivación académicos y una mayor implicación en las actividades es algo que aparece reflejado en las investigaciones revisadas (McGregor & Vogelsberg, 1998), y que también forma parte de las características generales de los grupos interactivos: plantear las actividades de forma que todos tienen algo que aportar hace aumentar la motivación. El trabajo de campo nos muestra que este efecto constatado en general en el alumnado se da también en particular en los niños y niñas con discapacidad, incidiendo positivamente en su aprendizaje. Pero además, si entendemos que la proporción de tiempo dedicado a la tarea es un indicador de la implicación motivacional del alumnado, como señala Slavin (1995), las tasas de actividad obtenidas también apuntan a una alta motivación, lo que está en la línea de investigaciones revisadas por el mismo autor y que asocian el trabajo en actividades de tipo cooperativo con proporciones superiores de tiempo de implicación en la tarea.

La interacción entre el alumnado y la participación de personas de la comunidad como contribuciones a la motivación se ven respaldadas también por las investigaciones y planteamientos desde la inclusión. Respecto de la interacción entre el alumnado, desde el aprendizaje cooperativo, en que el alumnado interactúa y se relaciona de forma interdependiente, una de las metas que se pretende conseguir es precisamente la del incremento de la motivación (Ainscow, 2001; Johnson, Johnson, & Holubec, 1999; S. Stainback & Stainback, 1999). En cuanto a la participación de personas de la comunidad, además de recogerse desde el planteamiento general de las comunidades de aprendizaje y los grupos interactivos como un ingrediente motivador, hemos visto que en otros proyectos que incluyen voluntariado en las actividades de aprendizaje también destacan como ventaja el mayor entusiasmo del alumnado por los contenidos de aprendizaje así como una mayor motivación por trabajar con esas personas adultas (Williams, Thorogood, & Jones, 2002).

La diversidad como componente positivo para el aprendizaje es un resultado que sitúa los grupos interactivos como una práctica educativa inclusiva, en el sentido de intentar dar una respuesta a la diversidad del alumnado, aceptándola, pero yendo más allá y considerándola como una oportunidad para el aprendizaje y para aproximarse a una educación de mayor calidad para todo su alumnado.

La posibilidad de que alumnado diverso, incluyendo alumnado con discapacidad, pueda participar de la actividad regular del aula es lo que se propone desde la inclusión: el acceso al currículo general y a los mismos aprendizajes que sus compañeros, con una flexibilidad que permita ajustarlos a sus necesidades y posibilidades manteniendo los objetivos generales. Además, el ser una práctica que beneficia a todos y todas pone de manifiesto una de las características principales de los proyectos inclusivos: que no lo son para un grupo específico de alumnado, sino que se basan en un planteamiento global del centro a través de la transformación de la escuela, mejorando las condiciones que ésta ofrece, la posibilidad de compartir recursos, la promoción de una buena convivencia y la eliminación de barreras, para dar respuesta a las necesidades de todo su alumnado desde su funcionamiento habitual (Ainscow, 2001; Carrington, 1999; Muthukrishna & Schoeman, 2000; S. Stainback & Stainback, 1999).

La idea de la diversidad como ayuda al aprendizaje también es apoyada por el aprendizaje

cooperativo, donde el trabajo en grupos heterogéneos es un elemento central para promover un mayor rendimiento, productividad, razonamiento y pensamiento crítico, a través del diálogo (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999; Wells, 2001). Asimismo, la revisión de la literatura muestra cómo agrupaciones heterogéneas benefician al alumnado con rendimiento inferior frente a las agrupaciones por niveles y, lo que es más, sus compañeras y compañeros no resultan negativamente afectados en su rendimiento, e incluso se benefician de estrategias cooperativas de aprendizaje tanto como aquellos con resultados inferiores (Fisher, Roach, & Frey, 2002; McGregor & Vogelsberg, 1998; OECD, 2003).

La heterogeneidad relacionada con la posibilidad de aprendizaje se apoya también en las aportaciones de autores como Mead (1973) y la concepción de inteligencia que propone, entendida en relación con la interacción con los demás; al definirla como la capacidad de dar respuesta mediante el diálogo que se establece a partir de las interacciones, la posibilidad de interacción con otros niños y niñas más hábiles en una tarea incidirá en esta inteligencia no concebida como individual y estática, y en definitiva sobre el aprendizaje.

La posibilidad de establecer relaciones de ayuda dentro del grupo, tanto por parte del propio alumnado como de las personas adultas que participan, forma parte de lo que diferentes autores del ámbito de la inclusión destacan como una activación de recursos para potenciar el aprendizaje. Por un lado, la ayuda entre iguales supone una forma de activación de recursos que ya se hallan presentes en el aula: los mismos compañeros y compañeras, algo que se ha destacado como importante de potenciar desde el enfoque educativo inclusivo (Ainscow, 2001; Forlin, 2004; S. Stainback & Stainback, 1999).

Por otro lado, incluir a más personas adultas en el aula, como ocurre en los grupos interactivos con el voluntariado, es una estrategia que supone otra forma de "activar" aquellos recursos que ya están presentes en la comunidad educativa, y que contribuye a hacerla más inclusiva (Ainscow, 2001; Elboj, 2001; Garcia, 2004; Valls, 2000). La presencia de más personas adultas facilita el aprendizaje de todo el alumnado, al aumentar los recursos compartidos en el aula ordinaria y la atención educativa disponible, mientras se evitan las clasificaciones por niveles o por tipos de necesidades (Echeita Sarrionandia & Sandoval Mena, 2002; Puigdemívol, 2005b; S. Stainback & Stainback, 1999); así, los grupos interactivos serían una forma de proporcionar un

apoyo para el alumnado con discapacidad de forma “natural”, por el propio funcionamiento de estos grupos, algo característico de las organizaciones inclusivas.

Esto tiene que ver con el papel que toma el apoyo en las comunidades de aprendizaje, que se da de una forma *inclusiva* y *extensiva* (Puigdellívol, 2005a); la primera hace referencia a la inclusión del apoyo en la actividad habitual del centro, como ocurre en los grupos interactivos, mientras que la segunda se refiere a la extensión de este apoyo a otros entornos extraescolares, como puede ser una biblioteca tutorizada. Esta forma de entender el apoyo hace que alumnado muy diverso pueda recibir ayuda a partir de las actividades habituales del centro y del aula, sin modificar su funcionamiento.

La interacción como facilitadora del aprendizaje que observamos a través de la ayuda –entre iguales o del voluntariado– es una forma en que se concreta lo que diversos autores han señalado. Por un lado, la interacción entre iguales como promotora del aprendizaje ha sido central en el aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999), basado en que el aprendizaje de cada uno está ligado al de los demás y por ello la responsabilidad por el aprendizaje es compartida por todos los miembros del grupo, lo que se asocia a un mayor rendimiento y productividad. El estudio de otras prácticas como la tutoría entre pares también nos aporta información sobre la importancia de estas relaciones de ayuda entre iguales (Villa & Thousand, 1999).

La ayuda entre iguales se refleja en las aportaciones de otros autores como Bruner (1997), quien defiende la importancia de esta interacción para aprender sobre el mundo y generar conocimiento. El concepto de *subcomunidad de aprendizajes mutuos* concreta estas situaciones en que niños y niñas se ayudan unos a otros para aprender, *andamiándose* unos a otros, cada cual de acuerdo con sus habilidades; esto es lo que podemos ver en los grupos interactivos donde su alumnado, heterogéneo en rendimiento e incluso con alguna discapacidad, se ayuda mutuamente. Las contribuciones de Wells (2001) sobre el trabajo colaborativo entre el alumnado, aprendiendo unos de otros, y la construcción de comunidades de indagación también apoyan la importancia de estas interacciones.

Por último, Vygotsky (1979) también incidió con su teoría en la importancia de la interacción en el

desarrollo de las competencias intelectuales, ya que, según él, los niños y niñas necesitan hablar para resolver las tareas; en este sentido, los grupos interactivos suponen una situación óptima para favorecer este diálogo. Los grupos interactivos son, por otro lado, una forma de transformar el contexto de aprendizaje, algo que Vygotsky también considera importante, junto con otros autores que también han llamado la atención sobre la importancia de un contexto rico de interacciones diversas para potenciar el aprendizaje (Chomsky, 1988; Freire, 1980, 1997). Esto se hace posible, por un lado, cuando se permite multiplicar las interacciones entre iguales que llevan al aprendizaje, tanto en número como en el tipo de interacciones, a partir de la existencia de un alumnado diverso; por otro lado, la presencia de voluntariado en los grupos contribuye al aumento de las interacciones, que se suman a las que se dan entre el mismo alumnado; de esta forma, el voluntariado es otro agente de transformación del contexto de aprendizaje, que lo hace más rico y estimulante contribuyendo a mejorar las oportunidades educativas y el desarrollo de las capacidades de los niños y niñas.

Esas interacciones se dan en lo que el autor define como *Zona de Desarrollo Próximo*, la zona que describe lo que los niños y niñas pueden aprender en interacción con otras personas y que en ese momento es más de lo que pueden hacer y aprender por sí solos. En el caso de las interacciones de ayuda hacia el alumnado con discapacidad, la ZDP adquiere según el autor especial importancia para no centrarse en los aprendizajes ya conseguidos, sino en los que están por desarrollar (Vygotsky, 1979: 137-138); hemos visto que los grupos interactivos suponen una oportunidad para que se den estas interacciones y, por lo tanto, para trabajar en esta zona promoviendo el desarrollo de este alumnado.

La interacción y la ayuda entre el alumnado también nos ha mostrado la posibilidad de aprender enseñando. Aportaciones desde el aprendizaje cooperativo, han destacado también el efecto positivo de la ayuda tanto para quien ayuda como para quien es ayudado (Slavin, 1995). Las investigaciones revisadas muestran que los estudiantes que más se benefician de las actividades cooperativas son los que dan explicaciones elaboradas a los demás; esto es así porque se necesita alguna forma de reestructuración o elaboración cognitiva del material que se aprende para retenerlo y relacionarlo con la información que ya está en la memoria, cuando se debe explicar a otra persona. Esta es una de las formas más efectivas de elaboración. Esto es algo que Wells también recoge al explicar que cuando construimos conocimiento para los demás

también lo construimos para nosotros mismos, ampliando nuestra comprensión, y que está en la línea de lo que aporta Vygotsky, ya que, si aprendemos hablando, cuando hablamos para los demás estamos también aprendiendo.

Así, además de favorecer a aquellos que ayudan a quienes tienen más dificultades, este es un resultado que tiene implicaciones importantes en los casos en que es el alumnado con discapacidad quien ayuda a otros compañeros, ya que mientras explica a los demás el niño o niña con discapacidad está reforzando también sus propios aprendizajes. Esta forma de ayuda es, por otro lado, una muestra del funcionamiento en base a pretensiones de validez a que se refiere Habermas (1987), cuando el mejor argumento o solución se impone sobre los demás –lo dé quien lo dé, en este caso un niño con discapacidad– en lugar de ser una dinámica movida por pretensiones de poder en que sería más difícil que pudiera prevalecer su opinión frente a la de quienes se considera que habitualmente tienen un mejor rendimiento.

Las aportaciones de Vygotsky nos permiten también situar la importancia del aprendizaje por imitación. Más allá de la simple copia, que evidentemente también se puede dar, Vygotsky (1979) sitúa la imitación, tanto entre niños como hacia adultos, dentro de la *Zona de Desarrollo Próximo*; Vygotsky remarca que a través de la imitación los niños pueden hacer más actividades de lo que serían capaces por sí solos, pero que sólo pueden imitar aquello que ya está en su nivel evolutivo presente.

Bandura (1982) también hace referencia a esta posibilidad de aprendizaje cuando nos habla del aprendizaje por observación a través del modelado. Destaca la importancia de la observación en los pensamientos, los afectos y las conductas de las personas, y de la posibilidad que proporciona para aprender sobre lo que hay que hacer no únicamente a través de los efectos de las propias acciones –lo que nos ayuda a evitar errores–, ya que observando a los demás aprendemos conductas nuevas que nos sirven como guía de acción. Así, la observación de acciones de los demás se convierte en un predictor de la conducta, también a partir de las consecuencias que tienen para los demás sus propias acciones, de las cuales aprendemos, lo que denomina *reforzamiento vicario* o *aprendizaje vicario de expectativas*.

En los grupos interactivos la posibilidad de trabajar con otros niños y niñas ofrece esta

oportunidad de observar y aprender a partir de las actuaciones de los demás entre ellos y con la persona voluntaria, tanto en la resolución individual de tareas, como en formas de pedir ayuda, o de darla para resolverlas conjuntamente.

Por último, discutimos el papel de las expectativas en el aprendizaje. El efecto Pigmalión evidencia la importante incidencia de las expectativas en el aprendizaje, así como también lo hacen las contribuciones de otros autores, como Ainscow, Booth y Dyson (2004) y Fitch (2003), quienes destacan la importancia de las creencias del profesorado respecto de las capacidades del alumnado, que inciden tanto en la construcción de las identidades de los estudiantes como tales, como en la selección de los métodos pedagógicos que se aplican, o Stainback, Stainback y Moravec (1999), quienes también relacionan los mayores éxitos educativos con las altas expectativas del profesorado, destacando la importancia de que las adaptaciones curriculares vayan dirigidas al aumento de los aprendizajes.

Por bien que algunos estudios han señalado el efecto inverso al Pigmalión (cuando se esconden informaciones explicativas de las dificultades de los alumnos) (Puigdemívol, 1995), este no es el caso observado en los grupos interactivos, donde esta ocultación no se da sino que el conocimiento del alumnado con discapacidad se obtiene de una forma natural y en un contexto, los grupos interactivos, donde priman las altas expectativas.

También destacamos aquí la aportación de Mead (1973) y su *otro generalizado*. Para Mead, la persona se construye en la interacción social, y en esa construcción tiene mucha importancia las actitudes que los demás tienen hacia nosotros, porque esas actitudes las incorporamos en nosotros y revierten en nuestras actuaciones futuras. El otro generalizado, como actitudes de un grupo social hacia nosotros que incorporamos, incluye las expectativas que tienen profesorado, alumnado y otros miembros de la comunidad educativa hacia el alumnado con discapacidad, hace que esas expectativas se interioricen y terminen influyendo en la propia concepción como aprendiz y en el mismo rendimiento. Por este motivo, los grupos interactivos, al favorecer expectativas positivas hacia este alumnado, pone las condiciones para facilitar un mejor aprendizaje. Por otro lado, el autoconcepto, la percepción de la propia capacidad y la autoconfianza, así como con las expectativas, se relacionan estrechamente con la motivación; en este sentido, contribuciones de autores como Mead (1973) aplicadas a las expectativas y a las

concepciones sobre las capacidades de las personas, o las de Freire (1997) acerca de el énfasis en las posibilidades por encima de las dificultades, se relacionan de cerca con la motivación y el interés del alumnado.

7.2. Conclusiones relativas a la participación e integración social

La participación en los grupos interactivos está muy ligada al aprendizaje y a los elementos relacionados con él que ya hemos visto, ya que constituyen una dinámica participativa de aprendizaje. De esta manera, la participación (como la integración social) se ven influidas por las interacciones que se dan en el contexto de aprendizaje y a través de las mismas actividades de aprendizaje.

7) Oportunidades para la participación

Hemos podido constatar que los grupos interactivos favorecen en general la participación de todo el alumnado, pero inciden específicamente en el alumnado con discapacidad al facilitar que puedan estar trabajando en el mismo grupo y en las mismas actividades, y al facilitar que puedan expresarse con mayor seguridad, tranquilidad y confianza. Estas son características que se valoran especialmente de cara a la participación del alumnado con discapacidad en el grupo y en las que coinciden los diferentes perfiles de informantes que han participado en la investigación (alumnado, profesorado y voluntariado).

Así, retomando elementos que recogíamos respecto del aprendizaje, las relaciones de ayuda que hemos descrito son formas en que se hace efectiva la participación del alumnado, ya que cuando reciben ayuda, y también cuando la están dando, están participando y contribuyendo al grupo; en este sentido, la posibilidad que se da en los grupos interactivos de que sean ellos los que ayuden a otros compañeros es una forma en que esta práctica facilita de forma importante su participación en la dinámica de clase.

8) Buena relación entre el alumnado

Hemos podido constatar una valoración general positiva de la situación de integración social del

alumnado con discapacidad dentro de grupo. En todos los casos recogemos referencias de uno o varios de los colectivos entrevistados respecto de que este alumnado es aceptado y tiene una buena relación con los compañeros y compañeras de los grupos interactivos y del aula.

Las relaciones de ayuda descritas son una muestra de esta aceptación. Otra evidencia de la buena integración en el grupo, a pesar de que en ocasiones se ponga de manifiesto que no son los alumnos más populares, es el hecho de que esta buena relación ha sido en ocasiones un elemento decisivo para que el profesorado se decantara por la permanencia de estos niños y niñas en su grupo-clase, en lugar del cambio a otro curso más ajustado a su nivel.

Entre los elementos que intervienen, destacamos por un lado las relaciones de ayuda, respecto de las que identificamos una relación en doble sentido: por un lado la interacción y la ayuda son muestras de una buena relación entre el alumnado; por otro lado, se promueve la buena relación a través de la mayor posibilidad de interacción que se da en los grupos interactivos desde las actividades de aprendizaje. En segundo lugar, de forma similar a como ocurre respecto del aprendizaje, la percepción de normalidad de la diversidad y de la discapacidad, manifestada por los diferentes grupos de informantes y en todos los casos, así como la percepción de que pueden aprender como lo hacen los demás y hacer las mismas actividades, son elementos que intervienen positivamente en la normalización de la relación del alumnado con discapacidad con sus compañeros y compañeras.

9) Oportunidades para conocer mejor al alumnado con discapacidad y cambiar percepciones

La práctica de grupos interactivos propicia un mejor conocimiento entre el alumnado y, con él, la superación de los prejuicios que en otras circunstancias llevan a una sobrevaloración de las limitaciones específicas del alumno con discapacidad. Hemos podido recoger evidencias acerca de cómo el trabajo en pequeño grupo, que permite escuchar mejor las aportaciones de todos, y la posibilidad de interacción y de ayudarse hace más fácil conocer a los demás y que se lleguen a generar relaciones de amistad.

Pero además, tal como hemos podido observar, este mayor conocimiento que se facilita a partir de la interacción hace posible que en los grupos interactivos se conozcan facetas de aquellos que tienen más dificultades que en otras condiciones más fácilmente quedan ocultas; así, permite evidenciar que además de las discapacidades estos niños tienen otras capacidades desarrolladas y que pueden tener un buen rendimiento en algunas áreas e incluso ayudar a los demás, como ya hemos visto. De esta manera, en los grupos interactivos se favorece un importante cambio de percepciones hacia estos niños y niñas: por un lado, ya no son siempre quienes sólo reciben, sino que también pueden aportar de forma valiosa al grupo; por otro, quedan al descubierto sus puntos fuertes además de los débiles.

10) Interacción, participación e integración social promovida por el voluntariado

El voluntariado tiene un papel central fomentando la interacción entre el alumnado, así como la participación e integración social del alumnado con discapacidad. Hemos podido constatar cómo la interacción entre el alumnado tiene un potencial muy positivo tanto para potenciar el aprendizaje a través de la ayuda como la participación en el grupo y el establecimiento de una buena relación entre el alumnado; sin embargo, de la misma manera constatamos que esta interacción no se da por sí sola. En este sentido, la persona adulta del grupo tiene un papel importante para potenciarlo, y esto es así respecto de todo el alumnado, pero especialmente del alumnado con discapacidad.

Cuando hay un alumno con discapacidad en el grupo, no es raro, como hemos visto, que la persona voluntaria centre su atención en este niño o niña para ayudarle de forma directa, ya sea por iniciativa propia o por petición del niño o niña. Si bien esto es un apoyo importante, identificamos que puede tener como contrapartida el "bloqueo" de posibles interacciones con otros compañeros y compañeras, lo que puede tener consecuencias al menos en tres sentidos: primero, la pérdida de oportunidades para aprender de otros niños y niñas; segundo, la mayor dificultad en el manejo de la diversidad de niveles de aprendizaje en el grupo por parte del voluntariado, al tener que llegar a diferentes niveles de alumnado; y, tercero, la limitación de oportunidades para la participación e integración social en el grupo. Por estos motivos, concluimos como importante el papel de la persona voluntaria orientado –aunque sin excluir la ayuda directa– a fomentar la interacción y la ayuda entre iguales, algo que se hace posible en los

grupos interactivos y que vale la pena potenciar como parte del proceso de mejora continua de esta práctica.

En segundo lugar, hemos podido observar que el voluntariado tiene un papel importante reforzando la posibilidad de conocer mejor al compañero o compañera con discapacidad; esto ocurre cuando fomenta su participación de forma igualitaria y cuando destaca sus éxitos y hace visibles para los demás sus potencialidades, algo que hemos podido ver en varios casos. También aquí tiene consecuencias el hecho de que la interacción puede no darse por sí sola, sino necesitar ser inducida. Cuando el voluntariado facilita que se de una interacción de ayuda en que participa el alumnado con discapacidad está facilitando por un lado su participación en la actividad habitual del aula y por otro el establecimiento de relaciones de compañerismo, amistad y conocimiento mutuo. Cuando destaca frente a los demás aquello que ha hecho bien y pide que ofrezca su ayuda, está facilitando además ese cambio de percepciones al que hacíamos referencia. Por tanto, el voluntariado tiene también una función importante de cara a la participación e integración social del alumnado con discapacidad, cuando promueve la interacción.

Discusión de los resultados de participación e integración social

En primer lugar, la mayor oportunidad de participación en los grupos interactivos es similar a la señalada desde planteamientos como los del aprendizaje cooperativo donde, a través de la interacción, además del aprendizaje se facilita una mayor participación de todos y todas (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999); asimismo, hemos visto cómo el trabajo en actividades de aprendizaje cooperativo se relaciona con la participación en concreto del alumnado con discapacidad, mediada por la actuación del profesorado promoviendo la cooperación y la idea de que todo el mundo puede aportar al grupo de forma relevante (O'Connor & Jenkins, 1995).

Que niños y niñas con discapacidad puedan participar como los demás refleja también algunas de las aportaciones de Freire y Habermas. Partiendo de pretensiones de validez y de que todas las personas tenemos capacidad de lenguaje y acción (Habermas, 1987) es posible que todos puedan actuar comunicativamente participando de las interacciones que se dan en el grupo, aportando conocimientos, opiniones, y participando de la dinámica general del grupo. Asimismo,

el diálogo como herramienta para la igualdad, la transformación, el aprendizaje y el entendimiento contribuye a la puesta en práctica de opciones educativas democráticas, para lo que se necesita asegurar la participación en él de todos los participantes de forma igualitaria (Freire, 1980), algo que se potencia desde los grupos interactivos.

La buena relación entre el alumnado es un resultado que está en consonancia con los estudios que relacionan los entornos inclusivos con un mejor autoconcepto, autoconfianza, sentimiento de pertenencia a la comunidad, a lo que es considerado "normal" y a ser más valorados socialmente (Fitch, 2003), los que cuestionan los efectos de emplazamientos segregados y los que hacen referencia a las ventajas de los entornos inclusivos al facilitar la interacción y comunicación con los demás (McGregor & Vogelsberg, 1998; Nakken & Pijl, 2002). Así, la percepción de normalidad y la consideración de que pueden participar como los demás tiene lugar, como señalan Stainback y Stainback (1999), cuando la diversidad se acepta y se toma como positiva, y cuando todos son tratados y respetados de igual forma, mientras se facilita que se alcancen los objetivos curriculares, algo que vemos que tiene lugar en los grupos interactivos.

Por otro lado, la integración social se relaciona con la interacción en el grupo, y no depende sólo de compartir el mismo espacio físico entre alumnado diferente, sino que va más allá; tiene que ver con ser considerados miembros del grupo, con desarrollar un sentimiento de pertenencia y de compañerismo que, además de estar juntos, implica participar juntos en las mismas actividades (Ainscow, 2001; Janson, 2001). Aunque la integración física ofrece más oportunidades para la interacción, esta no es suficiente para lograr la integración social; son necesarios cambios en cuanto a recursos y funcionamiento, así como la intervención de una persona adulta que facilite la interacción, ya que ésta puede no darse de forma natural (McGregor & Vogelsberg, 1998). Los grupos interactivos facilitan esta interacción a través de las actividades de aprendizaje, modificando el funcionamiento del aula para que esta interacción sea posible e introduciendo los recursos personales que la facilitan.

El trabajo en pequeño grupo y la posibilidad de interacción como elementos que propician el conocimiento de los demás y el establecimiento de relaciones de amistad es algo que encontramos reflejado en la literatura, así como el desarrollo de un mayor entendimiento,

tolerancia, conciencia y sensibilidad hacia las necesidades de estos niños y niñas (McGregor & Vogelsberg, 1998; Nakken & Pijl, 2002; Okagaki, Diamond, Kontos, & Hestenes, 1998). Otras investigaciones muestran también que el trabajo en forma de grupos cooperativos puede ayudar a superar barreras para la amistad y la interacción entre el alumnado con y sin discapacidad, al tiempo que promueve el aprendizaje de todo el alumnado de la clase y contribuye a una mayor autoestima (Slavin, 1995). La posibilidad de contacto entre estudiantes, de compartir la misma pertenencia al grupo y la implicación en actividades conjuntas y gratificantes son elementos que se relacionan con el establecimiento de estas relaciones positivas.

Por otro lado, el cambio de las percepciones que se tiene acerca del alumnado con discapacidad tiene lugar ante la posibilidad de que este alumnado pueda hacer contribuciones significativas al grupo cuando el trabajo se organiza de forma cooperativa, algo que las investigaciones también relacionan con una mayor aceptación de este alumnado (Slavin, 1995). Este cambio de percepción se relaciona directamente con las expectativas, a las que ya hemos hecho referencia, tanto desde el punto de vista ajeno como propio. Siguiendo a Mead (1973) la imagen que de un niño o niña se hacen los demás (compañeros o adultos) influye en su propia percepción sobre sí mismo al incorporar esas actitudes y expectativas positivas (en el *mí*) y, de esta manera, en su rendimiento final (la respuesta del *yo*), construyendo la *persona* en tanto que aprendiz. O, tomando las palabras de Freire (1980), implica un cambio para mostrar las posibilidades frente a las dificultades.

El papel del voluntariado potenciando la participación e integración social es también destacado por algunas investigaciones (McGregor & Vogelsberg, 1998). Éste tiene que ver directamente con potenciar la interacción entre el alumnado, ya que desde la literatura también se apoya el hecho de que la interacción entre iguales puede no darse de forma natural (Hughes, 1999) y que el papel de los adultos es importante para promover estas relaciones de cooperación, teniendo en cuenta que una excesiva proximidad de estas personas y los patrones de ayuda uno-a-uno pueden dificultar la interdependencia del grupo e interferir en el desarrollo de relaciones entre el alumnado con y sin discapacidades (McGregor & Vogelsberg, 1998; O'Connor & Jenkins, 1995).

En este sentido es importante entender el papel de la persona voluntaria como un recurso para

todo el grupo, no sólo para esos niños y niñas, tal como se enfatiza desde los planteamientos inclusivos (Ainscow, 2001; S. Stainback & Stainback, 1999), y como de hecho se plantea también en los grupos interactivos: así cambiamos el foco de atención desde ayudar a aquél que más lo necesita a ayudar al grupo para que el mismo grupo ayude a todo el que lo necesite. Por otro lado, el voluntariado tiene así un papel de transformación del contexto, al potenciar interacciones relevantes para el alumnado que revierten directamente en su aprendizaje (Bruner, 1997; Freire, 1980, 1997; Vygotsky, 1979).

7.3. Conclusión general

11) Los grupos interactivos como práctica inclusiva

Como conclusión general, podemos afirmar que los grupos interactivos son una práctica educativa inclusiva, y que esta propiedad inclusiva se concreta en el alumnado con discapacidad. En primer lugar, porque observamos que es posible trabajar en grupos interactivos con alumnado con discapacidad sin modificar el funcionamiento; en todos los casos los niños y niñas con discapacidad trabajaban las mismas actividades y contenidos que los demás, y no se han necesitado adaptaciones especiales para que pudieran participar, más allá de rebajar en ocasiones las exigencias a sus posibilidades o reducir la complejidad en aquello en lo que el niño o niña está limitado por su discapacidad.

En segundo lugar porque, como hemos visto, sus características hacen que esta práctica vaya más allá de la inclusión física e incida positivamente en su aprendizaje, participación e integración social, elementos en que nos hemos basado para definir una educación inclusiva. Es, por tanto, posible una educación inclusiva de alumnado con discapacidad en entornos integrados con resultados positivos en aprendizaje, participación e integración social, cuando existe un planteamiento inclusivo, y cambios estructurales como la posibilidad de colaboración entre alumnado y la introducción de más recursos personales en el aula.

En tercer lugar, porque estos efectos positivos hacia el alumnado con discapacidad tienen lugar sin perjudicar al resto del alumnado e incluso dándoles oportunidades para desarrollar sus propios aprendizajes, habilidades de relación social y valores; en definitiva, proporcionando

beneficios a todos y todas. Esto es así porque, tal como las informaciones recogidas muestran, los beneficios de la participación en grupos interactivos para el alumnado con discapacidad son una extensión y concreción de lo que sucede con el alumnado en general; estos resultados no aparecen como elementos específicos de esta práctica para este grupo de alumnado, sino que son elementos que se hallan presentes para favorecer el aprendizaje y la integración social de todo el alumnado. En este sentido, los grupos interactivos son una práctica inclusiva para el alumnado con discapacidad porque lo son para todos y todas. De hecho, la valoración de que los grupos interactivos no suponen para el alumnado con discapacidad un añadido respecto de lo que suponen para el resto de los niños y niñas aparecía en numerosas ocasiones al hablar con el alumnado, el profesorado y el voluntariado, a través de continuas referencias al conjunto del alumnado, o a la diversidad de alumnado en general, no sólo relacionada con la discapacidad.

7.4. Orientaciones para la práctica

Sin ánimo de ser exhaustivos, apuntamos algunas orientaciones para la práctica que se desprenden de las conclusiones anteriores y que pueden ser tenidas en cuenta para la inclusión de alumnado con discapacidad en aulas ordinarias. Aunque las derivamos de una práctica concreta, las planteamos con la intención de que puedan ser aplicadas también para favorecer la inclusión del alumnado con discapacidad en otros contextos educativos, aunque no funcionen como comunidades de aprendizaje y donde no se trabaje en grupos interactivos.

- ✓ *Reconocer y aprovechar la importancia de la diversidad.* Cuando alumnado diverso trabaja conjuntamente, la diversidad aparece como una ventaja para el aprendizaje, también cuando tenemos alumnado con discapacidad. Podemos evitar la segregación en función de niveles de aprendizaje si utilizamos la diversidad como herramienta para trabajar juntos, mientras se potencia tanto el aprendizaje como la integración social.
- ✓ *Incluir los recursos en el aula.* Una forma de evitar la segregación y de aumentar la atención que recibe el alumnado en general –y especialmente el que tiene más dificultades– es incluir más recursos en el aula ordinaria, es decir, introducir más personas adultas, sean profesorado, profesionales especialistas u otras personas de la comunidad, sin olvidar el potencial del propio alumnado como ayuda.

- ✓ *Potenciar la interacción.* Aprovechar la posibilidad de ayuda directa que proporcionan las personas adultas en el aula, pero incidir especialmente en su potencial facilitando la interacción entre el alumnado; fomentando la interacción entre el alumnado con y sin discapacidad se potencian tanto los aprendizajes como la integración social en el grupo.
- ✓ *Es posible trabajar juntos los mismos contenidos y actividades.* Aunque se necesiten en ocasiones adaptaciones en los objetivos de las actividades y en cómo se consiguen, cuando se mantienen las mismas actividades se facilita la integración en el grupo, a través del trabajo de los mismos contenidos y de la posibilidad de establecer relaciones de ayuda, al tiempo que se mantienen unas expectativas más elevadas de aprendizaje y una mayor motivación.
- ✓ *Resaltar las posibilidades.* Es importante resaltar aquello en lo que los niños y niñas con discapacidades se desenvuelven con éxito; sin obviar las dificultades, se trata de no potenciarlas y no asumir que van a ser siempre quienes necesiten ayuda e ir por detrás de los demás, sino que también pueden tener un buen rendimiento y aportar a los demás.
- ✓ *No desligar aprendizaje y socialización.* La participación e integración social no tienen lugar al margen del aprendizaje, y es posible potenciar ambas cosas al mismo tiempo; la posibilidad de interacción con otros compañeros compañeras a través de las actividades de aprendizaje y la percepción por parte del grupo de que el niño o niña con discapacidad es un miembro valioso con cosas que aportar es una de las mejores formas de potenciar su integración en el grupo.

Bibliografía

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: a collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 125-139.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

- Carrington, S. (1999). Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3(3), 257-268.
- Chomsky, N. (1988). *El lenguaje y los problemas de conocimiento*. Madrid: Visor
- Echeita Sarrionandia, G., & Sandoval Mena, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.
- Elboj, C. (2001). *Comunidades de Aprendizaje. Un Modelo de Educación Antirracista en la Sociedad de la Información. (Tesis doctoral no publicada)*. Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Fisher, D., Roach, V., & Frey, N. (2002). Examining the general programmatic benefits of inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 6(1), 63-78.
- Fitch, F. (2003). Inclusion, Exclusion, and Ideology: Special Education Students' Changing Sense of Self. *Urban Review* 35(3), 233-252.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Forlin, C. (2004). Promoting inclusivity in Western Australian schools. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 185-202.
- Freire, P. (1980). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- García, C. (2004). *Comunidades de aprendizaje. De la segregación a la inclusión. (Tesis doctoral no publicada)*. Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus
- Hughes, C. (1999). Identifying Critical Social Interaction Behaviors Among High School Students With and Without Disabilities. *Behavior Modification*, 23(1), 41-60.
- Janson, U. (2001). Togetherness and Diversity in Pre-school Play. *International Journal of Early Years Education*, 9(2), 135-143.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- McGregor, G., & Vogelsberg, R. T. (1998). *Inclusive schooling practices: pedagogical and research foundations. A synthesis of the literature that informs best practices about inclusive schooling*. Los Angeles, CA: Allegheny University of Health Sciences.
- Mead, G. H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós.

- Muthukrishna, N., & Schoeman, M. (2000). From 'Special Needs' to 'Quality Education for All': a participatory, problem-centred approach to policy development in South Africa. *International Journal of Inclusive Education*, 4(4), 315-335.
- Nakken, H., & Pijl, S. J. (2002). Getting along with classmates in regular schools: a review of the effects of integration on the development of social relationships. *International Journal of Inclusive Education*, 6(1), 47-61.
- O'Connor, R. E., & Jenkins, J. R. (1995). Cooperative Learning for Students with Learning Disabilities: Teacher and Child Contributions to Successful Participation, *Annual Conference of the American Educational Research Association*. San Francisco, CA.
- OECD. (2003). *First Results from PISA 2003. Executive Summary*. París: OECD.
- Okagaki, L., Diamond, K. E., Kontos, S. J., & Hestenes, L. L. (1998). Correlates of Young Children's Interactions with Classmates with Disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 67-86.
- Puigdemívol, I. (1995). *Estratègies d'integració. Anàlisi dels recursos educatius en la integració escolar d'alumnes amb necessitats educatives especials*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Puigdemívol, I. (2005a). Including means "adding": Inclusive education through learning communities, *First ISCAR (International Society for Cultural and Activity Research) Congress*. Sevilla.
- Puigdemívol, I. (2005b). *La educación especial en la escuela integrada: una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: theory, research, and practice*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Stainback, S., & Stainback, W. (Eds.). (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Stainback, W., Stainback, S., & Moravec, J. (1999). Un currículo para crear aulas inclusivas. En S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Valls, R. (2000). *Comunidades de Aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información. (Tesis doctoral no publicada)*. Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Villa, R. A., & Thousand, J. S. (1999). La colaboración del alumno. Elemento esencial para impartir el currículo en el siglo XXI. En S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

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

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.

Williams, M., Thorogood, L., & Jones, D. (2002). How School Volunteers can Help to Raise Standards and Enthusiasm for Literacy. *Early Child Development and Care*, 172(4), 371-377.

BIBLIOGRAFÍA COMPLETA

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos, La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva*. Organiza: Gobierno Vasco, San Sebastián.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: a collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 125-139.
- Ainscow, M., & Chapman, C. (2005). Innovative practice through an established school improvement design: Recent IOEA experience. The challenge of sustainable school improvement. *ICSEI (International Congress for School Effectiveness and Improvement)*. Barcelona.
- Ainscow, M., Farrell, P., & Tweddle, D. (2000). Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), 211-229.
- Armstrong, A. C., Armstrong, D., Lynch, C., & Severin, S. (2005). Special and inclusive education in the Eastern Caribbean: policy practice and provision. *International Journal of Inclusive Education*, 9(1), 71-87.
- Armstrong, F. (1999). Inclusion, Curriculum and the Struggle for Space in School. *International Journal of Inclusive Education*, 3(1), 75-87.
- Aubert, A. (2004). La respuesta de la escuela a los retos de hoy: comunidades de aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 131, 27-29.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., & Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar*. Barcelona: Graó.
- Aubert, A., & García, C. (2001). Interactividad en el aula. *Cuadernos de pedagogía*, 301, 20-24.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Beckman, P. J., Barnwell, D., Horn, E., Hanson, M. J., Gutierrez, S., & Lieber, J. (1998). Communities, Families, and Inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 125-150.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusion*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva (original
-

- en inglés publicado en Bristol: CSIE, 2000).
- Brennan, W. K. (1988). *El currículum para niños con necesidades especiales*. Madrid: M.E.C. y Siglo XXI Editores de España.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Carrington, S. (1999). Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3(3), 257-268.
- Carrington, S., & Robinson, R. (2004). A case study of inclusive school development: a journey of learning. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 141-153.
- Casals, J. (2004). Un lugar donde las personas se atreven a soñar. *Cuadernos de pedagogía*, 341, 80-85.
- Clarke, M., & Kirton, A. (2003). Patterns of interaction between children with physical disabilities using augmentative and alternative communication systems and their peers. *Child Language Teaching and Therapy*, 19(2), 135-151.
- Comer, J. (1993). *James P. Comer, M.D., on the School Development Program: Making A Difference for Children*. New York: NCREST. National Center for Restructuring Education, Schools and Teaching. Teachers College. Columbia University.
- Cheney, C., & Demchak, M. (1996). *Providing Appropriate Education in Inclusive Settings: A Rural Case Study*. Washington, DC.: Office of Special Education and Rehabilitative Services (ED).
- Chenoweth, L., & Stehlik, D. (2004). Implications of social capital for the inclusion of people with disabilities and families in community life. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 59-72.
- Chomsky, N. (1968). *Language and mind. Enlarged edition*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Chomsky, N. (1988). *El lenguaje y los problemas de conocimiento*. Madrid: Visor
- Chomsky, N. (2000). *New Horizons in the Study of Language and Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duque, E., & García Yeste, C. (2003). Comunidades de aprendizaje: la inclusión de todos los niños y niñas. *Aula de Innovación Educativa*, 121, 53-55.
- Duran, D., & Miquel, E. (2004). Cooperar para enseñar y aprender. *Cuadernos de pedagogía*, 331, 73-76.

- ECSC-EC-EAEC. (2005). *Key Data on Education in Europe 2005*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.
- Echeita, G. (1994). A favor de una educación de calidad para todos. *Cuadernos de Pedagogía*, 228, 66-67.
- Echeita, G., & Verdugo, M. Á. (2004). La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva. Salamanca: Publicaciones del INICO - Universidad de Salamanca.
- Echeita Sarrionandia, G., & Sandoval Mena, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.
- Elboj, C. (2001). *Comunidades de Aprendizaje. Un Modelo de Educación Antirracista en la Sociedad de la Información. (Tesis doctoral no publicada)*. Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Elboj, C., Puigdel·lívoll, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Elboj, C., Valls, R., & Fort, M. (2000). Comunidades de aprendizaje. Una práctica Educativa para la sociedad de la información. *Cultura y Educación*, 17/18, 129-141.
- European Council. (2000). *Presidency Conclusions. Lisbon European Council*. Lisbon: EC.
- Evans, J. L., Ilfeld, E. M. E., & Hanssen, E. E. (1998). *Inclusion. Inclusive ECCD: A Fair Start for All Children*. Massachusetts: Consultative Group on Early Childhood Care and Development, Haydenville, MA.
- Evans, P. (2003). *Aspects of the integration of handicapped and disadvantaged students into education. Evidence from quantitative and qualitative data*: OECD/OCRI.
- Fálces, M. P., & Palenzuela, A. I. (2004). Transformando el instituto. *Aula de Innovación Educativa*, 131, 38-42.
- Ferguson, L. F., & Jeanchild, L. A. (1999). Cómo poner en práctica las decisiones curriculares. En S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Fisher, D., Roach, V., & Frey, N. (2002). Examining the general programmatic benefits of inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 6(1), 63-78.
- Fitch, F. (2003). Inclusion, Exclusion, and Ideology: Special Education Students' Changing Sense of Self. *Urban Review* 35(3), 233-252.
- Flecha F. Sanmamed, A., & García Yeste, C. (2004). James P. Comer. "Los niños y niñas trabajarán hasta donde tú esperes que lo hagan". *Cuadernos de pedagogía*, 341, 86-89.

- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R. (2003). ¿Por qué hay necesidad de una escuela diferente? *Aula de Innovación Educativa*, 121, 5.
- Flecha, R., Gómez, J., & Puigvert, L. (2001). *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R., & Molina, S. (2005). Comunidades de aprendizaje: la participación de la familia y la comunidad como eje de un proyecto de transformación educativa. *Revista de Padres y Madres de Alumnos. CEAPA-Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos*, 84, 15-19.
- Ford, A., Davern, L., & Schnorr, R. (1999). Educación inclusiva. "Dar sentido" al currículo. En S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Forlin, C. (2004). Promoting inclusivity in Western Australian schools. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 185-202.
- Freire, P. (1980). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Gallego Vega, C. (2002). El apoyo entre profesores como actividad educativa inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 83-105.
- García, C. (2004). *Comunidades de aprendizaje. De la segregación a la inclusión. (Tesis doctoral no publicada)*. Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Gartner, A., & Lipsky, D. K. (2002). Educación inclusiva en los Estados Unidos. *Revista de Educación*, 327, 107-121.
- Generalitat de Catalunya. (2003). Pla director de l'educació especial de Catalunya. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., & Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- Gronna, S. S., Serna, L. A., Kennedy, C. H., & Prater, M. A. (1999). Promoting Generalized Social Interactions Using Puppets and Script Training in an Integrated Preschool: A Single-Case Study Using Multiple Baseline Design. *Behavior Modification*, 23(3), 419-440.
- Gruner, A. (2005). *Inclusion and the 'other' students: Examining the relationship between*

- inclusive classrooms, their contextual characteristics, and achievement for nondisabled students*. Harvard University (tesis doctoral no publicada).
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus
- Hehir, T. (2002). Eliminating Ableism in Education. *Harvard Educational Review*, 72(1), 1-32.
- Hughes, C. (1999). Identifying Critical Social Interaction Behaviors Among High School Students With and Without Disabilities. *Behavior Modification*, 23(1), 41-60.
- Janson, U. (2001). Togetherness and Diversity in Pre-school Play. *International Journal of Early Years Education*, 9(2), 135-143.
- Jiménez Heredero, J., & Prados, R. (2003). El GAEP: una experiencia de apoyo colaborativo entre el propio profesorado. *Aula de Innovación Educativa*, 121, 60-62.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Kemp, C., & Carter, M. (2002). The Social Skills and Social Status of Mainstreamed Students with Intellectual Disabilities. *Educational Psychology*, 22(4), 391-411.
- Kugelmass, J. W. (2001). Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school. *International Journal of Inclusive Education*, 5(1), 47-65.
- Levin, H. M., & Chasin, G. (1994). Thomas Edison Accelerated Elementary School. *Yearbook of the National Society for the Study of Education: Creating New Educational Society for the Study of Education: Creating New Educational Communities, Schools, and Classrooms Where all Children Can Be Smart*.
- Luster, J. N., & Durrett, J. (2003). Does Educational Placement Matter in the Performance of Students with Disabilities?. *Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association*. Biloxi, MS.
- M.E.C. (1970). Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (B.O.E. 187/70 de 6 de agosto de 1970).
- M.E.C. (1982). Ley 13/82, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos. (B.O.E. 103/82, de 30 de abril de 1982).
- M.E.C. (1985). Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial. (B.O.E. 65/85, de 16 de marzo de 1985).
- M.E.C. (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (B.O.E. 238/90 de 4 de octubre de 1990).
- M.E.C. (2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. (BOE

- 307/2002 de 24 de diciembre de 2002).
- M.E.C. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE 106/2006 de 4 de mayo de 2006).
- Mannion, G. (2003). Children's participation in school grounds developments: creating a place for education that promotes children's social inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 7(2), 175-192.
- Marín, N., & Soler, M. (2004). Una comunidad de aprendizaje. *Cuadernos de pedagogía*, 331, 60-62.
- Massot, I., Dorio, I., & Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- McGregor, G., & Vogelsberg, R. T. (1998). *Inclusive schooling practices: pedagogical and research foundations. A synthesis of the literature that informs best practices about inclusive schooling*. Los Angeles, CA: Allegheny University of Health Sciences.
- Mead, G. H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós.
- Meijer, C., Soriano, V., & Watkins, W. (2003). *Special Needs Education in Europe*: Thematic publication of the European Agency for Development in Special Needs Education.
- Michelet, A. (1977). *Los útiles de la infancia*. Barcelona: Herder.
- Molina, S., & Ortega, S. (2003). Las Comunidades de Aprendizaje como un modelo de escuela inclusiva para personas con necesidades educativas especiales, *V Jornadas de Cambio Educativo y Social. Comunidades de Aprendizaje: Calidad para todas y todos*. Organiza: CREA; Barcelona.
- Moriña Díez, A. (2002). El camino hacia la inclusión en España: una revisión de las estadísticas de educación especial. *Revista de Educación*, 327, 395-414.
- Muthukrishna, N., & Schoeman, M. (2000). From 'Special Needs' to 'Quality Education for All': a participatory, problem-centred approach to policy development in South Africa. *International Journal of Inclusive Education*, 4(4), 315-335.
- Nakken, H., & Pijl, S. J. (2002). Getting along with classmates in regular schools: a review of the effects of integration on the development of social relationships. *International Journal of Inclusive Education*, 6(1), 47-61.
- Nind, M., & Cochrane, S. (2002). Inclusive curricula? Pupils on the margins of special schools. *International Journal of Inclusive Education*, 6(2), 185-198.

- O'Connor, R. E., & Jenkins, J. R. (1995). Cooperative Learning for Students with Learning Disabilities: Teacher and Child Contributions to Successful Participation, *Annual Conference of the American Educational Research Association*. San Francisco, CA.
- Odina, M., Buitago, M., & Alcalde, A. I. (2004). Los grupos interactivos. *Aula de Innovación Educativa*, 131, 43-46.
- OECD. (2003). *First Results from PISA 2003. Executive Summary*. París: OECD.
- OECD. (2005). *School Factors Related to Quality and Equity. Results From PISA 2000*. París: OECD.
- Okagaki, L., Diamond, K. E., Kontos, S. J., & Hestenes, L. L. (1998). Correlates of Young Children's Interactions with Classmates with Disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 67-86.
- Oliver, E., & de Gracia, S. (2004). Grupos Interactivos en Secundaria. *Cuadernos de pedagogía*, 341, 70-72.
- ONU. (1948). Declaración Universal de los Derechos humanos.
- ONU. (1990). Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos del niño.
- ONU. (1993). Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad de las Naciones Unidas.
- Ortega, S., & Puigdemívol, I. (2004). Incluir es sumar. Comunidades de aprendizaje como modelo de escuela inclusiva. *Aula de Innovación Educativa*, 131, 47-50.
- Parrilla, A. (2003). La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión. *Aula de Innovación Educativa*, 121, 43-48.
- Parrilla, A. (2004). Grupos de apoyo entre docentes. *Cuadernos de pedagogía*, 331, 66-69.
- Parrilla Latas, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Peters, S. (2002). Inclusive education in accelerated and professional development schools: a case-based study of two school reform efforts in the USA. *International Journal of Inclusive Education*, 6(4), 287-308.
- Porter, G. L. (1997). Critical elements for Inclusive Schools. En S.J. Pijl, C.J.W. Meijer & S. Hegerty (Eds.), *Inclusive Education, a Global Agenda*. Londres: Routledge Publishing.
- Porter, G. L. (2003). El reto de la diversidad y la integración en las escuelas. *Aula de Innovación Educativa*, 121, 37-42.
- Puigdemívol, I. (1995). *Estratègies d'integració. Anàlisi dels recursos educatius en la integració*

- escolar d'alumnes amb necessitats educatives especials*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Puigdemívol, I. (2003). Integración educativa: un cambio en la concepción de la discapacidad y de la escuela. *Cero en conducta*, 50, 5-29.
- Puigdemívol, I. (2005a). Including means "adding": Inclusive education through learning communities, *First ISCAR (International Society for Cultural and Activity Research) Congress*. Sevilla.
- Puigdemívol, I. (2005b). *La educación especial en la escuela integrada: una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Sabariégo, M., Massot, I., & Dorio, I. (2004). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Sapon-Shevin, M. (1999). Celebrar la diversidad, crear comunidad. Un currículo que ensalza las diferencias y construye sobre ellas. En S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: theory, research, and practice*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Slavin, R. E., & Madden, N. A. (1999). *Success for All/Roots & Wings. Summary of Research on Achievement Outcomes*. U.S.; Maryland.
- Slavin, R. E., & Madden, N. A. (2001). *Success for All and Comprehensive School Reform: Evidence-Based Policies for Urban Education*. U.S.; Maryland.
- Stainback, S., & Stainback, W. (Eds.). (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Stainback, S., Stainback, W., & Jackson, H. J. (1999). Hacia las aulas inclusivas. En S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Stainback, W., Stainback, S., & Moravec, J. (1999). Un currículo para crear aulas inclusivas. En S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea.
- UNESCO. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos. La Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje.
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad.
- UNESCO. (1997). International Standard Classification of Education ISCED 1997.
- UNESCO. (2000). The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments.

- UNESCO. (2004). *The Right to Education for Persons with Disabilities: Towards Inclusion*.
- Valls, R. (2000). *Comunidades de Aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información. (Tesis doctoral no publicada)*. Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Villa, R. A., & Thousand, J. S. (1999). La colaboración del alumno. Elemento esencial para impartir el currículo en el siglo XXI. En S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- VVAA. (2004). Relatos de transformación. *Cuadernos de pedagogía*, 341, 76-79.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Warren, M. R. (2005). Communities and Schools: A New View of Urban Education Reform. *Harvard Educational Review* 75(2), 133-173
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Wells, G. (2004). La unión de las dimensiones sociales, intelectuales y afectivas de la educación para transformar la sociedad. *Aula de Innovación Educativa*, 131, 51-57.
- Williams, M., Thorogood, L., & Jones, D. (2002). How School Volunteers can Help to Raise Standards and Enthusiasm for Literacy. *Early Child Development and Care*, 172(4), 371-377.
- York, J., Giangreco, M. F., Vandercook, T., & Macdonald, C. (1999). Integración del personal de apoyo en el aula inclusiva. En S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

ANEXO I

CUADRO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN Y GUIONES PARA EL TRABAJO DE CAMPO

ANEXO 1

CUADRO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN PARA LAS OBSERVACIONES COMUNICATIVAS

FICHA

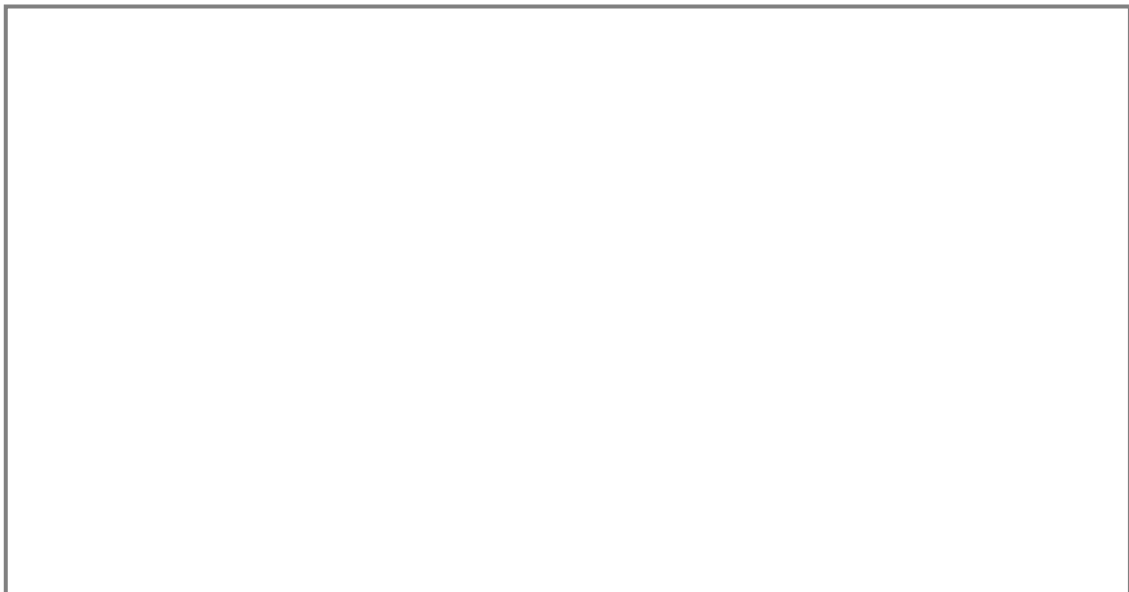
Caso:

Fecha:

Lugar:

Personas participantes:

Disposición del aula / grupo / personas participantes durante la observación:



Nº orden	Tiempo	Inicia (1) ³²⁸ :	Hacia / Otros (2):	Descripción (3)	Categoría de análisis (4)

³²⁸ Después se detallan los códigos utilizados.

La recogida de información de la observación se ha hecho en base a las categorías anteriores, que se describen de la siguiente manera:

(1) Inicia: quién inicia la interacción

- P: Profesor/a
- V: Voluntario/a³²⁹
- AD: Alumno/a con discapacidad
- AGI: Alumnado del grupo interactivo
- AC: Alumnado de clase

(2) Hacia / Otros: hacia quién se dirige la interacción y/o qué otras personas participan de la interacción

- P: Profesor/a
- V: Voluntario/a³³⁰
- AD: Alumno/a con discapacidad
- AGI: Alumnado del grupo interactivo
- AC: Alumnado de clase

(3) Descripción: descripción de cada elemento recogido de la observación.

(4) Categoría de Análisis: categoría correspondiente del cuadro de análisis de la información (ver Anexo 7).

³²⁹ También consideramos en esta categoría a la persona que realiza la función de voluntaria como dinamizadora del grupo cuando los grupos interactivos se hacen con profesorado.

³³⁰ También consideramos en esta categoría a la persona que realiza la función de voluntaria como dinamizadora del grupo cuando los grupos interactivos se hacen con profesorado.

1.1. TABLA DE REGISTRO DE LA TASA DE ACTIVIDAD

Duración de la grabación (min.):

Observador X:

Min. 1-5					Min. 6-10					Min. 11-15					Min. 16-20					Min. 21-25					Min. 26-30														
Min. 31-35					Min. 36-40					Min. 41-45					Min. 46-50					Min. 51-55					Min. 56-60														

Tiempo de participación activa (AA) del alumno/a con discapacidad (AD):



Tiempo total de la actividad (TT):



El registro del tiempo de actividad en la grabación del grupo interactivo observado se ha realizado según las categorías anteriores, que se describen así:

Tiempo de participación activa (AA) del alumno/a con discapacidad (AD): tiempo que el niño o niña con discapacidad protagonista de cada caso pasa dedicado a la actividad del grupo interactivo. Es la suma del tiempo de *Actuación* más el tiempo de *Atención*.

Actuación: tiempo que AD pasa implicado en la actividad. Incluye:

- AD trabajando en su tarea
- AD interaccionando con la persona adulta sobre la tarea
- AD interaccionando con otro compañero/a sobre la tarea
- AD participando de la corrección de la actividad en grupo

Atención: tiempo que AD pasa no realizando la tarea directamente, pero sí en actividades relacionadas.

Incluye:

- AD atendiendo a como un compañero/a trabaja
- AD atendiendo a la interacción de dos compañeros/as sobre la tarea
- AD atendiendo a explicaciones de la persona adulta al grupo

No actividad: tiempo que AD está en el grupo pero no está actuando ni atendiendo

Otros (especificar): tiempo que no es de *actuación* ni de *atención* (AA) relacionada con la tarea, y que sí es parte del tiempo total de la actividad (TT), pero que por algún motivo no se contempla como *no actividad* y se distingue de esta categoría. Incluimos aquí situaciones como puede ser el tiempo que AD por algún motivo se ausenta del grupo. En este caso AD no está ni actuando ni atendiendo en el grupo porque no está presente físicamente y por este motivo, aunque sea tiempo que no hay actividad de AD, y así se contempla en el cálculo de la tasa de actividad (TA), es diferente de cuando AD está distraído en el grupo, por ejemplo. Por este motivo se diferencia del tiempo de no actividad dentro del grupo, para así poder tenerlo en cuenta.

Tiempo total de la actividad (TT): tiempo total que dura la actividad del grupo interactivo. Es el tiempo total de grabación menos el *tiempo sin actividad en el grupo*.

Tiempo sin actividad incluye: tiempo de grabación en que no se está desarrollando la actividad del grupo interactivo. Incluye:

- tiempo antes y después de la actividad
- cambios de actividad y de grupo

En la siguiente tabla se recogen los tiempos de actividad obtenidos de los registros de los diferentes observadores, así como la tasa de actividad.

Resumen	Segmentos de 0:30 minutos: <i>durante... segmentos ...</i>				Minutos: <i>durante... minutos...</i>				
	Obs. 1	Obs. 2	Diferencia	Media	Obs. 1	Obs. 2	Diferencia	Media	
Tiempo total de la actividad (TT)									hay actividad en el grupo.
Tiempo de participación activa de AD (AA)									la mayor parte del tiempo AD está en actividad relacionada con la tarea.
<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="width: 15px; height: 15px; background-color: #444; margin-right: 5px;"></div> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Actuación</i> </div>									la mayor parte del tiempo AD está actuando.
<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="width: 15px; height: 15px; background-color: #ccc; margin-right: 5px;"></div> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Atención</i> </div>									la mayor parte del tiempo AD está atendiendo.
Tiempo de no actividad (NA)									la mayor parte del tiempo AD no está actuando ni atendiendo.
<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="width: 15px; height: 15px; background-color: #fff; border: 1px solid #ccc; margin-right: 5px;"></div> <ul style="list-style-type: none"> • <i>No actividad</i> </div>									
<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="width: 15px; height: 15px; background-color: #eee; border: 1px solid #ccc; margin-right: 5px;"></div> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Otros</i> </div>									
Tasa de actividad de AD (TA)									

ANEXO 2

GUIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN COMUNICATIVO CON ALUMNADO³³¹

FICHA

Caso:

Fecha:

Lugar:

Personas participantes:

Aspectos generales

- ¿Os gusta venir al colegio? ¿qué es lo que más os gusta del colegio? ¿Y de la clase?
- ¿Hace mucho que hacéis grupos interactivos? ¿En qué asignatura/s hacéis?
- ¿Qué os parece? ¿Os gusta? ¿Por qué? ¿qué es lo que más te gusta de hacer grupos interactivos?
- ¿Creéis que es bueno hacer grupos interactivos? ¿Por qué? ¿En qué es bueno?
- ¿Creéis que es bueno para todos/as de la clase? ¿Por qué? ¿En qué es bueno?

1. ¿CREÉIS QUE CON GRUPOS INTERACTIVOS APRENDÉIS MÁS, MENOS, IGUAL? ¿POR QUÉ?

- ¿Entendéis las actividades? ¿Os parecen más fáciles o más difíciles que cuando no hacéis grupos interactivos? ¿Por qué?
- ¿Eso es igual para todos/as?
- ¿Qué cosas de grupos interactivos creéis que son buenas para que aprendáis más?

Ayuda

- ¿En grupos interactivos os ayudáis entre vosotros/as (cuando alguien acaba, o necesita ayuda)? ¿Cómo os ayudáis? ¿Os lo dice el voluntario/a o profesor/a? ¿Lo hacéis sin que os lo digan?
- ¿Qué pensáis de ayudar a otros niños/as? ¿Y de que os ayuden? ¿Es bueno? ¿Para quién?
- ¿Creéis que es importante que todos/as aprendan en el grupo? ¿Creéis que vosotros/as podéis hacer algo para que todos/as aprendan más? ¿Qué?

³³¹ Aunque los guiones –tanto de los grupos de discusión como de las entrevistas– son un tanto exhaustivos, incluyendo preguntas concretas para las diferentes informaciones que pretendíamos recoger, durante las entrevistas y grupos de discusión éstas no se han presentado se forma rígida, sino que se las preguntas y su orden se han adecuado al curso de la conversación.

Aprendizaje de niños/as con más dificultades

- ¿Cómo sois los niños/as del grupo interactivo? ¿Iguales, diferentes, a todos os cuesta lo mismo aprender? ¿Qué os parece que seáis iguales/diferentes? ¿Creéis q es mejor? ¿Cómo aprendéis más? ¿Por qué? ¿Cómo os podéis ayudar más?
- ¿Qué pensáis de que niños o niñas que tienen alguna dificultad para aprender participen en grupos interactivos? ¿Es bueno que participen? ¿Creéis que pueden hacer las mismas actividades, fichas...?
- Estos niños/as, ¿creéis que aprenden más o menos en grupos interactivos? ¿Por qué?
- ¿Creéis que les gusta aprender más en grupos interactivos o no?
- ¿Creéis que tienen que aprender lo mismo? ¿Por qué? ¿Creéis que pueden aprender lo mismo? ¿Por qué?
- ¿Creéis que los niños/as que tienen alguna dificultad aprenden más con niños/as que tengan las mismas dificultades, o con otros que tengan menos dificultades o que tengan dificultades diferentes?

Sobre persona de apoyo

- ¿Hay alguna persona que ayude a (el niño o niña con discapacidad)? Cuando hacéis grupos interactivos, ¿está ayudando en grupos interactivos? ¿Qué os parece? ¿Creéis que es mejor que ayude al niño/a en el grupo interactivo, o aparte?

2. ¿CREÉIS QUE LOS GRUPOS INTERACTIVOS INFLUYEN EN LA PARTICIPACIÓN E INTEGRACIÓN SOCIAL? ¿CÓMO?

- ¿Cómo es el ambiente de clase? ¿Cómo os lleváis los compañeros de la clase? ¿Y del grupo interactivo?
- ¿Qué os parece trabajar juntos, en este grupo, los niños/as que sois?
- ¿Tenéis amigos/as en la clase/grupo interactivo? ¿Todos/as? ¿Quiénes son?
- (si han dicho que se ayudan) En el grupo interactivo, ¿Qué os parece cuando ayudáis a algún compañero/a? ¿Os gusta?
- ¿Creéis que tenéis que (debéis) ayudar a quienes les cuesta más? ¿Por qué?

3. ¿INFLUYE LA INTERACCIÓN? ¿CÓMO?

a. ¿EN EL APRENDIZAJE?

- ¿Trabajando juntos, en grupo, creéis que aprendéis más? ¿Por qué?
- ¿Creéis que trabajar juntos favorece que os ayudéis? ¿Y si os ayudáis aprendéis más?
- ¿Creéis que aprendéis más si los que os ayudáis sois más iguales o más diferentes?
- ¿Os pasa que a veces entendéis mejor algo cuando os lo explica un compañero/a que

cuando lo explica el profesor/a o voluntario/a? ¿Por qué creéis que es?

- ¿Trabajar juntos y ayudaros os ayuda a entender mejor las dificultades tienen los demás?

b. ¿EN LA PARTICIPACIÓN E INTEGRACIÓN SOCIAL?

- ¿Creéis que trabajar juntos en grupos interactivos tiene que ver con que os llevéis mejor?
¿Por qué?
- ¿Os ha pasado de conocer más o mejor a alguno de vuestros compañeros y compañeras por trabajar juntos en grupos interactivos?
- ¿Ayudaros hace que os llevéis mejor?

4. INFLUYE LA PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD? ¿CÓMO?

- ¿Qué pensáis de que vengan personas voluntarias a hacer grupos interactivos?
- ¿Os gusta? ¿Por qué?
- ¿Os ayuda? ¿En qué?

a. ¿EN EL APRENDIZAJE?

- ¿Hace que aprendáis más? ¿Por qué?

b. ¿EN LA PARTICIPACIÓN E INTEGRACIÓN SOCIAL?

- ¿Hace que os llevéis mejor? ¿Por qué?
- (¿Hace que os ayudéis? ¿Y eso hace que os llevéis mejor?)

PARA ACABAR

- ¿Qué preferís, una comunidad de aprendizaje o una escuela que no lo es? ¿Una escuela que trabaja en grupos interactivos o una que no?
- ¿Qué cambiaríais de la escuela o de la clase, para mejorarla?
- ¿Queréis añadir algo?

ANEXO 3

GUIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN COMUNICATIVO CON PROFESORADO Y VOLUNTARIADO

FICHA

Caso:

Fecha:

Lugar:

Personas participantes:

Características de la escuela

- ¿Desde cuándo es la escuela una comunidad de aprendizaje?
- ¿Qué cambios has visto en la escuela desde que es una comunidad de aprendizaje? ¿Cómo lo valoras?

Aspectos generales

(preguntas para profesor/a)

- ¿Desde cuándo está el niño/a en el centro?
- ¿Desde cuándo tienes al niño/a como alumno/a?
- ¿Cuál es la discapacidad del niño/a?
- ¿Ha estado escolarizado/a siempre en esta escuela o lo ha estado antes en otra escuela? Si es el segundo caso, ¿qué tipo de escuela?
- ¿Ahora asiste sólo a esta escuela o tiene escolaridad compartida con otro centro? ¿Cómo valoras esta situación (sea cual sea)?
- ¿Comparte toda la jornada escolar con sus compañeros/as de curso o está algún tiempo en un aula aparte? En el segundo caso, ¿con quién está y qué actividades hace?
- ¿Cómo lo valoras (que esté siempre con sus compañeros o que esté aparte un tiempo)?
- ¿Desde cuando hace grupos interactivos? ¿en qué materias hace grupos interactivos?
- ¿Cómo creéis que influye la educación en entornos integrados? ¿en aprendizaje? ¿en participación e integración? ¿Qué le aporta?

(preguntas para voluntario/a)

- ¿Desde cuando eres voluntaria en grupos interactivos? ¿desde cuándo eres voluntaria en clase del niño? ¿con qué frecuencia asistes?
1. ¿CREÉIS QUE LOS GRUPOS INTERACTIVOS INFLUYEN EN EL APRENDIZAJE DEL NIÑO/A? ¿CÓMO?
-
- ¿Cómo valoráis su participación en los grupos interactivos respecto de su aprendizaje?
-

-
- ¿crees que influye de alguna manera?
- Desde que participa en grupos interactivos, ¿se ha apreciado algún cambio en el aprendizaje? ¿cuál? ¿a qué creéis que se debe?
 - El hecho que en grupos interactivos trabajen en grupos heterogéneos, ¿creéis que influye de alguna manera en su aprendizaje? ¿Cómo?
 - Cuando se hacen grupos interactivos, ¿qué actitud muestra? ¿Está motivado/a por la tarea? ¿Hay diferencias respecto de su actitud/motivación cuando no hace grupos interactivos?
 - ¿En grupos interactivos, hay diferencia en las actividades que trabaja él con las que trabajan sus compañeros? ¿Cuál?
 - ¿Tiene algún tipo de adaptación curricular? Si es que sí, ¿de qué tipo?
 - ¿Se han adaptado sus objetivos de aprendizaje para el curso? Si es que sí, ¿cómo se combina con el marco curricular general?
 - ¿Se han hecho adaptaciones en los medios de aprendizaje (material, lenguaje, modalidad sensorial, otros aspectos...)? ¿De qué tipo?
 - Si hay adaptaciones, ¿Cómo se compagina con grupos interactivos?
 - ¿El niño tiene algún tipo de apoyo o refuerzo en las actividades del aula? Si es que sí, ¿quién se lo da? ¿en qué tipo de actividades? ¿cómo se hace (en el grupo habitual, individualmente, con otros niños/as que también necesiten refuerzo...)? ¿cómo lo valoráis? ¿el objetivo es facilitar que pueda hacer las actividades que estén haciendo el conjunto de la clase o es reforzar otros contenidos?
 - Si hay una persona de apoyo, ¿trabaja de forma coordinada con el profesor/a del aula?
 - Si hay una persona específica de apoyo, ¿cómo se compagina con el grupo interactivo?
 - ¿Las actividades en grupos interactivos se hacen pensando en todo el alumnado, en su diversidad (discapacidad)? ¿Cómo se hace para que todos/as puedan participar (diferentes objetivos, procedimientos, etc.)? ¿Se ha hecho algún cambio para que él/ella pueda participar?
 - Para el resto del alumnado, ¿qué repercusiones creéis que tiene estar con este alumno/a? ¿Por qué?
 - ¿Creéis que todo el alumnado aprende en grupos interactivos? ¿beneficia más a unos que a otros?
 - ¿Cuáles creéis que son las expectativas que tiene él sobre su propio aprendizaje? ¿Cómo percibe su capacidad para aprender?
 - ¿Creéis que las expectativas de las personas que estén con él/ella (profesorado, compañeros/as, voluntariado) influye en su aprendizaje y cómo se relaciona con los demás? ¿Cómo tenéis esto en cuenta? ¿Cómo ocurre en este caso? Si hay adaptaciones, ¿cómo

creéis que influye? ¿Cómo influyen los grupos interactivos en esto?

2. ¿CREÉIS QUE LOS GRUPOS INTERACTIVOS INFLUYEN EN LA PARTICIPACIÓN E INTEGRACIÓN SOCIAL? ¿CÓMO?

- ¿Cómo valoráis su participación en los grupos interactivos respecto de su participación e integración? Desde que participa en grupos interactivos (o desde que lo conocen como voluntarios/os), ¿se ha apreciado algún cambio en este sentido? ¿cuál? ¿a qué creéis que se debe?
- ¿Creéis que él/ella se siente aceptado/a en el grupo? ¿Se siente a gusto? ¿Siente pertenencia al grupo, y a la clase? ¿Cómo lo sabéis?
- ¿Cuál es la actitud que tienen sus compañeros/as hacia él? ¿Establecen alguna diferencia, lo tratan como uno más? ¿Está aceptado en el grupo? ¿Consideran que todos/as tienen algo que aportar?
- ¿Sus compañeros/as son sensibles a su discapacidad? ¿Qué actitud tiene el alumnado sobre la discapacidad? ¿Comprenden que tienen necesidades diferentes? ¿Cómo lo muestran?
- ¿Cuál es su relación con los demás en el patio? ¿Juega con sus compañeros/as? ¿Sus compañeros/as juegan con él igual que lo hacen con los demás?
- ¿Tiene amistades en el grupo, en la clase?
- ¿Qué elementos creéis que influyen en que el niño/a esté integrado en el grupo y participe como los demás?
- Desde la escuela/aula, ¿se intenta fomentar y/o facilitar su participación? Si es que sí, ¿cómo?
- → En el grupo interactivo, ¿se intenta fomentar y/o facilitar su participación? Si es que sí, ¿cómo?

3. ¿INFLUYE LA INTERACCIÓN? ¿CÓMO?

- ¿Qué tipo de relación se establece en los grupos interactivos con los compañeros?
- a. ¿EN EL APRENDIZAJE?
 - ¿Crees que la interacción en los grupos interactivos con sus compañeros/as incide en el aprendizaje? ¿Cómo lo valoras?
 - ¿Le ayudan? ¿Cómo es esta ayuda (lo indican voluntariado o profesor/a, por propia iniciativa, lo pide él/ella)? ¿Se potencia (profesorado, voluntariado...)? ¿Lo ven como algo normal, habitual?
 - ¿Qué actitud muestran al ayudarlo? ¿les gusta, se sienten bien por ayudarlo? ¿Creen que es responsabilidad de todos y todas que todos y todas aprendan? ¿Se crean relaciones solidarias? ¿Ven que ayudando aprenden más también?

-
- ¿Valoran el aprendizaje del niño/a (teniendo en cuenta que tiene un punto de partida diferente)?
- b. ¿EN LA PARTICIPACIÓN E INTEGRACIÓN SOCIAL?
- ¿Los niños/as interactúan en la misma medida con este alumno/a que con el resto? ¿(al revés) Interactúa (inicia interacciones) este alumno/a con el resto tanto como los demás?
 - ¿Creéis que la posibilidad de interacción en grupos interactivos se relaciona con la participación e integración social y el sentimiento de pertenencia?
 - ¿Cómo percibe el alumnado la diversidad en el grupo? ¿Cómo la valoran? ¿Creéis que tiene que ver trabajar en grupos interactivos?

4. ¿INFLUYE LA PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD? ¿CÓMO?

- ¿Qué relación tiene con las personas voluntarias?
 - ¿Cuál es la función del voluntariado en el grupo interactivo, en relación con el niño/a? ¿Veis diferencias entre la función en relación a él/ella y a los demás?
 - ¿Cómo valoráis el voluntariado en grupos interactivos como recurso, pensando en este alumno/a?
 - ¿Creéis que aporta algo importante el voluntariado, la participación de la comunidad a este alumnado? Más allá de su función como aumento de los recursos en el aula, ¿en el caso del alumnado con discapacidad la participación de la comunidad que hay más allá de la escuela tiene algún papel importante?
- a. ¿EN EL APRENDIZAJE?
- ¿Creéis que la participación de personas voluntarias de la comunidad influye en su aprendizaje?
- b. ¿EN LA PARTICIPACIÓN E INTEGRACIÓN SOCIAL?
- ¿Creéis que la participación de personas voluntarias de la comunidad influye en su participación en el grupo? ¿Y en su integración social en el grupo?

PARA ACABAR

- ¿En general, creéis que supone alguna diferencia para el alumnado con discapacidad estar en una comunidad de aprendizaje? ¿Y participar en grupos interactivos? ¿En qué sentido? ¿Qué diferencias encontráis?
- ¿Qué cambiaríais o mejoraríais para mejorar la el aprendizaje y la participación de este alumnado en el aula?
- ¿Queréis añadir algo?

ANEXO 4

GUIÓN DE LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD A PROFESORADO

FICHA

Caso:

Fecha:

Lugar:

Persona:

Características de la escuela

- ¿Desde cuándo es la escuela una comunidad de aprendizaje?
- ¿Qué cambios has visto en la escuela desde que es una comunidad de aprendizaje? ¿Cómo lo valoras?

Aspectos generales

- ¿Desde cuándo está el niño/a en el centro?
- ¿Desde cuándo tienes al niño/a como alumno/a?
- ¿Cuál es la discapacidad del niño/a?
- ¿Ha estado escolarizado/a siempre en esta escuela o lo ha estado antes en otra escuela? Si es el segundo caso, ¿qué tipo de escuela?
- ¿Ahora asiste sólo a esta escuela o tiene escolaridad compartida con otro centro? ¿Cómo valoras esta situación (sea cual sea)?
- ¿Comparte toda la jornada escolar con sus compañeros/as de curso o está algún tiempo en un aula aparte? En el segundo caso, ¿con quién está y qué actividades hace?
- ¿Cómo lo valoras (que esté siempre con sus compañeros o que esté aparte un tiempo)?
- ¿Desde cuando hace grupos interactivos? ¿en qué materias hace grupos interactivos?
- ¿Cómo crees que influye la educación en entornos integrados? ¿en aprendizaje? ¿en participación e integración? ¿Qué le aporta?
- ¿Cuál es la opinión de la familia? ¿está contenta de que su niño/a asista a esta escuela? ¿Qué expectativas tienen sobre el aprendizaje de su hijo/a? ¿Participan en la escuela?

1. SOBRE EL APRENDIZAJE

- ¿En grupos interactivos, hay diferencia en las actividades que trabaja él con las que trabajan sus compañeros? ¿Cuál?
-

-
- ¿Tiene algún tipo de adaptación curricular? Si es que sí, ¿de qué tipo?
 - ¿Se han adaptado sus objetivos de aprendizaje para el curso? Si es que sí, ¿cómo se combina con el marco curricular general?
 - ¿Se han hecho adaptaciones en los medios de aprendizaje (material, lenguaje, modalidad sensorial, otros aspectos...)? ¿De qué tipo?
 - Si hay adaptaciones, ¿Cómo se compagina con grupos interactivos?

 - ¿El niño tiene algún tipo de apoyo o refuerzo en las actividades del aula? Si es que sí, ¿quién se lo da? ¿en qué tipo de actividades? ¿cómo se hace (en el grupo habitual, individualmente, con otros niños/as que también necesiten refuerzo...)? ¿cómo lo valoras? ¿el objetivo es facilitar que pueda hacer las actividades que estén haciendo el conjunto de la clase o es reforzar otros contenidos?
 - Si hay una persona de apoyo, ¿trabaja de forma coordinada con el profesor/a del aula?
 - Si hay una persona específica de apoyo, ¿cómo se compagina con el grupo interactivo?

 - ¿Las actividades en grupos interactivos se hacen pensando en todo el alumnado, en su diversidad (discapacidad)? ¿Cómo se hace para que todos/as puedan participar (diferentes objetivos, procedimientos, etc.)? ¿Se ha hecho algún cambio para que él/ella pueda participar?
 - ¿Cómo valoras su participación en los grupos interactivos respecto de su aprendizaje? ¿crees que influye de alguna manera?
 - Desde que participa en grupos interactivos, ¿se ha apreciado algún cambio en el aprendizaje? ¿cuál? ¿a qué crees que se debe?
 - El hecho que en grupos interactivos trabajen en grupos heterogéneos, ¿crees que influye de alguna manera en su aprendizaje? ¿Cómo?

 - ¿Cuál es la actitud del niño/a respecto del aprendizaje? ¿Se muestra interesado/a?
 - Cuando se hacen grupos interactivos, ¿qué actitud muestra? ¿Está motivado/a por la tarea?

 - ¿Cuáles crees que son las expectativas que tiene él sobre su propio aprendizaje? ¿Cómo percibe su capacidad para aprender?
 - ¿Crees que las expectativas de las personas que estén con él/ella (profesorado, compañeros/as, voluntariado) influye en su aprendizaje y cómo se relaciona con los demás? ¿Cómo tenéis esto en cuenta? ¿Cómo ocurre en este caso? Si hay adaptaciones, ¿cómo crees que influye? ¿Cómo influyen los grupos interactivos en esto?

 - Para el resto del alumnado, ¿qué repercusiones crees que tiene estar con este alumno/a?

¿Por qué?

- ¿Crees que todo el alumnado aprende en grupos interactivos? ¿beneficia más a unos que a otros?

2. SOBRE LA PARTICIPACIÓN E INTEGRACIÓN SOCIAL

- ¿Cuál es la actitud que tienen sus compañeros/as hacia él? ¿Establecen alguna diferencia, lo tratan como uno más? ¿Está aceptado en el grupo? ¿Consideran que todos/as tienen algo que aportar?
- ¿Crees que él/ella se siente aceptado/a en el grupo? ¿Se siente a gusto? ¿Siente pertenencia al grupo, y a la clase? ¿Cómo lo sabes?
- ¿Sus compañeros/as son sensibles a su discapacidad? ¿Qué actitud tiene el alumnado sobre la discapacidad? ¿Comprenden que tienen necesidades diferentes? ¿Cómo lo muestran?
- ¿Cuál es su relación con los demás en el patio? ¿Juega con sus compañeros/as? ¿Sus compañeros/as juegan con él igual que lo hacen con los demás?
- ¿Tiene amistades en el grupo, en la clase?
- ¿Qué elementos crees que influyen en que el niño/a esté integrado en el grupo y participe como los demás?
- ¿Cómo valoras su participación en los grupos interactivos respecto de su participación e integración? Desde que participa en grupos interactivos, ¿se ha apreciado algún cambio en este sentido? ¿cuál? ¿a qué crees que se debe?
- Desde la escuela/aula, ¿se intenta fomentar y/o facilitar su participación? Si es que sí, ¿cómo?
- En el grupo interactivo, ¿se intenta fomentar y/o facilitar su participación? Si es que sí, ¿cómo?

3. SOBRE LA INTERACCIÓN CON COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS SIN DISCAPACIDADES

- ¿Qué tipo de relación se establece en los grupos interactivos con los compañeros?
- a. EN EL APRENDIZAJE
- ¿Crees que la interacción en los grupos interactivos con sus compañeros/as incide en el aprendizaje? ¿Cómo lo valoras?
 - ¿Le ayudan? ¿Cómo es esta ayuda (lo indican voluntariado o profesor/a, por propia iniciativa, lo pide él/ella)? ¿Se potencia (profesorado, voluntariado...)? ¿Lo ven como algo normal, habitual?
 - ¿Qué actitud muestran al ayudarle? ¿les gusta, se sienten bien por ayudarle? ¿Creen que

es responsabilidad de todos y todas que todos y todas aprendan? ¿Se crean relaciones solidarias? ¿Ven que ayudando aprenden más también?

- ¿Valoran el aprendizaje del niño/a (teniendo en cuenta que tiene un punto de partida diferente)?

b. EN LA PARTICIPACIÓN E INTEGRACIÓN SOCIAL

- ¿Los niños/as interactúan en la misma medida con este alumno/a que con el resto? ¿(al revés) Interactúa (inicia interacciones) este alumno/a con el resto tanto como los demás?
- ¿Crees que la posibilidad de interacción en grupos interactivos se relaciona con la participación e integración social y el sentimiento de pertenencia?
- ¿Cómo percibe el alumnado la diversidad en el grupo? ¿Cómo la valoran? ¿Crees que tiene que ver trabajar en grupos interactivos?

4. SOBRE LA PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD

- ¿Qué relación tiene con las personas voluntarias?
- ¿Cuál es la función del voluntariado en el grupo interactivo, en relación con el niño/a? ¿Ves diferencias entre la función en relación a él/ella y a los demás?
- ¿Cómo valoras el voluntariado en grupos interactivos como recurso, pensando en este alumno/a?
- ¿Crees que aporta algo importante la participación de la comunidad a este alumnado? Más allá de su función como aumento de los recursos en el aula, ¿en el caso del alumnado con discapacidad la participación de la comunidad que hay más allá de la escuela tiene algún papel importante?

c. EN EL APRENDIZAJE

- ¿Crees que la participación de personas voluntarias de la comunidad influye en su aprendizaje?

d. EN LA PARTICIPACIÓN E INTEGRACIÓN SOCIAL

- ¿Crees que la participación de personas voluntarias de la comunidad influye en su participación en el grupo? ¿Y en su integración social en el grupo?

PARA ACABAR

- ¿En general, crees que supone alguna diferencia para el alumnado con discapacidad estar en una comunidad de aprendizaje? ¿Y participar en grupos interactivos? ¿En qué sentido? ¿Qué diferencias encuentras?
- ¿Qué cambiarías o mejorarías para mejorar la el aprendizaje y la participación de este alumnado en el aula?
- ¿Quieres añadir algo?

ANEXO 5

GUIÓN DE LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD A VOLUNTARIADO

FICHA

Caso:

Fecha:

Lugar:

Persona:

Aspectos generales

- ¿Desde cuando eres voluntaria en grupos interactivos? ¿desde cuándo eres voluntaria en clase del niño? ¿con qué frecuencia asistes?
- ¿Cuál es tu función en el grupo interactivo, en relación con el niño/a? ¿Ves diferencias entre tu tarea en relación a él y a los demás?
- En el tiempo que llevas de voluntaria con él, ¿has notado alguna evolución en el niño? Si es que sí, ¿de qué tipo (aprendizajes, integración...)? ¿A qué crees que es debido?

1. SOBRE EL APRENDIZAJE

- ¿En grupos interactivos, hay diferencia en las actividades que trabaja él con las que trabajan sus compañeros/as? ¿Cuál?
 - ¿Son actividades diferentes, o es la misma? Si es la misma, ¿se adapta de alguna manera? ¿se ha adaptado de alguna manera el funcionamiento para que pueda participar?
 - ¿Las actividades en grupos interactivos se hacen pensando en todo el alumnado, en su diversidad (discapacidad)? ¿cómo se hace para que todos/as puedan participar (diferentes objetivos, procedimientos, etc.)?
 - Si hay una persona específica de apoyo, ¿cómo se compagina con el grupo interactivo?
 - ¿Cómo valoras su participación en los grupos interactivos respecto de su aprendizaje? ¿crees que influye de alguna manera?
 - Desde que participa en grupos interactivos, ¿se ha apreciado algún cambio en el aprendizaje? ¿cuál? ¿a qué crees que se debe?
 - El hecho que en grupos interactivos trabajen en grupos heterogéneos, ¿crees que influye de alguna manera en su aprendizaje? ¿Cómo?
 - Cuando se hacen grupos interactivos, ¿qué actitud muestra? ¿Está motivado/a por la tarea?
 - ¿Cuáles crees que son las expectativas que tiene él sobre su propio aprendizaje? ¿Cómo percibe su capacidad para aprender?
-

-
- ¿Crees que las expectativas de las personas que estén con él/ella (profesorado, compañeros/as, voluntariado) influye en su aprendizaje y cómo se relaciona con los demás? ¿Cómo tenéis esto en cuenta? ¿Cómo ocurre en este caso? Si hay adaptaciones, ¿cómo crees que influye? ¿Cómo influyen los grupos interactivos en esto?
 - Para el resto del alumnado, ¿qué repercusiones crees que tiene estar con este alumno/a? ¿Por qué?
 - ¿Crees que todo el alumnado aprende en grupos interactivos? ¿beneficia más a unos que a otros?

2. SOBRE LA PARTICIPACIÓN E INTEGRACIÓN SOCIAL

- ¿Cuál es la actitud que tienen sus compañeros/as hacia él? ¿Establecen alguna diferencia, lo tratan como uno más? ¿Está aceptado en el grupo? ¿Consideran que todos/as tienen algo que aportar?
- ¿Crees que él/ella se siente aceptado/a en el grupo? ¿Se siente a gusto? ¿Siente pertenencia al grupo? ¿Cómo lo sabes?
- ¿Sus compañeros/as son sensibles a su discapacidad? ¿Qué actitud tiene el alumnado sobre la discapacidad? ¿Comprenden que tienen necesidades diferentes? ¿Cómo lo muestran?
- ¿Te has fijado en cuál es su relación con los demás en el patio? ¿Juega con sus compañeros/as? ¿Sus compañeros/as juegan con él igual que lo hacen con los demás?
- ¿Sabes si tiene amistades en el grupo, en la clase?
- ¿Qué elementos crees que influyen en que el niño/a esté integrado en el grupo y participe como los demás?
- ¿Cómo valoras su participación en los grupos interactivos respecto de su participación e integración? ¿crees que influye de alguna manera? ¿a qué crees que se debe?
- En el grupo interactivo, ¿se intenta fomentar y/o facilitar su participación? Si es que sí, ¿cómo?

3. SOBRE LA INTERACCIÓN CON COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS SIN DISCAPACIDADES

- ¿Qué tipo de relación se establece en los grupos interactivos con los compañeros?
- a. EN EL APRENDIZAJE
- ¿Crees que la interacción en los grupos interactivos con sus compañeros/as incide en el aprendizaje? ¿Cómo lo valoras?
 - ¿Le ayudan? ¿Cómo es esta ayuda (lo indican voluntariado o profesor/a, por propia iniciativa, lo pide él/ella)? ¿se potencia (profesorado, voluntariado...)? ¿lo ven como algo normal, habitual?
 - ¿Qué actitud muestran al ayudarlo? ¿les gusta, se sienten bien por ayudarlo? ¿creen que

es responsabilidad de todos y todas que todos y todas aprendan? ¿se crean relaciones solidarias? ¿ven que ayudando aprenden más también?

- ¿Valoran el aprendizaje del niño/a (teniendo en cuenta que tiene un punto de partida diferente)?

b. EN LA PARTICIPACIÓN E INTEGRACIÓN SOCIAL

- ¿Los niños/as interactúan en la misma medida con este alumno/a que con el resto? ¿(al revés) Interactúa (inicia interacciones) este alumno/a con el resto tanto como los demás?
- ¿Crees que la posibilidad de interacción en grupos interactivos se relaciona con la participación e integración social y el sentimiento de pertenencia?
- ¿Cómo percibe el alumnado la diversidad en el grupo? ¿Cómo la valoran? ¿Crees que tiene que ver trabajar en grupos interactivos?

4. SOBRE LA PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD

- ¿Qué relación tienes con él/ella?
- ¿Cómo valoras el voluntariado en grupos interactivos como recurso, pensando en este alumno/a?
- ¿Crees que aporta algo importante el voluntariado, la participación de la comunidad a este alumnado? Más allá de su función como aumento de los recursos en el aula, ¿en el caso del alumnado con discapacidad la participación de la comunidad que hay más allá de la escuela tiene algún papel importante?

a. EN EL APRENDIZAJE

- ¿Crees que la participación de personas voluntarias de la comunidad influye en su aprendizaje?

b. EN LA PARTICIPACIÓN E INTEGRACIÓN SOCIAL

- ¿Crees que la participación de personas voluntarias de la comunidad influye en su participación en el grupo? ¿Y en su integración social en el grupo?

PARA ACABAR

- ¿En general, crees que supone alguna diferencia para el alumnado con discapacidad estar en una comunidad de aprendizaje? ¿Y participar en grupos interactivos? ¿En qué sentido? ¿Qué diferencias encuentras?
- ¿Qué cambiarías o mejorarías para mejorar la el aprendizaje y la participación de este alumnado en el aula?
- ¿Quieres añadir algo?

ANEXO 6

GUIÓN DE LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD A PROFESORADO DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Aspectos generales

- ¿Desde cuándo está el niño/a en el centro?
- ¿Cuál es la discapacidad del niño/a?
- ¿Ha estado escolarizado/a siempre en esta escuela o lo ha estado antes en otra escuela? Si es el segundo caso, ¿qué tipo de escuela?
- ¿Ahora asiste sólo a esta escuela o tiene escolaridad compartida con otro centro? ¿Cómo valoras esta situación (sea cual sea)?
- ¿Comparte toda la jornada escolar con sus compañeros/as de curso o está algún tiempo en un aula aparte? En el segundo caso, ¿con quién está y qué actividades hace?
- ¿Cómo lo valoras (que esté siempre con sus compañeros o que esté aparte un tiempo)?
- ¿Cómo crees que influye la educación en entornos integrados? ¿en aprendizaje? ¿en participación e integración? ¿Qué le aporta?
- ¿Desde cuando hace grupos interactivos? ¿en qué materias hace grupos interactivos?
- En el tiempo que lleva en grupos interactivos, ¿se ha notado alguna evolución en él/ella? ¿De qué tipo (aprendizajes, integración...)? ¿A qué crees que es debido?
- ¿Cuál es la opinión de la familia? ¿está contenta de que su niño/a asista a esta escuela? ¿Qué expectativas tienen sobre el aprendizaje de su hijo/a? ¿Participan en la escuela?

SOBRE LA FUNCIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN ESPECIAL

- ¿Cuál es tu función, exactamente? ¿En qué consiste? ¿Cómo trabajas con este niño/a? ¿Desde cuándo lo vienes haciendo?
- En general, ¿ha cambiado tu función por ser una comunidad de aprendizaje? ¿Por trabajar en grupos interactivos?
- ¿Tiene otras personas de refuerzo, ayuda? En general, ¿cambia la función de estas personas por ser una comunidad de aprendizaje? ¿Por trabajar en grupos interactivos?

1. SOBRE EL APRENDIZAJE

- ¿En grupos interactivos, hay diferencia en las actividades que trabajan estos niños y niñas con las que trabajan sus compañeros? ¿Cuál?
 - ¿Trabajan los mismos contenidos que sus compañeros de curso? ¿Tienen adaptaciones curriculares? ¿de qué tipo?
 - ¿Se han adaptado sus objetivos de aprendizaje para el curso? Si es que sí, ¿cómo se combina con el marco curricular general?
-

-
- ¿Se han hecho adaptaciones en los medios de aprendizaje (material, lenguaje, modalidad sensorial, otros aspectos...)? ¿De qué tipo?
 - Si hay adaptaciones, ¿Cómo se compagina con grupos interactivos?

 - ¿Los niños/as tienen algún tipo de apoyo o refuerzo en las actividades del aula? Si es que sí, ¿quién se lo da? ¿en qué tipo de actividades? ¿cómo se hace (en el grupo habitual, individualmente, con otros niños/as que también necesiten refuerzo...)? ¿cómo lo valoras? ¿el objetivo es facilitar que pueda hacer las actividades que estén haciendo el conjunto de la clase o es reforzar otros contenidos?
 - Si hay una persona de apoyo, ¿trabaja de forma coordinada con el profesor/a del aula?
 - Si hay una persona específica de apoyo, ¿cómo se compagina con el grupo interactivo?

 - ¿Las actividades en grupos interactivos se hacen pensando en todo el alumnado, en su diversidad (discapacidad)? ¿Cómo se hace para que todos/as puedan participar (diferentes objetivos, procedimientos, etc.)? ¿Se ha hecho algún cambio para que él/ella pueda participar?
 - ¿Cómo valoras su participación en los grupos interactivos respecto de su aprendizaje? ¿crees que influye de alguna manera?
 - Desde que participan en grupos interactivos, ¿se ha apreciado algún cambio en el aprendizaje? ¿cuál? ¿a qué crees que se debe?
 - *¿Y en concreto en el niño/a en que nos centramos?*

 - El hecho que en grupos interactivos trabajen en grupos heterogéneos, ¿crees que influye de alguna manera en su aprendizaje? ¿Cómo?

 - ¿Cuáles crees que son las expectativas que tienen sobre su propio aprendizaje? ¿Cómo perciben su capacidad para aprender?
 - ¿Crees que las expectativas de las personas que están con ellos/ellas (profesorado, compañeros/as, voluntariado) influyen en su aprendizaje y cómo se relaciona con los demás? ¿Cómo tenéis esto en cuenta? ¿Cómo ocurre en este caso? Si hay adaptaciones, ¿cómo crees que influye? ¿Cómo influyen los grupos interactivos en esto?

 - Para el resto del alumnado, ¿qué repercusiones crees que tiene estar con este alumnado? ¿Por qué?
 - ¿Crees que todo el alumnado aprende en grupos interactivos? ¿beneficia más a unos que a otros?

2. SOBRE LA PARTICIPACIÓN E INTEGRACIÓN SOCIAL

- ¿Están aceptados/as en el grupo?
- ¿Crees que ellos/ellas se sienten aceptados/as en el grupo? ¿Se sienten a gusto? ¿Sienten pertenencia al grupo, y a la clase?
- ¿Participan como los demás?
- ¿Qué elementos crees que influyen en que estos niños/as estén integrados en el grupo y participen como los demás?
- ¿Cómo valoras su participación en los grupos interactivos respecto de su participación e integración? Desde que participan en grupos interactivos, ¿se ha apreciado algún cambio en este sentido? ¿cuál? ¿a qué crees que se debe?
- *¿Y en concreto en el niño/a en que nos centramos?*

- Desde la escuela/aula, ¿se intenta fomentar y/o facilitar su participación? Si es que sí, ¿cómo?
- En el grupo interactivo, ¿se intenta fomentar y/o facilitar su participación? Si es que sí, ¿cómo?

3. SOBRE LA INTERACCIÓN CON COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS SIN DISCAPACIDADES

a. EN EL APRENDIZAJE

- ¿Crees que la interacción en los grupos interactivos con sus compañeros/as incide en el aprendizaje? ¿Cómo lo valoras?
- ¿Les ayudan? ¿Cómo es esta ayuda (lo indican voluntariado o profesor/a, por propia iniciativa, lo piden ellos/ellas)? ¿Se potencia (profesorado, voluntariado...)? ¿Lo ven como algo normal, habitual?
- *¿Y en concreto en el niño/a en que nos centramos?*

b. EN LA PARTICIPACIÓN E INTEGRACIÓN SOCIAL

- ¿Crees que la posibilidad de interacción en grupos interactivos se relaciona con la participación e integración social y el sentimiento de pertenencia?
- *¿Y en concreto en el niño/a en que nos centramos?*

4. SOBRE LA PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD

- ¿Cuál es la función del voluntariado en el grupo interactivo, en relación con el niño/a? ¿Ves diferencias entre la función en relación a este alumnado y a los demás?
- ¿Cómo valoras el voluntariado en grupos interactivos como recurso, pensando en este alumnado?

- ¿Crees que aporta algo importante la participación de la comunidad a este alumnado? Más allá de su función como aumento de los recursos en el aula, ¿en el caso del alumnado con discapacidad la participación de la comunidad que hay más allá de la escuela tiene algún papel importante?
- *¿Y en concreto en el niño/a en que nos centramos?*

a. EN EL APRENDIZAJE

- ¿Crees que la participación de personas voluntarias de la comunidad influye en su aprendizaje?

b. EN LA PARTICIPACIÓN E INTEGRACIÓN SOCIAL

- ¿Crees que la participación de personas voluntarias de la comunidad influye en su participación en el grupo? ¿Y en su integración social en el grupo?

PARA ACABAR

- ¿En general, crees que supone alguna diferencia para el alumnado con discapacidad estar en una comunidad de aprendizaje? ¿Y participar en grupos interactivos? ¿En qué sentido? ¿Qué diferencias encuentras?
- ¿Qué cambiarías o mejorarías para mejorar la el aprendizaje y la participación de este alumnado en el aula?
- ¿Quieres añadir algo?

ANEXO II

TRANSCRIPCIONES DEL TRABAJO DE CAMPO
