

IMPORTANCIA DE LAS INTERACCIONES Y SU RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE: REVISIÓN SISTEMÁTICA

Importance of Interactions and their Relationship to Learning Systematic Review

Magdaly GORDILLO BERNAL¹

Universidad Antonio Nariño. Colombia

mgordillo26@uan.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-5850-1500>

Víctor Manuel PRADO DELGADO

Universidad Antonio Nariño. Colombia

victor.prado@uan.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-5494-6721>

Recepción: 15 de noviembre de 2024

Aceptación: 31 de enero de 2025

RESUMEN: El objetivo de este artículo fue evidenciar la importancia de las interacciones en el aula y su relación con el aprendizaje desde el marco de la educación inclusiva. Estas interacciones facilitan el desarrollo socioemocional y promueven la participación dentro de procesos de aprendizaje a todos los estudiantes. Para lograr el objetivo de este estudio se implementó la metodología PRISMA (Page *et al.*, 2021), con una muestra de estudios académicos que abordan prácticas pedagógicas que favorecen las interacciones entre docentes y estudiantes dentro de las aulas. El análisis se realizó desde una perspectiva cualitativa, donde se destacaron como principales hallazgos recomendaciones para el uso de estrategias educativas colaborativas, tecnológicas y creativas, así como el apoyo institucional y la formación docente como factores clave en la promoción de interacciones de calidad. Los estudios señalaron la necesidad de un mayor compromiso institucional y políticas más robustas que proporcionen recursos adecuados y formación relevante para los docentes. Finalmente,

¹ Autora de correspondencia.

se sugirió que futuras investigaciones profundicen en la implementación de políticas y programas de formación que consoliden una educación que atienda a las necesidades educativas y sociales de todos los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Interacción social; educación inclusiva; práctica pedagógica; estrategias educativas.

ABSTRACT: The objective of this article was to demonstrate the importance of classroom interactions and their relationship with learning within the framework of inclusive education. These interactions facilitate socioemotional development and promote participation in learning processes for all students. To achieve the objective of this study, the PRISMA methodology (Page *et al.*, 2021) was implemented, with a sample of academic studies that address pedagogical practices that favor interactions between teachers and students in the classroom. The analysis was conducted from a qualitative perspective, where recommendations for the use of collaborative, technological and creative educational strategies, as well as institutional support and teacher training as key factors in promoting quality interactions were highlighted as the main findings. The studies pointed to the need for greater institutional commitment and more robust policies that provide adequate resources and relevant training for teachers. Finally, it was suggested that future research should delve deeper into the implementation of policies and training programs that consolidate an education that addresses the educational and social needs of all students.

KEYWORDS: Social interaction; inclusive education; teaching practice; educational strategies.

1. Introducción

La educación es un derecho fundamental que debe garantizarse a todas las personas, sin importar sus características individuales, conforme a lo establecido en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). Su propósito va más allá de la simple transmisión de conocimientos; además se centra en brindar herramientas y oportunidades de aprendizaje para que cada estudiante potencie sus capacidades. Asimismo, la educación también abarca dimensiones socioemocionales que contribuyen a la formación de ciudadanos más exitosos (Avramidis *et al.*, 2022).

Por ello, es necesario considerar no solo las capacidades y los procesos de los estudiantes, sino también los roles y las responsabilidades de los docentes, padres y directivos de las instituciones (Ristad *et al.*, 2024). Sin el compromiso activo de todos, cualquier esfuerzo por mejorar las condiciones de aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes puede verse limitado (Tai, 2024). El trabajo cooperativo entre actores educativos contribuye a crear espacios escolares que reflejen los principios de equidad y justicia (Attard y Booth, 2023; Avramidis *et al.*, 2022; MacKenzie *et al.*, 2023; Mohammad *et al.*, 2020; Nawas *et al.*, 2024).

Promover una educación inclusiva ha llevado a implementar y desarrollar lineamientos que buscan garantizar oportunidades equitativas (Naciones Unidas, 2018). En esta línea, la eliminación de las barreras en los espacios escolares regulares evidencia el interés de algunos gobiernos e instituciones por establecer políticas para hacer de esta una realidad, como lo enuncia la Unesco (2023a, 2023b). Sin embargo, la implementación de la educación inclusiva no se ha concretado, ya que son necesarias la creación de directrices claras y la provisión de recursos adecuados que garanticen su efectividad (Maciver *et al.*, 2023). Esto significa que las políticas inclusivas se ven comprometidas cuando los recursos, como materiales didácticos adecuados y formación continua, son insuficientes (Ari *et al.*, 2022).

La interacción es fundamental dentro del desarrollo humano, lo que la convierte en un elemento clave para la promoción de la educación inclusiva dentro de las aulas (Biasutti y Concina, 2021), ya que las relaciones entre docentes y estudiantes desempeñan un rol fundamental para el desarrollo de las competencias sociales, emocionales y académicas de estos últimos (Llorent *et al.*, 2024). Diversos estudios destacan que, para que las interacciones sean efectivas, es esencial que los docentes reciban el apoyo institucional necesario y una formación continua orientada a mejorar sus competencias interpersonales y pedagógicas. Esta formación debe contemplar el desarrollo de habilidades relacionadas con la autoeficacia y la gestión de las dinámicas emocionales y sociales en el aula (Afanasenkov *et al.*, 2021), aspectos clave para crear ambientes de aprendizaje inclusivos (Attard y Booth, 2023; MacKenzie *et al.*, 2023; Mohammad *et al.*, 2020; Nawas *et al.*, 2024; Ristad *et al.*, 2024).

Autores como Ajzen (Urton *et al.*, 2023), a través de su teoría del comportamiento planificado, destacan la relevancia de las intenciones y las actitudes de los docentes en la implementación de prácticas inclusivas, señalando que factores como las barreras estructurales y la falta de apoyo institucional pueden afectar las interacciones (MacKenzie *et al.*, 2023). Esto muestra el rol de los docentes (Eldstål-Ahrens *et al.*, 2022) y la importancia de la formación en la gestión de las interacciones en el aula (Corral-Granados *et al.*, 2023; Maciver *et al.*, 2023), que proporcione herramientas y estrategias que garanticen la participación de todos los estudiantes en una educación de calidad y equidad (Gawo y Tafesse, 2024).

Además de lo anterior, la teoría de Lefebvre (Simmons, 2021) señala que los entornos sociales, incluidos los escolares, son fundamentales para el desarrollo de habilidades sociales; por ello, las interacciones dentro de estos pueden generar oportunidades que favorecen la inclusión y el desarrollo integral de todos los estudiantes. Por ello, las actividades en el aula deben diseñarse en torno a los intereses compartidos de los estudiantes para fomentar la interacción entre docentes y estudiantes (Chen *et al.*, 2023). Esto implica que la interacción social no solo busca incluir a todos los estudiantes en los procesos educativos, considerando tanto sus capacidades como sus necesidades, sino que también presta atención a los elementos de comunicación entre individuos (Leniv *et al.*, 2022).

Es fundamental, entonces, identificar los factores que influyen en la capacidad del docente para gestionar diversas situaciones en el aula (Gordillo y Prado, 2024). En este contexto, algunos estudios indican que el síndrome de Burnout, caracterizado

por el estrés y el agotamiento profesional, puede reducir la capacidad para mantener interacciones efectivas y respetuosas con los estudiantes. Este desgaste emocional puede resultar en acciones que no respeten las diferencias individuales, haciendo que la interacción entre docente y estudiantes incida negativamente en los procesos de aprendizaje (Saloviita y Pakarinen, 2021).

Para abordar aspectos que inciden en la gestión de mejores interacciones, es pertinente reconocer el grado de aceptación entre los mismos compañeros (de Boer y Kuijper, 2020) y el diseño de estrategias educativas que consideran características tanto superficiales como profundas (Kohrt *et al.*, 2024). Las características superficiales hacen referencia a aspectos visibles dentro del aula, como la enseñanza cooperativa; en contraste, las características profundas incluyen el apoyo constructivo y la activación cognitiva. En esta misma línea, es esencial reconocer y adaptar los estilos de aprendizaje para construir estrategias educativas personalizadas y currículos ajustados a las necesidades de los estudiantes, lo cual fortalece las interacciones (Daelman *et al.*, 2022; Gill *et al.*, 2024; Rizk e Hillier, 2022).

A pesar de los esfuerzos y el creciente número de investigaciones (Attard y Booth, 2023; MacKenzie *et al.*, 2023; Mohammad *et al.*, 2020; Nawas *et al.*, 2024; Ristad *et al.*, 2024), persisten vacíos en la identificación de estrategias efectivas para promover ambientes inclusivos, equitativos y enriquecedores para todos. El principal problema radica en la continuidad de prácticas docentes que no promueven interacciones que respeten y valoren las diferencias individuales (Tai, 2024), por lo que el objetivo de este artículo es evidenciar la importancia de las interacciones en el aula y su relación con el aprendizaje desde el marco de la educación inclusiva, especialmente con estudiantes con discapacidad.

2. Método

Para evidenciar la importancia de las interacciones en el aula y su relación con el aprendizaje en el marco de la educación inclusiva, se ha seguido la guía Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (Page *et al.*, 2021). Esta metodología fue seleccionada porque permite una revisión rigurosa y actualizada de la información, respaldada por el gran volumen de publicaciones indexadas. Además, facilita el cribado para su posterior análisis que garantiza los términos éticos.

2.1. Criterios de elegibilidad

Los estudios incluidos en esta revisión debían aportar información sobre las interacciones en el entorno escolar y cómo estas se relacionan con el aprendizaje de los estudiantes. Para tener una visión global de la problemática, se incluyeron textos en diversos idiomas. No se establecieron restricciones en cuanto al tipo de población o nivel educativo, ya que el objetivo principal fue recolectar información sobre la temática propuesta.

Se excluyeron artículos (Figura 2) de acuerdo con las siguientes condiciones: 1) que no fueran anteriores al año 2019; 2) que sus temáticas no tuvieran relación con las ciencias sociales, artes, humanidades y psicología, ya que podría no garantizar la coherencia y la pertinencia del estudio; 3) que fueran revisiones sistemáticas, y, por último, 4) que no permitieran el libre acceso a la información del artículo.

2.2. Fuentes de la información

La información se rastreó a partir de descriptores en español e inglés con base en el Tesauro de la Unesco (Tabla 1). Los descriptores dieron origen a ecuaciones de búsqueda (Tabla 2) usadas en bases de datos caracterizadas por su rigor científico y su amplio reconocimiento en la comunidad científica como Scopus, Web of Science (WoS), Scielo y Science Direct.

TABLA 1. Descriptores usados en las bases de datos	
Español	Inglés
Aprendizaje	Learning
Educación inclusiva	inclusive education
Interacción social	social interaction

Nota: Para el cribado en las bases de datos se usaron únicamente estos dos idiomas.

TABLA 2. Ecuaciones utilizadas en la búsqueda	
Orden de aplicación	Propuesta de ecuación
1	learning AND interaction AND “inclusive education” AND “Attention Deficit Hyperactivity Disorder”
Resultado final Usado en Scopus	TITLE-ABS-KEY (learning AND “social interaction” AND “inclusive education”) AND PUBYEAR > 2018 AND PUBYEAR < 2025 AND (LIMIT-TO (OA, “all”)) AND (LIMIT-TO (SUBJAREA, “SOCI”) OR LIMIT-TO (SUBJAREA, “PSYC”) OR LIMIT-TO (SUBJAREA, “COMP”) OR LIMIT-TO (SUBJAREA, “ARTS”) OR LIMIT-TO (SUBJAREA, “NEUR”)) AND (EXCLUDE (DOCTYPE, “ed”))

Nota: Ecuaciones resultantes de los ejercicios.

2.3. Procesos de selección de los estudios y extracción de los datos

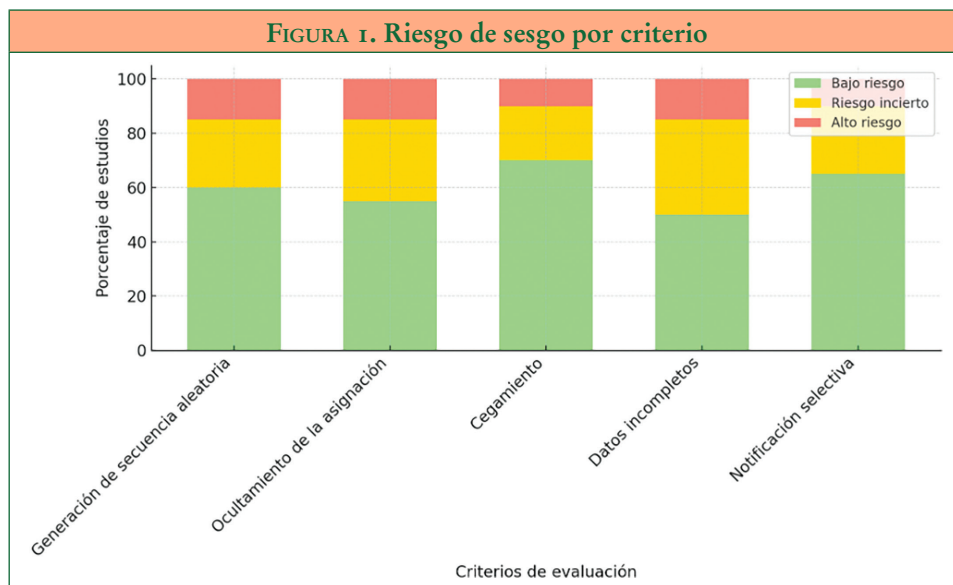
Los artículos seleccionados tras el cribado (Figura 2) fueron extraídos para su análisis. Luego, los datos se organizaron en una matriz que destacaba los conceptos

más relevantes, los objetivos, las metodologías y sus principales hallazgos, los cuales fueron valorados desde el aporte significativo. Los artículos fueron revisados independientemente por dos investigadores, quienes otorgaron una calificación arbitraria de 0 a 5 en función del cumplimiento de los objetivos del estudio, lo que determinó la elegibilidad de los estudios analizados.

2.4. Evaluación del efecto y sesgo en la publicación

Para esta revisión se adelantó un análisis exhaustivo y riguroso de los estudios seleccionados para garantizar la validez de los resultados. Aunque se priorizan estudios de alta calidad, es importante reconocer que el sesgo (Figura 1), tanto de publicación como de selección, puede influir en los hallazgos. Para mitigar esta situación, se consideraron elementos clave del diseño de los estudios como 1) generación de secuencia aleatoria, 2) ocultamiento de la asignación, 3) cegamiento con relación a los participantes y evaluadores, 4) datos incompletos y 5) notificación selectiva.

A su vez, se prestó atención al sesgo de publicación, considerando estudios de acceso abierto y priorizando aquellos indexados en revistas de alta calidad científica, lo que asegura la representación de la realidad educativa actual. La Figura 1 ilustra el riesgo de sesgo por criterio en los estudios incluidos, presentando el porcentaje en cada categoría de riesgo (bajo, incierto o alto) para cada uno de los criterios mencionados.

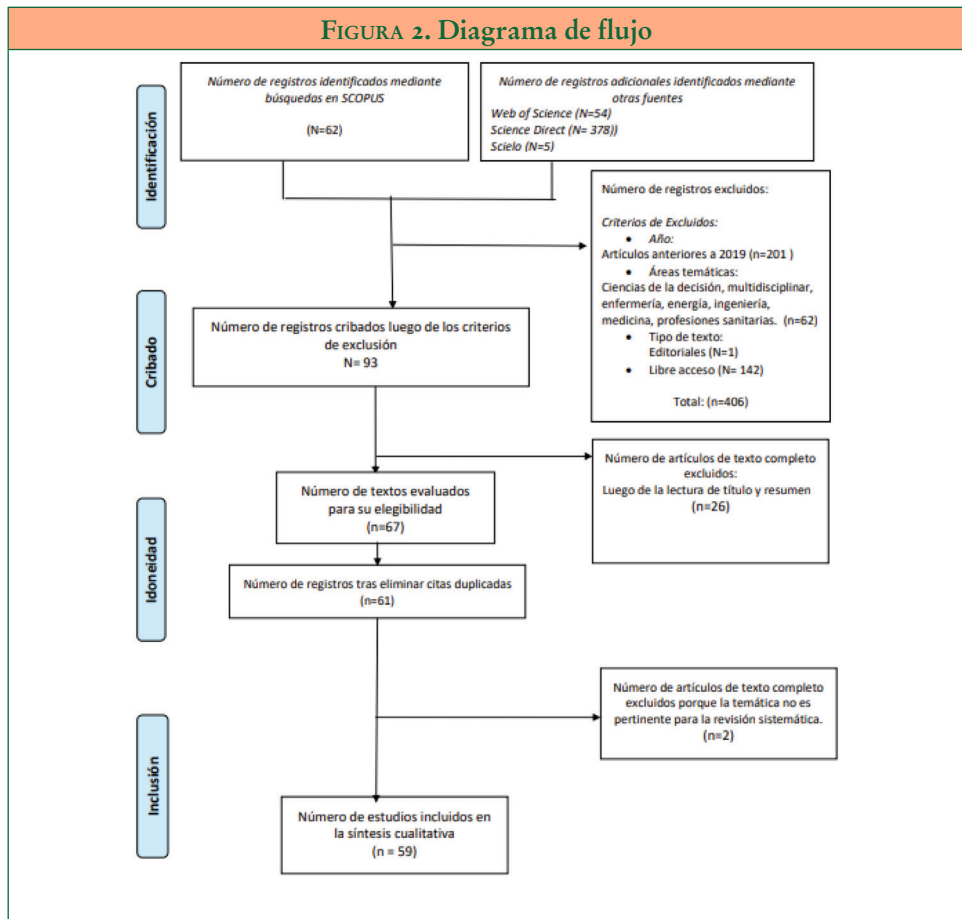


Nota: Porcentajes por criterio artículos incluidos según Cochrane (Higgins y Green, 2011).

2.5. Selección de los estudios

El cribado (Figura 2) se inició en julio de 2024 con la búsqueda en bases de datos Scopus, Web of Science (WoS), Scielo y Science Direct. Luego, se identificaron $N = 499$ artículos académicos. Se excluyeron aquellos que no se encontraran del año 2019 al 2024 dejando $N = 298$ estudios potenciales. Después, se tuvieron en cuenta los estudios cuyas temáticas se relacionaron con las ciencias sociales, las artes, las humanidades y la psicología ($N = 236$).

Asimismo, se excluyeron textos editoriales ($N = 235$) y los que no contaban con libre acceso ($N = 93$). Seguidamente, se hizo una lectura del resumen para visualizar la pertinencia del tema ($N = 67$). Luego se eliminaron los artículos duplicados ($N = 61$). Finalmente, se hizo una lectura general de los artículos, lo que permitió incluir en el estudio $N = 59$ artículos (Figura 2).



3. Resultados

Para los resultados se realizó un análisis cualitativo de los artículos incluidos en el estudio (ver Tabla 3), centrado en identificar los aspectos clave relacionados con la importancia de la interacción dentro de la escuela y su relación con la conformación de entornos de aprendizaje inclusivos.

A partir de este análisis, se extrajeron conceptos recurrentes que fueron agrupados en tres categorías principales: 1) gestión y apoyo, 2) interacción y las dinámicas en el aula y 3) las competencias docentes. A su vez cada una de las categorías principales dio lugar a una serie de subcategorías que permiten un desglose más detallado de los diferentes aspectos que componen cada una de ellas. De este modo, se logró no solo la organización de los resultados, sino que también permitió la interpretación de los hallazgos a la luz del objetivo de la presente revisión sistemática.

3.1. *Gestión y apoyo*

Esta categoría está definida como las características y las acciones educativas diseñadas para crear entornos de aprendizaje que promueven la inclusión en el aula desde las interacciones al interior de las aulas. Esta categoría, que está integrada por el 27.1 % de estudios (Tabla 3), no solo busca mejorar el rendimiento académico, además apoya el bienestar de los estudiantes a partir de los intercambios entre docentes y estudiantes, como se detalla a continuación.

3.1.1. Características para ambientes de aprendizaje inclusivos

En el 25 % de los estudios revisados, se destaca la importancia de estrategias que aseguren que todos los estudiantes se sientan valorados y tengan las mismas oportunidades de participación, lo que se alinea con la teoría de los sistemas ecológicos de Bronfenbrenner y los múltiples niveles de influencia social que pueden mejorar el desarrollo académico y emocional de los estudiantes (Nolan y Owen, 2024). Asimismo, el impacto del apoyo temprano y los planes personalizados no solo cierran brechas académicas, además ponen las bases para el éxito académico de todos (Brekke *et al.*, 2023). En relación, Toulia *et al.* (2022) revelan que el respeto a las diferencias produce un impacto positivo en la participación social. Esto se puede evidenciar en estrategias mediadas por el Diseño Universal para Aprendizaje (Qu y Cross, 2024), que proporcionar múltiples formas de representar la información.

3.1.2. El uso de recursos digitales

Un 31.2 % de los artículos incluidos en este estudio identifican que las estrategias y los recursos digitales optimizan el desarrollo de los procesos académicos y

TABLA 3. Descripción de los hallazgos		
Título	Autores/Lugar/Año/	Hallazgo Principal
Categoría: Gestión y apoyo		
<i>Características para ambientes de aprendizaje inclusivos</i>		
Medical student experiences of equality, diversity, and inclusion: content analysis of student feedback using Bronfenbrenner's ecological systems theory	Nolan <i>et al.</i> Reino unido 2024	Estrategias que aborden la diversidad, la inclusión y la igualdad aseguran que los estudiantes se sientan valorados.
Educational achievement among children with a disability: do parental resources compensate for disadvantage?	Brekke <i>et al.</i> Noruega 2023	El apoyo temprano y planes personalizados impulsan el éxito académico de los niños con discapacidad.
Qualitative evaluation of an intervention programme fostering students, social participation implemented by Greek and Portuguese elementary school teachers	Toulia <i>et al.</i> Grecia y Portugal 2022	La participación social se logra con actividades que enseñan el respeto.
UDL for inclusive higher education—What makes group work effective for diverse international students in UK?	Qu <i>et al.</i> Reino Unido 2024	El Diseño Universal para el Aprendizaje crea entornos que respetan la diversidad y el compromiso colaborativo.
<i>El uso de recursos digitales</i>		
The VESS model and the development of executive functions at early ages to cope with life in society	Romero <i>et al.</i> España 2023	Las habilidades ejecutivas y sociales se promueven con la reflexión, el trabajo cooperativo y herramientas digitales
Implementing Universal Design through augmented-reality game-based learning.	Gill <i>et al.</i> China 2024	El juego de Realidad Aumentada crea entornos de aprendizaje inclusivo.
Digital technology and increasing engagement among students with disabilities: Interaction rituals and digital capital	Rizk <i>et al.</i> Canada 2022	Las tecnologías digitales, como iPad y pizarras interactivas, aumentan la participación de estudiantes con discapacidades.
Developing students' digital competences through collaborative game design	Laakso <i>et al.</i> Finlandia 2021	El diseño colaborativo digital mejora la participación y autoeficacia.
Serious Games in the new era of digital- health interventions: A narrative review of their therapeutic applications to manage neurobehavior in neurodevelopmental disorders.	Vacca <i>et al.</i> Italia 2023	Los juegos terapéuticos digitales mejoran las habilidades cognitivas, sociales y emocionales en niños con trastornos del neurodesarrollo.

TABLA 3. Descripción de los hallazgos (continuada)		
Título	Autores/Lugar/Año/	Hallazgo Principal
<i>La interacción y la comunicación</i>		
Las habilidades de interacción social: un puente hacia la inclusión	Valdés <i>et al.</i> Cuba 2020	Estrategias didácticas como dramatizaciones, conversaciones estructuradas, narraciones en grupo permiten la interacción entre los docentes y los mismos estudiantes.
Touch in learning interactions with autistic children: Socializing attention and engagement Learning, Culture and Social Interaction	Heller Alemania 2023	El toque físico y las señales verbales y no verbales mejoran la atención y participación de los estudiantes con autismo.
<i>Estrategias de apoyo emocional</i>		
A different environment for success: a mixed-methods exploration of social participation outcomes among adolescents on the autism spectrum in an inclusive, interest-based school club	Chen <i>et al.</i> Estados Unidos 2023	Proyectos basados en intereses personales y el trabajo colaborativo fomenta la interacción social.
Connective Collaboration Around Alex-A Constant Searching Around Inclusive Education	Daelman <i>et al.</i> Bélgica 2022	La colaboración conectiva basada en la confianza y la reciprocidad fortalece la inclusión.
Socio-Psychological Features of Students with Special Educational Needs as a Cause of Conflicts in Inclusive Groups	Afanasenko <i>et al.</i> Rusia 2021	Estrategias como la empatía, evitar los estereotipos, la resolución de conflictos, el asesoramiento personalizado y las actividades colaborativas mejoran la interacción y aprendizaje inclusivo.
<i>El establecimiento de las normas</i>		
Characteristics of classroom composition and teaching practices and the social integration of students with and without special educational needs in inclusive education environments	Kohrt <i>et al.</i> Alemania 2024	Las normas claras, el apoyo constructivo y las actividades grupales mejoran la integración social de estudiantes con y sin necesidades especiales.
A study on Children perceptions of social exclusion and the structural drivers of discrimination in Norwegian elementary schools	Conal- Granados <i>et al.</i> Noruega 2023	Las actividades de liderazgo y reglas inclusivas fomentan el respeto, reducen la discriminación lo que promueve la pertenencia escolar.

**IMPORTANCIA DE LAS INTERACCIONES Y SU RELACIÓN CON EL
APRENDIZAJE: REVISIÓN SISTEMÁTICA
M. GORDILLO BERNAL, V. M. PRADO DELGADO**

Categoría: Interacción y las dinámicas en el aula		
<i>Contexto escolar</i>		
The effects of a teacher training program on neuroeducation for improving reading, mathematical, social, emotional and moral competencies of secondary school students. A two-year quasi-experimental study	Caballero <i>et al.</i> España 2022	Programas de formación de neuroeducación mejoran las competencias lectoras, matemáticas y la empatía.
Liminal spaces and places – Dilemmas in education for newly arrived students	Jepson <i>et al.</i> Suecia 2021	Espacios seguros y tutorías de pares mejoran la inclusión escolar.
The Involvement of Marginalized Menja Society Children in primary education: A case study of the Bench Sheko Zone, Ethiopia	Gawo <i>et al.</i> Etiopía 2024	Un entorno educativo inclusivo promueve la interacción y el respeto entre los estudiantes.
Social Participation and Quality of Best Friendship of Student with Moderate Learning Difficulties in Early Adolescence: A Longitudinal Study	Avramidis, <i>et al.</i> Grecia 2022	Crear entornos que promuevan la interacción social la calidad de amistades
Teachers' capacity to create inclusive learning environments	Leifler Suecia 2020	La capacidad de los docentes para crear ambientes inclusivos depende de su formación, autoeficacia y recursos disponibles.
<i>La comunicación</i>		
Classroom interactional competence in an English medium instruction mathematics classroom: A creation of a technology-mediated translanguaging space	W.H. Tai Hong Kong 2024	La competencia de interacción en el aula mediante preguntas abiertas fomenta la participación y el aprendizaje de los estudiantes.
The social and psychological effects of inclusive education of persons with hearing disability in society: A field study at the disability resource center (Sharjah university)	Abdalla <i>et al.</i> Inglaterra 2021	La interacción dentro de las aulas mejora la autoconfianza, las habilidades de comunicación y la adaptación social de estudiantes con discapacidad.
The production of social spaces for children with profound and multiple learning difficulties: a Lefebvrian analysis.	Simmons Reino Unido 2021	Entornos estructurados y espontáneos mejoran la comunicación y socialización de niños con discapacidad.
Social skills development of children with autism spectrum disorder attending an inclusive preschool classroom	Tsamitrou, <i>et al.</i> Francia (2023)	La interacción social aumenta la calidad comunicativa.

**IMPORTANCIA DE LAS INTERACCIONES Y SU RELACIÓN CON EL
APRENDIZAJE: REVISIÓN SISTEMÁTICA
M. GORDILLO BERNAL, V. M. PRADO DELGADO**

TABLA 3. Descripción de los hallazgos (continuada)		
Título	Autores/Lugar/Año/	Hallazgo Principal
<i>Factores psicológicos</i>		
Disposition toward critical thinking and creative confidence beliefs in higher education students: The mediating role of openness to diversity and challenge	Alvarez- Huerta <i>et al.</i> España 2022	Los estudiantes con disposición hacia el pensamiento crítico y la confianza creativa muestran mayor adaptabilidad para resolver problemas.
Child functioning in inclusive preschools: Associations between self-regulation, engagement, prosociality, and hyperactivity	Coelho <i>et al.</i> Portugal 2023	La autorregulación diferenciada y entornos que se adaptan a las necesidades facilitan el aprendizaje y la participación de todos.
Neuropsychological Bases of Correctional and Preventive Preparation of Children with Autism to Master Writing.	Leniv <i>et al.</i> Ucrania 2022	La interacción social favorece los procesos psicológicos de los estudiantes y las funciones mentales superiores.
Incidencia de las interacciones en el aprendizaje		
Inclusion of Children with Special Educational Needs and Typically Developing Children in Joint Problem-Solving (With Tasks on Understanding Multiplicative Relations as an Example)	Konokotin Rusia 2019	La resolución conjunta de tareas y comunidades de aprendizaje facilitan el desarrollo de funciones mentales superiores.
Students' voices about the extra educational support they receive in regular education.	De Boer <i>et al.</i> Países bajos 2020	El apoyo personalizado, instrucciones adicionales y el entrenamiento en habilidades sociales tienen un impacto positivo en el aprendizaje.
Social embodiment in early childhood education for children with PMLD. Inclusive pedagogies for early childhood education: respecting and responding to differences in learning	Simmons Reino Unido 2022	Las interacciones corporales y las actividades grupales proporcionan un entorno de apoyo que favorece la socialización y el desarrollo cognitivo.
Educação não formal: contributos para a educação inclusiva.	Pinto <i>et al.</i> Portugal 2023	Estrategias centradas en las necesidades y habilidades individuales, aumentan la motivación y capacidad de aprendizaje.
Including migrant students in the primary school: perspectives of Italian principals	Biasutti <i>et al.</i> Italia 2021	El enfoque centrado en estrategias que fomentan la diversidad cultural y el apoyo a estudiante mejora la gestión de las interacciones y el éxito académico.

**IMPORTANCIA DE LAS INTERACCIONES Y SU RELACIÓN CON EL
APRENDIZAJE: REVISIÓN SISTEMÁTICA
M. GORDILLO BERNAL, V. M. PRADO DELGADO**

La teoría histórico- cultural y la educación de las personas con discapacidad intelectual.	Noronha <i>et al.</i> Brasil 2023	Las estrategias de interacción diversas, las mediaciones culturales y los desafíos de aprendizaje promueven las funciones mentales superiores y el aprendizaje inclusivo.
Seeking academic help: The case of lower secondary students with autism spectrum disorder and their teachers	Zorn <i>et al.</i> Francia 2022	Estrategias de interacción como la retroalimentación, la instrucción y el modelado, mejoran el aprendizaje y participación de estudiantes con autismo.
<i>Interacciones con pares</i>		
Attitudes of students toward people with disabilities, moral identity and inclusive education—A two-level analysis	Szumski, <i>et al.</i> Polonia 2020	Una identidad moral sólida y un entorno inclusivo mejoran las actitudes estudiantiles hacia las personas con discapacidad.
Single sex “Pesantren” schools: Unravelling girls’ and boys’ peer connections and their impacts on wellbeing and learning outcomes	Nawas <i>et al.</i> Indonesia 2024	Las conexiones entre pares influyen en el aprendizaje, bienestar y motivación.
<i>Interacción con docentes</i>		
The role of teachers in the bullying involvement of students with emotional and behavioral difficulties.	Dietrich <i>et al.</i> Alemania 2023	Las relaciones de apoyo emocional de los docentes y un clima escolar positivo pueden reducir el bullying.
Student-teacher relationships and school engagement: Comparing boys from special education for autism spectrum disorders and regular education	Roorda Países bajos 2021	La relación entre estudiantes con necesidades educativas y los docentes son necesarias para mejores ambientes.
Categoría: competencias docentes		
<i>Autoeficacia</i>		
Exploring teachers’ self-efficacy and willingness to provide accommodations in teaching students with autism: An intervention study	Baek <i>et al.</i> América del Norte, Asia, América del Sur y Australia 2024	La autoeficacia y disposición de los docentes son factores cruciales para la implementación exitosa de la educación inclusiva.
Inclusive education by teachers to the development of the social and emotional competencies of their students in secondary education.	Llorent <i>et al.</i> España 2024	Las actitudes de los docentes mejoran significativamente las competencias sociales y emocionales.
Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organization-level variables	Saloviita <i>et al.</i> Finlandia 2021	El agotamiento docente reduce el apoyo a sus estudiantes y ajustes a sus dinámicas escolares.

TABLA 3. Descripción de los hallazgos (continuada)		
Título	Autores/Lugar/Año/	Hallazgo Principal
<i>Formación docente</i>		
Autism and mainstream education: The parental perspective	Attard <i>et al.</i> Malta 2023	Involucrar a las familias y la capacitación docente mejoran la inclusión y el aprendizaje de los estudiantes autistas.
Sustainable Management and Policies: The Roles of Stakeholders in the Practice of Inclusive Education in Digital Transformation	Ari <i>et al.</i> Chipre 2022	La formación docente, el uso de tecnologías y la colaboración comunitaria mejoran la interacción.
A multi-stakeholder perspective on inclusion in higher education: Ruling on fragile ground	Ristad <i>et al.</i> Reino Unido 2024	Generar estrategias que capaciten a los actores educativos desde la interacción y el trabajo cooperativo promueve la inclusión.
Factors explaining teachers' intention to implement inclusive practices in the classroom: Indications based on the theory of planned behaviour	Urton <i>et al.</i> Alemania 2023	La formación docente y la colaboración entre docentes fortalece las prácticas pedagógicas hacia la inclusión.
Transcending the boundaries of mode in online language teaching: A translanguaging perspective on ESL teachers' synchronous small group online tutorials	W.H. Tai Hong Kong 2024	La capacitación tecnológica y apoyo continuo para mejorar las interacciones.
In-service teachers' knowledge of common features associated with disorders and developmental disabilities. It also takes teachers to tango: Using social validity assessment to refine an intervention design.	Mohammad <i>et al.</i> Jordania 2020	La formación docente mejora el conocimiento sobre diversos tipos de trastornos del desarrollo.
Judging a book by its cover? Investigating pre-service teacher's stereotypes towards pupils with special educational needs.	Rademaker <i>et al.</i> Países Bajos 2021	La flexibilidad y la preparación del docente son esenciales para la eficacia de las intervenciones educativas
Trabajo colaborativo	Schell <i>et al.</i> Alemania 2024	Los estereotipos de los docentes en formación influyen en sus percepciones y decisiones sobre estudiantes con discapacidad.
The Tripartite Intervention: Breaking Down Attitudinal Barriers in Education	Freer Estados Unidos 2021	La intervención tripartita (escuela, familia y comunidad) mejora las actitudes hacia las personas con discapacidad.

**IMPORTANCIA DE LAS INTERACCIONES Y SU RELACIÓN CON EL
APRENDIZAJE: REVISIÓN SISTEMÁTICA
M. GORDILLO BERNAL, V. M. PRADO DELGADO**

How do teachers exercise relational agency for supporting migrant students within social networks in schools from Scotland, Finland, and Sweden?	Pantić <i>et al.</i> Escocia 2024	El trabajo colaborativo entre docentes fortalece las interacciones.
The future is inclusive: An invitation for interdisciplinary collaboration between social emotional learning and special education researchers	Stark <i>et al.</i> Estados Unidos 2024	La colaboración entre investigadores y profesionales abordan los desafíos de la implementación de la educación inclusiva.
Barriers to inclusive education under occupation: An evaluative approach using Nussbaum's capabilities approach	MacKenzie <i>et al.</i> Palestina 2023	Las relaciones afectivas y de apoyo entre docentes, estudiantes y padres son fundamentales para superar las barreras de participación.
Going above and beyond: Realigning university student support services to students	Barnes <i>et al.</i> Australia 2024	Los servicios de apoyo deben centrarse en los estudiantes, promoviendo la colaboración entre los actores educativos.
<i>El rol del docente en la gestión de las interacciones</i>		
Prevalence of neurodevelopmental differences and autism in Scottish primary schools 2018-2022	Maciver <i>et al.</i> Reino Unido 2023	Las prácticas inclusivas, los ajustes personalizados de enseñanza y una red de apoyo fortalecen la atención de estudiantes con diferencias en su neurodesarrollo y autismo.
Función orientadora de la persona docente: una experiencia en territorio indígena Bribri, Cantón de Talamanca (Costa Rica) durante 2019-2020	Jiménez <i>et al.</i> Costa Rica 2022	La función orientadora enfocada desde los principios de la educación inclusiva docente mejora la motivación, interacción social y las habilidades comunicativas de los estudiantes.
Premising and arguing: The variety in 9- to 10-year-old children taking on an equity/equality task in the context of group discussions	Eldstål-Ahrens <i>et al.</i> Alemania 2022	La orientación del docente es clave para guiar las interacciones sociales.
Pedagogical leadership in activities with children – A shadowing study of early childhood teachers in Norway and Finland.	Boe <i>et al.</i> Noruega y Finlandia 2022	El liderazgo pedagógico flexible y el apoyo social-emocional de los docentes son cruciales para el desarrollo integral de los niños.

Nota: Datos derivados del cribado de estudios que destacan la importancia de la interacción entre docentes y estudiantes, así como entre pares, para fortalecer procesos de aprendizaje.

la creación de entornos de aprendizaje inclusivos (Romero *et al.*, 2023). Asimismo, el uso de juegos basados en realidad aumentada surge como recurso que ayuda a motivar a los estudiantes a participar y experimentar el contenido académico de manera interactiva (Gill *et al.*, 2024). Por otra parte, el uso de recursos digitales como IPads y pizarras digitales fortalece la participación de los estudiantes, ya que transforma la experiencia educativa (Laakso *et al.*, 2021). Asimismo, es importante abordar el diseño colaborativo de juegos digitales con los estudiantes, esto fomenta la autoeficacia y el dominio de herramientas tecnológicas, lo que promueve el reconocimiento entre sus compañeros (Rizk e Hillier., 2022).

3.1.3. La interacción y la comunicación

En el 12.5 % de los estudios se subraya la relevancia de actividades didácticas para fomentar la comunicación y la participación (Valdés Valdés *et al.*, 2020) con el uso de actividades como dramatizaciones, conversaciones estructuradas, entre otros. Por otra parte, se pone de manifiesto el uso del toque físico y las señales verbales para mejorar la atención y el compromiso de los estudiantes (Heller, 2023).

3.1.4. Estrategias de apoyo emocional

En esta subcategoría se destaca que el 18.7 % de los autores señalan la importancia de crear un entorno de confianza, empatía y comprensión en el ámbito educativo para promover la inclusión (Afanasenko *et al.*, 2021). Además, que las interacciones basadas en intereses personales y el trabajo colaborativo son efectivos para fomentar la autoconfianza y la cooperación, lo que brinda la oportunidad de crecer en un ambiente de aceptación (Chen *et al.*, 2023; Daleman *et al.*, 2022).

3.1.5. El establecimiento de las normas

Por último, el 12.5 % de los estudios resaltan la importancia de establecer normas claras y actividades estructuradas en el entorno escolar para fomentar la inclusión. El estudio de Kohrt *et al.* (2024) destaca la implementación de reglas definidas, el apoyo constructivo y las actividades grupales para ambientes donde se promueve el respeto mutuo. Asimismo, Corral-Granados *et al.* (2023) sustentan que las reglas y las oportunidades de liderazgo fortalecen el sentido de pertenencia y la reducción de conductas discriminatorias.

3.2. Interacción y las dinámicas en el aula

Esta categoría se centra en el rol de las relaciones y las actividades en el entorno escolar para promover un aprendizaje inclusivo y centrado en el estudiante. Se destaca cómo las interacciones dentro del aula influyen en el desarrollo social,

emocional y académico como se muestra en el 38.98 % de artículos incluidos en esta revisión (Tabla 3).

3.2.1. Contexto escolar

En esta, el 21.7 % de los estudios revisados resaltan el impacto de los entornos inclusivos y de apoyo de aprendizaje para la integración de estudiantes. Según Caballero y Llorent (2022), la formación en neuroeducación mejora competencias académicas y socioemocionales en estudiantes fortaleciendo la empatía. De manera similar, Jepson y Ehrlin (2021) y Gawo y Tafesse (2024) destacan que los espacios seguros y el acompañamiento de pares son esenciales para la inclusión, proporcionando apoyo y reforzando el sentido de pertenencia. En esta misma línea, los programas socioemocionales, como lo indican Avramidis *et al.* (2022), promueven la calidad de las relaciones entre estudiantes desde las redes de apoyo y amistad. A su vez, Leifler (2020) subraya que para crear entornos inclusivos los docentes necesitan formación, autoeficacia y recursos adecuados para que puedan implementar estrategias efectivas en el aula.

3.2.2. La comunicación

El 17.3 % de los artículos revisados muestran cómo la interacción estructurada y adaptada en el aula facilita el desarrollo de habilidades comunicativas. Los estudios de Tai (2024), Simmons (2021) y Tsamitrou y Plumet (2023) muestran que el uso de preguntas mediadas por el uso de la tecnología impulsa una comunicación más significativa, lo que motiva a los estudiantes a expresarse con fluidez. Por otra parte, la interacción en aulas que respeten las diferencias (Abdalla *et al.*, 2021) incrementa la autoconfianza, las habilidades comunicativas y la adaptación social creando un entorno de apoyo.

3.2.3. Factores psicológicos

En esta, el 13.04 % de los artículos incluidos en el estudio abordan la influencia de habilidades como el pensamiento crítico. Según Álvarez-Huerta *et al.* (2022), esta habilidad permite una mayor capacidad para adaptarse a desafíos complejos. Además, Coelho *et al.* (2023) examinan la relación entre la autorregulación, la participación y la prosocialidad en entornos inclusivos. Leniv *et al.* (2022) destacan que la interacción social fortalece las funciones mentales superiores.

3.2.4. La incidencia de las interacciones en el aprendizaje

Un 30.4 % de los estudios revisados señalan que la resolución conjunta de problemas y la creación de comunidades de aprendizaje mejoran las habilidades

cognitivas (Konokotin, 2019). De manera similar, De Boer y Kuijper (2020) destacan que el apoyo personalizado y las instrucciones adicionales contribuyen al desarrollo académico. Por otra parte, Simmons (2022) y Pinto y Fernandes (2023) encuentran que las interacciones corporales y las actividades grupales mejoran la socialización y el desarrollo cognitivo de niños. Asimismo, Biasutti y Concina (2021) y Noronha *et al.* (2023) subrayan que las interacciones basadas en la diversidad y las mediaciones culturales favorecen la cohesión social y el desarrollo de funciones mentales superiores. Finalmente, Zorn y Puustinen (2022) destacan que la retroalimentación del modelado en aulas inclusivas facilita el aprendizaje de todos los estudiantes.

3.2.5. Interacción con pares

En esta, el 8.7 % de los artículos revisados resaltan la importancia de fomentar actitudes positivas hacia los estudiantes con discapacidad, lo que contribuye a crear un ambiente escolar donde los estudiantes desarrollan respeto y empatía (Szumski *et al.*, 2020). Lo anterior favorece la cultura de aceptación y apoyo mutuo y se alinea con los postulados de Nawas *et al.* (2024), que examinan el impacto de las conexiones entre pares y cómo estas influyen en el bienestar, la motivación y los logros académicos.

3.2.6. Interacción con docentes

En esta, el 8.7 % de los estudios analizados enfatizan la importancia de las relaciones entre estudiantes y docentes para la creación de entornos escolares seguros, inclusivos y motivadores (Dietrich *et al.*, 2023). Por otro lado, Roorda *et al.*, (2021) destaca que las relaciones sólidas entre estudiantes con necesidades educativas especiales y sus docentes son claves para fomentar el compromiso escolar y mejorar el ambiente educativo.

3.3. Competencias docentes

Esta categoría busca comprender la relevancia de las habilidades, las actitudes y los conocimientos de los docentes para fomentar un ambiente inclusivo que potencie el aprendizaje. Las competencias docentes, expuestas en el 33.9 % de los estudios (Tabla 3), incluyen tanto la capacidad de gestionar interacciones efectivas como la disposición para adaptarse a las necesidades de los estudiantes, como se describe a continuación.

3.3.1. Autoeficacia

El 15 % de los estudios revisados destacan el rol fundamental que juega la autoeficacia. El estudio de Baek *et al.* (2024) defiende que la disposición para ofrecer adaptaciones en el aula es determinante para el éxito de un entorno donde todos los

estudiantes aprenden. Por otra parte, Llorent *et al.* (2024) encuentran que mejores actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva tienen un impacto directo en el desarrollo de competencias sociales y emocionales de los estudiantes. No obstante, Saloviita y Pakarinen (2021) advierten que es importante revisar qué pasa con el agotamiento docente, ya que pueden limitar el alcance de los beneficios de una educación inclusiva.

3.3.2. Formación docente

Para la gestión de interacciones en el aula que beneficien los procesos de aprendizaje de los estudiantes, se encontró que el 40 % de los artículos analizados en esta revisión reflejan cómo la capacitación y el desarrollo profesional son elementos importantes para mejorar la participación de los estudiantes (Attar y Booth, 2023; Ristad *et al.*, 2024). De manera adicional, Ari *et al.* (2022) encuentran que, en un contexto de transformación digital como el actual, la formación en el uso de tecnologías y la colaboración comunitaria son esenciales para fomentar interacciones inclusivas.

En este mismo campo, se enfatiza en la forma como la formación influye en la disposición y la habilidad de los docentes para implementar acciones que valoren las necesidades de los estudiantes (Mohammad *et al.*, 2020; Urton *et al.*, 2023). A lo anterior, Schell *et al.* (2024) agregan que los estereotipos presentes en los docentes en formación pueden afectar sus percepciones y decisiones frente a sus estudiantes, lo que subraya la importancia de una formación que también desafíe prejuicios hacia la diversidad en el aula.

3.3.3. Trabajo colaborativo

En el 25 % de los estudios revisados se pone de manifiesto la importancia de la cooperación entre docentes, familias, comunidades y profesionales de la salud para constituir una red de apoyo para todos los estudiantes (Freer, 2021); esto mejora las actitudes hacia estudiantes con discapacidad, ayudando a reducir las barreras de participación. De forma similar, Pantíc *et al.* (2024) enfatizan la importancia del trabajo colaborativo entre docentes para fortalecer las interacciones en el aula que fortalezcan los ambientes de aprendizaje para todos.

Pero la colaboración entre docentes no es suficiente (Barnes *et al.*, 2024; MacKenzie *et al.*, 2023; Stark *et al.*, 2024), es importante lograr que se consolide una red interdisciplinaria entre profesionales de la salud, los investigadores y los docentes para abordar los retos de la implementación de la educación inclusiva y, así, poder cerrar la brecha con las políticas establecidas.

3.3.4. El rol del docente en la gestión de las interacciones

Para esta última subcategoría, se logró identificar que el 20 % de los estudios analizados destacan cómo la orientación y el liderazgo pedagógico de los docentes son

esenciales para la creación de ambientes inclusivos. Maciver *et al.* (2023) y Jiménez *et al.* (2022) revelan que las prácticas y los ajustes personalizados de enseñanza, junto con una sólida red de apoyo, son fundamentales para atender las necesidades de los estudiantes. Por otra parte, Eldstål-Ahrens *et al.* (2022) enfatizan que la orientación del docente es clave para la comprensión de conceptos de equidad e igualdad. Esta idea se complementa con los postulados de Bøe *et al.* (2022), que resaltan que el rol del docente va más allá de la instrucción, siendo fundamental para gestionar interacciones constructivas donde todos puedan crecer y desarrollarse plenamente.

4. Discusión y conclusiones

La literatura revisada subraya la importancia de la calidad de las interacciones entre docentes-estudiantes y entre los mismos estudiantes, las cuales tienen relación con los procesos de aprendizaje y el desarrollo emocional de los estudiantes como argumentan autores como Razo y Cabrero Iriberry (2016). Los hallazgos destacan el valor del uso de estrategias tecnológicas, creativas y colaborativas que construyen el camino hacia la educación inclusiva y mejoran las dinámicas de interacción en el aula (Attard y Booth, 2023; Urton *et al.*, 2023). Estas estrategias educativas se alinean con el marco de acción global para la educación que está siendo impulsado por la Unesco, que busca el compromiso de los países para ofrecer una educación inclusiva para todos (Naciones Unidas, 2018).

Los estudios señalan la importancia del apoyo institucional y la formación docente, ya que permiten que los docentes adquieran las competencias para promover interacciones de calidad dentro del aula. Autores como Caballero y Lorent (2022) y Freer (2021) coinciden en que el apoyo institucional y las políticas de capacitación, tanto inicial como continua, son esenciales para eliminar las barreras de participación de los estudiantes en las escuelas. Sin embargo, pese al interés de muchos investigadores e instituciones, persisten los desafíos, como lo señalan los estudios de la Unesco (2023b) en relación con la educación inclusiva.

En este contexto, la colaboración entre docentes e investigadores es un factor clave para el éxito de la educación inclusiva. Pantíc *et al.* (2024) afirman que dicha colaboración no solo mejora la gestión institucional, sino que también consolida estrategias educativas más efectivas que responden a las necesidades actuales de los estudiantes.

Finalmente, esta revisión subraya la necesidad de futuras investigaciones que profundicen en el desarrollo de políticas y programas de formación docente, con un enfoque hacia las interacciones desde la educación inclusiva. Estas líneas de investigación serán fundamentales para guiar la implementación de prácticas pedagógicas y cerrar las brechas con las políticas, todo con el objetivo de garantizar la equidad y la educación para todos.

5. Fuente de financiamiento del proyecto

Este artículo no cuenta con financiación externa.

6. Referencias bibliográficas

- ABDALLA, N., MOHAMMED, E. y MOHAMED, R. (2021) The social and psychological effects of inclusive education of persons with hearing disability in society: A field study at the disability resource center. *Sustainability (Switzerland)*, 13(22). <https://doi.org/10.3390/su132212823>
- AFANASENKO, V., KOMAR, T., POTAPCHUK, O., PODKORYTOVA, L. y HAVRYLKEVYCH, V. (2021). Socio-psychological features of students with special educational needs as a cause of conflicts in inclusive groups. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 12, 01-17. <https://doi.org/10.18662/brain/12.2/18>
- ÁLVAREZ-HUERTA, P., MUELA, A. y LARREA, I. (2022). Disposition toward critical thinking and creative confidence beliefs in higher education students: The mediating role of openness to diversity and challenge. *Thinking Skills and Creativity*, 43. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101003>
- ARI, R., ALTINAY, Z., ALTINAY, F., DAGLI, G. y ARI, E. (2022). Sustainable management and policies: The roles of stakeholders in the practice of inclusive education in digital transformation. *Electronics (Switzerland)*, 11(4). <https://doi.org/10.3390/electronics11040585>
- ATTARD, N. y BOOTH, N. (2023). Autism and mainstream education: The parental perspective. *International Journal of Educational Research*, 121, 102234. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102234>
- AVRAMIDIS, E., ARONI, K. y STROGILOS, V. (2022). Social participation and quality of best friendship of students with moderate learning difficulties in early adolescence: A longitudinal study. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 46(1), 74-87. <https://doi.org/10.1017/jsi.2022.3>
- BAEK, C., AGUILAR, S. J. y WARSCHAUER, M. (2024). Exploring teachers' self-efficacy and willingness to provide accommodations in teaching students with autism: An intervention study. *Teaching and Teacher Education*, 140. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104488>
- BARNES, N., FISCHER, S. y KILPATRICK, S. (2024). Going above and beyond: Realigning university student support services to students. *International Journal of Educational Research*, 124. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102270>
- BIASUTTI, M. y CONCINA, E. (2021). Including migrant students in the primary school: Perspectives of Italian principals. *International Journal of Educational Management*, 35(5), 984-999. DOI 10.1108/IJEM-01-2021-0028
- BØE, M., HEIKKA, J., KETTUKANGAS, T. y HOGNESTAD, K. (2022). Pedagogical leadership in activities with children – A shadowing study of early childhood teachers in Norway and Finland. *Teaching and Teacher Education*, 117. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103787>
- BREKKE, I., ALECU, A., UGREINOV, E., SURÉN, P. y EVENSEN, M. (2023). Educational achievement among children with a disability: Do parental resources compensate for disadvantage? *SSM - Population Health*, 23. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2023.101465>
- CABALLERO, M. y LLORENT, V. J. (2022). The effects of a teacher training program on neuroeducation for improving reading, mathematical, social, emotional and moral competencies of secondary school students. A two-year quasi-experimental study. *Revista de Psicodidáctica*, 27(2), 158-167. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.04.001>
- CHEN, Y. L., MARTIN, W., VIDIKIS, R. y PATTEN, K. (2023). "A different environment for success:" A mixed-methods exploration of social participation outcomes among adolescents on the autism spectrum in an inclusive, interest-based school club. *International Journal of Developmental Disabilities*, 69(5), 73-747. <https://doi.org/10.1080/20473869.2021.2001729>

- COELHO, V., CADIMA, J. y PINTO, A. I. (2023). Child functioning in inclusive preschools: Associations between self-regulation, engagement, prosociality, and hyperactivity. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 86. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2023.101518>
- CORRAL-GRANADOS, A., SMEPLASS, E., RAPP, A. C. y EIDE ISAKSEN, G. (2023). A study on children perceptions of social exclusion and the structural drivers of discrimination in Norwegian elementary schools. *Children and Youth Services Review*, 154. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.107063>
- DAELMAN, S., DE SCHAUWER, E. y VAN HOVE, G. (2022). Connective collaboration around Alex-A constant searching around inclusive education. *Journal of Disability Studies in Education*, 3(1), 29-56. <https://doi.org/10.1163/25888803-bja10015>
- DE BOER, A. y KUIJPER, S. (2020). Students' voices about the extra educational support they receive in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1790884>
- DIETRICH, L., JURKOWSKI, S., SCHWARZER, N. H. y ZIMMERMANN, D. (2023). The role of teachers in the bullying involvement of students with emotional and behavioral difficulties. *Teaching and Teacher Education*, 135. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104311>
- ELDSTÅL-AHRENS, L., NILSEN, M. y PRAMLING, N. (2022). Premising and arguing: The variety in 9- to 10-year-old children taking on an equity/equality task in the context of group discussions. *Learning, Culture and Social Interaction*, 35. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2022.100648>
- FREER, J. R. R. (2021). The tripartite intervention: Breaking down attitudinal barriers in education. *Journal of Disability Studies in Education*, 2(1), 50-76. <https://doi.org/10.1163/25888803-bja10006>
- GAWO, G. y TAFESSE, M. (2024). The involvement of marginalized Menja society children in primary education: A case study of the Bench Sheko Zone, Ethiopia. *Social Sciences and Humanities Open*, 9. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100782>
- GILL, A., IRWIN, D., TOWEY, D., ZHANG, Y., LONG, P., SUN, L., YU, W. y ZHENG, Y. (2024). Implementing Universal Design through augmented-reality game-based learning. *Computers and Education: X Reality*, 4, e100070. <https://doi.org/10.1016/j.cexr.2024.100070>
- GORDILLO, M. y PRADO, V. (2024). Formación docente y práctica pedagógica en la educación inclusiva: revisión sistemática. *Ciencia y Educación*, 8(2), 75-93. <https://doi.org/10.22206/cyed.2024.v8i2.3104>
- HELLER, V. (2023). Touch in learning interactions with autistic children: Socializing attention and engagement. *Learning and Culture*, 41. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2023.100731>
- HIGGINS, J. P. T. y GREEN, S. (Eds.) (2011). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions version 5.1.0 The Cochrane Collaboration, 2011*. www.cochrane-handbook.org
- JEPSON, W. y EHRLIN, A. (2021). Liminal spaces and places- Dilemmas in education for newly arrived students. *International Journal of Educational Research Open*, 2, 100078 <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100078>
- JIMÉNEZ, E., DELIYORE, M. R. y MORALES TREJOS, C. (2022). Función orientadora de la persona docente: una experiencia en territorio indígena Bribri. *Cuadernos Inter.c.a.a.Mbio Sobre Centroamérica y El Caribe*, 19(2), e50899. <https://doi.org/10.15517/c.a.v19i2.50899>
- KOHRIT, P., GRESCH, C. y HENSCHER, S. (2024). *Characteristics of classroom composition and teaching practices and the social integration of students with and without special educational needs in inclusive education environments*. <https://doi.org/10.1007/s42010-024-00208-2>

- KONOKOTIN, A. V. (2019). Inclusion of children with special educational needs and typically developing children in joint problem-solving (with tasks on understanding multiplicative relations as an example). *Cultural-Historical Psychology*, 15, 79-88.
- LAAKSO, N. L., KORHONEN, T. S. y HAKKARAINEN, K. P. J. (2021). Developing students' digital competences through collaborative game design. *Computers and Education*, 174. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104308>
- LEIFLER, E. (2020). Teachers' capacity to create inclusive learning environments. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 9(3), 221-244. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-01-2020-0003>
- LENIV, Z., DZHUS, O., ILINA, N., PROKOFIEVA, O., MATVEIEVA, N. y HLUSHCHENKO, I. (2022). Neuropsychological bases of correctional and preventive preparation of children with autism to master writing. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 13(1Sup1), 37-50. <https://doi.org/10.18662/brain/13.1sup1/301>
- LLORENT, V. J., NÚÑEZ-FLORES, M. y KAAKINEN, M. (2024). Inclusive education by teachers to the development of the social and emotional competencies of their students in secondary education. *Learning and Instruction*, 91. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101892>
- MACIVER, D., RUTHERFORD, M., JOHNSTON, L. y SINGH ROY, A. (2023). Prevalence of neurodevelopmental differences and autism in Scottish primary schools 2018-2022. *Autism Research*, 16(12), 2403-414. <https://doi.org/10.1002/aur.3063>
- MACKENZIE, A., OWANEH, M., BOWER, C. y ÖZKAYA, C. (2023). Barriers to inclusive education under occupation: An evaluative approach using Nussbaum's capabilities approach. *International Journal of Educational Research Open*, 5. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100299>
- MOHAMMAD, S., AL KAIED, Z. S., HAMEED, A. y ABU, F. (2020). In-service teachers' knowledge of common features associated with disorders and developmental disabilities. *Social Sciences and Humanities Open*, 2(1). <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2020.100046>
- NACIONES UNIDAS (2018). *La Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G.2681-P/Rev.3). Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). <https://www.cepal.org/es/publicaciones>
- NAWAS, A., NGURAH DARMAWAN, I. G. y MAADAD, N. (2024). Single-sex "Pesantren" schools: Unravelling girls' and boys' peer connections and their impacts on wellbeing and learning outcomes. *International Journal of Educational Research*, 125. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102339>
- NOLAN, H. A. y OWEN, K. (2024). Medical student experiences of equality, diversity, and inclusion: Content analysis of student feedback using Bronfenbrenner's ecological systems theory. *BMC Medical Education*, 24(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04986-8>
- NORONHA, A., SILVA, R. y SHIMAZAKI, M. (2023). La teoría histórico-cultural y la educación de las personas con discapacidad intelectual. *Revista Iberoamericana de Estudos em Educação*, <https://doi.org/10.21723/riace.v18i00.17611​>
- PAGE, M. J., MCKENZIE, J. E., BOSSUYT, P. M., BOUTRON, I., HOFFMANN, T. C., MULROW, C. D., WHITING, P., SAVOVIĆ, J., STEWART, L. A., TETZLAFF, J. M., TRICCO, A. C., ALTMAN, D. G., AKI, E. A., BRENNAN, S. E., CHOU, R., GLANVILLE, J., GRIMSHAW, J. M., HRÓBJARTSSON, A., LALU, M. M., ... MOHER, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *Revista Española de Cardiología* 74(9). <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- PANTIC, N., SARAZIN, M., COPPE, T., ORAL, D., MANINEN, E., SILVENNOINEN, K., LUND, A., PÄIVI, H., VÄHÄSANTANEN, K. y LI, S. (2024). How do teachers exercise relational agency for supporting migrant students within social networks in schools from Scotland, Finland, and Sweden? *Teaching and Teacher Education*, 139.

- PINTO, M. C. y FERNANDES, S. D. (2023). Educação não formal: Contributos para a educação inclusiva. *Práxis Educacional*, 19(50), e11319. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v19i50.11319>
- QU, X. y CROSS, B. (2024). UDL for inclusive higher education-What makes group work effective for diverse international students in UK? *International Journal of Educational Research*, 123. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102277>
- RADEMAKER, F., DE BOER, A., KUPERS, E. y MINNAERT, A. (2021). It also takes teachers to tango: Using social validity assessment to refine an intervention design. *International Journal of Educational Research*, 107, e101749. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101749>
- RAZO, A. y CABRERO IRIBERRI, I. (2016). El poder de las interacciones educativas en el aprendizaje de los jóvenes. *Meraki Studio*, 18(2), 12-58.
- RISTAD, T., ØSTVIK, J., HORGHAGEN, S., KVAM, L. y WITSØ, A. E. (2024). A multi-stakeholder perspective on inclusion in higher education: Ruling on fragile ground. *International Journal of Educational Research Open*, 6. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100311>
- RIZK, J. y HILLIER, C. (2022). Digital technology and increasing engagement among students with disabilities: Interaction rituals and digital capital. *Computers and Education Open*, 3, e100099. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2022.100099>
- ROORDA, D. L., ZEE, M., BOSMAN, R. J. y KOOMEN, H. M. Y. (2021). Student–teacher relationships and school engagement: Comparing boys from special education for autism spectrum disorders and regular education. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 74, 101277. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101277>
- ROMERO, M., MUÑOZ, J. y HIDALGO, M. (2023). The VESS model and the development of executive functions at early ages. *Educar*, 59(2), 351-366. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1593>
- SALOVIITA, T. y PAKARINEN, E. (2021). Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation-level variables. *Teaching and Teacher Education*, 97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103221>
- SHELL, C. S., DIGNATH, C., KLEEN, H., JOHN, N. y KUNTER, M. (2024). Judging a book by its cover? Investigating pre-service teacher's stereotypes towards pupils with special educational needs. *Teaching and Teacher Education*, 142. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104526>
- SIMMONS, B. (2021). The production of social spaces for children with profound and multiple learning difficulties: A Lefebvrian analysis. *British Journal of Sociology of Education*, 42(5-6), 828-844. <https://doi.org/10.1080/01425692.2021.1922269>
- SIMMONS, B. (2022). *Social embodiment in early childhood education for children with PMLD. Inclusive pedagogies for early childhood education: Respecting and responding to differences in learning*.
- STARK, K., KOSLOUSKI, J. B., VADHAN, J. y VEGA, M. (2024). The future is inclusive: An invitation for interdisciplinary collaboration between social emotional learning and special education researchers. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 3, e100043. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100043>
- SZUMSKI, G., SMOGORZEWSKA, J. y GRYGIEL, P. (2020). Attitudes of students toward people with disabilities, moral identity and inclusive education-A two-level analysis. *Research in Developmental Disabilities*, 102. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103685>
- TAI, K. W. H. (2024). Transcending the boundaries of mode in online language teaching: A translanguaging perspective on ESL teachers' synchronous small group online tutorials. *System*, 121. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103185>
- TOULIA, A., ALVES, S., AVRAMIDIS, E., SANCHES-FERREIRA, M. y SILVEIRA-MAIA, M. (2022). Qualitative evaluation of an intervention programme fostering students' social participation imple-

- mented by Greek and Portuguese elementary school teachers. *International Journal of Educational Research Open*, 3. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100205>
- TSAMITROU, S. y PLUMET, M. H. (2023). Social skills development of children with autism spectrum disorder attending an inclusive preschool classroom. *Annales Medico-Psychologiques*, 181(5), 432-439. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2022.09.006>
- UNESCO (2023a). *Resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2023: Tecnología en la educación: ¿Una herramienta en los términos de quién?* GEM Report UNESCO. <https://doi.org/10.54676/BSEH4562>
- UNESCO (2023b). *Una mirada sobre la educación inclusiva*. <http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp>
- URTON, K., WILBERT, J., KRULL, J. y HENNEMANN, T. (2023). Factors explaining teachers' intention to implement inclusive practices in the classroom: Indications based on the theory of planned behaviour. *Teaching and Teacher Education*, 132. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104225>
- VACCA, R. A., AUGELLO, A., GALLO, L., CAGGIANESE, G., MALIZIA, V., LA GRUTTA, S., MURERO, M., VALENTI, D., TULLO, A., BALECH, B., MARZANO, F., GHEZZO, A., TANCREDI, G., TURCHETTA, A., RICCIO, M. P., BRAVACCIO, C. y SCALA, I. (2023). Serious games in the new era of digital-health interventions: A narrative review of their therapeutic applications to manage neurobehavior in neurodevelopmental disorders. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 149, e105156. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2023.105156>
- VALDÉS VALDÉS, I., GUERRA IGLESIAS, S. y CAMARGO RAMOS, M. (2020). *Las habilidades de interacción social: un puente hacia la inclusión* (vol. 18, issue 1). <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1646>
- ZORN, S. y PUUSTINEN, M. (2022). Seeking academic help: The case of lower secondary students with autism spectrum disorder and their teachers. *Learning and Instruction*, 80. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101624>