



PROBLEMATIZAR A TRAVÉS DE CANCIONES: EL PROCESO REFLEXIVO DE UNA JOVEN CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y SÍNDROME ASOCIADO EN UNA COMUNIDAD DE DIÁLOGO EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

Georgina Ceballos Acosta

Universidad Marista de Mérida

georginaceballosa@p.marista.edu.mx

Cecilia del Carmen Buenfil López

Universidad Marista de Mérida

cbuenfil@marista.edu.mx

Área temática: Procesos de Aprendizaje y Educación

Línea temática: Perspectivas sobre el aprendizaje en educación inclusiva

Tipo de ponencia: Reporte parciales o final de investigación



Resumen

El objetivo de esta participación es presentar los resultados de una investigación-acción, del tipo inclusiva y colaborativa, a partir de una comunidad de diálogo que se llevó a cabo durante la pandemia en el contexto universitario. Específicamente, se presenta el caso de “Ranie”, una joven con discapacidad intelectual y síndrome asociado cuya participación aportó un recurso reflexivo poco utilizado en la educación superior: las canciones. Al finalizar, se plantean preguntas asociadas con el vínculo entre procesos reflexivos e inteligencia musical, así como de la integración de la música como recurso de enseñanza en los programas para la vida independiente.

Palabras clave: diálogo, procesos reflexivos, inclusión educativa, inteligencia musical.

Introducción

Estudios anteriores como el de Saénz y Vargas (2019) revelan la importancia de la música y la danza en el desarrollo integral de personas con síndrome de Down; de igual modo, Reinders, Bryden y Fletcher (2015) mencionan la posibilidad de que la danza sea una actividad benéfica para jóvenes pertenecientes a esta población. Asimismo, Moreno, Monteagudo y Cabedo (2020) presentan una revisión sistemática de 19 artículos donde obtienen evidencia del rol de la música en personas con dicho síndrome y describen de forma preliminar “los múltiples beneficios activos que la música hace al desarrollo motor, comunicativo, social, emocional y cognitivo” (p.15). A continuación, se presenta el caso de “Ranie”, una joven con discapacidad intelectual y síndrome asociado cuya participación en una investigación-acción-inclusiva

y colaborativa (Walmsley y Johnson, 2003) aportó un recurso reflexivo poco utilizado en la educación superior: las canciones. Esta original manera de problematizar fue su contribución a la comunidad de diálogo conformada por cuatro jóvenes con discapacidad intelectual para la práctica del pensamiento crítico o reflexivo en el contexto universitario.

Desarrollo

El pensamiento *crítico* o *reflexivo* plantea un cuestionamiento a quienes conforman el sistema de educación superior y lo enseñan. Arroja la pregunta sobre si es una necesidad social, o bien, un lujo académico (Borjo, 2006 en Altuve, 2010), puesto que los programas encargados de su desarrollo o práctica pretenden perfeccionar la habilidad de razonar a través de la búsqueda de un pensamiento más lógico, coherente, inquisitivo, que cuestione la racionalidad instrumental y la vuelva más comunicativa (Habermas en Patiño, 2014), para evitar ese egocentrismo innato y encarnar las virtudes y estándares intelectuales (Paul y Elder, 2005). Por esto se le nombra también pensamiento de orden superior o complejo (Morin, 2004; Lipman, 1996). La anterior conceptualización se realiza desde la idealización de las capacidades cognitivas de la persona (Canto, 2008). Ante este ideal, ¿podría una persona con discapacidad intelectual y síndrome asociado ser ejemplo de reflexión crítica?

Las personas con discapacidad intelectual han sido nombradas de diversas formas a lo largo de la historia de la humanidad: tontos, idiotas, retrasados, tarados, mongolitos, minusválidos. Cada calificativo utilizado para la distinción de este colectivo reflejaba una visión errónea de lo que hoy podemos nombrar como condición y no como una enfermedad. Igualmente, hoy tenemos la certeza de que se debe anteponer el término persona antes del diagnóstico. También se ha avanzado en cuanto al marco de derechos que permite desnormalizar su exclusión de la vida social o pública del país. Ejemplo de lo anterior son los acuerdos tomados en la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre las Personas con Discapacidad (2006), cuyo lema “nada sobre nosotros sin nosotros” engloba el deseo de ejercer estos derechos y la capacidad de estas personas para enunciarse por sí mismas. Esto condujo a la toma de decisiones importantes para la presente investigación, tales como lo la elección del paradigma y la metodología.

El caso de Ranie es parte de un estudio en el que, por principio ético, se optó por la investigación acción inclusiva y colaborativa (Walmsley y Johnson, 2003), y que tiene por objetivo la conformación de una comunidad de diálogo (Lipman, 1969) para la descripción de los procesos reflexivos de un grupo de jóvenes con discapacidad intelectual, mismos que se encontraban en un contexto universitario, formándose en un programa para la vida independiente. Al ser invitados como colaboradores, los jóvenes serían responsables de su libre participación, así como del tiempo de permanencia en dicha comunidad.

Un taller virtual de cuatro días sirvió para suplir el tradicional formato por escrito del consentimiento informado. La pandemia del coronavirus obligaba a trabajar de esta manera y

favoreció que tanto los siete jóvenes interesados como sus familias conocieran con más detalle de qué se trataba la invitación. De esta primera fase, que sirvió de muestra para los estudiantes anotados, también se obtuvo un diagnóstico inicial, pues las investigadoras necesitaban conocer perfiles, intereses y las diferentes formas de comunicar el pensamiento; es decir, se necesitaba identificar la diversidad dentro de la diversidad.

Al concluir esta fase inicial, cuatro participantes decidieron integrar la comunidad: dos hombres y dos mujeres recibieron un seudónimo que permitió identificar su participación en los diálogos construidos y posteriormente analizados. Así, finalmente colaboraron: Ranie, de 27 años, con un diagnóstico de persona con discapacidad intelectual y síndrome asociado; Romina de 23, Tomy y Manu de 24 años, los tres últimos personas con discapacidad intelectual sin síndrome asociado.

Tres matrices permitieron concentrar el análisis de los *diálogos*. Conviene hacer mención de qué se entendió por “diálogo” para los fines de esta investigación. Un diálogo estaba conformado por uno o más argumentos que desarrollaban una idea y recuperaban los pensamientos de los participantes, quienes se expresaban a través de palabras, gestos, movimientos o ¡canciones! Cada diálogo podía ser construido de dos formas: por un solo participante, que se tipificó como diálogo interno (DI) para no utilizar el tradicional concepto de monólogo, pues descarta la escucha como parte de su definición; o bien, a partir de la participación de dos o más integrantes de la comunidad, que se nombró diálogo externo (DE), para distinguirlo.

Los diálogos permiten la observación del objeto de estudio; esto es, el proceso reflexivo individual y colectivo, el cual tuvo tres lecturas que se concentraron, a su vez, en tres matrices para su análisis: a) la primera concentró las habilidades para el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y cuidadoso que propone Lipman (1969) a través de su programa de filosofía. Esta matriz nos daría la estructura lógica del pensamiento reflexivo de estos jóvenes; b) la segunda consistió en distinguir las condiciones o elementos del macro, meso y microsistema, según Shalock (1917), que rodean a la persona con discapacidad intelectual y que contribuyen o favorecen al proceso reflexivo a través desde los distintos elementos que los integran; y c) la tercera recuperó la manera cómo problematizaba cada participante a partir de la diversidad presente en la comunidad durante la interacción que duró 16 sesiones. Freire (1970). De este último instrumento se obtuvo “El retrato de tu pensamiento”, un documento que recopilaba los aspectos más relevantes de la colaboración de los participantes y serviría como texto de regreso o socialización de la información generada a los jóvenes participantes, sus familias y la comunidad académica. Se consiguieron tres retratos: “*Sólo soy un ciudadano de trabajo*”, el retrato del pensamiento de los jóvenes con discapacidad intelectual y síndrome asociado (autismo); “*Vamos a platicar de cosas buenas*”, el retrato del pensamiento de los jóvenes con discapacidad intelectual sin síndrome asociado; y “*Mi playlist de Spotify*”, el retrato del pensamiento Ranie, la única joven con discapacidad intelectual y síndrome asociado (Down). Cada retrato describe las particularidades del pensamiento reflexivo desde una distinción que permite recuperar la colaboración o aporte de estos jóvenes a sus colectivos y, desde esta singularidad, contribuir a un colectivo mayor: el de las personas con discapacidad intelectual.

Como ya hemos señalado, Ranie fue la única joven con discapacidad intelectual y síndrome asociado que decidió participar en la comunidad. Su presencia resultaba reveladora ante la dinámica establecida por sus compañeros a partir de la tercera sesión de la comunidad de diálogo, donde habían decidido darle el formato de un programa de radio. La tarea de Ranie era elegir las canciones. Es preciso decir que la vida de esta joven estaba rodeada de música y danza. Su abuelito había sido compositor y las clases de ballet seguían siendo parte de su formación y de su proyecto de vida. En sus palabras, sobre la pregunta de su vida a largo plazo: *“Pues yo en mi futuro me veo con un trabajo formal, completo; con una carrera de cantante y actriz; con una casa propia; dando clases de activación física-zumba a los de mi programa de Vida independiente... (Fragmento DI. 107. Recuerdos: El sentido de la vida: La familia, el trabajo, el futuro y ¡el regreso a la universidad!).*

Mientras sus compañeros participaban construyendo diálogos que externaban, alrededor de temas como la independencia, el maltrato interpersonal o los derechos humanos, Ranie escuchaba. Y cuando se le pedía una opinión, como el ejemplo anterior, hacía uso del lenguaje oral, pero lo relevante de su proceso reflexivo no era tanto lo que decía, sino lo que no decía de manera convencional y que, en cambio, manifestaba a través de la selección de canciones e intérpretes. El repertorio estaba basado en su *playlist de Spotify*. Escuchar las melodías y las líricas dentro de los distintos contextos de discusión tenía un profundo significado para todo el grupo.

Tabla 1. La selección de canciones de Ranie

Temas elegidos para reflexionar por la comunidad	Elecciones musicales de Ranie
Independencia	“Viva México”, versión de Aida Cuevas. “Así se siente México” de Luis Miguel y “Cielo Rojo”, interpretada por Mocedades y Aida Cuevas
Migración	“Malo” de Bebe “La batalla final” y “La canción del Pueblo” de la obra musical basada en “Los Miserables”
Maltrato, abuso y suicidio	“Volcán” de José José “Qué muera ya” de la obra de La Bella y la Bestia
Corrupción	“No tengo dinero”, interpretada por Juan Gabriel “Quién como tú”, interpretada por Ana Gabriel
Derechos	“Amigos con derechos” de Espinoza Paz

Fuente: elaboración propia.

Al elegir canciones como su principal recurso reflexivo, Ranie cuestionaba sin proponérselo varias ideas que construyen la percepción de las personas con discapacidad intelectual y síndrome asociado (Down).

Se dice que las personas adultas con discapacidad intelectual presentan dificultades en la morfología, la sintaxis, la semántica y la pragmática del lenguaje. Ríos (2017) afirma que esta última característica es la más afectada en cuanto a la heurística, y menciona citando a Payuelo (2007) que estos individuos “presentan dificultades para mantener los turnos conversacionales,

y un habla perseverativa con escasa comprensión” (p.17); asimismo, retoma las ideas de García et al (2002) para argumentar que “su lenguaje está orientado a la expresión de deseos y la actuación sobre el medio estando más limitadas las funciones de información e imágenes de la realidad. Tienen menor iniciativa en las interacciones, un inadecuado contacto visual con el receptor, alteraciones en los aspectos prosódicos del lenguaje, y dificultad para seleccionar cuál es la información más importante” (p. 17). Si lo anterior era así ¿qué aportaba Ranie y su selección musical?

Convencionalmente, es el lenguaje oral o escrito el que se emplea para comunicar el pensamiento o las ideas de forma eficaz con las demás personas. Y en el nivel de educación superior, toda forma de expresión se centra en estas dos maneras. La colaboración de Ranie nos recordaba nuestros orígenes, es decir, lo que éramos y cómo nos expresábamos en nuestro inicio como seres sociales. Junto con la pintura, la música fue una de nuestras primeras formas de comunicación complejas. En la evolución humana, como nos recuerdan Olalla y García, “la música y el lenguaje comparten fuentes neuronales para el procesamiento de la prosodia, de ahí que la habilidad musical esté relacionada con el desarrollo del lenguaje” (p.385). Se podría concluir, entonces, que el pensamiento reflexivo de Ranie es un pensamiento original, entendido como el que se expresa de forma no convencional y, además, nos remonta a los orígenes de la comunicación humana.

Afirma van Dijk (2012) para entender qué es el contexto y cómo se relaciona con el discurso que se produce que: “No es la situación social «objetiva» la que influye en el discurso, ni es que el discurso influya directamente en la situación social: es la definición subjetiva realizada por los participantes de la situación comunicativa la que controla esta influencia mutua” (p. 285). Por esto fue necesario mirar más allá de la simple selección realizada por Ranie. Se debía recuperar esa subjetividad de la que habla el lingüista y tomar en cuenta para el análisis: a) la letra de las canciones, b) la temática que se discutía durante la selección, c) qué pensamientos detonaban sus selecciones musicales en los otros integrantes de la comunidad, y d) las dudas o preguntas que le generaban a esta joven adulta ciertos temas, dado que las manifestaba a través de las canciones que elegía. Esto último fue de lo más importante, dado que mostraba el momento de la problematización. Por ejemplo, en la sesión siete de la comunidad de diálogo, donde se platicaba sobre los derechos, Ranie había propuesto escuchar “Amigos con derechos”, interpretada por Espinoza Paz. A la mitad de la canción, interrumpió la melodía para dirigir una pregunta a la facilitadora, quien además investigaba (rol que no era relevante en ese momento).

**Figura 1. Fragmento diálogo externo 91. “Amigos con derechos”.
Fragmento de la relatoría de la sesión siete: La visita de Silvie
y los Derechos de las personas con discapacidad intelectual**

(Comienza a escucharse la canción)

*Ya no quiero que tus labios me besen,
ahora quiero que tus labios me coman.*

*Ya no quiero que me digas te quiero,
ahora quiero que me digas te amo.*

*Ya no quiero que me des tus ratitos,
ahora quiero que me des noches completas,
noches completas.*

Ranie: (interrumpe la canción y pregunta) Gen, ¿qué opinas?

Gen: ¿Ustedes saben qué eso de “los amigos con derechos”?

Romi: Yo sí.

Gen: ¿Qué es...?

Romi: Amigos con derecho es esto de sin compromisos...

Gen: ¿Y estás de acuerdo con eso?

Romi: Yo no.

Gen: Yo creo que tampoco, es que para mí el compromiso es importante, yo sé que es una forma...

Romi: ¿Y qué haces si te enamoras? (se lleva la mano a la cara como diciendo: ¡chin!).

La selección musical de Ranie le había dado otro sentido a la discusión o había ampliado el sentido que ya tenía, lo que hace referencia al estándar intelectual propuesto por Paul y Elder (2010). Además, provocando la reflexión de las integrantes mujeres de la comunidad, su pregunta revelaba el conocimiento o comprensión del concepto, lo que permitió que Romi, otra compañera integrante, hiciera una distinción al preguntar “¿y si te enamoras?”. Ello comenzó a evidenciar la complejidad de la idea. Por último, se colocó a la facilitadora en el inevitable involucramiento de quien investigaba y, a la vez, vivía su propio proceso reflexivo y revelaba sus propios sesgos en la interpretación de lo que se estaba analizando. Se convirtió, así, en una participante más de la comunidad de diálogo, en esta comunicación horizontal, intersubjetiva, de la que habla el lingüista holandés.

Problematizar a través de canciones junto con la precisión de elegir melodías e intérpretes no fue lo único que aportó Ranie a la comunidad de diálogo, a las personas de su colectivo y a todo aquel que acompaña procesos reflexivos. Ella también eligió el tema de discusión de la sesión ocho: “Películas musicales”, concretamente las de *Disney*; también aportó un cuestionamiento

desde lo educativo a uno de los mitos más arraigados cuando se piensa o refiere a las personas adultas con discapacidad intelectual: el del infantilismo eterno.

Una lectura superficial sobre la participación Ranie conduciría a una conclusión incorrecta sobre las razones de su elección: su niñez eterna. Reafirmando lo que señalan Luna y Jácome (2019), “En la consideración de que son infantes indefinidamente así tengan una edad adulta, se toma por ellos toda clase de decisiones, económicas, jurídicas, hasta afectivas, que limitan su autodeterminación” (p. 106). Su última selección musical sería entonces profunda, según los estándares de Paul y Elder (2010). En el grupo de discusión, que evaluaba la experiencia vivida, se le había pedido que compartiera una canción que describiera lo que había significado haber estado en dicha comunidad de diálogo. Sin mucho pensarlo, seleccionó “Muéstrate”, el tema de *Frozen II* en su versión en español.

Tabla 2. Congruencia entre el discurso de Ranie y su selección musical

Fragmento: Muéstrate	Fragmento diálogo interno ¹⁰⁷ .
<p><i>En mí cada parte tiembla, mas no es por frialdad. Hoy veo muy cerca lo que siempre soñaba alcanzar. Yo te siento allá, como un viejo amigo leal. Me aproximo, y al fin encuentro paz. Yo habité detrás de un muro, helado enigma en mí, al igual que tú. Mas hoy podrás salir...</i></p>	<p>Ranie. “Me gustaría ver a mis compañeros como Tomy, yo tengo un amigo especial en mi vida -Manu- me recuerda mi infancia. Quiero una nueva imagen -Soy Ranie- pero quiero pintarme el pelo, sentirme bien conmigo misma... es mi futuro”</p>

Fuente: elaboración propia.

Como se puede notar, la selección musical del tema de una película animada no es la elección de una infante, es la metáfora de una adulta con un claro proyecto de vida, como se observa en la Tabla 2, y también fue la antesala a que, un par de meses después de esta experiencia, Ranie dejara la comunidad de diálogo para dedicarse a otros proyectos.

Gardner (1983) renueva y amplía el concepto de inteligencia. Se puede decir que la inteligencia musical de Ranie, desde su condición, radicó en haber resuelto su participación con su “*playlist de Spotify*”. Esto nos deja, a quienes hemos optado por dedicarnos a la enseñanza del pensamiento crítico, la encomienda de estudiar la música como un recurso reflexivo original y poco utilizado, al menos en lo relativo a la educación superior.

Conclusiones

Mientras los niveles educativos progresan, parece que la apreciación por la música desaparece en el currículo. ¿Por qué no contemplar su enseñanza en los programas para una vida independiente? ¿Por qué no utilizar más este recurso para detonar procesos reflexivos en cualquier espacio educativo?

Cuando se revisa la literatura referente a la idea de inteligencia, esta llega a contemplar la figura de los *savants* o genios, vinculada con las personas con síndrome asociado (Autismo) (Gardner, 1983). Y no existe el equivalente de esta distinción hacia los otros colectivos que también integran este grupo humano. Es decir, no hay genios con síndrome Down, aunque estos den muestra de una sensibilidad artística o destaquen desde su condición en ámbitos como la danza, el teatro, el cine, la literatura y la música. Para muestra, sólo mencionaré algunos nombres: Ayelén Barreiro, bailarina; Luran Potter y Gloria Ramos, actrices; Bárbara Wetzel, gimnasta artística; Sujeet Desai, músico; Pablo Pineda, escritor. Este último además sustenta la Licenciatura en Educación Especial y Psicopedagogía.

Estoy segura de que, como también presentan los resultados de este estudio, las condiciones de los diferentes sistemas que rodean a la persona con discapacidad (Shalock, 2017) tejieron contextos favorables o favorecedores para que surja la genialidad de estas personas a través del arte. En el microsistema, la familia, los amigos, la escuela; en el mesosistema, la comunidad, las agencias de servicios y apoyos; y en el macrosistema, las tendencias sociopolíticas, patrones culturales, sistemas económicos, valores y creencias, significado de palabras y conceptos.

Convendría entonces tomarnos seriamente el planteamiento de si no se nos están escapando muchos “genios” al destinar en los currículums en cualquier nivel educativo una o dos horas (y a veces de manera opcional), al desarrollo de esta parte tan humana, evidencia de nuestra evolución: el arte. Y concretamente, como lo muestra el caso de Ranie, la música. También es justo preguntarnos por qué sólo hay una Ranie en la universidad que presente todas estas particularidades. ¿Qué nos ha pasado como sociedad en nuestros procesos educativos que todavía no hemos podido generar condiciones similares a las de Ranie para que existan muchas personas como ella?

Nos urge avanzar en el principio de fraternidad desde el enfoque de derechos, porque no basta con un Estado que reconozca y respete estos, si no hay una sociedad que comprenda que el otro -sin importar su condición social, origen étnico, sexo o condición intelectual- también es sujeto de dichas garantías; y el hecho de que los ejerza no implica más que eso, el uso de la libertad que este marco de referencia nos otorga como ciudadanos.

¿Cómo contribuimos o acompañamos estos proyectos de vida, tan válidos, fruto de una trayectoria que le permite a una Ranie tener sueños? En este país, muchos jóvenes con o sin discapacidad han perdido esta posibilidad ante la falta de un horizonte que les asegure su cumplimiento. Y esto es responsabilidad de cada uno de nosotros en el reconocimiento de que

somos comunidad. Y la responsabilidad aumenta cuando además se es educador y, por ende, parte de un sistema educativo.

Al mismo tiempo que se llevaba a cabo este estudio, una de las investigadoras impartía la materia de Análisis de la Práctica Educativa a Docentes en la Maestría en Educación. Una de las estudiantes, cuya participación había sido destacada por consenso de su grupo, escribió en su ensayo final lo siguiente:

Ya para finalizar y concluir me voy a donde empecé. La historia del miedo me enseñó que, así como mi hija, debo aprender a actuar a pesar de sentir miedo, ponerlo en la bolsa de mi pantalón; recordarme que soy humana, sentiré miedo, tendré fracasos, todo es válido y muy genuino. Dice Nacha pop, “me da miedo la enormidad, donde nadie oye mi voz”, claro, a mí también, no quisiera ser un maestro más de relleno, no quisiera que el miedo sea tan grande que me paralicé y me conforme con leerles el libro.” (Lisa, profesora de contabilidad)

Fue inevitable terminar de cantar en nuestra mente la canción propuesta: “Lucha de gigantes”, y darle su retroalimentación con otra canción: “Valiente” de Vetusta Morla. Y darnos cuenta de que estábamos en un posgrado haciendo uso del recurso reflexivo que Ranie había aportado al estudio.

Nuestra participación en este congreso no hubiera sido posible sin la colaboración de Ranie; es nuestro deseo haber sido leales a sus ideas, a su selección musical, sus movimientos o expresiones a través del cuerpo, de su pensamiento reflexivo. Tampoco estaríamos aquí sin el tejido del apoyo de colegas que leyeron, retroalimentaron y corrigieron este trabajo. Este reconocimiento es también uno de nuestros aprendizajes más profundos acercándonos al mundo de la diversidad e inclusión: todos nos necesitamos, todos encarnamos alguna discapacidad y todos poseemos alguna genialidad.

Muchas gracias.

Referencias

- Altuve G. (2010). El pensamiento crítico y su inserción en la educación superior. *Actualidad Contable Faces*, 13(20), pp. 5-18.
- Enríquez Canto, Y. (2018). Estatus personal en la discapacidad intelectual: considerando las capacidades cognitivas. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 18(35), pp. 226-241.
- Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los derechos de las Personas con Discapacidad. *Real Patronato sobre Discapacidad*, pp. 5-3.
- Freire, P. (2005). *La pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.

- Lipman, M. (1998). *Pensamiento Complejo y Educación*. Ediciones de la Torre.
- Luna, N., y Jácome, M. (2019). Limitaciones sociales en los derechos a la sexualidad de las personas con síndrome de Down. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, 33, pp. 101-117.
- Moreno, G., Monteagudo, P., y Cabedo, A. (2020). The role of music in the development of children with Down syndrome: a systematic review. *Interdisciplinary Science Reviews*, 45(2), pp. 158-173.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, traducido por Mercedes Vallejo-Gómez, UNESCO.
- Patiño, H. (2014). El pensamiento crítico como tarea central de la educación humanista, *DIDAC*, 64, pp. 61.
- Paul, R., y Elder, L. (2005). *La mini-guía para el Pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Reinders, P., Bryden, N., y Fletcher, P. (2015). Dancing with Down syndrome: a phenomenological case study, *Research in Dance Education*, pp. 291-307.
- Ríos Ballarín, U. (2017). *Discapacidad intelectual y lenguaje. Puesta en marcha de un proyecto de intervención educativa*. Trabajo de fin de máster, Universidad de Huelva.
- Saénz, S., y Vargas, K. (2019). Música y danza en el desarrollo integral de niños y niñas con síndrome de down: una aproximación conceptual. V Congreso Internacional Investigación y Pedagogía. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Shalock, R. (2018). Seis ideas que están cambiando el campo de las discapacidades intelectuales y del desarrollo en todo el mundo, *Siglo Cero*, 49(1), pp. 7-19.
- Van Dijk, T. (2012). *Discurso y contexto*, traducido por Andrea Lizosain. Editorial Gedisa.
- Walmsley, J., y Johnson, K. (2003). *Inclusive Research with People with Learning Disabilities: Past, Present and Future*, Jessica Kingsley Publishers.