

VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología  
XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología  
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos  
Aires, 2016.

# **El aprendizaje cooperativo como instrumento de inclusión.**

Da Dalt, Elizabeth.

Cita:

Da Dalt, Elizabeth (2016). *El aprendizaje cooperativo como instrumento de inclusión. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-044/392>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eATh/4UM>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO INSTRUMENTO DE INCLUSIÓN

Da Dalt, Elizabeth

Instituto Universitario para el estudio de la Integración Pedagógica y Social, Facultad de Educación Elemental y Especial, Universidad Nacional de Cuyo - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina

---

## RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es abordar la inclusión de los estudiantes con barreras para el aprendizaje mediante el sistema de enseñanza tradicional y de las aulas ordinarias a través del Aprendizaje Cooperativo. Se aborda la conceptualización de las locuciones Inclusión y Aprendizaje Cooperativo que constituyen procesos de enseñanza-aprendizaje complejos y evolucionan paralelamente gracias a las investigaciones sobre los tópicos citados. La inclusión constituye un medio equitativo para lograr el acceso de la diversidad de los estudiantes a una educación de calidad, sin ningún tipo de discriminación. La inclusión como derecho requiere que todas las escuelas acojan a los niños, niñas y jóvenes de la comunidad independientemente de sus capacidades, origen socio-económico-cultural, sexo, etnia, orientación sexual y circunstancias o situaciones de vida. Para que el Aprendizaje Cooperativo se efectivice se exige una rigurosa estructuración siguiendo determinados parámetros así como una capacitación específica previa de los profesores. Los Programas de Aprendizaje Cooperativo que se aplican en diversos contextos tienen como ejes vertebrales estos tres ámbitos de intervención complementarios: cohesión del grupo; el trabajo en equipo como recurso; y el trabajo en equipo como contenido.

## Palabras clave

Aprendizaje Cooperativo, Educación Inclusiva, TIC

## ABSTRACT

### COOPERATIVE LEARNING AS INSTRUMENT OF INCLUSION

The aim of this paper is to address the inclusion of students with barriers to learning through the traditional education system and regular classrooms through Cooperative Learning. First we conceptualize the locutions Inclusion and Cooperative Learning that are complex teaching-learning processes and evolve in parallel with the researchs on these topics. The inclusion is a way through which the diversity of students can achieve an equitable access to quality education, without any discrimination. The inclusion as a law requires that all the schools admit the children and youth of the community regardless of their abilities, socio-economic-cultural context, gender, ethnicity, sexual orientation and life circumstances or situations. To effectuate the Cooperative Learning is required a rigorous structuring following certain parameters and also a previous specific training of teachers. Cooperative Learning Programs that are applied in different contexts have as vertebral axis three complementary areas of intervention: group cohesion; teamwork as a resource; and teamwork as content.

## Key words

Cooperative Learning, Inclusive Education, ICT

## Aproximación a una conceptualización: la Inclusión como dilema.

En el ámbito educativo el término “inclusión” es esencialmente complejo de abordar debido a los diversos significados que se le atribuyen en distintos contextos y a la amplitud que ha ido adquiriendo como resultado de su evolución. De esta forma “no sería muy arriesgado afirmar que el concepto de inclusión educativa tiene límites poco nítidos, es a veces ambiguo y otras controversial y dilemático, se ha ido desarrollando gracias a un proceso de extensión progresiva, incorporándose como aspiración en la agenda pública a nivel internacional y de numerosos países incidiendo crecientemente en las decisiones de política en los sistemas educativos y sus instituciones”. (Duk y Murillo Torrecilla, 2016, p. 11). Resulta difícil identificar la procedencia de la palabra inclusión y el creciente uso de la misma durante las últimas décadas. Su expansión data de mediados de los años 90 y en “la actualidad es un término obligado en los documentos y discursos políticos, convirtiéndose incluso en una especie de ‘slogan’ dentro de lo que cabría llamar un pensamiento político y éticamente adecuado” (Duk y Murillo Torrecilla, 2016, p. 11). Algunos expertos y seguidores críticos del movimiento de inclusión han manifestado con preocupación que este término carece muchas veces de sentido y coherencia, llegando, al extremo de transformarse en una “moda internacional.”

De allí la relevancia de abordar la complejidad que involucra la mirada sistémica y multidimensional que una perspectiva global de la inclusión requiere a fin de alcanzar una conceptualización adecuada. Como punto de partida, es fundamental considerar que la inclusión, en tanto componente del derecho a la educación, es un principio rector que debe orientar el curso de las políticas y prácticas educativas, teniendo como eje vertebrador el reconocimiento y valoración de la diversidad humana. La UNESCO (2005) define la inclusión como un medio para lograr el acceso equitativo de la diversidad de los estudiantes a una educación de calidad, sin ningún tipo de discriminación. En efecto, la inclusión como derecho exige que todas las escuelas acojan a los niños, niñas y jóvenes de la comunidad independientemente de sus capacidades, origen socio-económico-cultural, sexo, etnia, orientación sexual y circunstancias o situaciones de vida.

La literatura sobre el tópico es recurrente al destacar algunos elementos de la inclusión:

- Debe abarcar a todos los estudiantes y no sólo aquellos que tradicionalmente son considerados “diferentes”, “especiales” o “vulnerables”.
- Busca maximizar la presencia, la participación y el aprendizaje de todos los y las estudiantes y, en consecuencia, supone identificar y eliminar las diversas barreras que limitan sus oportunidades educativas.
- Enfatiza transformar los mecanismos que excluyen y discriminan a las y los estudiantes e implica el reconocimiento y la valoración

de las distintas culturas, identidades, características y capacidades de todos.

- Se trata de un proceso “nunca acabado”, ya que supone una constante búsqueda de mejoras e innovaciones para responder más positivamente a la diversidad del alumnado y, por ello, implica un proceso continuo de aprendizaje y desarrollo en el conjunto del sistema educativo.

El dilema del proceso de inclusión reside en cómo ofrecer una educación pertinente, ajustada a las diferencias socioculturales e individuales de los y las estudiantes y, al mismo tiempo, hacerlo en el marco de estructuras comunes e inclusivas (sistema, escuela y aula), que garanticen condiciones de igualdad y favorezcan la convivencia en la diversidad, el sentido de pertenencia y la cohesión social (Echeita, Simón, Sandoval y López, 2011, p. 3).

En tanto su consideración como dilema, la inclusión no se puede resolver de manera definitiva ya que consta de factores positivos y negativos. Se refiere a situaciones que involucran alternativas de acción diferentes, ninguna de las cuales resulta completamente deseable, y ponen al sujeto frente a la disyuntiva de qué opción elegir.

Lo conveniente es resolver dicho dilema como resultado de un proceso de toma de decisiones llegando, finalmente, a la opción que tiene más elementos a favor que en contra y que tiene mayor impacto y relevancia, presentes y futuros, en la vida de los estudiantes.

Es necesario tener en cuenta los factores que condicionan al dilema: las creencias implícitas de los actores educativos respecto de las opciones en conflicto y sus valores; los valores sociales y las ideologías presentes en el contexto en el que tienen lugar; las políticas educativas que las administraciones centrales o locales mantienen o promueven; el grado de influencia que poseen los actores que intervienen, ya sea debido a su estatus, antigüedad, cargo u otro; los recursos económicos, humanos, didácticos o tecnológicos que, en cada caso, puedan estar especialmente relacionados con la situación dilemática.

El carácter dilemático de la inclusión, explicaría en parte, los desarrollos disímiles que se aprecian tanto en los planteamientos como en los procesos y prácticas de inclusión entre distintos sistemas educativos, comunidades escolares e incluso entre los actores educativos como individuos.

Duk y Murillo Torrecilla (2016, pp. 13-14) postulan la existencia de tres dilemas relacionados con la inclusión que tienen incidencias en el reconocimiento, aprendizaje y participación de los estudiantes:

- 1) *El dilema de la identificación*: las administraciones educativas se encuentran frente al dilema de decidir qué mecanismos de identificación y clasificación de los estudiantes deben utilizar para asignar y distribuir de manera focalizada los recursos disponibles y proporcionarle a los grupos en situación de desventaja, apoyos adicionales o programas diferenciados en función de sus particulares necesidades. A favor de estas medidas compensatorias, se encuentra el uso más eficiente y regulado de los recursos siempre insuficientes y el aseguramiento de que los apoyos lleguen a los beneficiarios. Los argumentos en contra de esta opción, se basan en los efectos nocivos del uso de etiquetas, como por ejemplo “alumnos vulnerables”, “con necesidades educativas especiales”, “en riesgo de fracaso escolar”, que podrían afectar el autoconcepto de los estudiantes y además condicionan altamente las expectativas de los profesores, los propios estudiantes y sus familias, con las consiguientes repercusiones en su desarrollo y aprendizaje. La alternativa a las anteriores propuestas es que las escuelas dispongan de sistemas y recursos de apoyo que beneficien al conjunto de la comunidad escolar y a cualquier estudiante que los pueda requerir, sin que estos se limiten a determinadas categorías de estudiantes.

El riesgo de esta opción, es que los recursos se diluyan entre las múltiples demandas que tienen las escuelas, o que pierdan “visibilidad” las necesidades de los estudiantes que requieren más ayuda.

- 2) *El dilema del agrupamiento*: otro dilema al que se enfrentan los directivos y los docentes tiene relación con qué criterios utilizar para distribuir a los estudiantes en los grupos. La disyuntiva es organizar los cursos y los agrupamientos de cara al interior del aula, buscando que queden conformados de manera equilibrada en cuanto a la diversidad de características de los estudiantes, o conformarlos lo más homogéneamente posible, agrupando a los estudiantes en función de características y rendimiento académico similar. El Aprendizaje Cooperativo da respuesta a este dilema o problema pudiendo constituir una alternativa de solución efectiva.

- 3) *El dilema de la promoción*: especialmente los profesores se enfrentan al dilema de la promoción de curso o grado versus la repitencia. ¿Qué opción tomar frente a un estudiante que no ha alcanzado un rendimiento suficiente respecto de los aprendizajes esperados que establece el currículo, dejarlo repitiendo de curso, o pasarlo al nivel siguiente?, con las consecuencias que una u otra alternativa puede suponer para su desarrollo actual y futuro.

### **Hacia una conceptualización de Aprendizaje Cooperativo**

Aunque son muchas las definiciones existentes sobre Aprendizaje Cooperativo (de aquí en más AC), en realidad se trata de un término genérico usado para referirse a un grupo de procedimientos de enseñanza que parten de la organización de la clase en pequeños grupos heterogéneos donde los estudiantes trabajan conjuntamente para resolver las tareas escolares, tratando de optimizar su propio aprendizaje y el de los compañeros y compañeras del equipo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Slavin, 1999 en Iglesias Muñiz y López Miranda, 2014, p. 26). Es decir, se trata de cooperar para aprender y de aprender a cooperar.

Para aplicar este sistema es preciso incorporar de manera explícita en las actividades aquellos elementos básicos que hacen posible la cooperación, tales como: la interdependencia positiva, la interacción estimuladora cara a cara, la responsabilidad individual, las habilidades interpersonales y el proceso de grupo (Durán y Monereo, 2012). El AC se basa en una concepción holística del proceso de enseñanza-aprendizaje donde el intercambio social constituye el eje vertebrador de la organización del modo de intervención docente. El AC presenta una doble finalidad: aprender contenidos curriculares y aprender habilidades cooperativas.

Gracias a los numerosos estudios llevados a cabo lo largo de más de cuatro décadas, en la actualidad se cuenta con una dilatada base teórica, práctica y empírica del desarrollo de esta estrategia de aprendizaje.

### **Metodología de inclusión: el Aprendizaje Cooperativo**

La amplia revisión bibliográfica llevada a cabo por Hick, Farrel, Kershner (2009) muestra que cuando se aplica el AC en escuelas inclusivas, los alumnos con discapacidad intelectual y/o con necesidades de educación especial mejoran el autoconcepto, el sentimiento de pertenencia al grupo e incrementan la calidad de la producción y el rendimiento escolar.

Uno de los desafíos actuales en la aplicación efectiva del AC es utilizar las TIC de forma que no sean una forma más de exclusión de los alumnos con discapacidad y/o de educación especial, sino que sirvan para promover su aprendizaje y favorezcan su inclusión en las aulas “ordinarias” (Onrubia, Colomina y Engel, 2008). En el marco de este desafío, Pujolás, Lago y Naranjo (2013), en uno de los últimos estudios del primer autor, mediante el programa Cooperar para

aprender/ Aprender a Cooperar prueban en forma preliminar que la introducción de estrategias de autorregulación del aprendizaje y estructuración cooperativa de la actividad en el aula, relacionadas con las TIC e integradas en dicho Programa, a través de un proceso de formación/asesoramiento orientado a la mejora de las prácticas educativas del profesorado, contribuye al incremento de la inclusión del alumnado que encuentra más barreras para el aprendizaje y la participación en las aulas comunes. Al respecto, en el trabajo del 2015 aplicando este programa (CA/AC) (Lago, Pujolàs, Riera y Vilarrasa Comerma), se constató que es necesario un período prolongado en el uso de estructuras de cooperación para un adecuado clima del aula y trabajo en equipo antes de incorporar el uso de las TIC y que previamente se le debe proporcionar al Profesorado orientaciones para promover el AC mediante estos instrumentos virtuales. Se detectaron evidencias que demuestran que el docente, cuanto más trabaja con AC, habla menos de apoyo individual con el alumnado más vulnerable.

En dicho estudio también se comprobó que en cuanto a la *cohesión de grupo* la actitud de los estudiantes más desfavorecidos fue cambiando a lo largo de las sesiones de trabajo. El trabajo en equipo supuso la estimulación de una relación de interdependencia positiva y de cooperación, por el hecho de alcanzar objetivos comunes, y de que todos los miembros tuvieran igualdad de oportunidades. Se corroboró que el papel del Profesor es fundamental y consiste en: observar al grupo, hacer los cambios necesarios y aplicar y efectivizar las estructuras y dinámicas cooperativas planificadas y ejecutadas con el objetivo principal de mejorar las interacciones y la inclusión de los más desfavorecidos. En relación con la *participación del alumnado* se observó un incremento positivo, ya que aprendieron que la participación y contribución de cada uno era necesaria para el progreso del equipo y alcanzar, de esta forma, la meta propuesta. En cuanto al *clima del aula*, se demostró un adecuado ambiente de trabajo, una mejor convivencia y un incremento de la motivación en los estudiantes; el cambio más importante se dio en la conciencia de equipo. En el estudio se advierte la relevancia y necesidad de flexibilidad y ajuste, esto es, de ir adaptando el programa de AC según los autoinformes de los profesores y alumnos y, sobre todo, la información que proveen los grupos de discusión, ya que con ésta se pueden planificar estrategias concretas para la etapa de introducción, generalización y consolidación definitiva del AC y convertirlo así en un instrumento de Inclusión.

El objetivo de los programas basados en el AC es la formación de un conjunto de actuaciones encaminadas a enseñar a los estudiantes a trabajar en equipo y alcanzar, de esta forma, las metas curriculares o contenidos a lograr. Dichos programas deberían estar a disposición del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria para que tenga herramientas y recursos para cambiar la estructura de la actividad de sus clases, enseñando a su vez a los estudiantes a trabajar en equipo (Pujolàs, Lago y Naranjo, 2013, pp. 208-209).

La doble finalidad que tienen en la escuela los equipos de AC es: “cooperar para aprender” (trabajo en equipo como recurso); “para aprender a cooperar” (trabajo en equipo como un contenido más que se debe aprender).

En la práctica docente que aplica el AC se deben poner al mismo nivel de importancia la interacción profesor-alumno; la interacción alumno-alumno y el trabajo en equipo. Este “aprender en equipo” constituye una competencia a desarrollar de gran relevancia en el mundo actual con el objetivo de contrarrestar el individualismo de la posmodernidad, entre otros. Otros factores relevantes en la aplicación del AC en el aula son: el apoyo de los equipos directivos, la presencia de equipos de coordinación en las escuelas, los recursos

de apoyo que en estos equipos se desarrollan y el trabajo conjunto dentro y fuera del aula entre los profesores participantes en la innovación (Escudero, 2012).

### Programas de AC e Inclusión

Varios Programas, tales como el CA/AC (Pujolàs, Lago y Naranjo, 2013); la controversia académica (Johnson y Johnson, 2007), la aproximación estructural (Kagan y Kagan, 2009), el modelo “aprender juntos” (Johnson, Johnson & Holubec, 2013), la instrucción compleja (Cohen, 1994), se estructuran en tres ámbitos de intervención complementarios, a saber: A) Cohesión del grupo; B) El trabajo en equipo como recurso; y, finalmente, C) El trabajo en equipo como contenido.

En relación con el primero, *la Cohesión del grupo*, existen cinco dimensiones: 1) La participación activa de los estudiantes y la toma de decisiones consensuada; 2) El conocimiento mutuo y las relaciones positivas y de amistad entre ellos; 3) El conocimiento mutuo y las relaciones positivas y de amistad entre los alumnos corrientes y los estudiantes con discapacidad o de origen cultural diverso; 4) La actitud positiva y disposición para el trabajo en equipo valorando su importancia en la sociedad actual y su mayor eficacia frente al trabajo individual; y 5) La disposición para la solidaridad, la competencia social, la ayuda mutua, el respeto a las diferencias y la convivencia. Respecto del Ámbito B: *el trabajo en equipo como recurso*, se advierte que existen dos condiciones indispensables del trabajo en equipo (Kagan, 1999): la participación equitativa y la interacción simultánea. Para lograr esto resulta fundamental trabajar de forma estructurada: los miembros de un equipo deben seguir unos determinados pasos y la acción que llevan a cabo debe seguir una determinada estructura para que se garanticen ambas condiciones. Cuando no se aplica ninguna estructura de trabajo o se trata de un trabajo desestructurado, por lo general, el miembro del equipo más competente toma la iniciativa y los demás se limitan a copiar o imitar lo que él dice y realiza. Si el equipo trabaja de forma semiestructurada se reparte el trabajo a realizar pero no se discute ni revisa lo que ha producido cada uno, dándolo por bueno. De esta forma existe una cierta participación más o menos equitativa pero no se ha producido ninguna interacción simultánea.

En el Ámbito C se aborda *el trabajo en equipo como contenido*. Cuando los estudiantes trabajan en equipo sin previa estructuración aparecen múltiples problemas que dificultan enormemente el trabajo en común y reducen ampliamente su eficacia o la anulan totalmente. Por lo tanto, se le debe enseñar a los estudiantes a trabajar en equipo para ayudarlos a superar estos problemas que van surgiendo y para que aprendan a organizarse y funcionar cada vez mejor, identificando lo que no hacen bien y lo que hacen bien y, de esta forma, fijarse objetivos periódicamente para mejorar la calidad del trabajo. Para la enseñanza del “contenido” o competencia “trabajo en equipo”, se necesita una serie de recursos didácticos similares a los que se aplican en la enseñanza de los demás contenidos o competencias.

Se ha demostrado que el AC contribuye eficazmente a la inclusión de todos los alumnos en el aula y, especialmente, de aquellos más vulnerables a los procesos de exclusión, como pueden ser las personas con discapacidad intelectual u otros problemas de aprendizaje. Las actuales investigaciones y programas de AC tienen como objetivo pasar de la escuela integradora, donde la mayoría del alumnado está “presente”, a la escuela inclusiva, en la cual los estudiantes puedan y deban “participar” y “progresar” en el proceso de aprendizaje (Black-Hawkins, Florian y Rouse, 2007; Florian, Rouse and Black-Hawkins, 2011).

## Discusión

Después de haber analizado el dilema de la inclusión que es uno de los mayores retos que hoy enfrentan los sistemas educativos; y el AC como recurso para el proceso de enseñanza-aprendizaje, se observa que los Programas que aplican este método de AC podrían ser una solución al problema de la inclusión. A medida que se avanza en estos campos de estudio, van variando los avances y dificultades que emergen en cada uno de estos contextos. Se ha demostrado, hace ya tiempo, la importancia de construir relaciones sinérgicas entre escuela, familia y comunidad, como uno de los factores clave para avanzar hacia sistemas y escuelas más inclusivas. En cuanto al AC se destacan la importancia del trabajo en equipo estructurado y una efectiva capacitación docente antes de aplicar los programas de AC.

## BIBLIOGRAFÍA

- Black-Hawkins, K., Florian, L. y Rouse, M. (2007). *Achievement and Inclusion in Schools*. London: Routledge.
- Cohen, E. (1994). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom*. New York: Teachers College Press.
- Duk, C. y Murillo Torrecilla, F.J. (2016). La Inclusión como Dilema. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10, 1, 2016, pp. 11-14.
- Durán, D. y Monereo, C. (2012). *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona-Horsori Editorial.
- Echeita, G., Simón, C., Sandoval, M. y López, M. (2011). *Módulo I: Inclusión educativa y diversidad. Diplomado "Escuelas inclusivas. Enseñar y aprender en la diversidad"*. Madrid: OEI - Universidad Central de Chile.
- Escudero, J.M. (2012). La colaboración docente una manera de aprender juntos sobre el trabajo cooperativo con el alumnado. En J.C. Torrego y A. Negro: *Aprendizaje cooperativo en las aulas: fundamentos y recursos para su implantación*, (pp. 269-289). Madrid: Alianza Editorial
- Florian, L., Rouse, M. y Black-Hawkins, K. (2011). Researching achievement and inclusion to improve the educational experiences and outcomes of all learners. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, 57-72.
- Hick, P. Farrel, P. y Kershner R. (2009). *Psychology for inclusive education: new directions in theory and practice*. New York: Routledge.
- Iglesias Muñiz, J.C y López Miranda, T.H. (2014). Estudiar y aprender en equipos cooperativos: aplicación de la técnica TELI (Trabajo en Equipo-Logro Individual) para trabajar contenidos matemáticos. *Revista Magister*, Vol 26, (1), 2014, pp. 25-33. Recuperado: <http://www.elsevier.es/es-revista-magister-375-articulo-estudiar-aprender-equipos-cooperativos-aplicacion-90355662>
- Johnson, D.W. & Johnson, R. T (2007). *Creative controversy: Intellectual challenge in the classroom*. Edina: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W.; Johnson, R.T.; Holubec, E.J. (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires. Paidós.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2013). *Cooperation in the Classroom* (9th ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.
- Kagan, S. y Kagan, M. (2009). *Kagan cooperative learning*. San Clemente: Kagan Publishing.
- Lago, J.R.; Pujolàs Maset, P.; Riera, G y Villarrasa Comerma, A. (2015). El aprendizaje cooperativo y cómo introducirlo en los centros escolares. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 9, 2, pp. 73-90.
- Pujolàs, P., Lago, J.R. y Naranjo, M. (2013). "Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas". *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 207-218.
- Onrubia, J., Colomina, R. y Engel, A. (2008). Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo. En C. Coll y C. Monereo (Eds.): *Psicología de la educación virtual. Enseñar y aprender con las tecnologías de la información y la comunicación*, (pp. 233-252). Madrid: Morata.
- UNESCO (2005) *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO. Recuperado de: <http://unesco.org/educacion/inclusive>