



VII CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO DA MATEMÁTICA

ULBRA – Canoas – Rio Grande do Sul – Brasil.

04, 05, 06 e 07 de outubro de 2017

Comunicação Científica

PRODUCCIONES MATEMÁTICAS DE ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE. UN ANÁLISIS SEMIÓTICO

Luis Alexander Castro Miguez¹

Educación Matemática e Inclusión

Resumen: Se presenta un análisis de la producción de tres estudiantes, dos de ellos en situación de discapacidad intelectual leve, desde la idea de sistemas de representación semiótica propuesta por Duval (2004) a partir de la solución de una tarea específica correspondiente al campo de las matemáticas. “Se reconocieron algunos sistemas semióticos como registros de representación semiótica puesto que cumplían con las tres actividades cognitivas de representación inherentes a la semiosis: formación de representaciones en un registro semiótico particular, transformación de tratamiento y transformación de conversión” (DUVAL, 2004, p. 42). El análisis permitió identificar que todo estudiante tiene la posibilidad de aprender y desarrollarse en la vida normal de la escuela y la comunidad. Las principales conclusiones que se tienen a partir del análisis realizado son: la inclusión debe entenderse como un proceso de cambio y no como un estado; es necesario pensar la educación inclusiva como una atención educativa que reconoce la diferencia desde un trabajo cooperativo; flexiblemente abordada de tal manera que todos los estudiantes logren los mismos resultados respetando y potenciando el desarrollo individual. Al confrontar la diversidad con la normalidad, es importante tener presente a que grupo se da el poder; puesto que, si lo obtiene el grupo mayoritario, que podría ser el de los estudiantes que no se encuentran en situación de discapacidad, entonces puede correrse el riesgo de homogenizarse las acciones que realiza un estudiante al enfrentarse a una tarea de tipo matemático.

Palabras claves: Educación inclusiva, diversidad, situación de discapacidad, representación semiótica.

1. INTRODUCCIÓN

En Colombia, en los últimos veinte años se ha producido un marco normativo relacionado con el derecho a la educación de las personas en situación de discapacidad² o de capacidad o talento excepcional que requieren servicio educativo; además, se ha asignado personal de apoyo pedagógico a los establecimientos educativos de acuerdo con la condición que presenten los estudiantes matriculados. En particular, en la Secretaria de Educación Distrital de Bogotá la atención a la población en situación de discapacidad se ha duplicado en los últimos años³; si bien se han mejorado los procesos de apoyo y acompañamiento, aún se presenta brechas

¹ Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Colombia. juancamca@gmail.com

² Cognitiva (Síndrome Down u otras condiciones que generen discapacidad intelectual), con síndrome de Asperger, autismo, discapacidad motora.

³ A corte del 31 de julio de 2016, tiene 12.585 estudiantes con algún tipo de discapacidad en su matrícula oficial, de los cuales 10.614 se atienden a través de colegios oficiales, la matrícula restante es atendida por colegios privados (Secretaria de Educación Distrital, 2016).

que limitan el derecho a la educación de estudiantes en situación de discapacidad; este último aspecto lo considero central en el trabajo que vengo desarrollando en el Doctorado Interinstitucional de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, puesto que para intentar cerrar esas brechas es necesario que tanto los docentes titulares como los docentes de apoyo pedagógico cuenten con la formación adecuada que les permita enfrentar estos retos presentes en el sistema educativo, elemento esencial que permitirá construir una escuela para todos, como lo afirma León (1999) “con un doble objetivo: conseguir la inclusión de todos los alumnos en las aulas regulares y promover la colaboración entre los profesores tutores y los de educación especial” (LEÓN, 1999, p. 1).

Es importante considerar que pensar en la educación inclusiva no sólo se hace por decreto, sino desde el conocimiento de que la misión de la escuela es proporcionar el apoyo necesario para una vida de calidad en el que todo el mundo tiene la misma oportunidad de aprender. Esto implica reconsiderar los planes de estudio y estrategias que promuevan la educación para todos, respetando los estudiantes en sus singularidades y el desarrollo de capacidades que les ayuden a transformar la realidad en la que viven, tanto en el entorno escolar, como en la familia y la comunidad. Son entonces las necesidades de los estudiantes que deben orientar las políticas públicas de inclusión (GELLER & MELO, 2015). A medida que la educación inclusiva se incorpora cada vez más a los discursos de política internacional, puede ser imperativo explorar e identificar teorías e ideas que puedan responder a contextos diversos y muy desiguales de escolarización (DANFORTH & NARAIAN, 2015).

El proyecto doctoral que adelanto implica una labor conjunta (RADFORD, 2014) entre diferentes agentes inmersos en el sistema educativo: estamentos que crean y regulan las políticas educativas, docentes directivos y docentes de las instituciones educativas, estudiantes y familia, que permita responder preguntas como: ¿qué prácticas inclusivas definen las acciones de un profesor de matemáticas (ya sea de básica primaria o profesional de apoyo pedagógico) para atender poblaciones en contextos de diversidad, en particular estudiantes en situación de discapacidad intelectual?, ¿qué formación requieren los profesores en ejercicio que permitan un desarrollo de dichas prácticas inclusivas?

Se caracterizarán las producciones realizadas por tres estudiantes, en particular de aquellos que se encuentran en situación de discapacidad intelectual leve, haciendo un análisis semiótico de algunas de sus producciones desde lo que plantea

Duval (2016) con respecto a los sistemas de representación semiótica. Los estudiantes pertenecen a un colegio oficial de la ciudad de Bogotá que atiende población en situación de discapacidad. Dos de ellos (Estudiante 1 y Estudiante 2) han sido diagnosticados con discapacidad intelectual leve; el Estudiante 2, además tiene una deficiencia motora sin especificar. El Estudiante 3, es reconocido por su grupo de compañeros como un estudiante que se destaca en el área de matemáticas. El documento se ha organizado desde tres apartados: marco teórico de referencia, análisis semiótico y conclusiones.

2. MARCO TEÓRICO

El desarrollo del marco teórico se plantea desde dos aspectos fundamentales: una mirada a la educación inclusiva y lo que implica los sistemas de representación semiótica.

En primer lugar, abordar el concepto de discapacidad desde el enfoque de la educación inclusiva implica una mirada distinta a las acciones que realizan los estudiantes en situación de discapacidad, puesto que ya no se encuentran en centros especializados sino que están escolarizados en establecimientos educativos formales en donde se les brinda atención, protección y cuidado; aunque es necesario superar estos aspectos, pues también tienen derecho a una educación de calidad en la que se reconozca cada una de sus potencialidades y su singularidad. Hablar de educación inclusiva no implica solamente referenciar a los estudiantes en situación de discapacidad, sino que se deben incluir todos aquellos grupos que por su diferencia en algunas ocasiones son excluidos de los sistemas educativos. En palabras de Stainback y Jackson (1999, citados por MEN, 2017, p. 16)

La educación inclusiva es aquella que parte del hecho de que todos los estudiantes pertenecen y forman parte del sistema educativo y, por tanto, “todos pueden aprender y desarrollarse en la vida normal de la escuela y de la comunidad. Lo que cuenta es la diversidad; se parte del hecho de que la diversidad ofrece mayores oportunidades de aprendizaje a todos sus miembros”

Para que la educación inclusiva madure y se desarrolle como un área educativa de política, investigación y práctica fructífera, necesita plenos y ricos amarres conceptuales establecidos para sus propios propósitos y metas (DANFORTH & NARAIAN, 2015). “Avanzar en los procesos de educación inclusiva supone necesariamente cuestionar y poner a prueba algunos supuestos que, por ser

implícitos, perviven y obstaculizan mayores niveles de comprensión respecto a cómo adaptar prácticas inclusivas hacia aquellos estudiantes considerados con dificultades de aprendizaje de distinto tipo y complejidad” (LÓPEZ, ECHEITA, & MARTÍN, 2010, p. 174). Por todo lo anterior, se hace imprescindible “la responsabilidad educativa de formar profesionales integrales capaces de construir con la diversidad del alumnado aprendizajes de calidad” (TENORIO, 2011, p. 263).

En segundo lugar, Duval (2016) afirma que las representaciones pueden ser signos y sus asociaciones complejas, que se producen de acuerdo con reglas y que permiten la descripción de un sistema, un proceso o un conjunto de fenómenos. “Allí las representaciones semióticas, incluida cualquier lengua, aparecen como herramientas comunes para producir nuevo conocimiento y no solo para comunicar cualquier representación mental particular” (DUVAL, 2016, p. 9). Cuando en un sistema semiótico se cumplen las tres actividades cognitivas⁴ inherentes a toda representación se hablará entonces de registros de representación semiótica (DUVAL, 2004).

Duval (2016) afirma que hay dos tipos de transformaciones de representaciones semióticas que son radicalmente diferentes: tratamientos y conversiones.

- Los tratamientos son transformaciones de representaciones que ocurren dentro del mismo registro; por ejemplo, realizar un cálculo mientras se permanece estrictamente en el mismo sistema de notación para representar los números, resolver una ecuación o sistema de ecuaciones, completar una figura usando criterios perceptuales de conectividad o simetría, etc.
- Las conversiones son transformaciones de representación que consisten en cambiar un registro sin cambiar los objetos denotados; por ejemplo, pasar de la notación algebraica para una ecuación a su representación gráfica, pasar del enunciado de una relación en lenguaje natural a su notación usando letras, etc.

⁴ En primer lugar, constituir una marca o conjunto de marcas perceptibles que sean identificables como una *representación de alguna cosa* en un sistema determinado. Luego, transformar las representaciones de acuerdo con las únicas reglas propias al sistema, de modo que se obtengan otras representaciones que puedan constituir una ganancia de conocimiento en comparación con las representaciones iniciales. Por último, convertir las representaciones producidas en un sistema de representaciones en otro sistema, de manera tal que éstas últimas permitan explicitar otras significaciones relativas a aquello que es representado.

3. ANÁLISIS SEMIÓTICO

La tarea que se relaciona a continuación corresponde a la prueba comprender de matemáticas, aplicada en el mes de septiembre de 2005, a una muestra de estudiantes de colegios oficiales de grado quinto de la ciudad de Bogotá - Colombia (CASTAÑO, OICATÁ, & CASTRO, 2005), *en esta muestra no se contemplaron estudiantes en situación de discapacidad*; esta tarea se enmarca, de acuerdo a la clasificación establecida en la prueba, en el subcampo de lo multiplicativo, el cual está vinculado con aquella parte del pensamiento numérico de los niños que tiene que ver con la capacidad de enfrentar problemas que implican las operaciones multiplicativas (multiplicación y división) (CASTAÑO J. , OICATÁ, CASTRO, & DIAZ, 2007)

Un edificio tiene 8 pisos; en cada piso hay 12 apartamentos y en cada apartamento viven 3 personas. En el edificio viven:

- a) 96 personas
- b) 99 personas
- c) 288 personas
- d) 36 personas

La “prueba comprender” se encuentra en el marco del laboratorio de evaluación de Bogotá que en su momento la Secretaria Distrital de Bogotá y el instituto para la investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico puso en marcha para generar espacios de reflexión teórica, técnica y política en torno a la problemática de la evaluación desde una perspectiva investigativa; es decir, el ejercicio reflexivo del uso de los resultados se convirtió en herramienta pedagógica (CASTAÑO, OICATÁ, & CASTRO, 2008).

Obtenidos los resultados, se decide aplicar un conjunto de preguntas a un grupo de estudiantes de grado quinto esto con el fin de enriquecer el análisis asociado a los resultados obtenidos. Como ya menciono dentro de este grupo existen algunos estudiantes en situación de discapacidad intelectual leve, se contempla este grupo pues desde una mirada de educación inclusiva se hace necesario abrir la posibilidad de reconocer en *Todos* las diferentes formas que se pueden emplear al resolver determinada tarea, esta idea se corresponde con lo que afirma Planas y Alsina (2008, p. 125),

“La educación matemática es más que un lugar de encuentro de personas diferentes que comparten practicas comunes. Precisamente, una dificultad del trabajo de matemáticas es asumir la universalidad de sus

práticas. Esta asunção errónea hace que no todas las prácticas sean facilitadas *ni representadas* por igual”.

A continuación, se analizará algunas de las producciones de los tres estudiantes relacionados anteriormente desde los planteamientos que hace Duval (2016) con respecto a los sistemas de representación al resolver la tarea enunciada. El Estudiante 1, para dar respuesta a la situación planteada realiza el siguiente procedimiento el cual desarrolla en tres momentos (Ver Figura 1):

Momento 1	Momento 2	Momento 3

Figura 1

En los sistemas de representación empleados por el Estudiante 1, es posible identificar dos tipos de registro de representación semiótica (DUVAL, 2016), así:

- Registro semiótico r^1 : lenguaje gráfico

– Representación semiótica R_1^1 :

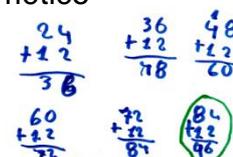


Representación semiótica R_2^1 :



- Registro semiótico r^2 : lenguaje aritmético

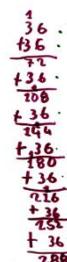
– Representación semiótica R_1^2 :



– Representación semiótica R_2^2 :



– Representación semiótica R_3^2 :



El registro semiótico: *lenguaje gráfico*, se constituye como registro puesto que cumple con las tres actividades cognitivas enunciadas por Duval (2004). En primer lugar, el estudiante establece una marca o conjunto de marcas perceptibles (trazos que evidencian edificios, personas, ...) los cuales se pueden identificar como la *representación de elementos* en un sistema gráfico; es decir se cuenta con un sistema de representación: *lenguaje gráfico*. Además, estas representaciones se pueden transformar de acuerdo con reglas propias al sistema; por ejemplo el estudiante a través de sus trazos permite identificar el edificio y los apartamentos que lo constituyen, pero le es necesario realizar otras marcas que le permitan representar el número de personas por apartamento lo que se observa en el Momento 2, pues es evidente que cada grupo de personas hace parte de uno de los 12 apartamentos que a su vez conforman un piso del edificio, es así como se obtiene otra forma de representación que le permite comprender o ganar cierto conocimiento en comparación con la representación inicial del edificio. Desde esta descripción nos referimos a una transformación de tratamiento (DUVAL, 2016). Finalmente, se observa que el registro semiótico: *lenguaje gráfico* lo convierte en un sistema de representaciones en otro sistema, para este caso el registro semiótico: *lenguaje aritmético* haciéndose evidente otras significaciones relativas a aquello que es representado; con lo que se hace evidente una transformación de conversión (DUVAL, 2016).

En cuanto al registro semiótico: *lenguaje aritmético* el análisis se centrará en identificar elementos claves, en cada una de las representaciones semióticas identificadas:

- Representación semiótica R_1^2 : en esta representación se desea resaltar el hecho de que aparecen “6 operaciones de suma” para representar los 8 pisos del edificio, sin embargo, es evidente que en esta representación $\begin{array}{r} 24 \\ +12 \\ \hline 36 \end{array}$ presente los dos pisos que hacen faltan. Por lo tanto, se puede afirmar que el estudiante evidencia una comprensión en relación con la tarea que desea solucionar.
- Representación semiótica R_2^2 : de esta representación se destaca el control que tiene el estudiante de tres aspectos: el número de personas por apartamento, el conteo de los 12 apartamentos y el número de personas por piso.

- Representación semiótica R_3^2 : de esta representación se hace énfasis en dos aspectos: el primero, tiene que ver con la modificación que hace con respecto al proceder que se evidencio en el primer momento, puesto que aquí no separo las operaciones que realizó, sino que empleo el resultado de una para obtener la siguiente; el segundo aspecto, tiene que ver con el uso de “puntos de color verde” para tener un control del número de pisos que hacen parte del edificio.

El Estudiante 2, para dar respuesta a la situación planteada realiza el siguiente procedimiento (Ver Figura 2):

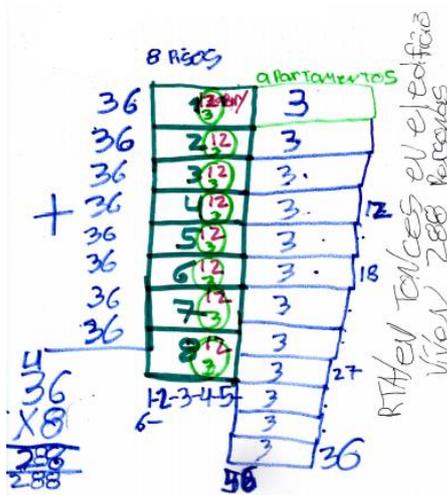


Figura 2

En el sistema de representación empleado por el Estudiante 2, es posible identificar un tipo de registro de representación semiótica (DUVAL, 2016), que a su vez se apoya en un lenguaje de tipo gráfico, en el que los trazos y el uso de diferentes colores cobran un sentido dentro del sistema de representación; el análisis se centrará en este último aspecto. En primer lugar, se observa una transformación de un registro semiótico: lenguaje natural a un registro semiótico: lenguaje grafico-simbólico, así (Ver figura 3):

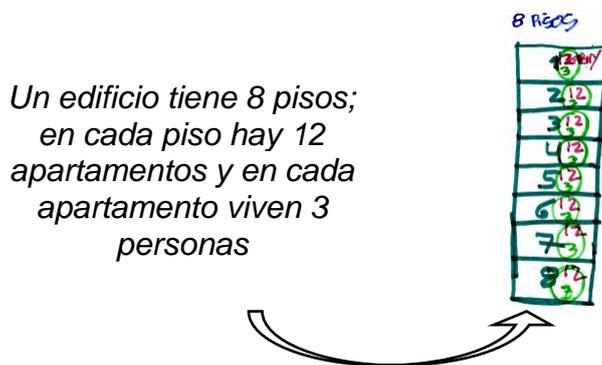
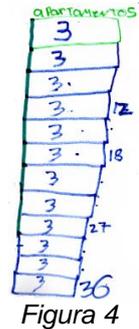


Figura 3

Posteriormente, representa el número de personas por apartamento para determinar el número de personas de cada piso. Como se observa en la imagen, primero representó los 12 apartamentos y después incluyó en cada uno de ellos las tres personas. Además, lleva un control a través de la suma, de esa manera determina que en cada piso hay 36 personas (Ver Figura 4).



Finalmente, frente a cada piso ubica la cantidad de personas que le corresponde indicando con una suma el procedimiento para hallar el número de personas que vive en el edificio. Sin embargo, no realiza la suma sino que encuentra en el algoritmo de la multiplicación la posibilidad de hallar de manera más “rápida” el valor que responde a la situación planteada, respondiendo así: *entonces en el edificio viven 288 personas.*

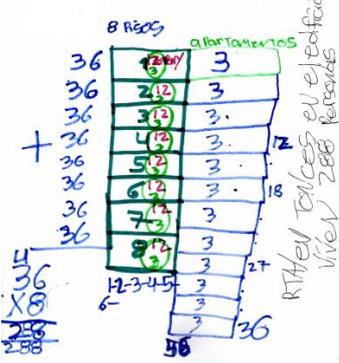
El Estudiante 3, para dar respuesta a la situación planteada realiza el siguiente procedimiento (Ver Figura 5):



Figura 5

A partir de las representaciones semióticas analizadas es posible establecer un nivel de clasificación que podría denominarse desde Castaño et al (2007), así:

<p>Aditivo: hace uso de adiciones para dar respuesta a la tarea solicitada</p>			
---	--	--	--

<p>Aditivo-multiplicativo: Hace uso de adiciones y multiplicaciones para dar respuesta a la tarea solicitada</p>	
<p>Multiplicativo: Hace uso de multiplicaciones para dar respuesta a la tarea solicitada</p>	

En correspondencia con lo que afirma Duval (2016) lo que interesa para comprender los procesos de pensamiento involucrados en cualquier actividad matemática es enfocarse en el nivel de los sistemas de representación semiótica y no en la representación semiótica producida. Es por esto que se identificaron los diferentes registros con sus respectivos sistemas de representación. Además, se puede establecer un nivel de clasificación desde los sistemas de representación. Las representaciones empleadas por los estudiantes permitieron identificar la relación que establecieron con la exigencia de la tarea, es decir estos sistemas de representación semiótica permiten mediar e interpretar las diferentes interacciones que tiene el estudiante con el objeto de estudio, lo cual contribuye sustancialmente al campo de la educación, puesto que permite reconocer diferentes formas de pensamiento y procedimiento en relación con una tarea. Además, si se llegase a cometer un error, éste quizás ya no será concebido como tal, sino que puede pensarse como diferentes interpretaciones o concepciones frente a lo trabajado.

4. CONCLUSIONES

Si bien nunca se llegará a una inclusión total, puesto que siempre aparecerán tendencias a excluir las diferencias, “es necesario seguir trabajando por reconocer la inclusión como un proceso de cambio y no como un estado, basado en la identificación y minimización de las barreras a la participación” (DURÁN & GINÉ, 2011, p. 167). Desde el análisis semiótico realizado se pretende reconocer las formas de pensamiento presentes en los estudiantes cuando se enfrentan a determinada tarea

de tipo matemático, las cuales son posibles de analizar a partir de los sistemas de representación empleados; esto nos hace ser conscientes de que al interior del aula están presentes un sin número de potencialidades que si son reconocidas se estará dando un paso a la inclusión educativa. Otro aspecto a tener presente en el marco de lo que se viene reflexionando es que cuando se contrapone la diversidad a la normalidad, se da poder al grupo mayoritario y se pide a los otros grupos que se ajusten a las normas reconocidas en el contexto donde se los valora. Esta situación es plenamente social. La asignación de déficits en grupos que se alejan de la normalidad también es una cuestión surgida de entorno social (PLANAS & ALSINA, 2008).

Lo anterior nos invita a pensar en una atención educativa que reconozca la diferencia desde una trabajo cooperativo y “flexiblemente abordada que permita que todos logren los mismos resultados respetando y potenciando el desarrollo individual” (GARCÍA, GARCÍA, BIENCINTO, & GONZÁLEZ, 2009, p. 117). Esta aproximación parece necesaria para “confirmar en qué condiciones, cuándo y cómo, la introducción del aprendizaje cooperativo contribuye a reducir las barreras al aprendizaje y la participación de los alumnos con más riesgo de exclusión y por tanto es un apoyo a la inclusión” (PUJOLÀS, LAGO, & NARANJO, 2013, p. 216).

Como lo afirma Geller & Melo (2015) la eficacia de la educación científica, o *la educación en general*, desde las políticas de inclusión pública también depende de un sistema educativo que permita al profesor potenciar y favorecer las habilidades de los estudiantes en situación de discapacidad; facilitando así su proceso de aprendizaje y creando condiciones para el aprendizaje desde la interacción con sus compañeros que no se encuentra en situación de discapacidad, de tal manera que todos puedan identificar sus individualidades con el fin de hacerlos protagonistas y colaboradores recíprocos en el proceso de construcción del conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTAÑO, J., OICATÁ, L. A., & CASTRO, L. A. **Pruebas Comprender de Matemáticas. Evaluación del Sistema Numérico A.** Bogotá, Colombia: SED. 2005.

CASTAÑO, J., OICATÁ, L., & CASTRO, L. **Noveno Encuentro Colombiano de matemática educativa.** Las pruebas comprender como herramienta pedagógica. Bogota, Colombia: Revista Colombiana de Matemática Educativa. 2008.

CASTAÑO, J., OICATÁ, L., CASTRO, L., & DIAZ, F. **Resultados de las Pruebas Comprender de Matemáticas. Grados 5° y 9°**. Primera aplicación. Análisis comprensivo y pedagógico. Bogotá, Colombia: SED. 2007.

DANFORTH, S., & NARAIAN, S. **This New Field of Inclusive Education: Beginning a Dialogue on Conceptual Foundations**. Intellectual and developmental disabilities, p. 70-85. 2015.

DURÁN, D., & GINÉ, C. **La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad**. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. p. 153-170. 2011.

DUVAL, R. **Semiosis y pensamiento humano: Registros semióticos y aprendizajes intelectuales**. (M. Vega, Trad.) Cali, Colombia: Universidad del Valle. 2004

DUVAL, R. **Un análisis cognitivo de problemas de comprensión en el aprendizaje de las matemáticas**. En R. Duval, & A. Sáenz-Ludlow, Comprensión y aprendizaje en matemáticas: perspectivas semióticas seleccionadas. Bogotá, Colombia: Universidad Disrital Francisco José de Caldas, p. 61-94. 2016.

GARCÍA, M., GARCÍA, D., BIENCINTO, C., & GONZÁLEZ, C. **De la exclusión a la inclusión: una forma de entender y atender la diversidad cultural en las instituciones escolares**. Psicopedagogía, p. 108-123. 2009.

GELLER, M., & MELO, G. **Ensino de Ciências e Políticas Públicas de Educação Inclusiva: um estudo teórico**. Águas de Lindóia: X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. 2015

LEÓN, M. **La formación del profesorado para una escuela para todos**. Un análisis de los planes de estudio del maestro especialista en educación primaria y en educación especial de las universidades españolas. Revista de Curriculum y formación del profesorado, 3(2), p. 1-24. 1999.

LÓPEZ, M., ECHEITA, G., & MARTÍN, E. **Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado**. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, p. 155-176. 2010.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. **Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva**. Bogotá, Colombia: MEN. 2017.

PLANAS, N., & ALSINA, Á. **Matemática inclusiva**. Propuesta para una educación matemática accesible. Madrid, España: Narcea. 2008.

PUJOLÀS, P., LAGO, J., & NARANJO, M. **Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas**. Revista de Investigación En Educación, p. 207-218. 2013.

RADFORD, L. **De la teoría de la objetivación.** Revista Latinoamericana de Etnomatemática, 7(2), p. 132 - 150. 2014.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DISTRITAL. **Circular No 001 4 de agosto de 2016.** Bogota, Colombia: Secretaria de Educación Distrital. 2016.

TENORIO, S. **Formación inicial docente y necesidades educativas especiales.** Estudios Pedagógicos, p. 249-265. 2011.