



CONCEPCIONES Y CONDICIONES QUE ORIENTAN LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS MODELOS DE ATENCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN MÉXICO. CASO MORELOS

Carter Villatoro Itzel

*Doctorante de la Universidad Pedagógica Nacional. Plantel Ajusco
itzelcarterv@hotmail.com*

Área Temática 13. Educación, desigualdad social e inclusión, trabajo y empleo.

Línea temática 2. Desigualdades al interior del sistema educativo, otras estrategias de inclusión y atención a grupos vulnerables: 2.2. Condición de discapacidad

Tipo de ponencia: Reporte final de investigación



Resumen

Este artículo presenta algunos resultados de una tesis doctoral donde se muestra una aproximación de lo que está sucediendo en algunas aulas y escuelas primarias del Estado de Morelos, México en relación con la práctica de la inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales o que enfrenten alguna barrera para el aprendizaje y la participación. El estudio se llevó a cabo tomando como base la Teoría Antropológica de lo Didáctico (TAD) de Yves Chevallard, por ser una metodología que permite conocer las prácticas docentes, el conocimiento que les subyace, así como, su justificación y a partir de lo anterior poder hacer un análisis holístico de las mismas. La estrategia metodológica fue cualitativa y documental, el trabajo de campo tuvo lugar en la Ciudad de México y el estado de Morelos donde participaron 28 profesionales de la educación con diferente función: docentes y autoridades educativas (directores y supervisores) de diversas edades y años de servicio. Los resultados parciales que aquí se presentan, permiten identificar algunas prácticas que se llevan a cabo en relación con la integración educativa, de acuerdo con el contexto y a las situaciones en que actúa cada uno de los entrevistados.

Palabras clave: integración/inclusión educativa, educación especial, educación básica, discapacidad.

Introducción

Desde que la atención para personas con discapacidad se institucionalizó, se han buscado métodos y estrategias para atenderlas, rehabilitarlas, integrarlas y actualmente, incluirlas social y educativamente, lo que significó incorporarlas a las escuelas regulares y recibir de manera conjunta con los demás estudiantes, la misma educación.

En nuestro país en 1996, después de firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la Dirección General de Educación Especial modificó oficialmente la forma de atención para la población con discapacidad, al transitar hacia un enfoque de integración escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad. (Secretaría de Educación Pública & Dirección de Educación Especial [SEP & DEE], 2010, p. 171)

La reorientación de los servicios de la entonces Dirección General de Educación Especial se realizó en 1996, lo que representó un cambio en todas las entidades del país, ya descentralizadas. La reorganización operativa de los servicios de educación especial retomó los servicios que ya existían, así las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) se tomaron de la estructura de las Unidades CAS (Capacidades y Aptitudes Sobresalientes) las cuales ampliaron la cobertura dentro de la escuela regular para todos los alumnos con y sin necesidades educativas especiales (NEE).

Es preciso tener presente que la Integración Educativa se fundamenta en la propuesta del modelo social de la discapacidad, que surgió a partir de la Conferencia Mundial sobre Educación para todos y el Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de Aprendizaje (1990), así como en la Declaración de Salamanca. (1994) La implementación del modelo de integración (1994), y el de inclusión (2000), modificaron la dinámica de las escuelas en México, impactando la forma de trabajar de los maestros, porque equiparar oportunidades, reducir las barreras para el aprendizaje y satisfacer las necesidades de todos los alumnos(as) es una tarea difícil de enfrentar.

La presente ponencia es parte un trabajo más amplio que constituye una tesis doctoral elaborada en la Universidad Pedagógica Nacional desde el año 2020. En ella se muestra la mirada de los docentes de primaria y educación especial, así como de algunas autoridades, directores y supervisores, tanto de primaria como de educación especial, en relación con cómo se concibe y cómo se está llevando a cabo la inclusión y/o integración educativa en las escuelas primarias.

El propósito de la investigación fue conocer y analizar el o los modelos de atención de educación especial vigentes, así como el funcionamiento de los servicios de Educación Especial, en las escuelas primarias tanto de la Ciudad de México como del estado de Morelos en nuestro país.

De igual forma se buscó conocer las creencias y concepciones que permean la educación especial y su experiencia en la práctica docente que permita reconocer las acciones, procesos y elementos que han favorecido la inclusión de los alumnos.

Por lo anterior se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

- a. ¿Cuál es el o los modelos de atención de los servicios de educación especial - integración y/o inclusión - propuestos oficialmente por la Secretaría de Educación Pública, a través de documentos normativos emitidos por la SEP e instancias estatales?
- b. Desde la experiencia de los maestros, ¿Cómo se lleva a cabo el trabajo en las escuelas con los niños que tienen NEE, o BAPs?, ¿Cuál es el o los modelos de atención de Educación Especial con el que se da repuesta educativa en el aula a la diversidad de necesidades educativas del alumnado, especialmente de los niños que enfrentan BAPs?
- c. ¿Cómo conceptualizan a los alumnos que son atendidos por educación especial los docentes de educación primaria, los especialistas de USAER y UDEEI y los directivos de ambas instancias?

Los que hemos trabajado en educación, podemos afirmar que crear escuelas inclusivas es un reto en la educación contemporánea. Para ello se requiere una transformación profunda, que se traduzca en cambios de actitudes y cambios en las acciones que involucran a toda la comunidad educativa, por lo anterior, algunos supuestos de esta investigación son:

- Desde hace algunos años, en nuestro país, coexisten por lo menos tres paradigmas o modelos de atención de educación especial en las escuelas primarias: médico- rehabilitatorio, integración y/o inclusión.
- La coexistencia de dichos modelos ha propiciado prácticas educativas híbridas y en ocasiones contradictorias, que, en la mayor parte de los casos, no ha favorecido la integración y/o inclusión educativa en las escuelas de educación primaria.
- En los casos exitosos, dicha integración y/o inclusión se ha logrado debido a que hay profesores que obtienen resultados favorables con base en su propia experiencia y no necesariamente basados en las políticas educativas y en los cambios que se han propuesto desde el ámbito gubernamental.

Desarrollo

Debido a que la inclusión e integración educativa son lineamientos de política educativa que se llevan a cabo dentro de las escuelas, la investigación a la que se hace mención se realizó con docentes y autoridades educativas que han participado en el proceso de inclusión e integración en primarias.

La indagación se orientó con el sustento teórico- metodológico de la Teoría Antropológica de lo Didáctico (TAD), de Yves Chevallard. La “antropología es el estudio del hombre” (Chevallard, 1999, p. 147- 148) y está constituido por “las instituciones, los sujetos, los objetos, la relación (personal) de un sujeto con un objeto, la relación (institucional) de una institución con un objeto”(Chevallard, 1999, p. 148) a lo cual agrega que lo esencial es el conocimiento: “entiendo como existencia de relaciones (personales o institucionales) con los objetos” (Chevallard, 1999,

p. 149) y lo didáctico “es consustancial a la existencia de una intención: una intención didáctica” (Chevallard, 1999, p. 151)

El principio fundamental de la TAD radica en que toda actividad humana puede describirse con un modelo único, denominado praxeología (Chevallard, 1999) que es la unión de los términos griegos logos y praxis. La praxeología es la expresión de un conocimiento que en parte está en acto y en parte está en la conceptualización, en el pensamiento.

Mi interés en la TAD radica en que la noción de praxeología me proporcionó la posibilidad de hacer un análisis holístico de las prácticas docentes y el conocimiento (explícito o implícito) que les subyace, así como, su justificación. La teoría de Chevallard, que proviene de la didáctica francesa, me permitió además posicionarme teóricamente desde la escuela por ser el lugar donde la práctica docente se constituye como el motor de las acciones orientadas hacia la integración y la inclusión.

Estrategia de investigación

La investigación realizada es cualitativa (Taylor & Bogdan, 1987), (Rodríguez et al., 1999) documental, realizada mediante entrevistas a profundidad (Díaz Barriga, 2007) y se diseñó bajo el estudio de caso (Stake, 1995), en dos estados del país (Ciudad de México y Morelos). Para la realización de las entrevistas, el contenido y los guiones se diseñaron a partir de los cuatro componentes de la TAD: tareas, técnica, tecnología y teoría lo que permitió indagar y conocer a los entrevistados desde distintos ámbitos educativos y explicarnos el porqué de sus acciones

Los entrevistados

Para el desarrollo de la investigación, en cada una de las entidades federativas se entrevistó a cuatro maestros de educación primaria, dos directoras y una supervisora del mismo nivel educativo y de la misma manera en el caso de educación especial todos pertenecientes a la UDEEI y/o USAER; en total se entrevistaron 28 profesores.

El perfil de los entrevistados fue: docentes laborando de manera activa dentro de la Secretaría de Educación Pública. Para el caso de primaria, docentes frente a grupo y las autoridades educativas laborando en una primaria o en conjunto de ellas que contarán con servicios de USAER o UDEEI. Asimismo en el caso de educación especial se entrevistó a maestros especialistas y autoridades educativas que se encontraban en funciones dentro de una primaria regular.

En relación con los entrevistados en el estado de Morelos el 100% cuenta con título profesional. En general cursaron estudios en la Escuela Normal y en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, a excepción de un docente que cuentan con licenciatura en una universidad de otro estado. Siete de los entrevistados tienen estudios de posgrado incluso uno de ellos en el extranjero. Sobre los años de servicio de los profesores entrevistados la maestra de mayor antigüedad tiene 39 años de servicio y la menor solamente 5 años.

Cabe señalar que 2 de los entrevistados cuentan con un canal personal de YouTube, medio virtual por el cual brindan de manera sistemática asesorías, orientación y capacitación a maestros.

Para la presente ponencia se presenta algunos de los resultados obtenidos en el estado de Morelos.

Situación Actual de Educación Especial en el estado de Morelos

Actualmente los servicios educativos de educación especial en el estado de Morelos son: los Centro de Atención Múltiple (CAM), las Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), y los Servicios de Orientación como son: los Centros de Recursos para la Integración Educativa (CRIE) y la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (UOP).

Durante el ciclo escolar 2020- 2021, 83 USAERs atendieron a 3014 estudiantes con necesidades educativas especiales inscritos en escuelas de Educación Básica. La USAER sigue siendo la instancia técnico- operativa de educación especial que brinda apoyo de manera directa en las escuelas regulares, es decir, en el estado de Morelos la USAER depende técnica, pedagógica y administrativamente de la Jefatura de Educación Especial pero su campo de acción y operación es dentro de la escuela regular, primaria y secundaria.

Resultados

Cómo se concibe al alumno atendido por la USAER

En relación con las concepciones que los docentes y autoridades educativas tienen sobre el alumno que recibe apoyo por la instancia de educación especial dentro de las primarias, llama la atención que ninguno de los entrevistados refirió que el alumno atendido por la USAER sea un alumno con necesidades educativas especiales o un alumno que enfrente barreras para el aprendizaje y la participación. De manera unánime las respuestas hicieron referencia a algunas características de los niños por lo que, durante el proceso de identificación, la intención se centra en reconocer: patologías, diagnósticos o síntomas.

como los que tienen discapacidad intelectual. (MPR2)

por ejemplo, un estudiante con autismo. (MPR3)

pues como un alumno con discapacidad intelectual no severa, pero si notoria. (MDR1)
autistas. (MDR2)

Como lo establece García “pareciera que el concepto de necesidades educativas especiales sólo es una manera más bonita y menos fuerte de decir lo mismo” (2000, p. 49) haciendo referencia

a la discapacidad. De modo que, la idea de que educación especial atiende a los niños con discapacidad sigue estando presente y al parecer como una idea arraigada.

Hasta hace unas pocas décadas, cuando se hacía mención a la discapacidad también estaba implícita la imposibilidad de aprender, por lo que es relevante el punto donde los docentes establecen que el alumno atendido en la USAER es aquel que tiene una discapacidad porque pareciera que este alumno tiene de manera implícita una trayectoria escolar poco exitosa y que los apoyos que requieren probablemente van a ser permanentes dentro de la escuela.

Es posible afirmar, que algunos maestros que laboran en el estado de Morelos siguen haciendo referencia a las características personales del alumno, donde los entrevistados, en la mayoría de los casos, establecen en la discapacidad, el diagnóstico y/o la deficiencia el motivo por el cual el alumno no aprende, y del mismo modo, la razón por la que requiere de un apoyo especializado como la USAER.

Por lo anterior se reconocen ideas propias del modelo clínico rehabilitatorio que consideran que el problema por el cual el alumno no aprende se ubica en la persona debido a la discapacidad. Estas ideas siguen presentes de manera sedimentaria, quizá disimuladas por el empleo del lenguaje integrador y/o inclusivo, pero que, al adentrarnos más en las relatorías de los entrevistados, podemos identificar estos elementos que subyacen al lenguaje. Esto nos permite identificar una yuxtaposición de elementos del modelo médico-rehabilitatorio con algunos del modelo de integración

Las tareas y técnicas para trabajar con los alumnos atendidos en la USAER

Los entrevistados relataron una serie de tareas que llevan a cabo para brindar atención al (o los) menor (es) con necesidades educativas especiales. Dichas tareas responden a las necesidades de los alumnos, a la forma de trabajo de la propia escuela y a los usos y costumbres propios de los entrevistados. Lo anterior hace referencia a más que un único modelo establecido de manera institucional.

El punto que vincula a todos los entrevistados es el alumno inscrito en la primaria. Los entrevistados reconocen que es educación especial por medio de la USAER, la instancia responsable de la atención de estos alumnos, por lo que es el maestro de apoyo quien lo identifica e informa al personal de la primaria. Por consiguiente, es este mismo maestro de apoyo quien determina lo que el alumno va a aprender, la temporalidad y la forma de enseñarle a partir de la elaboración de la propuesta curricular adaptada y de las sugerencias a la planeación de los maestros de grupo. Así mismo, es este docente de educación especial quien diseña y elabora los materiales de trabajo y los instrumentos de evaluación del menor. Y es dentro del aula de apoyo de la USAER, donde el alumno con necesidades educativas especiales es atendido.

No se logra identificar una forma homogénea de trabajar de los maestros de apoyo en la USAER. Ciertamente que todos tienen objetivos comunes como apoyar al alumno identificado, algunos lo hacen por medio del trabajo con los maestros de la escuela, otros realizan gestión con el director

de la primaria. Sin embargo, todos relataron un trato directo con dicho alumno dentro del aula de apoyo de la USAER. Esto hace clara referencia al modelo clínico- rehabilitatorio donde el paciente es atendido por el médico o especialista, quien brinda atención a las necesidades del paciente.

Esta forma de trabajo, aunado a otros elementos, ha sido una de las razones que ha favorecido, sobre todo en el personal de educación regular, la creencia de que es la USAER y el equipo que labora en ella los responsables de la educación y atención de los menores con necesidades educativas especiales inscritos en las primarias.

En las narrativas de los entrevistados se identifican pocos o muy pocos elementos que hagan referencia a un trabajo docente desde la mirada del derecho a la educación de todos los niños, enfoque que implica considerar la noción de barreras para el aprendizaje y la participación y que son de carácter social.

Logos: tecnología y teoría

Conforme a la Teoría Antropológica de lo Didáctico (TAD), de Yves Chevallard, se denomina *logos*, a la justificación que los entrevistados realizan sobre su quehacer docente. Por lo que las tareas que los docentes llevan a cabo se justifican desde alguna postura o teoría

Durante la realización de las entrevistas, cuando se abordó este punto del logos, fue un poco confuso para los entrevistados justificar sus tareas, en algunos momentos titubearon en sus respuestas. En algunas de ellas los docentes de primaria justificaron sus tareas en dar respuesta a las necesidades de los alumnos. En cambio, los maestros de apoyo casi todos justificaron sus acciones desde el ámbito normativo, es decir, desde el modelo de integración que sigue vigente.

Compromiso con los alumnos que son atendidos en la USAER

El compromiso que los docentes y/o autoridades educativas asumen con los alumnos, es un referente importante porque es el motor que guía las acciones, las prácticas, hacia la integración y/o inclusión educativa. Involucra las expectativas (muchas veces implícitas) que los docentes y/o autoridades educativas tienen hacia sus alumnos, las cuales son base del contrato didáctico institucional (Chevallard, 1999), mismo que se establece entre docente y alumnos de manera bidireccional y se lleva a cabo dentro de la institución escolar.

De manera general describieron el compromiso empleando adjetivos para explicar que establecen un vínculo afectivo-emocional con los alumnos con necesidades educativas especiales.

Así mismo, los diversos relatos muestran la existencia de una profunda preocupación de los docentes por sus estudiantes que tienen necesidades educativas especiales, por lo cual procuran que el aprendizaje les sea significativo y lo puedan poner en práctica.

En algunas primarias de Morelos, se logra identificar que la relación de los docentes con los niños con necesidades educativas especiales es diferente a la de los demás alumnos del resto

del grupo. Y lo mismo sucede con las expectativas que los entrevistados tienen de ellos. Lo anterior se debe principalmente a las creencias que los entrevistados tienen de los alumnos que reciben apoyo en la USAER. Como se ha mencionado anteriormente se sigue haciendo referencia a las características personales de estos alumnos, priorizando las carencias.

Desde esta situación el contrato que prevalece en algunas primarias de Morelos es de orientación social, como lo denomina la Dra. Ávila (2012) debido a que los mismos entrevistados establecen como prioridad para estos niños “darles confianza” (MPRI), lograr la aceptación de los niños en la escuela, que logren vivir integrados a la sociedad. Así, el aprendizaje, propio de la escuela y del aula, queda desplazado por la figura social del alumno con necesidades especiales. Siendo el objetivo de este contrato social favorecer la integración de los alumnos en la escuela y después en otros contextos sociales.

Considero que son los docentes y las autoridades educativas: directores y supervisores los agentes que pueden favorecer la integración y/o inclusión de un alumno en su escuela y aula. Así mismo, el compromiso es un elemento que sin duda influye durante el proceso de integración y/o inclusión, de ahí la importancia de tenerlo presente.

¿Inclusión o integración?: la mirada de los entrevistados

Uno de los puntos centrales de la investigación fue conocer, a partir de la voz de los entrevistados y de su experiencia en el aula y/o en la escuela, con qué modelo o modelos de atención dan respuesta educativa a la diversidad de sus alumnos.

Un dato relevante: de los quince entrevistados en el estado de Morelos, ocho refieren trabajar con el modelo de integración; cinco con inclusión; y dos no se posicionaron en ningún modelo de educación especial. De los ocho entrevistados que se posicionaron desde la integración, seis laboran en educación especial

En su mayoría son los docentes y autoridades de educación especial quienes, por diversos motivos posicionan su labor desde la mirada de la integración. Lo cual es coherente tanto con las ideas que expresan respecto de: cómo se concibe al alumno atendido en la USAER, así como con las tareas y técnicas. Es decir, al posicionarse la mayoría de entrevistados de educación especial en la integración, y hacer un análisis de otros elementos vinculados, se constata la existencia de una línea coherente entre lo que dicen que hacen, cómo lo hacen y porque lo hacen.

Solamente un director de primaria relató que trabaja “desde la integración”, ubica la inclusión educativa como una aspiración por la ausencia de claridad desde la conceptualización de esta.

En relación con la inclusión educativa, son cuatro los entrevistados de primaria regular que se posicionan desde esta mirada. Es importante tener presente que, de los cuatro maestros de primaria entrevistados, dos refirieron que el 50% de su grupo estaba conformado por alumnos atendidos en la USAER.

Según los docentes y autoridades educativas del estado de Morelos entrevistados, son muchas y muy variadas las cosas que hacen falta para lograr la inclusión en las escuelas primarias.

Como sabemos la inclusión educativa no es un asunto que pueda resolverse a través de solamente formulaciones legales. La inclusión, entendida en el sentido amplio de la palabra, es un largo y laborioso proceso que exige de un esfuerzo sostenido para que todos los factores involucrados (gobierno, autoridades, maestros, padres de familia, sociedad en general) contribuyan positivamente al resultado integral, como dice la UNESCO (2016) “El optimismo más desbordante no hará que logremos el cometido.”

Conclusiones

Los resultados obtenidos nos permitieron establecer una visión de la situación actual de la inclusión educativa, también reconocer las creencias y concepciones que se encuentran presentes en las escuelas en relación con la inclusión, reconocer las prácticas con las cuales los entrevistados integran o incluyen a los alumnos, conocer el compromiso de los docentes con sus estudiantes, escuchar de viva voz de los consultados la situación que se vive en relación a nuestra investigación en la Ciudad de México y el estado de Morelos

Se podría pensar que debido a que la inclusión es un hecho escolar regido de manera homogénea a partir de documentos normativos, los profesores y autoridades educativas llevan a cabo la inclusión educativa de forma similar. Con base en los resultados de esta investigación, hemos podido reconocer que la inclusión educativa no cuenta con una comprensión única, ni es estimada de igual forma entre los profesores entrevistados en esta investigación. Por las relatorías recogidas es posible identificar que la inclusión educativa está influida por una serie de factores como son: el contexto escolar, la cultura y las prácticas propias de cada escuela (Booth & Ainscow, 2000), la visión y postura de cada docente, además del propio contexto de aula que se constituye por el docente, los alumnos y sus padres.

Por las respuestas analizadas de los profesores entrevistados, la inclusión en el contexto escolar sigue permeada de conceptos y modos de entender la discapacidad desde posturas que anteceden a aquélla y que evidencian las concepciones de los docentes mostrando posturas híbridas que se han conformado desde los documentos normativos que han circulado en las escuelas.

Conuerdo con la postura de Romero (2006) que para establecer la integración o inclusión educativa “no basta con formular un conjunto de políticas y medidas legales que legitimen los derechos de las personas con necesidades educativas especiales, es necesario además informar y capacitar a los miembros de las comunidades educativas para que modifiquen sus actitudes y tomen conciencia de su responsabilidad ante la integración de estos niños para el desarrollo de sus potencialidades”(p. 354) A lo que le agregaría, los docentes de educación especial y de educación básica en nuestro país, necesitan apoyos y capacitación enfocados para poder trabajar en la diversidad de necesidades que existen porque trabajar con niños que presentan

características específicas requiere que el personal que los educa conozca estrategias que garanticen su inclusión social y educativa.

Referencias.

- Ávila, A; (2012) *Estudiar matemáticas en una primaria nocturna. Logos y praxis en un proyecto de orientación social*. En Educación Matemática, Vol. 24. Núm. 2, pp. 5-28.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: Unesco-Center for Studies on Inclusive Education CSIE.
- Chevallard, Y. (1999). *El análisis de las prácticas docentes en la teoría antropológica de lo didáctico*. Recherches en Didactique des Mathématiques, 19(2), 221-266. http://www.ing.unp.edu.ar/ asignaturas/algebra/chavallard_tad.pdf
- Díaz Barriga, A; (2007) La entrevista a profundidad. En TRAMAS. Subjetividad y procesos sociales. Núm.3, pp. 161 -178. Recuperado a partir de <https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/54>
- García, I; Escalante, I. Escandón, Ma; Fernández, L; Mustri, A; Puga, I. (2000) *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*, SEP, México
- Romero, R;y Lauretti, P. (2006). Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica, Educere, 10(33), 347-356 recuperado en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603319>
- Secretaria de Educación Pública /Dirección de Educación Especial. (1994). *Cuadernos de Integración Educativa No. 3 Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las necesidades educativas especiales*.
- Secretaria de Educación Pública /Dirección de Educación Especial. (2010). *Memorias y actualidad de la educación especial en México. Una visión histórica de sus modelos de atención*. Secretaria de Educación Pública.
- Stake, R; (1995) *Investigación con estudio de casos*. Morata, Madrid.
- Taylor S; & Bogdan, R; (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós, España.
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*—UNESCO Biblioteca Digital. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa