



Comprensión de lugares geométricos mediante construcciones con doblado de papel de profesores en formación inicial con discapacidad visual

Aura **Taramuel** Cuaical
Facultad de Educación, Universidad de Antioquía.
Colombia

aura.taramuel@udea.edu.co

Carina **Rivera** Londoño
Facultad de Educación, Universidad de Antioquía.
Colombia

carina.rivera@udea.edu.co

Zaida **Santa**-Ramírez
Facultad de Educación, Universidad de Antioquía.
zaida.santa@udea.edu.co

Resumen

Algunos estudios han demostrado que el doblado de papel puede facilitar la comprensión de ciertos conceptos geométricos; sin embargo, la mayoría de estas investigaciones se han enfocado en estudiantes sin discapacidades. Este estudio de casos cualitativo busca analizar cómo el doblado de papel puede contribuir a la comprensión de lugares geométricos, en el marco de la Enseñanza para la Comprensión, en dos estudiantes con discapacidad visual de un programa de licenciatura en educación especial de una universidad pública de Colombia. En una fase de exploración, se realiza un pilotaje para diseñar una secuencia de pasos con doblado de papel y luego se implementa con las estudiantes participantes. Los resultados preliminares resaltan el rol del doblado de papel como una herramienta didáctica clave para la comprensión, ayudando a superar algunas de las barreras de aprendizaje que afrontan las personas con discapacidad visual en el estudio de la geometría.

Palabras clave: Discapacidad; Doblado de papel; Educación Matemática; Enseñanza para la Comprensión; Formación inicial; Lugares geométricos.

Introducción

Una educación integral y adecuada es fundamental en la sociedad actual, pues cada persona debe contar con los apoyos necesarios para ejercer su derecho a la educación y a la participación social. Sin embargo, en el campo de la Educación Matemática persisten barreras que dificultan el aprendizaje de personas con discapacidad visual. En Colombia, normativas como el Decreto 1421 de 2017, la Ley 1618 de 2013 y la Ley 2294 de 2023 reafirman la necesidad de garantizar un acceso educativo equitativo, adaptando metodologías, reconociendo estilos e intereses diversos y generando entornos inclusivos, en coherencia con la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2018).

Las personas con discapacidad visual aprenden mediante el fortalecimiento de sentidos como el tacto y el oído, lo que les permite interactuar con su entorno y participar en este. Dicha condición plantea desafíos en la interpretación espacial, la orientación y la interacción social, lo que exige recursos adaptados que fomenten su autonomía e inclusión. Por tanto, es crucial diseñar propuestas educativas que respondan a estas necesidades y promuevan su participación activa en la construcción del conocimiento matemático, superando barreras como la falta de accesibilidad y de preparación docente. Esta visión se alinea con los compromisos internacionales que promueven una educación inclusiva y de calidad, enfocada en eliminar desigualdades.

Desde esta perspectiva, la revisión sistemática de Moreno y Farfán (2025) analiza estudios sobre la enseñanza del álgebra en contextos inclusivos, contrastando dos posturas, una que exige al estudiante adaptarse al conocimiento tradicional, y otra que lo reconoce como agente activo en la construcción del saber. Esta última promueve prácticas centradas en la comprensión, que valoran lo táctil, corporal y experiencial. En particular, algunas estrategias como el doblado de papel para la exploración de lugares geométricos, por ejemplo, podrían permitir una comprensión sensorial, clave para una enseñanza que reconozca la diversidad.

La revisión también identifica acciones en diferentes regiones para favorecer la inclusión, así como obstáculos relacionados con la naturaleza visual de las Matemáticas y la escasa formación docente. En América Latina, se han propuesto materiales accesibles y adaptaciones didácticas (Acevedo et al., 2023; Escalante et al., 2020); a nivel internacional se destacan el uso del braille matemático, descripciones táctiles y tecnologías accesibles (Aljundi y Altakhayneh, 2020; Emerson y Anderson, 2018a, 2018b; Healy y Fernandes, 2011; Klingenberg y Brodin, 2019; Obiero et al., 2021). Así mismo, enfoques como el enactivismo y la teoría histórico-cultural de Vygotsky resaltan el papel del cuerpo en la construcción del conocimiento matemático (Abrahamson et al., 2018).

Estas experiencias muestran que, aunque existen políticas inclusivas en países como Colombia, su aplicación enfrenta desafíos. Como señalan Agudelo-Palacio y Coelho da Rosa (2021) y Caracas et al. (2022, como se citó en Henao, 2023), es esencial que todos los actores, incluido el Gobierno, se comprometan con su implementación; además, que los docentes se formen en sintonía con las necesidades del estudiantado. Estas diferencias regionales deben considerarse al diseñar propuestas para la formación inicial de profesores, promoviendo una Educación Matemática inclusiva, coherente con los objetivos de desarrollo sostenible y con un

enfoque epistemológico que contemple la interacción de estudiantes con discapacidad visual con los objetos matemáticos (Moreno y Farfán, 2025).

En este marco, Pontes (2010), Santa y Jaramillo (2010) y Pinho et al. (2016) destacan el origami como un recurso valioso para la comprensión geométrica, al permitir la interacción táctil con figuras. Aunque carecen de visión, los estudiantes con discapacidad visual desarrollan el tacto para obtener información precisa de los objetos (Pérez, 2010). Por ello, se propone el uso del doblado de papel para facilitar la comprensión de conceptos geométricos en esta población, aprovechando sus habilidades sensoriales. Por lo tanto, el objetivo de este estudio es analizar la comprensión de lugares geométricos mediante construcciones con doblado de papel en profesores en formación inicial con discapacidad visual, en el marco de la Enseñanza para la Comprensión.

Referencial teórico

Para fundamentar la presente propuesta, se abordan elementos conceptuales a partir de una perspectiva integral de la inclusión educativa, con especial énfasis en la discapacidad visual, y en la Enseñanza para la Comprensión como marco conceptual para el análisis de la comprensión.

Educación inclusiva

La inclusión educativa, entendida como un principio que garantiza el derecho al aprendizaje de todas las personas, independientemente de sus diferencias individuales, promueve una educación equitativa, accesible y de calidad. En Colombia, esta perspectiva se consolida normativamente mediante el Decreto 1421 de 2017, que reconoce la necesidad de brindar una educación pertinente tanto a personas con barreras para el aprendizaje como a aquellas con talentos excepcionales. La UNESCO (2017) refuerza esta postura al proponer enfoques pedagógicos flexibles que valoren la diversidad como una oportunidad para enriquecer los procesos educativos. En sintonía con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 (ONU, 2018), se resalta la urgencia de eliminar desigualdades, transformar los entornos educativos y fortalecer la formación docente, para que los educadores estén preparados metodológicamente para atender la pluralidad de formas de aprender y participar en el aula.

En este marco, se hace necesario comprender la discapacidad visual a partir de un enfoque social que trascienda la noción de deficiencia individual y que reconozca la interacción entre las condiciones personales y las barreras del entorno como configuradoras de la discapacidad. La Ley 1618 de 2013 define legalmente la ceguera y la baja visión, y establece que la discapacidad emerge cuando el entorno no responde a las necesidades del sujeto. Este enfoque humanista plantea importantes desafíos en el campo de la Educación Matemática, particularmente por el carácter visual de muchos de sus contenidos. La Ley 2294 de 2023 refuerza estos principios al establecer como obligación del Estado la adaptación de materiales y entornos para reducir las brechas de desigualdad, lo que incluye ajustes razonables en los procesos educativos para personas con discapacidad visual.

Diversos estudios han aportado comprensiones significativas sobre la inclusión educativa en contextos de discapacidad visual; Moreno y Farfán (2025) enfatizan la necesidad de repensar

las prácticas pedagógicas en Matemáticas, integrando recursos sensoriales, corporales y tecnológicos que respondan a los modos en que las personas con discapacidad visual construyen conocimiento, lo que implica no solo adaptaciones, sino transformaciones profundas en las maneras de enseñar y aprender. En esta línea, investigaciones como las de Agudelo-Palacio y Coelho (2021) destacan la relevancia de la mediación didáctica y el diseño de ambientes de aprendizaje accesibles en el proceso de apropiación de saberes matemáticos. Asimismo, estudios recientes como el desarrollado por Caracas et al. (2022, como se citó en Henao, 2023), subrayan la importancia de una Educación Matemática que contemple estrategias colaborativas y el desarrollo de competencias espaciales mediante recursos hápticos, los cuales, además de facilitar la comprensión conceptual, promueven la autonomía y el pensamiento matemático en estudiantes con discapacidad visual.

Enseñanza para la Comprensión

Según Perkins (1999), la comprensión es “la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe” (p. 80). Blythe y Perkins (1998) la definen como la capacidad de realizar con un tópico diversas acciones que estimulan el pensamiento, como explicar, demostrar, ejemplificar, generalizar, establecer analogías o presentarlo de manera novedosa. Desde esta perspectiva, la Enseñanza para la Comprensión (EpC) se estructura en torno a cuatro componentes interrelacionados: tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación diagnóstica continua (Stone, 1999; Pogré, 2012).

Los tópicos generativos son ideas clave vinculadas al currículo escolar, relevantes para estudiantes y docentes, que fomentan el interés y la conexión con experiencias significativas. Las metas de comprensión definen de forma explícita y pública los aprendizajes esperados, orientando claramente la práctica docente. Los desempeños de comprensión operacionalizan estas metas mediante experiencias significativas organizadas en tres fases: exploración (activación de saberes previos), investigación guiada (actividades que promueven la comprensión) y proyecto final de síntesis (demostración del nivel alcanzado). En este marco, la evaluación se concibe como un proceso continuo y formativo que permite monitorear constantemente lo que comprenden los estudiantes. Según Stone (1999), la evaluación diagnóstica continua posibilita revisar qué es lo que comprenden los estudiantes durante todo el proceso. Esto transforma el rol del profesor, que pasa de evaluador a mediador, facilitador de la reflexión y la retroalimentación entre pares, y negociador de su autoridad intelectual (Pogré 2012).

Aplicar la EpC en contextos inclusivos, especialmente con estudiantes con discapacidad visual, requiere integrarla con perspectivas centradas en la diversidad y la accesibilidad. Algunas investigaciones recientes (Moreno y Farfán, 2025; Escalante et al., 2020) han generado propuestas desde lo experiencial, en la que el cuerpo, el tacto y la manipulación directa son fundamentales en la apropiación del conocimiento. Así, un diseño en el marco de la EpC se enriquece al incorporar prácticas sensibles a lo sensorial, como el uso del origami para comprender la geometría (Pontes, 2010; Santa y Jaramillo, 2010; Pinho et al., 2016), que posibilita reconstruir táctilmente propiedades geométricas. Este marco conceptual se articula con posturas que reconocen al estudiante como un constructor activo del saber matemático desde una perspectiva enactivista o histórico-cultural (Abrahamson et al., 2018), que valora la interacción

sensorial, espacial y corporal. Así, la comprensión se expresa tanto en lo que el estudiante dice como en las acciones significativas que realiza en contextos accesibles, propiciando una Educación Matemática integral donde la EpC actúa como vía para superar barreras y construir comprensiones genuinas en la diversidad.

Método y desarrollo conceptual

Este estudio adopta un enfoque cualitativo orientado a interpretar cómo las personas con discapacidad visual experimentan la comprensión geométrica mediante la manipulación del papel. Se desarrolla como un estudio de casos (Stake, 2005) que describe las comprensiones geométricas alcanzadas a través del doblado. La información se recoge mediante observación participante (Hernández et al., 2014), entrevistas semiestructuradas y diarios de campo elaborados por dos profesoras en formación, lo que permite una comprensión profunda de los procesos de comprensión y posibles mejoras para futuras prácticas pedagógicas inclusivas.

Las participantes son dos estudiantes de un programa de licenciatura en educación especial, de una universidad pública de Antioquia, Colombia. Aunque su programa incluye un componente matemático en su plan de estudios, carece de cursos específicos para atender las necesidades de estudiantes con discapacidad visual en esta área, quienes se están formando para ser profesoras. Ellas están matriculadas en los primeros semestres del programa y se identifican como Natalia y María. La primera presenta ceguera congénita, mientras que la segunda tiene baja visión. El material empleado fue papel, por su adaptabilidad a las necesidades individuales. Se consideraron el tipo y grosor del papel, así como la claridad de las instrucciones. Estas, al ser seguidas secuencialmente y acompañadas por observación y preguntas, permitieron construir figuras tridimensionales desde el doblado de papel.

Las tareas se diseñaron con base en los desempeños del marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión, abordando las fases de exploración, investigación guiada y proyecto final de síntesis. En esta ponencia se presentan, únicamente, las tareas de la fase de exploración, dividida en dos momentos: primero, diseño y validación de instrucciones para construir un prisma de base triangular como una prueba piloto; segundo, implementación con estudiantes con discapacidad visual, explorando sus aprendizajes previos y recogiendo sus recomendaciones para el diseño de tareas posteriores.

Resultados preliminares

En el primer momento de la fase de exploración se conceptualizó y elaboró un esquema de pasos para construir un prisma de base triangular usando el doblado de papel. El pilotaje se realizó con estudiantes del semillero OriGEM, quienes vendaron sus ojos para validar académicamente las instrucciones, sin pretender simular la experiencia de una persona con discapacidad visual.

Durante esta etapa, se identificaron dificultades en el lenguaje de las instrucciones, las cuales debían ser claras y comprensibles sin requerir conocimientos matemáticos previos. Los participantes, estudiantes de licenciatura en Matemáticas, enfrentaron un desafío novedoso y aportaron significativamente a la reestructuración de las descripciones. Se evidenció también la

necesidad de nombrar los lados de la figura durante el proceso y de reconocer estrategias de doblado que mejoren la precisión. Aunque la mayoría tenía experiencia con el doblado de papel, presentaron dificultades para seguir instrucciones y realizar los dobleces con exactitud.

En el segundo momento y considerando las recomendaciones surgidas en el primero, se implementó individualmente la exploración de saberes con las participantes Natalia y María. La actividad incluyó preguntas al inicio y al final, orientadas a indagar sobre sus procesos de aprendizaje en Matemáticas, trayectorias formativas y barreras enfrentadas, especialmente en geometría. Se exploraron aspectos como su formación en el área, el momento en que adquirieron la discapacidad, el uso de dispositivos de asistencia, la forma en que aprendieron conceptos geométricos, y su experiencia con el doblado de papel, incluyendo el uso del origami para comprender la geometría. Al finalizar, se les solicitaron recomendaciones para mejorar las instrucciones, pensando en su accesibilidad para personas con discapacidad visual. También se realizó una evaluación retrospectiva de la experiencia con la figura construida, sus percepciones sobre el doblado de papel y su interés en continuar explorando lugares geométricos mediante esta herramienta.

Durante el diálogo inicial, ambas manifestaron no haber tenido una educación adaptada ni un enfoque diferenciado en Matemáticas. Natalia señaló: *“yo nunca recibí una educación diferente [...] por eso mismo, porque yo las recibía tal cual que mis compañeros”*, lo que evidencia cómo la falta de adaptaciones limitó su acceso profundo a los contenidos matemáticos. Ninguna había trabajado previamente con doblado de papel ni en construcciones geométricas.

En cuanto a herramientas tecnológicas, ambas usan lectores de pantalla en sus teléfonos y, en menor medida, el sistema braille. María, con baja visión, resaltó la grabadora de audio como recurso clave en su aprendizaje: *“yo siempre utilizo la grabadora de audio [...] yo la llevo a todos lados”*. Estas estrategias muestran cómo han adaptado su aprendizaje ante la falta de materiales o metodologías accesibles.

Durante la actividad, ambas identificaron la hoja como un cuadrado, aunque con distintos métodos. Natalia lo determinó recorriendo los bordes simultáneamente; María lo hizo contando los lados, pero no logró distinguir un rectángulo no cuadrado, denominando ambas figuras como cuadrados. En general, siguieron las instrucciones sin mayores dificultades, empleando diferentes estrategias de doblado. Natalia mostró mayor precisión usando ambas manos para fijar los dobleces, mientras que María presentó algunas imprecisiones al identificarlos. Sin embargo, ambas reconocieron características geométricas emergentes durante la construcción. La Figura 1 ilustra esta etapa con las participantes.



Figura 1. Primera experiencia con las participantes Natalia y María.

Conclusiones parciales

Este estudio nos revela que, si bien la formación docente busca promover una visión amplia e inclusiva de la educación integrando la reflexión crítica sobre la diversidad en sus múltiples dimensiones a través de los espacios académicos y extracurriculares, aún se identifican desafíos para equipar a los futuros profesores con todas las herramientas necesarias para abordar la diversidad en contextos educativos. Esto resalta la importancia de la formación continua y del desarrollo autónomo de estrategias inclusivas que atiendan las necesidades de todos los estudiantes. En este contexto, los primeros análisis muestran la necesidad de mejorar la claridad en las instrucciones, especialmente en los pasos finales de la construcción del prisma de base triangular, donde fue crucial volver a nombrar los lados de las figuras para garantizar la comprensión. Además, remarcar los dobleces emergió como un elemento fundamental, ya que constituye la única referencia táctil para las personas con discapacidad visual durante la construcción de figuras geométricas.

Las reflexiones de las participantes evidenciaron el impacto positivo de la experiencia, al señalar que el doblado de papel les facilitó la “visualización táctil” de conceptos geométricos, aportando herramientas útiles para su futura labor pedagógica. Asimismo, se subrayó la importancia de evitar dobleces innecesarios o “parásitos”, ya que estos interfieren con la correcta percepción de las figuras. Estas recomendaciones abren la puerta a futuros ajustes y mejoras en el diseño de tareas inclusivas para la enseñanza de la geometría.

Los hallazgos reafirman la relevancia de propuestas didácticas que integren lo sensorial y lo corporal como vías legítimas de acceso al conocimiento matemático (Moreno y Farfán, 2025; Abrahamson et al., 2018). Tal como lo indican Aljundi y Altakhayneh (2020), los estudiantes con discapacidad visual requieren experiencias manipulativas guiadas por descripciones verbales precisas y recursos táctiles que les permitan construir significados propios. A su vez, investigaciones como las de Emerson et al. (2018b) y Klingenberg et al. (2019) subrayan que, para garantizar una enseñanza accesible, es indispensable cuidar la secuenciación de actividades, clarificar el lenguaje instruccional y minimizar el ruido perceptivo, elementos que resuenan directamente con los ajustes que emergieron en esta primera experiencia. Así, el trabajo aquí presentado no solo visibiliza la potencia del doblado de papel como estrategia inclusiva en la enseñanza de la geometría, sino que, también, ofrece insumos concretos para enriquecer la formación docente desde una perspectiva situada, multisensorial y comprometida con la equidad.

Referencias y bibliografía

- Abrahamson, D., Flood, V., Miele, J., y Siu, Y. (2018). Enactivism and ethnomethodological conversation analysis as tools for expanding Universal Design for Learning: The case of visually impaired mathematics students. *ZDM*, (51), 291-303. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0998-1>
- Acevedo, J. M., Cárdenas, M. C. y García, R. A. (2023). Estrategias didácticas inclusivas en educación matemática: Un estudio con estudiantes con discapacidad visual. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), 89–110.
- Agudelo-Palacio, N. y Coelho da Rosa, A. (2021). Aportes para una educación matemática inclusiva desde la discapacidad visual: Una revisión desde la literatura. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 145–164. <https://hdl.handle.net/10495/32641>
- Aljundi, K. y Altakhayneh, B. (2020). The effectiveness of using accessible math e-content in developing mathematical concepts for visually impaired students. *Journal of Educational and Psychological Studies*, 14(2), 243–258. <https://doi.org/10.1145/2468356.2468698>

- Blythe, T. y Perkins, D. (1998). Comprender la Comprensión. En T. Blythe (Ed.), *Enseñanza para la Comprensión. Guía para el docente* (pp. 35-42). Paidós.
- Decreto 1421 de 2017 [Ministerio de Educación Nacional de Colombia]. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. 29 de agosto de 2017.
- Emerson, R. W. y Anderson, D. K. (2018a). Teaching mathematics to students with visual impairments: A review of instructional practices. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 112(5), 503–515. <https://doi.org/10.1177/0145482X1811200505>
- Emerson, R. W. y Anderson, D. K. (2018b). What mathematical images are in a typical mathematics textbook? Implications for students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 112(1), 20-32. <https://doi.org/10.1177/0145482X1811200103>
- Escalante, L., Chávez, N. y Pineda, F. (2020). Diseño de materiales accesibles para el aprendizaje de álgebra en estudiantes con discapacidad visual. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 25(3), 27–45.
- Healy, L. y Fernandes, E. (2011). The role of gestures in mathematical activity: The case of blind learners. *Educational Studies in Mathematics*, 77(2), 157–174. <https://doi.org/10.1007/s10649-010-9290-1>
- Henao, A. (2023). Revisión sistemática: educación inclusiva como macro concepto en el contexto colombiano. *Revista Boletín Redipe*, 12(5), 97-111.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación (6 ed.)*. McGraw Hill Education.
- Klingenberg, O. G., Holkesvik, A. H., y Augestad, L. B. (2019). Research evidence for mathematics education for students with visual impairment: A systematic review. *Cogent Education*, 6(1), 1626322. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1626322>
- Klingenberg, O. G., Holkesvik, A. H., y Augestad, L. B. (2020). Digital learning in mathematics for students with severe visual impairment: A systematic review. *British Journal of Visual Impairment*, 38(1), 38-57. <https://doi.org/10.1177/0264619619876975>
- Ley 1618 de 2013. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. 27 de febrero de 2013.
- Ley 2294 de 2023. Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2022–2026 “Colombia Potencia Mundial de la Vida”. 19 de mayo de 2023.
- Moreno Segura, R. A. y Farfán Márquez, R. M. (2025). Discapacidad visual y educación matemática en álgebra: Una revisión de literatura. *Investigación e Innovación en Matemática Educativa*, 10(Número Especial), 14–16. DOI: <https://doi.org/10.46618/iime.223>
- Obiero, J. A., Aloka, P. J. O. y Raburu, P. A. (2021). Influence of braille literacy on mathematics achievement among learners with visual impairment in Kenya. *European Journal of Education Studies*, 8(4), 42–55. <https://doi.org/10.46827/ejes.v8i4.3659>
- Organización de las Naciones Unidas - ONU. (2018). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2018*. ONU. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Pérez, C. I. P. (2010). *La respuesta educativa a los estudiantes con discapacidad visual*. Fundación MAPFRE: Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y cultura.
- Perkins, D. (1999). ¿Qué es la Comprensión? En M. Stone (Ed.), *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica* (pp. 69-95). Paidós.
- Pinho, T. M. M., Delou, C. M. C. y Lima, N. R. W. (2016). Origami as a Tool to Teach Geometry for Blind Students. *Creative Education*, 07(17), 2652-2665. <https://doi.org/10.4236/ce.2016.717249>
- Pogré, P. (2012). *Enseñanza para la Comprensión. Un marco para el desarrollo profesional docente* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid.
- Pontes, A. S. (2010). *Origami modular, geometria espacial e deficiência visual* [Tesis de pregrado no publicada]. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense.
- Santa, Z. y Jaramillo, C. (2010). Aplicaciones de la Geometría del doblado de papel a las secciones cónicas. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (31), 338-362.
- Stake, R. (2005). Qualitative case studies. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 443-466). Sage.
- Stone, M. (1999). La importancia de la comprensión. En M. Stone (Ed.), *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica* (pp. 21 – 34). Paidós.
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO.