

Crónica del seminario de la FESPM

Matemáticas inclusivas – Parte I

por

PABLO BELTRÁN-PELLICER
(Universidad de Zaragoza)

El pasado mes de noviembre, en pleno temporal de lluvia, granizo y nieve, a un puñado de docentes de matemáticas no se les ocurrió otra cosa que recluirse un fin de semana en un hotel en Castro Urdiales para trabajar y reflexionar sobre inclusión. Hay películas que comienzan con premisas muy parecidas y que no terminan demasiado bien. Sin embargo, el tema del último seminario organizado por la FESPM da motivos para la esperanza. Debe haberla, si lo que queremos es avanzar hacia una educación inclusiva para todos y todas. En general, claro. Y la enseñanza de las matemáticas no es una excepción.

Iniciamos con este artículo la crónica, en tres partes, del seminario *Matemáticas inclusivas*, organizado por la Federación Española de Sociedades de Profesores de Matemáticas (FESPM), con la colaboración del Centro Internacional de Encuentros Matemáticos (CIEM) y del Ministerio de Educación y Formación Profesional y que tuvo lugar los días 26, 27 y 28 de noviembre de 2021. Aderezamos la crónica-resumen con algunas reflexiones sobre este tema, que resulta de una gran trascendencia en nuestra labor como docentes.



Figura 1. Asistentes al seminario federal en la sede del CIEM de Castro Urdiales

Objetivos y programa del seminario

La coordinación del seminario corrió a cargo de María Teresa Navarro Moncho, de la Societat d'Educació Matemàtica de la Comunitat Valenciana «Al-Khwārizmī». Ya en el programa se plantean dos preguntas fundamentales, para cuya respuesta habremos de reflexionar acerca de qué son las matemáticas y, más aún, cómo ha de ser su aprendizaje. ¿Son las matemáticas una disciplina de selección y exclusión social? ¿El conocimiento matemático se sigue considerando un privilegio de unas pocas personas o se considera un derecho de todos?

El derecho a la educación a todas las personas queda recogido en la propia Constitución española. Por supuesto, es un elemento fundamental en la Declaración de los Derechos del Niño de 1959 y, más recientemente, vuelve a aparecer como uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Parece claro que, hoy en día, una persona matemáticamente competente tendrá más oportunidades profesionales. Por lo tanto, el aprendizaje de las matemáticas no puede ni debe estar reservado para unos pocos elegidos. Y, mucho menos, convertirse en un arma de exclusión social. Así que todas las personas deberían tener la oportunidad y el apoyo necesario para aprender significativamente unas matemáticas comunes y fundamentales, con ideas poderosas.

La comunidad de docentes e investigadores en educación matemática no es ajena a estas cuestiones. Tal y como se recoge en el propio programa del seminario, desde el NCTM (2014) se afirma que, para garantizar el éxito matemático para todos, los programas escolares de matemáticas han de considerar cinco elementos esenciales:

- Un compromiso con la equidad y el acceso.
- Un currículo sólido.
- Herramientas y tecnología apropiadas.
- Una evaluación significativa y concordante.
- Una cultura del profesionalismo.

Hablar de acceso y equidad en el aula de matemáticas es hablar de que todo el alumnado pueda participar de modo significativo en el aprendizaje de las matemáticas. Desde este punto de vista, no todo vale. Son estas cuestiones las que dan lugar a los objetivos del seminario:

- Reflexionar sobre las tareas y el uso de los materiales manipulables y la tecnología como recursos esenciales en un aprendizaje significativo de las matemáticas para todo el alumnado.
- Analizar el papel que juegan la detección precoz de las dificultades específicas de aprendizaje, el talento matemático y las necesidades de apoyo educativo en el acceso y la equidad en la enseñanza de las matemáticas.
- Reflexionar sobre el papel de la evaluación formativa como medio para la mejora de la educación matemática.

Sesiones de los grupos de trabajo

La planificación original del seminario consideraba tres grupos de trabajo, dedicados a los siguientes aspectos:

- *Grupo 1.* Características de las tareas adecuadas para fomentar una enseñanza inclusiva de las matemáticas. Materiales manipulativos y tecnológicos apropiados.
- *Grupo 2.* Análisis de las dificultades específicas de aprendizaje y las necesidades de apoyo educativo para planificar acciones que garanticen que cada alumno se vea a sí mismo capaz de utilizar su conocimiento matemático para dar sentido a los problemas del mundo que le rodea.
- *Grupo 3.* Enfoque y funciones de la evaluación como componente fundamental para garantizar el éxito en la competencia matemática para todo el alumnado.

Debido a motivos organizativos, los participantes nos dividimos en dos grupos, de manera que uno estaría trabajando sobre las características de las tareas inclusivas, mientras que el otro se enfocaría en las dificultades específicas de aprendizaje y necesidades de apoyo educativo. La evaluación se abordaría de manera transversal tanto en uno de los grupos como en otro.

Conferencia a cargo de Concepción Barceló López y M.^a Teresa Navarro Moncho *¿Podemos ser promotores de oportunidades de aprendizaje de matemáticas en el marco de una escuela inclusiva?*

El viernes por la tarde fue la primera de las conferencias, orientada a poner sobre la mesa los elementos centrales del seminario. Es decir, de dónde partimos en la educación inclusiva, hacia dónde queremos ir y cómo podemos hacerlo. Concepción Barceló comenzó señalando que es mucho mejor hablar de *diferencias* de aprendizaje, en lugar

de hacerlo de *dificultades* de aprendizaje. La diferencia de matiz radica en que todos podemos aprender, de manera que el foco ha de ponerse en promover situaciones de aprendizaje para que todos podamos avanzar. Para ilustrar esto propuso la metáfora del jardín (figura 2), donde se contraponen la imagen de una plantación de lechugas, todas iguales, frente a un jardín donde convive una amplia variedad de plantas en proceso de floración.



Figura 2. ¿Plantación o jardín? (Fuente: presentación de C. Barceló y M.ª T. Navarro)

Muchas veces, al pensar en inclusión y atención a la diversidad se piensa en un sector concreto del alumnado, como si pudiésemos distinguir entre alumnado *normal* (sea lo que sea eso) y alumnado que no lo es. El caso es que no se puede hablar de inclusión educativa para referirnos solamente a cierta parte del alumnado. De hecho, resulta imposible hablar de educación si esta no es realmente inclusiva. En un aula típica de una escuela ordinaria nos encontramos con las siguientes prevalencias de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo: discapacidad (1 %), altas capacidades (7 %), trastornos de la comunicación (4-6 %), trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) (4-6 %), dislexia (10 %), discalculia (3-6 %). A todo esto, habría que añadir la natural diversidad de cada uno. Por lo tanto, ¿quién es ese alumnado *normal*?

La actual Ley de Educación (LOMLOE), que no hace sino modificar a la anterior ley (conocida como LOMCE), recoge específicamente el principio de inclusión y lo enfatiza a lo largo de su articulado:

Por otra parte, la escolarización del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo deberá estar regida por los principios de inclusión y participación, calidad, equidad, no discriminación e igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo y accesibilidad universal para todo el alumnado.

Más aún, el artículo 73 queda redactado de la siguiente forma, especificando qué es lo que se entiende por alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE):

1. Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo.
2. El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para la detección precoz de los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, y para que puedan alcanzar los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos. A tal efecto, las Administraciones educativas dotarán a estos alumnos del apoyo preciso desde el momento de su escolarización o de la detección de su necesidad.

Por lo tanto, de aquí se desprende que la normativa otorga una importancia especial a la detección de estas necesidades específicas y a su intervención temprana en el marco de una escuela inclusiva. Este énfasis vuelve a apreciarse en otros artículos de la ley (p. ej., artículos 74 y 79).

La ponente no dejó pasar la oportunidad de mencionar el reciente Real Decreto 984/2021, de 16 de noviembre, que establece el marco de evaluación para este curso y que recoge los aspectos comentados anteriormente. Por ejemplo, el artículo 4, sobre el derecho del alumnado a una evaluación objetiva:

Las Administraciones educativas garantizarán el derecho del alumnado a una evaluación objetiva y a que su dedicación, esfuerzo y rendimiento sean valorados y reconocidos con objetividad, para lo que establecerán los oportunos procedimientos, que, en todo caso, atenderán a las características de la evaluación en las respectivas etapas conforme a la legislación vigente.

O el artículo 6, dedicado a la atención a las diferencias individuales en la evaluación:

1. En el marco de lo establecido por las respectivas Administraciones educativas, se establecerán las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de los procesos asociados a la evaluación se adapten a las circunstancias del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Estas adaptaciones en ningún caso se tendrán en cuenta para minorar las calificaciones obtenidas.
2. Igualmente, se promoverá el uso generalizado de instrumentos de evaluación variados, diversos y adaptados a las distintas situaciones de aprendizaje, que permitan la valoración objetiva de todo el alumnado.
3. Se establecerán medidas de flexibilización y alternativas metodológicas en la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, en especial para aquel que presente dificultades en su comprensión y expresión.
4. Cuando las circunstancias personales del alumno o alumna con necesidades educativas especiales lo aconsejen para la consecución de los objetivos de la enseñanza básica, este alumnado podrá prolongar un curso adicional su escolarización. Estas circunstancias podrán ser permanentes o transitorias y deberán estar suficientemente acreditadas.

Con esto, quedaban claras las características de la atención a la diversidad y de la atención a las diferencias de aprendizaje en la escuela inclusiva. Desde mi punto de vista, no es otra cosa que la concepción del significado de *obligatoria*. Por supuesto, en la Educación Primaria, pero no debemos olvidar la O de la ESO. En este momento de la ponencia, Concepción Barceló utilizó un cuento a modo de metáfora, para señalar que nuestra actitud se puede enfocar en el *qué*, en el *cómo* o en el *para qué*. Para aquellos lectores que tengan curiosidad, se trata del *Cuento de los tres canteros*, pudiéndose encontrar fácilmente alguna versión en internet. No obstante, las claves son las siguientes:

- El primero de los tres canteros no ve sentido a su trabajo más que el de ganarse la vida. Se encontraba saturado en un trabajo que repetía monótonamente sin cuestionar nada más. Este cantero se preocupaba tan solo de las cosas que van surgiendo en el día a día, sin mirar más allá.
- El segundo cantero se preocupaba por hacer su trabajo de la mejor forma posible, de modo que el trabajo le brindara satisfacción personal.
- El tercer cantero tenía además la capacidad de ver la utilidad de su trabajo, mirando hacia el futuro. Estaba focalizado en el para qué, el propósito de su tarea más allá de la tarea individual en sí. Esta es la manera en que el cantero encontraba la automotivación verdadera en su trabajo.

Esto abre la puerta a identificar tres dimensiones en la escuela inclusiva. En primer lugar, prácticas que involucran, que se pueden asimilar a las pautas propias del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (CAST, 2011). En segundo lugar, políticas que acompañan, es decir, políticas de centro -reflejadas en los documentos oficiales del centro- que estén orientadas a organizar y movilizar los recursos del centro y de su entorno (recursos personales, materiales, espaciales, temporales, etc.) para atender a la diversidad de maneras de aprender. Y, en tercer lugar, la creación de culturas que cuidan, cuyo objetivo sea la construcción de una escuela abierta, flexible y participativa, donde el alumnado se sienta feliz. Esta última dimensión está orientada a la creación de una comunidad acogedora, en el sentido más amplio del término, donde todos sus miembros son valorados y respetados y se tienen altas expectativas hacia todo el alumnado. Para ello hay que centrarse en las capacidades que posee cada alumno, en lugar de en las que no tiene.

Llegados a este punto, hemos de detenernos en las siglas DUA; esto es, en el Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2011). Es un marco tanto para el diseño curricular, como para el diseño e implementación de secuencias didácticas, que tiene en cuenta todos los componentes de un proceso de enseñanza y aprendizaje y que se basa en resultados de investigación. El objetivo es crear espacios en los que tenga cabida la diversidad y todos los estudiantes puedan aprender. En español, la web de referencia es la [web educaDUA](#), nacida en el seno del proyecto DUALETIC, en el que participaron investigadores de diferentes universidades (Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Alcalá de Henares y Universidad de Castilla - La Mancha). El proyecto contó con el apoyo de investigadores del CAST.

Se trata de entender la educación inclusiva como un derecho. Echeita y Ainscow (2011) profundizan en esta idea desde una posición generalista y plantean un marco de referencia y pautas de acción. Dicho marco asume que la

inclusión es un proceso que busca la presencia, participación y el éxito de todo el alumnado y que precisa la identificación y la eliminación de barreras. Además, recalca la necesidad de poner mayor énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar. Otros libros con indicadores y pautas de orientación son la *Guía para la educación inclusiva* (Booth y Ainscow, 2015) o la guía de la UNESCO (2017). Respecto a esta última, no está de más recordar el cuarto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS):

Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

A continuación, Concepción Barceló se detuvo en describir dos dificultades (diferencias) de aprendizaje: dislexia y discalculia. Siguiendo a Lyon, Shaywitz y Shaywitz (2003):

Dislexia es una dificultad de aprendizaje específica de origen neurobiológico. Se caracteriza por dificultades en exactitud y/o fluidez en el reconocimiento de palabras escritas, por escasa habilidad en la escritura y decodificación. Estas dificultades son consecuencia de un déficit en el componente fonológico del lenguaje que es inesperado en relación con otras habilidades cognitivas y la educación recibida.

Después de hacer una pequeña dinámica en la que los participantes nos pudimos poner en la piel de un alumno con esta dificultad, la ponente pasó a describir la discalculia y algunos de sus indicadores, tomando como referencia la guía de trastornos del neurodesarrollo de la American Psychiatric Association (2014). La discalculia es un trastorno caracterizado por la presencia de dificultades en el procesamiento numérico y el cálculo, de modo que las actividades de la vida diaria se ven afectadas. Resulta oportuno recoger en esta crónica los indicadores de alerta que señaló Concepción Barceló en la charla. En Educación Infantil son los siguientes:

- Dificultades para contar.
- Errores en la escritura o en el nombre de los números inferiores a 10 (confunde 6 por 7; o seis por siete).
- Dificultad para clasificar objetos por forma o tamaño.
- Problemas para aprender a contar. Por ejemplo, no puede recordar los números en el orden correcto o cuando se le piden cuatro unidades solo es capaz de coger un puñado, en lugar de contarlas.
- Dificultad para entender términos relacionados con las matemáticas, como «más grande» y «más pequeño», «más que» o «menos que»...
- No puede entender la relación entre número y cantidad. Por ejemplo, no entiende que «4» se aplica a grupos de 4 pasteles, 4 coches o 4 amigos.

A su vez, en la etapa de Educación Primaria tendremos que estar atentos a:

- Dificultades para reconocer signos aritméticos.
- Fragilidad en el uso de hechos aritméticos según la edad: sumas simples (2+4) y tablas de multiplicar.
- Dependencia exagerada de dedos para contar.
- Cálculo mental y memoria mecánica deficitarios.
- Confusiones en la alineación de los números en una columna.
- Falta de adquisición del sistema de base 10.
- Errores en la conversión de unidades de medida.
- Errores de lógica o razonamiento: resultados incoherentes.
- Dificultades en la comprensión de enunciados de problemas.
- Pueden tener problemas para entender las horas o ubicarse espacialmente.
- Verbalizan sus dificultades: «No se me dan bien las matemáticas», «no me gustan las mates».

Finalmente, en Educación Secundaria, los indicadores de alerta son:

- Problemas para aplicar los conceptos matemáticos al dinero, incluida la estimación del coste total o el cambio exacto.
- Dificultades para entender la información que se muestra en los gráficos o tablas.
- Le cuesta aprender y comprender los métodos de razonamiento y los procedimientos de cálculo con varios pasos.



- Problemas para encontrar diferentes enfoques para el mismo problema matemático (falta de flexibilidad mental).
- Dificultad para medir los ingredientes en una receta simple o líquidos en una botella.

Igualmente, resulta interesante plasmar en esta crónica, ya que se mencionaron, los criterios diagnósticos de un trastorno específico del aprendizaje para la discalculia de la American Psychiatric Association (2014, 38-39):

A) Presencia de al menos uno de los siguientes síntomas que han persistido por lo menos durante 6 meses, a pesar de intervenciones dirigidas a estas dificultades:

- Dificultades para dominar el sentido numérico, los datos numéricos o el cálculo (p. ej., comprende mal los números, su magnitud y sus relaciones, cuenta con los dedos para sumar números de un solo dígito en lugar de recordar la operación matemática como hacen sus iguales, se pierde en el cálculo aritmético y puede intercambiar los procedimientos).
- Dificultades con el razonamiento matemático (p. ej., tiene gran dificultad para aplicar los conceptos, hechos u operaciones matemáticas para resolver problemas cuantitativos).

B) Las aptitudes académicas afectadas están sustancialmente por debajo de lo esperado según su edad cronológica e interfieren en el rendimiento académico o en actividades de la vida cotidiana y se confirman con pruebas estandarizadas.

C) Las dificultades de aprendizaje comienzan en la edad escolar, pero pueden no manifestarse hasta que la demanda de las aptitudes académicas supera las capacidades del individuo.

D) Las dificultades del aprendizaje no se explican por discapacidad intelectual, trastornos visuales o auditivos no corregidos, otros trastornos mentales o neurológicos, adversidad psicosocial, falta de dominio del lenguaje de instrucción académica o directrices académicas inadecuadas.

Los trastornos específicos de aprendizaje no son algo anecdótico. La prevalencia de estos trastornos en el alumnado en las áreas de lectura, expresión escrita y matemáticas es del 5-15 %, mientras que en la población adulta se estima en un 4 %. A pesar de estos porcentajes, que no son despreciables, estos trastornos siguen siendo grandes desconocidos en el ámbito social, lo cual provoca una serie de problemas. Sin ir más lejos, originan ansiedad. No el trastorno en sí, sino su desconocimiento, tanto por parte de la persona que lo sufre como por parte de su entorno. Las personas con trastorno piensan que son menos inteligentes que el resto y, por tanto, se frustran, experimentan cambios de humor, rechazo a las tareas escolares, somatizan todo ello con dolores de cabeza, contracturas, etc., y suele terminar en lo que se conoce como *indefensión aprendida*. Autores como Zuppardo y otros. (2017) constatan esta peor autoestima y problemas de comportamiento en alumnado con dislexia, con respecto a compañeros sin dificultades.

M.^a Teresa Navarro tomó el relevo en este punto de la conferencia para concretar cómo ser promotores de oportunidades de aprendizaje de matemáticas. La respuesta parece clara, con actividades abiertas, con múltiples puntos de entrada y dadas a la exploración, como los ejemplos que planteó sobre líneas poligonales y cálculo de áreas. En dichos ejemplos, el papel de los manipulativos es clave (en los ejemplos, geotiras como las de la figura 3, y geoplanos virtuales), pues actúan como facilitadores del aprendizaje, lo enriquecen.

La ponente aprovechó la ocasión para presentar el proyecto MatesGG, *Matemáticas con GeoGebra*, desarrollado por la Federación Española de Sociedades de Profesores de Matemáticas (FESPM) en colaboración con el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF). El proyecto pone a disposición del profesorado una selección de materiales elaborados con la herramienta GeoGebra a través de unas guías didácticas creadas con la herramienta de autor eXeLearning. Todo el material está disponible en la [página web del proyecto](#).

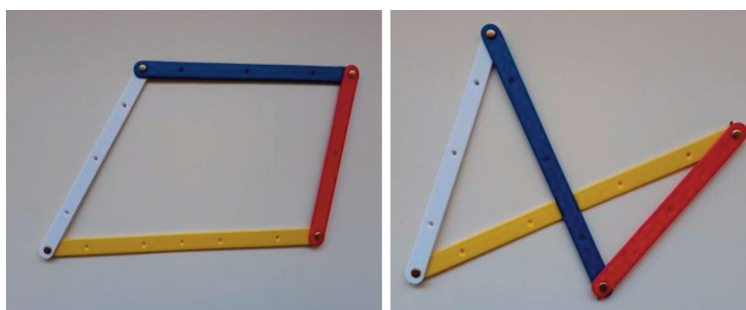


Figura 3. Líneas poligonales con geotiras (Fuente: presentación de C. Barceló y M.^a T. Navarro)

Después, M.^a Teresa Navarro mostró una propuesta de *canvas* (lienzo, plantilla) que permite diseñar actividades y tareas de aprendizaje accesible, a modo de facilitador para el profesorado. Este *canvas* propone tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Objetivos y criterios de evaluación.
- ¿Cómo voy a motivar e implicar a mi alumnado? ¿Hay una actividad cero? ¿Se conecta con los conocimientos previos del alumnado?
- ¿Cómo se hará el seguimiento continuo y se dará *feedback* durante la tarea y en el proceso de enseñanza y aprendizaje?
- Acceso a la información. ¿Cuál va a ser el papel de los manipulativos?
- Procesamiento de la información.
- Expresión del conocimiento. ¿Cómo se comunican las reflexiones del alumnado? ¿Cómo se desarrolla el lenguaje?

La ponencia terminó señalando el papel fundamental de la evaluación. Esta debe servir para identificar los puntos débiles y guiar en su superación. Es decir, no debe limitarse a un papel certificador. Las indicaciones deben ser claras y específicas. El objetivo es que la evaluación debe permitir avanzar al alumnado. Para ilustrar esto, la ponente se apoyó del vídeo de *Austin y su mariposa*, en el que los sucesivos comentarios conducen a una mejora en el dibujo inicial que hace el niño. Finalmente, nos mostraron ejemplos de exámenes adaptados y no adaptados, donde lo esencial consiste en saber qué se quiere evaluar y no poner trabas innecesarias. No se trata de hacer exámenes diferenciados, puede ser (debe ser) el mismo examen para todos.

Conclusión

En siguientes entregas desgranaremos la conferencia *¿Qué recursos son adecuados para atender la diversidad?*, de Daniel Ruiz Aguilera, y la conferencia *¿Cuándo podemos afirmar que una práctica es inclusiva?*, de Begoña De la Iglesia Mayol. Al margen de las conclusiones oficiales, ya difundidas entre los miembros de la FESPM, podemos adelantar alguno de los temas clave. Por ejemplo, quedó bastante claro que una tarea o una actividad, por sí sola, no es inclusiva. Puede tener el potencial de serlo, sí, pero es la forma de presentarla, de construir el andamiaje y de gestionarla, lo que hará que sea inclusiva.

Referencias bibliográficas

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2014), *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5: Spanish Edition of the Desk Reference to the Diagnostic Criteria From DSM-5*, American Psychiatric Pub.
- BOALER, J. (2019), *Limitless mind: Learn, lead, and live without barriers*, Harper Collins.
- BOOTH, T., y M. AINSCOW (2015), *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*, FUHEM, OEI.
- CAST (2011), *Universal Design for Learning Guidelines, version 2.0*, Center for Applied Special Technology.
- (2018), *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*, Center for Applied Special Technology, <<http://udlguidelines.cast.org>>.
- ECHETA, G., y M. AINSCOW (2011), «La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente», *Téjuelo*, 12, 26–46.
- LYON, G. R., S. E. SHAYWITZ y B. A. SHAYWITZ (2003), «A definition of dyslexia», *Annals of dyslexia*, 53(1), 1-14.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (2020), *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*.
- (2021), *Real Decreto 984/2021, de 16 de noviembre, por el que se regulan la evaluación y la promoción en la Educación Primaria, así como la evaluación, la promoción y la titulación en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional*.
- NCTM (2014), *Principles to actions: Ensuring mathematical success for all*. Reston.
- UNESCO (2017), *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*.
- ZUPPARDO, L., C. PIRRONE y F. SERRANO (2017), «Delimitando el perfil emotivo-conductual en niños y adolescentes con dislexia», *Retos*, XXI, 1(1), 88-104.