



Visión crítica a comunidades de aprendizaje, inclusividad y neurodidáctica en IES

Mag. María Cristina Laplagne, claplagne@unsj.edu.ar, Mag. Daniel Gómez Zacca dgoomez@unsj.edu.ar, Dra. Liliana B. Martínez lilibemartinez@gmail.com
Esp. Cristina Díaz cdiaz@unsj.edu.ar
FI, DEA, DME -Universidad Nacional de San Juan, Argentina
10. Ética, Paz y Desarrollo Sostenible en las IES

RESUMEN

El objetivo de esta presentación es difundir los resultados de un análisis que emplea las herramientas de la Teoría de la Actividad (Engestrom, 2002), a fin de rescatar alcances y falencias, internos al sistema educativo, en cuanto se plantean metas de inclusividad y potencialidad en la formación de competencias profesionales. Asimismo, se destacan las nuevas configuraciones de comunidades de aprendizaje- CA en las IES, como método de trabajo en pos de modelos cognitivos actualizados con aportes neuro-didácticos. La sistematización del estudio con la TSC del aprendizaje expansivo (Engestrom, 2016) posibilitó comprender implicancias sobre los fenómenos de inclusividad, equidad y formación del pensamiento crítico, como cúspide de los procesos cognitivos en las CA. Se analiza actualmente, la ergonomía y sustentabilidad de diferentes propuestas desarrolladas en las cátedras de los docentes que conforman el equipo de investigación. En las mismas se promueve el uso de TAC para la construcción del conocimiento como modelo de inclusión. Se detectó que las comunidades virtuales tienden a regenerarse en posteriores agrupamientos con fines renovados o radicalmente diferentes en una continuidad de vínculos con nuevos propósitos educativos y sociales. Finalmente, se presentarán las críticas al sistema con una mirada empoderadora acerca de las nuevas praxis que permiten superar a los antiguos andamiajes en la formación de competencias, centrando en la creatividad y en la autonomía la batalla final por vencer la incertidumbre de los futuros desarrollos de la sociedad de la información (Reig, 2014).

PALABRAS CLAVES Visión- Comunidades - Inclusividad- Neurodidáctica

ABSTRACT

The objective of this presentation is to inform the results of an analysis that uses Activity Theory tools (Engeström, 2002), to highlight achievements and shortcomings, internal to the educational system, as related to inclusiveness and professional competences training goals. Likewise, characteristics on new configurations of Learning Communities -LC, used as a learning methodology in pursuit of cognitive models, upgraded with neuro-didactic contributions will stand out as the systematization of the study with the SCT. Particularly, the theory on Expansive Learning (Engeström, 2016) analysis will make it possible for the audience to understand implications about the phenomena of inclusiveness, equity and

training on critical thinking, regarded as the summit of cognitive processes for any HEI LC. Current analysis are being done on ergonomics and sustainability of the different proposals which have been developed by teachers in the research team and which besides, promote the use of LKT for the construction of knowledge as a model of inclusion. So far it has been detected that virtual communities tend to regroup in later moments for refreshed or radically different educational and social purposes possible by means of the set bonds among participants. Finally, the criticism to the system after the use and empowerment of new praxis models, meant for overcoming the old scaffolding and skills training one, focuses on how creativity and autonomy will present the final battle to the uncertainty of future developments in the information society (Reig, 2014).

KEY WORDS: insight-communities- inclusiveness- neurodidactics

INTRODUCCIÓN

En este trabajo es importante diferenciar los conceptos de accesibilidad (Forbes, 2017) e inclusividad debido a la comprensión que indirectamente, abre a los docentes en la elaboración de propuestas curriculares virtuales y presenciales. Al referirnos a la accesibilidad, la identificamos como la facilidad de ingreso y disponibilidad a fin de que cualquier ser humano, incluso aquellos con limitaciones o discapacidades, pueda hacer uso del servicio educativo (Doré y otros, 2002) a pesar de deficiencias en movilidad, comunicación o comprensión. Como docentes reconocemos que las deficiencias de comunicabilidad y la infraestructura electrónica suelen estar presentes (Berners-Lee, 2000) en la educación. Sin embargo, la accesibilidad tecnológica ha modificado el panorama del conocimiento y la circulación de saberes, consecuentemente, ha transformado las competencias/meta de los nuevos profesionales universitarios. Pensar en la accesibilidad del servicio educativo implica garantizar el principio de igualdad de oportunidades generando con ello, una mejor calidad de vida. Es entonces, uno de los derechos del ser humano junto con la autonomía, como su inmediata consecuencia, constituyendo con la movilidad, la libertad y la identidad, cinco principios rectores fundamentales en educación (UNESCO, 2005).

Por otra parte, la inclusividad educativa del sistema superior implica la posibilidad real y concreta que todos los jóvenes y adultos aprendan de igual modo, sin importar orígenes, condiciones sociales, culturales o personales. La inclusividad es omitir requisitos de ingreso, discapacidades, problemas limitantes, mecanismos de selección, que inciten a la discriminación, llevando así, al sistema a la búsqueda del bien común y de la igualdad social. Una educación integradora plantea que docentes y alumnos asuman la diversidad como enriquecimiento contextual y no la excluyan como si fuese un problema (UNESCO, 2003). La educación inclusiva promueve sociedades más justas y equitativas. Su paralelo metodológico es coherente con la MLE o Modificabilidad de la Estructura Cognitiva (Feuerstein y Bohács, 2012); ya que este enfoque sostiene que cualquier persona puede aprender, cuando se le otorga la oportunidad apropiada e individualizada, mediante el apoyo necesario, en función de una mediación basada en sus capacidades y responsabilidades. En Nuevo Brunswick en Canadá en el 2005, se editó un compendio de prácticas y principios rectores de modelos institucionales pro-inclusividad. El listado siguiente es un resumen del mismo:

- Los alumnos en su totalidad tienen derecho a un trato igualitario con clases regulares, con su grupo de pares en establecimientos locales;
- Cualquier alumno puede aprender;
- La totalidad de los estudiantes tiene derecho a participar en todos los aspectos de la vida educativa;
- Todos reciben programas educativos apropiados y un currículo relevante a sus necesidades;
- La totalidad de los estudiantes recibe los apoyos que se requieren para garantizar sus aprendizajes y su participación;
- Todos los alumnos participan de actividades co y extra curriculares y se benefician de la colaboración y cooperación entre los miembros de la comunidad.

Este modelo rector de nuestro análisis permite inferir que la inclusión educativa acepta un compromiso y un arduo trabajo desde las instituciones hacia un cambio de filosofía. En ella, se deberían incluir los medios tecnológicos y los recursos educativos, administrativos y económicos a fin de alcanzar el compromiso asumido. Los indicadores de inclusividad son presencias y concreciones en pos de la igualdad y la calidad, conforme a las necesidades de los estudiantes, entre las que se encuentran el uso de metodología natural e inclusiva, la provisión de instrucciones en ambientes múltiples, la integración de servicios complementarios y tipos diferenciados de instrucción, la programación individualizada y centrada en el estudiante y el trabajo con pares en grupos heterogéneos (Frederikson y Cline, 2002). Cabe preguntarse entonces, ante la poca o nula existencia de los compromisos institucionales que alientan estas prácticas, cuáles son las acciones y posibilidades para que los docentes promuevan la inclusividad.

AVENTURARSE A LA INDAGACIÓN DE UNA CA INCLUSIVA

En nuestra investigación confirmamos el seguimiento curricular de las propuestas de trabajo con los postulados del “Índice para la Inclusión” de Ainscow y Booth (2000), mediante indagación polietápica, a fin de asegurar el principio de la inclusividad. Sus bases son simples y atienden a regirse por la atención a la diversidad y a la superación de

conceptos tales como barreras para el aprendizaje (Forman, 2004) o necesidades educativas especiales (NEE). Mediante la auto-evaluación comunitaria, el aprendizaje colaborativo, el diseño democrático y las dimensiones de abordaje en la investigación/acción, se sientan las bases que permiten lograr la inclusión. La primera transformación que se detecta se da en el lenguaje y es a través del mismo que se inicia la integración, se fomenta, indaga y cristaliza la inclusión.

En nuestro caso, los sesgos y acciones inclusivas, fueron amplificados por la dimensión de la emocionalidad, al permitir y motivar la generación de vínculos, aún en las comunidades virtuales, en las cuales las propuestas activaron los dispositivos de inclusión de manera natural a la conformación de comunidades sustentables (Engeström y Hakkarainen, 1987). La ergonomía de micro-espacios de relaciones basadas en un proyecto de aprendizaje inclusivo favorece a la comunidad y crea un espacio de creatividad afín a nuevas propuestas (Sylwester, 1997).

Si bien, indagar el entramado de estas noveles propuestas es una ardua tarea, contemplar claramente un conjunto de factores de incidencia, sin pre-determinación se vuelve posible al elegir la tercera línea de la teoría socio-crítica, la TA. La teoría de la actividad de Engeström (2016) es una propuesta didáctica que contempla los postulados actuales de las Neurociencias Cognitivas en sus últimas aplicaciones prácticas y que se incluye dentro de los paradigmas socio-constructivistas, al poseer similitudes con los principios rectores de las propuestas vygotskianas y de la Modificabilidad de la Estructura Cognitiva –MEC- (Rainforth y otros, 1996; Feuerstein, 1991), a veces denominada también, Mediated Learning Experience (MLE), la cual fue desarrollada por R. Feuerstein para potenciar las oportunidades educativas a niños con diversas dificultades, (Feuerstein, Klein y Tannenbaum, 1991). De este modo, metodología y marco teórico de la investigación son coherentes, otorgándole al análisis validez convergente.

A continuación, se mencionan algunos postulados de la TA que permiten y promueven el trabajo en las comunidades con la seguridad de la inclusión, la creatividad y la innovación. El aprendizaje es sutil; se modifica, no permanece, ni elude su expansión. Los vectores de la misma pueden direccionarse desde los intereses y motivaciones de los sujetos (Engeström, 2016). De ello surge que el planeamiento didáctico contemple secuencias de actividad en pos del descubrimiento significativo, del enriquecimiento instrumental, de la

selección de estrategias que completan un plan de ejecución, control y revisión. Las dimensiones de abordaje además de promover la actividad, deben adentrarse en la comprensión de los desarrollos cognitivos, los cuales una vez que han alcanzado su sentido de logro, permiten que conducta, desarrollo y aprendizaje se vuelvan expansivos en virtud de los nuevos patrones culturales generados por la actividad socio-cultural.

MÉTODO DE TRABAJO E INDAGACIÓN

La pedagogía de la pregunta como disparador de las propuestas e innovaciones curriculares sin lugar a dudas, gestionó el trabajo con problemas y planteos relevantes que interpelan las competencias a las que se abocan las asignaturas analizadas. Estas funcionan a modo de hilo conductor, se refieren a identidad y caracterización de los educandos, a sus motivaciones e intereses, al objeto de los aprendizajes y a los modos de logro (Bunch, 2002; Carreras, 2009; Díaz, 2017). Además, remiten a la dimensión de la comprensión de la innovación como sistema/unidad abierto al análisis que devela la complejidad de las interacciones dialógicas y comunicativas. Al cruzar los datos en las líneas de tiempo y contradicción intrínseca, se decodifican los motores de transformación y se descubren los ciclos de expansión de la actividad en sí misma.

Del párrafo anterior surge la conceptualización aludida por Vygotsky (1978), al visualizar al aprendizaje como un complejo de artefactos culturales mediados por sujetos sociales quienes actúan desde su propia historia y desarrollo, interpretan los modos de actividad y alcanzan la comprensión de las operaciones de la actividad misma. El trayecto de la actividad produce su propia textura a través de una multiplicidad de artefactos y subjetividades, negociaciones, reglas y contradicciones (Engeström, 2016) gestando en su seno los patrones que recrean o provocan la expansión del sistema donde los nuevos elementos, tales como la introducción de TAC son re-conceptualizados desde la ZDP hacia nuevos horizontes de soluciones y posibilidades (Wa Deft, 2004). Los elementos nombrados y sus artefactos se pueden plasmar en una grilla, que analiza y valora las propuestas y sus experiencias vivenciadas. A modo de tabla de doble entrada, se observan los impactos, alcances, falencias y detractores del sistema permitiendo así, que nada quede librado al azar, puesto que cada factor ha sido registrado y se ha procedido a su interpretación. Al apreciar de este modo el hecho educativo, se puede incorporar futuras

transformaciones, posibles en virtud de la comprensión alcanzada sobre la sustentabilidad de los procesos cognitivos (Garrido Díaz, 2015; Jensen, 2010) y de inclusión educativa (Doré y otros, 2002; Dörn y otros, 1996).

Siguiendo la teoría de Engeström (2016), se clasificaron los atributos de las actividades y saberes de los currículos centrados en rúbricas, pensamiento de diseño y clases invertidas. Los patrones de actividad se indagaron mediante Knotworking o trabajo en nodos (Acosta Barros, 2014) siguiendo los siguientes pasos:

- Conexión
- Coordinación
- Seguimiento
- Explicitación
- Proximidad temporal y
- Compromiso

Como lo explicitan Engeström y Hakkarainen, (1987), el análisis y su comprensión implican la verbalización y la decodificación respetuosa y valorativa de las interacciones dialógicas, ampliando así, la actividad. Se procede a la interpretación de logros y triangulación esquemática para predecir transformaciones futuras con lo cual se alcanza la inclusión y la expansión del aprendizaje.

RESULTADOS ALCANZADOS ANTE LA CONVERGENCIA DE CONSTRUCTOS EN LAS CA

A lo largo de este trabajo, se ha resaltado la importancia de la validez congruente de métodos y marcos teóricos. Los resultados provisionales alcanzados exhiben que la mediación del aprendizaje inclusivo es una muestra de la capacidad del cerebro para aprender de la experiencia (Gardner, 1995; Goleman, 2011), que promueve la reubicación de las funciones durante el procesamiento de información (Jensen, 2010; Lynch, 2001).

La plasticidad cognitiva con sus profundas implicaciones en el aprendizaje, se demuestra en los comportamientos humanos transformados por las propuestas inclusivas acaecidas y comprendidas en virtud de la experiencia. Tal aprendizaje afecta al cerebro, lo altera en sus

circuitos y afecta en consecuencia, la conducta de los sujetos que han vivenciado la experiencia de mediación.

La tabla de doble entrada permitió visualizar cómo las preguntas y sus interpretaciones en o ante respuestas y soluciones le permiten a los sujetos vivenciar las experiencias didácticas activando la empatía social, una de las habilidades prácticas de la inteligencia emocional (Goleman, 2011). Este trabajo/aprendizaje alcanzado mediante rúbricas y debates corporativos sobre respuestas ajenas permite el despliegue de la capacidad humana para comprender lo que los otros hacen, sus intenciones y reacciones, abriendo así la puerta a la inclusividad efectiva. Al interactuar con los demás usamos y comunicamos nuestras interpretaciones y nuestras valoraciones, hecho cognitivo que nos remite al descubrimiento de las neuronas espejo y a la inteligencia emocional. Este constructo remite en las aulas a la educación inclusiva (Podestá y Rattazi, 2013).

Si bien, las mediciones no han sido registradas por tomografías o imágenes cerebrales; el cambio en la actitud y en los patrones de conductas demuestran que durante el paso de explicitación los grupos de sujetos en un 92% modificaron sus comprensiones y en un 16% cambiaron sus conceptos, los cuales previamente aparecían como contradicciones al trabajo inclusivo. Además, confirmamos que del universo de 187 sujetos (cifra alcanzada por la totalidad de asistentes a las propuestas curriculares analizadas, 170 manifiestan haber modificado su competencia cognitiva. Los 6 sujetos con discapacidad aparente (TEL) y los 2 sujetos con discapacidad fisiológica (parálisis hemipléjica) alcanzaron la aprobación curricular correspondiente a la propuesta cursada virtual o presencialmente. Confirmamos entonces, que toda experiencia deja huellas a nivel cognitivo y que sus patrones de actividad pueden modificarse con mediaciones graduables; si bien, no todo el universo alcanzó sus metas en los tiempos y criterios o parámetros de evaluación del mismo modo. Lo cual nos explica que los aprendizajes poseen desarrollos parciales y que la inteligencia transita por estados que no son fijos sino modificables (Stainback y Stainback, 1992; Slee, 1998).

Corroboramos que la cognición es social, situada y distribuida; esto es, el sujeto se reconoce en su individualidad y/o en su colectividad como comunidad, dentro de la cual las experiencias se socializan (Reig, 2013; Acosta Barros, 2014). El andamio para una sociedad inclusiva debe ser provisto en las aulas como parte y producto de la actividad;

dependiendo su comprensión del contexto y la cultura (Díaz, 2017). Estadísticamente, la media (7.5) y la moda (6.9) de las poblaciones demostraron que las técnicas y herramientas de la actividad educativa promueven la implementación de aprendizajes significativos (Feuerstein y otros, 2012). En cuanto a la aceptación y agrado por los procesos sociales de aprendizaje cooperativo y colaborativo, se registró un 87% a favor quienes manifiestan en sus observaciones la comprensión y empatía, como lo expresa Rainforth (Rainforth y otros, 1992).

PALABRAS FINALES

En nuestra investigación concluimos que inclusión, cognición, solidaridad y colaboración social se vuelven explícitas y visibles al integrar en el análisis una congruencia de constructos teóricos y metodológicos sobre los aprendizajes. Así, el equipo de investigación accede el análisis del sistema, seguros de una correcta interpretación de los logros pretendidos con acceso real a la inclusión, ya sea a través de un cursado presencial o de B-learning, puesto que el empleo de TAC empodera las propuestas curriculares (Reig, 2014). Como propone Juan Vasen (2014) en sus cuestionamientos sobre las neurociencias, hay que advertir los nuevos roles a los que esta llamada la institución universitaria y asumir la inclusión social para retomar esta función de extimidad como compromiso de mirada hacia el otro y de la otroridad como percepción y comprensión del prójimo. Las propuestas educativas deben dejar de ser reflejo de un mundo fragmentado, de una inmediatez de piezas inconexas, en mosaico, de una modernidad líquida alienante y opresora. Tenemos los medios y la teoría para alcanzar una mejora posible. Ante la duda y el vacío de los estudiantes actuales hay que abrirles experiencias de pluralismo social y democrático, de formación en pensamiento crítico y ético y de valoraciones sociales inclusivas basadas en las experiencias con interrelaciones solidarias. La educación debiera entonces, seducir lo perceptual en pos de una modulación interactiva con control de la percepción y la inmediatez virtual en pos de una nueva forma de conciencia consistente con una subjetividad capaz de generar nuevos pensamientos (Vasen, 2017). Entonces, la tarea del docente respaldado por las Neurociencias, será permitir que el pensamiento del alumno mastique la experiencia para digerir e incorporar nuevas prácticas tendientes a la

creatividad y la transformación. Es decir, la propuesta educativa en línea o presencial será sustentable, inclusiva y accesible si su objetivo es claro, si está fundamentada en un paradigma metodológico sólido, si tiene en cuenta todos los actores involucrados en el proceso y si abre diferentes canales de acceso, a través de las distintas herramientas, aplicaciones, programas, dispositivos tecnológicos y soporte técnico actualmente disponibles. Debe constituir un ambiente de enseñanza-aprendizaje comprensible, utilizable y practicable por todos los actores, más allá de su diversidad funcional o de las limitaciones de entornos para acceder a nuevos currículos promotores de comunidades de aprendizaje auto-sustentables y diseñados en función de procesos cognitivos divergentes (Shawn-Lawton, 2008).

REFERENCIAS

- ACOSTA BARROS, L. (2014). *El desarrollo de la competencia en tratamiento de la información y competencia digital desde una didáctica de la historia en bachillerato promotora del aprendizaje colaborativo*. Tesis doctoral. Universitat Rovira I Virgili. Recuperado de: www.tdx.cat/bitstream/10803/283288/1/tesis_AcostaBarrosLuisMiguel.pdf
- AINSCOW, M. y BOOTH, T. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Ed. Mark Vaughan Y Linda Shaw. UK: CSIE y Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- AINSCOW, M. y BOOTH, T. (2000). *Index for Inclusion*. UK: CSIE y Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Recuperado de: www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20Spanish.pdf
- BERNERS-LEE, T. (2000). *Weaving the web*. London: Harper Collins.
- BUNCH, G. (2002). Inclusion: How To. En: *Essential Classroom Strategies*. (2ª ed.) Toronto: Inclusion Press.
- CARRERAS, O. (2009). *Metodología para la evaluación de la accesibilidad Web*. *Evaluating Web Sites for Accessibility*. Recuperado de: <http://olgacarreras.blogspot.com/2009/06/metodologia-para-la-evaluacionde-la.html>

- CHANG, V. y GUETL, C. (2007). E-Learning Ecosystem (ELES) - A Holistic Approach for the Development of more Effective Learning Environment for S/Medium Sized Enterprises (SMEs). Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/4253689_E-Learning_Ecosystem_ELES
- DÍAZ, V. (2017). La accesibilidad universal: ¿utopía o realidad? En: *The New York Times Style Magazine, Spain. Forbes, España*. Recuperado de: <http://forbes.es/business/10957/la-accesibilidad-universal-utopia-o-realidad/>
- DORÉ, R., WAGNER, S. y BRUNET, J. (2002). From Mainstreaming to Inclusion: A Transformation of Service Delivery. En R. L. SCHALOCK, P. C. BAKER & M. D. CROSER (Eds.), *Embarking on a New Century. Mental Retardation at the End of the 20th Century*. Washington D.C.: AAMR, 185-201.
- DORN, S., FUCHS, D. & FUCHS, L. (1996). *A Historical Perspective on Special Education Reform. Theory into Practice*, 35, 12-19. Recuperado de: <https://asu.pure.elsevier.com/en/publications/a-historical-perspective-on-special-education-reform>
- ENGESTRÖM, Y. (2016). *Studies in Expansive Learning. Learning what is not yet there*. Helsinki: Cambridge University Press.
- ENGESTRÖM, Y. y HAKKARAINEN, T. (1987). *Learning and teaching on a scientific basis*. Helsinki: Århus Verlag, Aarhus Universitet, Psykologisk Institute Pres.
- FEUERSTEIN, R., KLEIN, P. y TANNENBAUM, A. (Eds.). (1991). *Mediated learning experience (MLE): Theoretical, psychosocial and learning implications*. Freund Publishing House Ltd.
- FEUERSTEIN, R., FALIK, L., FEUERSTEIN, R., BOHÁCS, K. y JACKSON, I. (2012). *A think-aloud and talk-aloud approach to building language: Overcoming disability, delay, and deficiency*. London: Teachers College Press.
- FORBES (2017). *La accesibilidad: ¿utopía o realidad?* Recuperado de: forbes.es/business/10957/la-accesibilidad-universal-utopia-o-realidad/
- FORMAN, N. (2004). *Exceptional Children and Ordinary Schools. Getting the Education You Want For Your Special Needs Child*. Markham, Ontario: Fitzhenry & Whiteside.
- FREDERICKSON, N. y CLINE, T. (2002). *Special Educational Needs, Inclusion and Diversity*. Maidenhead: Open University Press.
- GARDNER, H. (1995). *Inteligencias Múltiples*. Buenos Aires: Editorial Paidós Ibérica.
- GARRIDO DÍAZ, M. (2015). *Neurociencias y educación: Guía práctica para padres y docentes*. Recuperado de: <http://zonebook.me/go/read.php?id=B00OQSONDM>
- GOLEMAN, D. (2011). *Leadership: Understanding Emotional Intelligence*. London: Oxford University Press.

- JENSEN, E. (2010). *7 Amazing Revolutionary Discoveries From Brain Research*. Recuperado de: eric@jlc.brain.com
- LYNCH, J. (2001). *Inclusion in Education: The Participation of Disabled Learners*. Paris: National Institute on Mental Retardation.
- NEW BRUNSWICK STUDENT SERVICES BRANCH (2005). *Best Practices of Inclusion. Department of Education*. New Brunswick Files (On-line version). Recuperado de: (<http://www.gnb.ca/0000/publications/ss/bestprac.pdf>).
- PODESTÁ, M. y RATAZZI, A. (2013). El cerebro que aprende. En: *Una mirada a la educación desde las Neurociencias*. Ed: Rattazzi, Fox, Peire. Buenos Aires: AIQUÉ.
- RAINFORTH, B., YORK, J., y MACDONALD C. (1992). *Collaborative teams serving students with severe disabilities: Integrated therapy in educational programs*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- REIG; D (2013). Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: claves, tendencias y miradas. España: Fundación Telefónica. Recuperado de: <https://www.telefonica.com/es/web/negocio-responsable/articulo/-/blogs/dolores-reig->
- REIG; D (2014). 5 tendencias en TIC y Educación para 2014. Parte 1. En: *El Caparazón*. Recuperado de: <https://www.telefonica.com/es/web/negocio-responsable/articulo/-/blogs/dolores-reig-el-caparazon-5-tendencias-en-tic-y-educacion-para-2014-parte-i->
- SHAWN LAWTON, H. (2008). Simplemente pregunta. Integración de la accesibilidad en el diseño. Recuperado de <http://uiaccess.com/justask/es/index.html>
- SLEE, R. (1998). Inclusive Education? This Must Signify 'New Times' in Educational Research. En: *British Journal of Educational Studies*, N^o 46, 440-454.
- STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (1992). *Curriculum considerations in inclusive classroom*. Michigan: Brookes Publishing Company.
- SYLWESTER, R. (1997). How Emotions Affect Learning. En Revista *Educational Leadership*, pp. 60-65.
- UNESCO (2003). Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150169s.pdf>
- UNESCO (2005). Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654s.pdf>
- VASEN, J. (2017). *¿Niños o cerebros? Cuando las Neurociencias descarrilan*. Madrid: NOVEDUC.
- VYGOTSKY, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. 2^o edición 2010. España: Paidós Ibérica..
- WA DEFT, C. (2004). *Building Inclusive Schools: Pathways to the Future*. East Perth: WA, DE&T Press.