

El Diseño Universal para el Aprendizaje, una alternativa para la inclusión educativa en Chile

The Universal Design for Learning, an alternative for educational inclusion in Chile

Ensayo

Cristina Valencia Pérez¹

cristina.valencia@umcc.cu

Osvaldo Hernández González²

chytyhergon@gmail.com

Resumen

En Chile, se entiende que para avanzar hacia la inclusión educativa los docentes deben implementar el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), con el propósito de dar respuesta a la diversidad del aula, lo que exige el mejoramiento de los modos de actuación de los profesores. Este ensayo tiene como objetivo develar la necesidad de preparar a los docentes para la inclusión educativa aplicando el DUA. La sistematización teórica que se ofrece es el resultado de la consulta de una amplia y actualizada bibliografía.

Palabras clave: Inclusión educativa, atención a la diversidad, Diseño Universal para el Aprendizaje, flexibilidad curricular,

Abstract

In Chile, it is understood that in order to advance towards educational inclusion, teachers must implement the Universal Design for Learning (DUA) in order to respond to the diversity of the classroom, which requires the improvement of teachers'. This essay aims to unveil the need to prepare teachers for educational inclusion by applying the DUA. The theoretical systematization that is offered is the result of the consultation of a wide and updated bibliography.

Keywords: Educational inclusion, attention to diversity, Universal Design for Learning, curricular flexibility, teaching

¹Licenciada en Educación Diferencial con mención en Deficiencia Mental en Chile. Profesora del Colegio Los Jazmines, comuna Melipilla, Chile.

²Licenciado en Psicología. Máster en Educación. Maestrante de la Universidad Católica del Maule, Chile.

profesionalización docente.

professionalization.

Introducción

Las sociedades contemporáneas a nivel mundial se caracterizan por presentar un alto índice de desigualdad y fragmentación social, lo que genera exclusión social y, en consecuencia, ausencia de participación en la sociedad de la población menos aventajada económicamente. Según Blanco (2014), esta situación posee como mayor fundamento la existencia de sistemas educativos que ofrecen una educación de menor calidad a los estratos sociales bajos, lo cual debilita la función esencial de la escuela en relación a la cohesión y movilidad social.

Esta autora afirma que existen diversas barreras, externas e internas, que generan exclusión y marginación en educación. Las primeras se relacionan con problemáticas como el nivel socioeconómico y educativo de las familias, el trabajo infantil y las condiciones inadecuadas de vida, salud y nutrición. Entre las segundas se consideran los procesos de privatización creciente y el debilitamiento de la escuela pública, la segmentación de los sistemas educativos, la rigidez y falta de pertinencia curricular, los sistemas de evaluación de la calidad de educación y la falta de formación de los profesores.

Estas barreras se presentan en el sistema educativo chileno. Aun cuando la actual Ley General de Educación (LGE) tiene como uno de sus principios básicos la equidad, señalando como obligación “asegurar una educación de calidad y procurar que ésta sea impartida a todos, tanto en el ámbito público como en el privado” (Ministerio de Educación de Chile, 2009, Pág. 4), en la práctica, es difícil de visualizar. La existencia de escuelas subvencionadas y particulares ha debilitado la escuela pública en cuanto a la calidad de los procesos educativos que aquí se generan.

Esta organización del sistema educativo chileno donde co-existen escuelas privadas, particulares subvencionadas y públicas, permite una clara estratificación de la población escolar, pues la población que atiende se relaciona directamente con las diferentes clases sociales y la calidad educativa de estos tipos de escuelas desciende proporcionalmente con la clase social de la cual provienen los

estudiantes. Se genera, entonces, la homogeneización de estudiantes en cada tipo de establecimiento educacional, una clara realidad de exclusión y desigualdad que implica la primera barrera para la inclusión educativa y social.

El Ministerio de Educación chileno, consciente de esta problemática, promulgó en el año 2015 la Ley N°. 20.845 de Inclusión Escolar; uno de sus objetivos es asegurar a todas las personas una educación inclusiva de calidad, por lo cual debe generar las condiciones necesarias para el acceso y permanencia de los estudiantes con necesidades educativas especiales en establecimientos de educación regular, que serán lugar de encuentro entre los estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión.

Para avanzar hacia la educación inclusiva de calidad, en el mismo año se promulga el Decreto N°. 83, que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. El objetivo principal de este documento legal, es estimular la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes de educación regular, incorporando en ellas el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y así lograr dar respuesta a la diversidad, considerándola como la manera de potenciar el aprendizaje de todos los estudiantes teniendo en cuenta sus estilos, ritmos y preferencias desde la flexibilización del currículo.

El docente es elemento clave para llevar a cabo esta transformación; no obstante, es necesario diseñar, implementar y evaluar un proceso de preparación que le permita enfrentar este desafío de manera pertinente.

Desarrollo

Los primeros pasos de la inclusión educativa datan desde el año 1990, cuando en la Conferencia Internacional de Educación de Jomtien (Tailandia), se plantean los objetivos de la Educación para Todos. No obstante, tiene su punto de partida en el año 1994 con la Declaración de Salamanca (España), cuando se reconoce la escuela regular como la institución educativa que debe y puede proporcionar una buena educación a todos los alumnos, con independencia de las diferentes

aptitudes que posean.

Diferentes autores señalan que en la actualidad la educación inclusiva es asumida por los gobiernos y políticas educativas a nivel mundial; sin embargo, se reconoce que se le atribuyen diversos significados (Blanco, 2008); (Talou et al., 2010); (Arnaiz, 2012); (Echeita, 2013); (Borges y Orosco, 2014).

La sistematización teórica realizada permite afirmar que la finalidad de la inclusión educativa es hacer efectivo, para toda la población escolar, el derecho a una educación de calidad, preocupándose especialmente de aquellos que, por diferentes causas, están excluidos o en riesgo de ser marginados. Se precisa transformar los sistemas educativos y las escuelas, diversificar la enseñanza, personalizar las experiencias comunes de aprendizaje para atender la multiplicidad de necesidades del alumnado y lograr la participación y el éxito de todos. Esto se logra utilizando los diseños universales, que consideran en la planificación del currículo y la enseñanza la diversidad de necesidades. Se centra en las potencialidades de los estudiantes sin encubrir sus limitaciones, desarrollando todo el proceso educativo en el aula ordinaria.

La inclusión educativa tiene como objetivo primordial asegurar la *presencia*, *participación* y *logros* de todos los educandos (Blanco, 2008); (Ouane, 2008); (Muntaner, 2010); (Escudero, 2012); (Echeita, 2013).

La *presencia* se refiere a que todos los alumnos deben asistir a las aulas ordinarias para compartir con sus pares un currículo común que responda a las necesidades de todos y cada uno de ellos. La *participación* significa que el currículo y las actividades educativas contemplen la diversidad de todos los estudiantes y se considere su opinión en las decisiones que afectan sus vidas y el funcionamiento de la escuela. Los *logros* hacen referencia a que todos los alumnos, en la medida de sus posibilidades, adquieran los aprendizajes del currículo escolar, para lograr el máximo aprendizaje y desarrollo de sus potencialidades.

El modelo educativo inclusivo entiende que las dificultades que aparecen en el proceso de aprendizaje ya no radican exclusivamente en el alumno, sino en la relación de este con su entorno. En relación a esto, Vigotsky (como se citó en

Arriaga, 2015) señala que es preciso “reconocer que el hecho de que el estudiante no aprenda, no depende sólo de él, sino del grado en que las contribuciones del profesor se ajusten al nivel que muestra en cada tarea de aprendizaje” (Pág. 64). Por tanto, al ser la escuela el contexto del proceso educativo formal, quienes se desempeñan ahí como responsables de dirigir el proceso educativo, deben considerar la existencia de barreras de aprendizaje y de participación, con el afán de disminuirlas.

Esta es una manera de acercarse a una educación de calidad para todos, objetivo de la inclusión educativa. Ya no se trata de incorporar a aquellos que han sido excluidos a las aulas regulares, sino es preciso trabajar para que ellos también puedan asistir, participar y lograr aprendizaje; es decir, se trata de una inclusión al conocimiento.

El avance de la inclusión educativa en Chile

En Chile se comienza a hablar de inclusión educativa desde el año 2004, cuando el Ministerio de Educación convoca a una comisión de expertos con el propósito de establecer un marco conceptual para el avance y la superación del modelo de integración y transitar de manera efectiva hacia el modelo de inclusión. Uno de los objetivos de esta comisión es entregar recomendaciones al sistema de educación regular y especial para avanzar hacia el desarrollo de condiciones que favorezcan el acceso, la participación y los logros de la población que presenta necesidades educativas especiales, enfatizando en la existencia de un sistema educativo único donde la educación especial debiera ser el complemento y apoyo de la educación regular.

En esta década, se comienza a conceptualizar la educación con un enfoque inclusivo desde el nivel ministerial; no obstante, la realidad chilena recién inicia el tránsito desde el paradigma de los defectos al de las potencialidades, en el que los escolares poseen necesidades educativas especiales, con la implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE). Por tanto, aún distaba para que en las escuelas comprendieran y utilizaran los conceptos de la inclusión educativa.

En el documento Taller Regional Preparatorio sobre educación inclusiva del año

2007, se refleja el compromiso que el Gobierno de Chile asume con respecto a la educación para todos, enfatizando el derecho a una educación de calidad con equidad, lo cual no debe depender de las condiciones personales, sociales y culturales de los educandos. Su mayor compromiso es eliminar las barreras de aprendizaje y de participación, para disminuir las prácticas de exclusión y discriminación al interior del sistema educacional.

El decreto N°. 83/2015, que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y básica, asocia la inclusión educativa a las adecuaciones curriculares, la infraestructura y los materiales de apoyo necesarios para facilitar el acceso, la permanencia y el progreso en el sistema educacional de las personas con discapacidad.

Los principios que expone para fundamentar la elaboración de adecuaciones curriculares son igualdad de oportunidades, calidad, equidad e inclusión educativa, valoración a la diversidad y flexibilidad del currículo. Estas se comprenden como la herramienta pedagógica que permite flexibilizar el currículo para que sea significativo y relevante, dando así respuesta a las necesidades educativas especiales que se presentan en el aula con el fin de asegurar el acceso, la participación y el progreso en el proceso de enseñanza aprendizaje.

La visión que presenta este documento, responde a los fundamentos de la inclusión educativa, pues considera que el problema ya no radica en los estudiantes, sino en la existencia de barreras para el aprendizaje y la participación que presenta el contexto escolar. Otorga gran importancia a la flexibilización del currículo, elemento primordial en el DUA, lo considera como la estrategia indicada para promover prácticas educativas inclusivas y propone su implementación en el quehacer de los docentes chilenos, para potenciar la atención a la diversidad en las aulas.

El Diseño Universal para el Aprendizaje, una estrategia para avanzar hacia la inclusión educativa

El DUA tiene su origen en las investigaciones realizadas por el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST) en los años 90 (siglo XX), cuando David H. Rose y Anne Meyer, fundadores de este centro, diseñaron el marco de su aplicación, fundamentándolo en los últimos avances de la neurociencia en el área de la educación.

Según Alba, Sánchez y Zubillaga (2014), durante el proceso de aprendizaje es posible observar una diversidad en cuanto al comportamiento cerebral. Este órgano posee una estructura modular, cada módulo se especializa en procesar distintos aspectos de la realidad, teniendo la capacidad de que aquellas regiones que son necesarias según la tarea a realizar funcionen de manera paralela. Además, señala que existe una diversidad neurológica interpersonal, especificando que es posible encontrar diferencias en el espacio que ocupa cada módulo en el cerebro de cada persona, como también se encuentran diferencias en relación a los módulos que se activan frente a la resolución de la misma tarea; por lo tanto, se afirma que ningún estudiante puede aprender igual que el otro.

Con respecto al proceso de aprendizaje, Meyer, Rose y Gordon (como citó Alba, Sánchez y Zubillaga 2014), explican que de manera preponderante intervienen en él tres subredes cerebrales: a) redes de conocimiento que detectan y perciben la información del medio y la transforman en conocimiento útil; b) redes estratégicas que planifican, organizan e inician acciones con un propósito en el medio ambiente; y c) redes afectivas que monitorean el ambiente interno y externo para establecer prioridades, para motivar y participar en el aprendizaje. El funcionamiento de estas redes es distinto en cada alumno.

La identificación de estas tres redes cerebrales, junto a la evidencia de la variabilidad interpersonal en su funcionamiento, sientan las bases del DUA y de sus tres principios: Principio I: proporcionar múltiples medios de representación, que permiten al estudiante recepcionar la información y reforzar su comprensión; Principio II: proporcionar múltiples medios de acción y expresión, que permiten al

alumno expresarse de la manera más adecuada para él; Principio III: proporcionar múltiples formas de implicación o motivación.

El DUA se define como: “un enfoque basado en la investigación para el diseño del currículo – es decir, objetivos educativos, método, materiales y evaluación-, que permite a todas las personas desarrollar conocimientos, habilidades y motivación e implicación con el aprendizaje” (Alba, et al., 2014, Pág. 9). Su principal objetivo es conseguir que todos los estudiantes, con independencia de sus circunstancias o condiciones de origen, tengan las mismas oportunidades para el aprendizaje. Afirma que la diversidad es la norma, no la excepción, asegurando que un currículo universalmente diseñado permite derribar la mayor barrera para el aprendizaje: el currículo inflexible.

El currículo educativo tradicional es diseñado para responder a las necesidades del alumno promedio, excluyendo a aquellos que presentan alguna discapacidad, se encuentran en otras situaciones de desventajas o presentan diferentes habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias. La planificación y el desarrollo curricular asumen que los alumnos pueden acceder y participar a través de una sola vía, integrando la flexibilidad solo en el momento en que es posible observar dificultades en el aprendizaje de algún estudiante dentro del aula.

En concordancia con Sala, Sánchez, Giné y Díez (2014), el DUA proporciona flexibilidad en objetivos, contenidos, materiales y evaluación, lo que permite a los profesionales del sector educativo diversificar su manera de enseñar.

Incorporar los principios del DUA en las prácticas de los docentes de Chile, es el objetivo que se desea alcanzar a nivel gubernamental, como respuesta al compromiso que ha adquirido el país en el avance hacia una inclusión educativa, para lo cual es necesario transformar el ejercicio docente, dejando atrás metodologías que se pueden clasificar en una pedagogía tradicional, caracterizada por clases frontales y el uso exclusivo de cuadernos y textos de estudio. Para lograrlo, es fundamental la preparación de los docentes y de todos los miembros de una comunidad educativa.

La profesionalización docente para el mejoramiento de la atención a la diversidad.

Ruay (2010) plantea que la tarea del profesor actual es cada vez más difusa, pues su labor está inmersa en un mundo de transformaciones, por tanto, las exigencias de su trabajo han cambiado profundamente con el correr de los años.

La transformación del rol docente trae consigo el desplome de la educación tradicional, dejando atrás la transmisión de la información, la memorización de contenidos, la actitud pasiva frente al cambio e innovación y el trabajo individual. Sin embargo, las prácticas pedagógicas actuales aún pueden asociarse a este paradigma educativo, difiriendo con lo que se espera de la escuela y de la actuación de los docentes.

Diversos autores plantean que el profesor es el elemento clave para llevar a cabo las transformaciones que la escuela necesita (Robalino, 2005); (Ruay, 2010); (Fernández, 2013); sin embargo, debe mejorar sus modos de actuación en función a las necesidades que en el aula se presentan. La heterogeneidad del grupo le exige implementar estrategias metodológicas pertinentes, para que todos los estudiantes alcancen un aprendizaje de calidad.

En Chile la preparación de los docentes para mejorar la atención a la diversidad de estudiantes que se encuentran en el aula es una necesidad, así también la preparación para implementar el DUA. Desde la investigación bibliográfica y la práctica pedagógica de la autora de este ensayo, es posible afirmar que el profesorado está de acuerdo con atender a la diversidad y la considera como un elemento enriquecedor del proceso educativo; no obstante, no se sienten preparados para asumir este desafío, razón por la cual asocian la inclusión educativa a los profesionales de educación especial.

Entre los autores que afirman lo señalado anteriormente, en relación a la realidad chilena, se encuentran Sanhueza, Granada y Bravo (2012); Granada, Pomés y Sanhueza, (2013); Brito y Mansilla, (2014).

En la búsqueda bibliográfica, no se han encontrado investigaciones que revelen la percepción de los docentes en ejercicio sobre la implementación del DUA en Chile;

se considera que la razón radica en que la normativa chilena que propone integrarlo en las prácticas docentes aún no entra en vigencia. Sin embargo, un estudio realizado por Sánchez, Castro, Casas y Vallejos (2016), a una muestra de estudiantes de Pedagogía, futuros profesores, revela que estos se sienten motivados con este paradigma, por considerar que es la estrategia que permite dar cumplimiento al derecho a la educación y en especial de los estudiantes con discapacidad.

Para llevar a cabo esta transformación en el sistema educativo chileno, es necesaria la preparación de los docentes. Desde los años 90, se ha dado énfasis a la profesionalización docente, con el propósito de elevar la calidad del profesorado y, por tanto, la calidad de la educación. Se han tomado diversas medidas y realizado considerables inversiones en capacitaciones, que se han caracterizado por su escaso impacto.

Robalino (2005) explica que uno de los problemas que afecta negativamente a los procesos de profesionalización docente, es que las metodologías que subyacen a estos programas no han recibido la atención suficiente. Este autor concuerda en que solo se potencia el rol ejecutor de los docentes, debilitando sus capacidades investigativas, el debate y la reflexión sobre su propia práctica. Se añade la escasa atención científica de los conocimientos del profesorado sobre su propia disciplina y las nuevas maneras de planificación y desarrollo de los contenidos.

En concordancia con Añorga (2014), se asume que los procesos de profesionalización carecen del carácter pedagógico que deben poseer dando énfasis esencialmente a lo cognitivo, por lo cual no influyen adecuadamente en las transformaciones de los seres humanos. Para esta autora, un proceso de preparación es continuo y tiene como principal propósito el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores que propicien un mejor comportamiento humano, más responsable y de compromiso con la sociedad, donde se conjugue lo afectivo, lo cognitivo y lo conductual; por tanto, es primordial el vínculo entre la teoría, el currículo y su operacionalización en la práctica, cuya conjugación permitirá una transformación en los modos de actuación docente.

Autores como Pérez (2001); Santiesteban (2003); Zinga (2012); Rodríguez (2015) y Vento (2015), consideran la profesionalización como el proceso necesario para mejorar los modos de actuación docente.

Entre los autores con investigaciones sobre la profesionalización de la actividad pedagógica, se encuentran Santiesteban (2003); Addine y García (2004); Silva (2005); Barbón y Añorga (2013). Desde estos estudios investigativos sobre la temática, Vento (2015) identifica como criterios comunes en la definición de este término, los siguientes:

- Es un proceso pedagógico profesional permanente que tiene su génesis en la formación inicial vocacional del individuo y llega hasta la formación permanente y continua del personal en ejercicio.
- Implica la transformación consciente y continua de los docentes para su desempeño profesional pedagógico, con un patrón esencialmente ascendente y determinado por el dominio de los contenidos propios de las disciplinas de la profesión que ejerce.
- Posee como esencia la reorientación o especialización, según el caso, de los recursos laborales calificados y del saber pedagógico, para que estos logren alcanzar la eficiencia en la adquisición y/o desarrollo de las competencias básicas exigidas por el modelo del profesional.
- Tiene un factor humano que radica en la reacción adecuada del profesional en su enfrentamiento con la comunidad y en su capacidad de ajuste a las transformaciones en el entorno socio-laboral.

La definición elaborada por Barbón y Añorga (2013), se distingue por considerar el diagnóstico de las necesidades educativas y potencialidades de los docentes; además, menciona la existencia de profesionales que ejercen labores docentes, pero que carecen de una formación pedagógica inicial. Estos elementos permiten asumir que en el proceso de profesionalización, existe una heterogeneidad en las necesidades educativas y potencialidades de los profesionales, que exige establecer diferentes niveles y, por tanto, una planificación diversificada de objetivos a lograr en respuesta a aquellos profesionales que, no siendo profesores, cumplen

labores docentes, por lo cual deben mejorar sus modos de actuación.

Valcárcel, Añorga, Pérez y del Toro (2005), afirman que el desarrollo de la profesionalización no puede verse aislado ni estático, es el resultado de todas las acciones que de modo permanente y continuo inciden sobre el profesional y que provienen de su propia práctica, en sus interrelaciones con el resto de los seres humanos. Desde esta idea proponen la profesionalización en equipo, que supone una organización y dirección correcta de los esfuerzos colectivos de los integrantes en la solución de sus problemas, en relación con las exigencias que se le imponen a cada miembro y la confianza que van adquiriendo en sus posibilidades.

Lo anterior expuesto permite a esta autora, definir la profesionalización docente para la inclusión educativa basada en el DUA como:

Proceso pedagógico flexible, de carácter individual y colectivo, dirigido al mejoramiento de los modos de actuación de los profesionales que ejercen funciones docentes, a partir de sus necesidades educativas, potencialidades cognitivas, procedimentales y actitudinales, para dar respuesta a la diversidad del aula. Promueve un aprendizaje continuo y desarrolla la capacidad de diseñar un proceso de enseñanza aprendizaje flexible que proporcione diversas formas de representación, de expresión y de compromiso.

La profesionalización docente revela la posibilidad de un ascenso cualitativo de sus modos de actuación hacia niveles superiores, donde se produce un cambio obligatorio en sus conocimientos, que permite la construcción y reconstrucción de su saber pedagógico.

Conclusiones

La sistematización teórica realizada devela que la realidad educativa chilena se enfrenta al desafío de transitar hacia la inclusión educativa, implementando el DUA como estrategia didáctica, para lograr la flexibilización curricular en el proceso de enseñanza aprendizaje; por lo que es necesaria la preparación de los profesionales que se desempeñan en cada institución educativa.

Para la preparación docente se asumen los postulados de la profesionalización, que

significa entenderla como un proceso pedagógico, en el cual la teoría, la práctica y la reflexión son elementos fundamentales.

El proceso de profesionalización docente para la inclusión educativa basada en el DUA que se asume, posee un carácter flexible, consecuente con los diferentes niveles de preparación de los sujetos que intervienen en el proceso educativo, ya que no todos poseen una formación pedagógica inicial. Su aspecto individual considera las particularidades y necesidades educativas de los docentes en formación, que se potencian a través del trabajo colaborativo, ya que la interacción con el otro resulta determinante en el actuar del sujeto y de vital importancia para el cumplimiento de los objetivos institucionales.

Referencias bibliográficas

- Addine, F. & García, G. (2004). Currículum y profesionalización del docente. En: La profesionalización del maestro desde sus funciones fundamentales. Algunos aportes para su comprensión. F. Addine Fernández y G. García Batista. La Habana: Pueblo y Educación.
- Alba, C., Sánchez, J., & Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje. Pautas para su introducción en el currículo*. Recuperado de: http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Añorga, J. (2014) La educación avanzada y el mejoramiento profesional y humano. [en línea] *Revista Varona*, (58), 12-27. Recuperado de: <http://www.revistavarona.rimed.cu/index.php/rVar/article/view/37/37>
- Arriaga, M. (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de educación en manos de los docentes. *Atenas*, 3 (31). Recuperado de: <http://atenas.mes.edu.cu/index.php/atenas/article/view/163/pdf>
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educativo siglo XXI*, 30 (1), 25-44. Recuperado de: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/149121/>
- Barbón, O. & Añorga, J. (2013). *Aproximación a una concepción teórico-metodológica de los procesos de profesionalización pedagógica en la educación superior*. Ciencias pedagógicas e innovación, 45-50.
- Blanco, R. (2008). Marco conceptual sobre educación inclusiva. CONFINTED. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro, N° 25, 5-14. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE

[/CONFINTED 48-3 Spanish.pdf](#)

- Blanco, R. (2014). *Inclusión educativa en América Latina: caminos recorridos y por recorrer*. Avances y desafíos de la inclusión educativa en Iberoamérica. España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la cultura. Recuperado de: www.oei.es/publicaciones/Metas_inclusiva.pdf
- Borges, S. & Orosco, M. (2014). *Inclusión Educativa y Educación Especial: Un Horizonte Diverso para Igualar las Oportunidades de Desarrollo*. La Habana: Educación Cubana.
- Brito, J. & Mansilla, J. (2014). Significados subjetivos de fortalezas y debilidades del proceso de inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Inclusión educativa*, 7, (2), 95-113. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/>
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo, "Voz y quebranto" *REICE*, 11, (2), 99-118. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024005>
- Escudero, J. (2012). La educación inclusiva una cuestión de derecho. *Educación siglo XXI*, XXX, (2), 109-128. Recuperado de: <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/38710/1/153711-593021-1-PB.pdf>
- Fernández, J.M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista electrónica de investigación educativa*, XV, (2), p. 82-99. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.html>
- Granada, M., Pomés, M., Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo*, 25, 51-59. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/paptra/n25/n25a03.pdf>
- Meyer, A., Rose, D., Gordon, D. (2014). Universal design for learning. Theory and practice. Recuperado de: http://udltheorypractice.cast.org/reading?12&loc=intro.xml_11969951
- Muntaner, J. (2010). *De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo*. 25 años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Murcia España. Recuperado de: <http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/docs/jmuntaner.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile (2009). Ley General de Educación. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=100604>
- Ministerio de Educación de Chile (2015). Ley 20845 De Inclusión Escolar. Recuperado de: <http://www.leychile.cl/N?i=1078172&f=2016-03-01&p=>
- Ministerio de Educación de Chile (2015). Decreto N° 83. Chile. Recuperado de:

<http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1060418.pdf>

Ouane, A. (2008). La creación de sistemas educativos que ofrezcan oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida. *CONFINTED. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Una breve mirada a los temas de educación inclusiva: aportes a las discusiones de los talleres*, 25, p. 19-27. Recuperado de:

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf

Pérez, A. M. (2001). *Proceso de profesionalización*. Curso de postgrado: Educación Avanzada. La Habana: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.

Robalino, M. (2005). ¿Actor o protagonista? *Prelac*, (1), p. 7-23 Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>

Ruay, R. (2010). El rol del docente en el contexto actual. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*, II, (6), p.116-123. Recuperado de: <http://dta.utralca.cl/ojs/index.php/fcompeten%20cias/article/viewFile/82/76>

Rodríguez, R. (2015). El desarrollo de la competencia lectora en el desempeño profesional pedagógico del maestro primario. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Matanzas. Cuba.

Sala, I., Sánchez, S., Giné, C. & Díez, E. (2014). Análisis de los distintos enfoques del paradigma del diseño universal aplicado a la educación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, VIII, (1), 143-152. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4755984.pdf>

Sánchez, S., Castro, L., Casas, J. & Vallejos, V. (2016). Análisis factorial de las percepciones docentes sobre Diseño Universal de Aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10, (2), 135-149. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/>

Sanhueza, S., Granada M. & Bravo, L. (2012). Actitud del profesorado de Chile y Costa Rica hacia la inclusión educativa. *Cuadernos de pesquisa*, 42, (147), 884-889. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/13.pdf>

Santiesteban, M. (2003). *Programa de capacitación para los directores del municipio Playa*. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, La Habana, Cuba.

Silva, R. (2005). Modelo pedagógico para la formación ciudadana de los maestros primarios. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, La Habana, Cuba.

Talou, C., Borzi, S., Sánchez, M., Gómez, M., Escobar, S. & Hernández, V. (2010). Inclusión escolar: Reflexiones desde las concepciones y opiniones de los docentes.

Revista de Psicología, 11, 125-145. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4842/pr.4842.pdf

Valcárcel, N., Añorga, J., Agueda, M. & del Toro, J. (2005). La profesionalización y la educación avanzada. La Habana: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.

Vento, R. (2015). Estrategia metodológica para el mejoramiento del desempeño profesional del psicoterapeuta escolar. *Atenas*, 4 (32), 123-138. Recuperado de: <http://atenas.mes.edu.cu/index.php/atenas/article/view/178/336>

Zinga, A. (2012). Estrategia de Profesionalización para el perfeccionamiento del desempeño profesional pedagógico del maestro primario de la provincia de Kwanza Sul de la República de Angola. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana, Cuba.

Recibido: 30 de marzo de 2017

Evaluado: 18 de junio de 2017

Aprobado para su publicación: 8 de agosto de 2017