

NECESIDAD DE UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE AULA QUE DÉ RESPUESTA A LA DIVERSIDAD*

THE NEED FOR A PEDAGOGICAL PRACTICE WHICH
RESPONDS TO THE DIVERSITY IN THE CLASSROOM

EDMUNDO ALONSO ESPEJO SEPÚLVEDA**

Resumen

Existe un actual desafío social y educativo que instala cada vez con mayor fuerza la necesidad de promover dentro de las instituciones escolares, y específicamente en el aula, una práctica docente que responda efectivamente a la diversidad de estudiantes presentes en ella. En el contexto anterior, el estudio se enfoca en la figura docente y la importancia de sus concepciones respecto al tema de la diversidad estudiantil.

El profesor se establece como una pieza clave para la disposición de un aula inclusiva. Este es quien debe asumir con responsabilidad la incorporación de herramientas metodológicas que le permitan no centrarse en el déficit de los estudiantes, sino más bien en el contexto de aprendizaje. La escuela inclusiva y la consideración de una práctica de aula diversificada permitirán que la comunidad educativa avance en la eliminación de barreras en este aspecto, promoviendo así una educación donde todos puedan participar y aprender.

Palabras clave: Inclusión educativa, práctica pedagógica, diversidad de aprendizaje, diseño universal de aprendizaje.

Abstract

Exists a current social and educative challenge which provides even stronger the necessity to promote inside the school institutions, specifically inside the

* Estudios financiados por CONICYT-PCHA/Magíster Nacional/ 2015.

** Magíster en Educación, Universidad de Concepción. Estudiante de Magíster en Psicología, con mención en Psicología Educativa, Universidad de Concepción. Concepción, Chile. E-mail: espejo.edmundo@gmail.com

classroom, a teaching practice that responds effectively to the students diversity inside of them. In this current research there are presented inside this context, the teacher's figure in the classroom and the importance of their conceptions about the topic. It's determined the teacher as a key piece for the disposition of an inclusive classroom, who must assume with responsibility the incorporation of metodological tools which foccuses not only in the student's deficit but also in the learning context. The inclusive school, and the concideration of a diversified practice inside the classroom, allows the educative community to go further on the elimination of barriers. Promoting then, an education where every one could participate and learn.

Keywords: Educative inclusion, pedagogical practice, diversity.

Introducción

LA ACTUAL REFORMA educacional chilena plantea dentro de sus pilares fundamentales la existencia de escuelas más integradas, proponiendo en su eje de inclusión favorecer oportunidades de acceso para todas y todos los estudiantes al currículum nacional, además de otorgar flexibilidad en las respuestas educativas en atención a la diversidad presente en las escuelas o centros educativos.

Se avanza hacia una referencia curricular única, dejando atrás planes y programas de estudio específicos para estudiantes con algún tipo de discapacidad. Es decir, independientemente, se cuente o no con estudiantes que presenten necesidades educativas especiales (y aun siendo estas de tipo permanentes), la propuesta curricular de referencia única es el currículum nacional. Existe también la posibilidad legal de establecer adecuaciones al currículum, para dar a los estudiantes, en primer lugar, posibilidades de mayor y mejor accesibilidad y, en segundo lugar, para casos justificados, en caso de adecuar los objetivos de aprendizaje; priorizando, graduando, enriqueciendo e incluso eliminando algunos (Decreto 83 Exento, 2015).

Esta propuesta representa un avance importante en relación a la búsqueda que se plantea desde acciones internacionales relativas a los derechos de las personas en situación de discapacidad, donde se promueve una educación sin discriminación, a la que cualquier ciudadano pueda optar sin ser excluido.

Es en este contexto donde se sitúa no sólo el sistema educativo, con sus diversos actores y escenarios de participación, sino que también, y por sobre todo, la sala de clases. En ella interactúan los dos grandes actores del proceso: el estudiante (o aprendiz) y el profesor. Estos protagonistas no actúan de manera individual o “uno a uno”, sino que interactúan en un contexto de enseñanza grupal: un profesor o profesora, con no pocos estudiantes, dentro de un mismo escenario de aprendizaje.

El objetivo del siguiente estudio es abordar de forma breve algunos aspectos relacionados con el proceso de aprendizaje, en un contexto de un aula diversa. Específicamente, se aborda la realidad del profesor como pedagogo y los desafíos que enfrenta para liderar dicho proceso. Se revisarán aportes de algunas investigaciones recientes, en el ámbito de la atención y respuesta educativa a la diversidad en el aula.

La escuela inclusiva

Al encontrarnos con un grupo de personas y específicamente en el contexto educativo del aula, surge un elemento sustancial: la diversidad. Este término expresa que toda persona es un ser único, distinto a otro, y, por consiguiente, es representante de una realidad multidimensionalmente desigual a la de otra persona. La diversidad, resume Balongo y Mérida (2015), alude a que “todo individuo tiene unas necesidades propias y específicas, que en el ámbito educativo requieren la construcción de experiencias de aprendizaje particulares; experiencias que deberán estar basadas en una atención pedagógica individualizada que permitan cubrirlas adecuadamente” (p. 2).

A partir de esta concepción surge el concepto de inclusión educativa, que considera la “atención individual”, ya que la definición pone énfasis en las diferencias y necesidades de apoyo para cada persona, las cuales caracterizan al concepto de *diversidad*.

La *inclusión educativa* es un “conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes” (Granada, Pomés, y Sanhueza, 2013, p. 52). Desde aquí se plantea este gran desafío del profesor, de ser líder

de un proceso donde sea posible gestionar la mediación de aprendizajes para todo el grupo de estudiantes con el que se enfrenta.

Para el requerimiento de una cultura inclusiva es preciso, entonces, desarrollar acciones fuera del aula y, sobre todo, dentro del proceso de aprendizaje que se desarrolla dentro de la sala de clases, donde el docente es un factor decisivo para el nivel de acceso y participación que tiene cada estudiante, transformándose además en un interlocutor potente del proceso. Bruner (citado por Albornoz, Silva y López, 2016) señala que es posible entender el aprendizaje como “un proceso de diálogo y transacción entre el adulto y el niño, donde ambos negocian y recrean el significado de la acción conjunta, y donde el niño tiene una voz protagónica, convirtiéndose en miembro de una comunidad creadora de cultura” (p. 83).

Este proceso involucra múltiples desafíos para toda la comunidad escolar; requiere de la consideración de todos los actores y, sobre todo, la posibilidad para el alumnado de participar tanto en el currículum como en la cultura y comunidad escolar (Giné, Durán, Font y Miquel, 2009, p. 19). El principal desafío es responder a la heterogeneidad de los estudiantes con igualdad de oportunidades, otorgando herramientas de apoyo para que estos logren transitar lo mejor posible por su proceso educativo y/o formativo.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2009), una escuela de orientación inclusiva es aquella que, en primer lugar, garantiza el acceso de todas y todos los estudiantes a la educación, lo que se relaciona con la inexistencia de mecanismos de selección arbitraria y busca la eliminación de cualquier práctica de discriminación desde este momento preliminar. En segundo lugar, la escuela inclusiva es aquella que garantiza la participación de todos sus miembros, siendo este un aspecto muy sensible, sobre todo en lo que se refiere al concepto de *integración* que aún persiste en las escuelas que desarrollan una lógica de aceptación y trabajo con la diferencia y no de involucramiento en una realidad escolar, donde todas y todos caben y logran participar, intervenir, colaborar, disfrutar y aprender. En tercer lugar, destaca el aprendizaje de todas y todos los estudiantes, que corresponde a la búsqueda vital de toda institución. Estos tres aspectos (acceso, participación y aprendi-

zaje) deben ser sujetos de prácticas que tiendan a la eliminación de barreras, tanto tangibles como intangibles, físicas como ambientales, centradas en la organización espacial y/o arquitectónico, como aquellas relacionadas a las disposiciones administrativas, significados del grupo, expectativas y actitudes interpersonales.

La búsqueda de una escuela inclusiva busca evitar que se acrecienten las desigualdades educativas entre los estudiantes, específicamente reduciendo las diferencias entre aquellos que presentan o no necesidades de apoyo para el aprendizaje.

Concepciones de los docentes

Existen diversos aspectos que representan barreras para el aprendizaje de todos los estudiantes, en especial aquellas que surgen de la interacción de los estudiantes y sus contextos. Estas pueden encontrarse en todos los elementos y estructuras del sistema: políticas, culturas y prácticas (Booth y Ainscow, 2002, p. 10). En este sentido, existe un aspecto implícito o, como se decía, “intangible”, que se refiere a supuestos que pueden convertirse en barreras, cuando se relacionan con concepciones erradas y segregadoras, sobre todo cuando son concepciones propias de los docentes o quienes lideran el proceso educativo.

Un estudio reciente acerca de los significados de los docentes respecto a la temática de la diversidad en el aula (Muñoz, López, y Asaél, 2015) identificó que las profesoras y profesores poseen una perspectiva individual, en la que centran todo su quehacer en el déficit, sin considerar el ambiente y contexto de participación. Se trata de una mirada centrada en las dificultades del estudiante, entendiéndolas como causa principal de su escaso rendimiento. Se apreció también que los profesores utilizaban palabras que se mantienen en un enfoque clínico de la educación especial (por ejemplo, “tratamiento”, “dar de alta”, “niño PIE”, “el niño Asperger”), incluso los investigadores notaron, en algunos casos, expresiones peyorativas hacia los estudiantes.

Otro aspecto tiene relación con el estilo de trabajo que los docentes creen efectivo con los estudiantes con necesidades educativas especiales, donde se mantiene la preferencia de un estilo individual, tanto

por parte del profesor de aula regular como del profesor diferencial; en el estudio referido, este último señala preferir el trabajo en aula de recursos y ambos argumentaron que en este espacio es posible focalizarse en las habilidades disminuidas (Muñoz *et al.*, 2015). Según el lugar donde deben coexistir estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a un diagnóstico psico-médico, los docentes del estudio señalaron que estos alumnos debieran estar en aula de recursos o escuelas especiales para “nivelar” su aprendizaje con estudiantes de aula o de escuela regular (Muñoz *et al.*, 2015).

En general, y a partir de los dichos de los autores mencionados, se aprecian opiniones acerca de las propias dificultades de los docentes tanto de aula regular como de recursos, en relación a las formas de desarrollar estrategias que atienden a la diversidad. Los profesores de aula común, por una parte, sienten que no se cuenta con las condiciones necesarias para atender las necesidades educativas de grupos tan numerosos como son aquellos con los que les toca trabajar. Y los de educación diferencial, por otra parte, se refieren a las dificultades que surgen para acompañar a los estudiantes del programa en una sala sobrepoblada. Se expresan las bajas expectativas que los docentes tienen sobre estos últimos estudiantes, lapidando en cierto modo una propuesta educativa que a todos está preocupando y, más aún, cuando se inicia el desarrollo de una nueva reforma educativa que tiene como aspecto esencial la instalación de un paradigma que se espera dé respuesta a la diversidad.

Práctica pedagógica y diversidad en el aula

¿Cuál es la responsabilidad del docente en el aula? Pujolàs (2006) señala que:

La educación inclusiva es el proceso por el cual se ofrece a todos los niños y niñas, sin distinción de la capacidad, la raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad de continuar siendo miembros de la clase ordinaria y para aprender de, y con, sus compañeros, dentro del aula (p. 3).

Esta afirmación centra el enfoque inclusivo en la perspectiva específica y concreta de la sala de clases. El docente como líder pedagógico del aula tiene la responsabilidad de desarrollar una práctica de aula que brinde la oportunidad de que todo el grupo de estudiantes aprenda. No obstante, esta concepción no necesariamente está implícita a la hora de evaluar las prácticas docentes.

El proceso de evaluación es un sistema obligatorio y periódico de evaluación de competencias docentes para profesores de establecimientos municipales. Se usan cinco instrumentos: pauta de auto-evaluación, entrevista por un evaluador par, informes de referencia de terceros, portafolio y prueba de conocimientos disciplinarios. El portafolio está compuesto por dos módulos: uno involucra el diseño e implementación de una unidad de ocho horas pedagógicas, la evaluación de la misma y una reflexión sobre el quehacer docente; el otro módulo considera el video de una clase grabada de 40 minutos, una ficha descriptiva de la misma y fotocopia de los recursos de aprendizaje utilizados, si corresponde (Preiss *et al.*, 2016, p. 2). Este sistema califica a los docentes en a) insatisfactorios, b) básicos, c) competentes y d) destacados.

En un estudio realizado por investigadores de la PUC (Preiss *et al.*, 2016) se visualizaron más de mil filmaciones de aquellos docentes cuyos resultados habían sido competentes o destacados, considerando grabaciones realizadas entre los años 2005 y 2010. Se analizaron varios indicadores de una buena práctica docente, ya sean relacionados con la estrategia del profesor, o bien con el ambiente de la clase (en total, 16 indicadores). Llama la atención que, de todos los indicadores, el que tuvo el porcentaje más bajo fue el de *manejo de la diversidad*; en los momentos de inicio y cierre de cada clase revisada se apreció la inexistencia absoluta de su abordaje y sólo el 1,3% de los profesores realiza alguna práctica relacionada con este indicador durante el desarrollo de la clase.

Tal como señala Infante (citado en Albornoz *et al.*, 2015):

En el desarrollo de políticas que buscan atender a la diversidad de los estudiantes en Chile ha predominado una respuesta basada en la identificación de grupos específicos y en la implementación de estra-

tegas de compensación de los supuestos déficits individuales. Esta forma restringida de abordar la respuesta a la diversidad conlleva una concepción estática del desarrollo, que categoriza a los estudiantes en base a sus dificultades para aprender y otorga a estos escasa o nula participación en las acciones que les afectan (p. 82).

La investigación de Boer *et al.*, 2011 (citado por Granada *et al.*, 2013) plantea que los profesores son personas claves en la implementación de la educación inclusiva: “una actitud positiva juega un rol esencial en la implementación de cambios educacionales exitosos” (p. 53).

En definitiva, todavía es común ver en las aulas chilenas una realidad que dista mucho de las propuestas inclusivas de la actual reforma, donde es preciso, según Granada *et al.* (2013), “comprender la naturaleza de las creencias de los educadores y cómo estas creencias se relacionan con las acciones y prácticas profesionales” (p. 54). Además, autores señalan que es preciso poner énfasis en promover actividades complementarias impartidas por quienes cumplen el papel de tutores de los estudiantes con necesidades educativas; así como también el denominado aprendizaje cooperativo, donde aprenden unos de otros mediante el trabajo interpersonal (Balongo y Mérida, 2016, p. 3).

Es evidente la necesidad de avanzar hacia el conocimiento y aplicación de nuevas metodologías que determinen prácticas pedagógicas que respondan a la diversidad de las aulas. Hace algunos años, y gradualmente incorporándose a las propuestas metodológicas del MINEDUC, se propone de manera oficial en el Decreto N° 83 Exento, 2015, que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica, así como el Diseño Universal de Aprendizaje, señalando que:

Para favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes es necesario asegurar que el diseño de materiales y actividades curriculares considere múltiples medios de representación de los contenidos por parte del profesor, múltiples formas de expresión y comunicación de los contenidos por parte de los estudiantes y múltiples formas de motivación que respondan a diversos intereses de estos (Decreto 83 Exento, 2015, pp. 19-23).

El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) pretende instalarse como un marco de estrategia multimedial para favorecer con sus tres principios la activación de tres redes cerebrales que inciden en el aprendizaje: la red de reconocimiento, la red estratégica y la red afectiva. Estas tres redes estarían involucradas en el proceso de aprendizaje: el “qué” (red de reconocimiento) que se relaciona con la “forma” en que se recopila la nueva información, hechos, situaciones o lecturas; el “cómo” del aprendizaje (red estratégica) enfatiza la planificación y realización de tareas asociadas con la experiencia de aprender; y el “por qué” (red afectiva) considera aspectos relativos al compromiso, motivación e implicación del aprendiz (CAST, 2011, p. 10).

El DUA defiende que los currículos diseñados bajo los principios del diseño universal son la clave para la atención a la diversidad de los estudiantes. Plantea en su diseño la existencia de tres principios fundamentales, asociados a cada red cerebral, derivados de numerosos estudios y en especial de investigaciones del ámbito de las neurociencias (Rose y Mayer, 2000, citados por Pastor, Serrano y Zubillaga, 2014, p. 12). Los tres principios del DUA son (1) proporcionar (a los estudiantes) múltiples formas de implicación y/o compromiso (red afectiva) en cada experiencia de aprendizaje; (2) proporcionar múltiples medios de representación (red de reconocimiento); y (3) proporcionar múltiples formas para la acción y la expresión (red estratégica) (CAST, 2011, p. 3).

En relación a la red de reconocimiento, la tarea general de “reconocer” se distribuye en diferentes áreas cerebrales, cada una especializada para manejar un componente diferente de reconocimiento y, a través de múltiples vías interconectadas entre sí, posibilitar que el reconocimiento visual, auditivo, olfativo y táctil se influencie mutuamente, explicando así, cómo un estímulo auditivo o táctil puede influir o, potencialmente, mejorar la interpretación de un patrón visual (Martino y Marks, 2000, citados por Bray, Brown y Green, 2004, p. 8). De un modo similar, en lo que respecta a la red estratégica, se considera el amplio desarrollo de los estudios que abordan las funciones ejecutivas, así como aquellos que dan cuenta de acción cerebral en los lóbulos frontales en la generación de actividad mental y motora (Bray *et al.* 2004, p. 11). Respecto a la red afectiva, su propuesta metodológica se

sustenta principalmente en aquellos estudios relativos a la motivación y recompensas, autorregulación, autonomía, importancia de la emoción en el aprendizaje, entre otros.

No obstante lo anterior, la actual investigación en neurociencia postula que existen múltiples redes para el desarrollo cognitivo del aprendizaje, de modo que limitar la comprensión del cerebro a estas tres redes de aprendizaje sería un error importante, pues el cerebro funciona como una red interconectada de cambios excitatorios e inhibitorios múltiples e infinitos, difíciles de encasillar en solo estos tres modelos de redes neurales (Maestú, Pereda y Pozo del, 2015)

Volviendo a las estrategias a considerar en un currículum inclusivo para dar respuesta a la diversidad, una de ellas son los proyectos de trabajo (PT) o también conocidos como proyectos de aula. Estos poseen varios beneficios, pues considera que dentro del grupo de estudiantes todos actúan en una búsqueda común, y cada uno participa de acuerdo a sus capacidades. Este concepto permitiría, entre otras cosas, mantener la vinculación de los estudiantes con el objetivo de aprendizaje, fortalecer y desarrollar el trabajo en equipo, desarrollar estrategias de planeamiento de las tareas y distribución de funciones, además de centrarse en la indagación y exploración del entorno, favoreciendo la comunicación interpersonal (Balongo y Mérida, 2016, p. 2).

Otra práctica de aula utilizada para atender a la diversidad es el llamado aprendizaje cooperativo (AC), entendido como el establecimiento didáctico de grupos reducidos, en los cuales los alumnos trabajan juntos para maximizar el aprendizaje propio y el de los demás. En esta se considera como fundamental la estructura de las actividades que se desarrollan a lo largo de una clase, entendiéndose como un elemento determinante para establecer el grado de inclusión del aula (Pujolàs, Lago y Naranjo, 2013, p. 2). A su vez, esta estrategia podría establecerse como una alternativa didáctica para abordar cursos numerosos de estudiantes, no poco frecuentes en las aulas de las escuelas públicas y subvencionadas.

Pujolàs (2012) señala que:

La única manera de atender juntos en una misma aula a alumnos diferentes –tal como exige la opción por una escuela inclusiva– es intro-

ducir en ella una estructura de aprendizaje cooperativa, en detrimento de una estructura individualista o competitiva, aún dominante en las aulas actualmente... sólo pueden aprender juntos alumnos diferentes (en capacidad, interés, motivación, cultura, lengua, origen social...) en una clase organizada cooperativamente, en la cual todos colaboran y cooperan, se ayudan, para alcanzar el objetivo común de progresar en el aprendizaje, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades (p. 91).

Para promover una práctica de aula inclusiva será preciso también considerar las tres dimensiones de una escuela inclusiva: presencia, aprendizaje y participación (Boot, Ainscow y Kingston, 2006, p. 16); aspectos que contribuirán tanto para analizar como para promover sistemáticamente este enfoque en la escuela y el aula. Se debe asegurar la presencia de los estudiantes, no sólo estando físicamente en el aula, sino también optimizando las condiciones en que permanecen (tiempo, estancia en otras aulas diferenciales, eximición de asignaturas, etc.). De igual modo se debe favorecer aprendizajes de calidad en un proceso educativo en el que todos los estudiantes tengan acceso a dicho aprendizaje, buscando un buen rendimiento y tránsito educativo y orientado no sólo al logro de calificaciones, sino también a la adquisición de herramientas y competencias que posibiliten una real inclusión social. Y, por último, dando oportunidades de real participación, que no se entiende sólo como la oportunidad de los alumnos para que participen de actividades, sino la forma en que es posible que se involucren con su aprendizaje a partir de su experiencia con otros, y cómo estas experiencias son de calidad y significativas respecto a la identidad personal, la cual debe ser valorada y reconocida como tal.

Algunos de los aspectos mencionados serán clave para dar respuesta educativa a las diversidad presente en las aulas, formadas por grupos heterogéneos y cada vez más diversos, en relación a sus intereses y habilidades. Se deben establecer más posibilidades de expresión y canales perceptivos dispuestos y solícitos de inmediatez. Es justo no desconocer la amplitud y complejidad de la temática considerado la multiplicidad de factores externos que confluyen en la realidad de aula, escenario que mantiene el mismo desafío para el docente, pero con reglas que están en plena evolución.

Conclusiones

El actual desafío educativo a partir de los lineamientos internacionales y nacionales pone de manifiesto la necesidad de que las comunidades educativas y, en especial, tanto profesores de aula regular como diferenciales, adquieran herramientas que les permitan enfrentar las exigencias que hoy demanda dar respuesta educativa de calidad a la diversidad en el aula, en el contexto de una escuela inclusiva. Para ello será necesario abandonar un enfoque clínico, centrado en el déficit del estudiante, que mantiene una concepción antigua de la discapacidad y que no colabora con la consideración del contexto y sus participantes, focalizando todo problema en las dificultades del estudiante.

No basta con el manejo de metodologías “efectivas” por parte del docente, si en estas no se consideran en cómo éste debe dar respuesta la diversidad presente en el aula. Para ello destacan algunas estrategias que dan respuesta a la diversidad (diseño universal de aprendizaje, aprendizaje cooperativo, proyectos de trabajo, entre otras), pero sobre todo debe respaldarse cualquier acción que permita el acceso-presencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

El cambio de paradigma por tanto de una escuela integradora hacia una escuela inclusiva implica no sólo cambios en las disposiciones estructurales y del currículum, sino más bien implica un cambio que posibilite acciones para avanzar hacia una cultura escolar que respete la diversidad en todas las direcciones.

Es preciso señalar las dificultades administrativas y organizativas presentes en las aulas y escuelas de educación regular, que no contribuyen la realización de un proceso exitoso, en relación a la respuesta a la diversidad de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Entre estos aspectos se encuentran el número de alumnos por curso, las horas de trabajo colaborativo, los escasos apoyos de otros profesionales, entre otros.

Referencias

- Albornoz, N., Silva, N. y López, M. (2015). Escuchando a los niños: Significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile. *Estudios pedagógicos*, 41(especial), 81-96. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-07052015000300006&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Balongo, E. y Mérida, R. (2015). El clima de aula en los proyectos de trabajo. Crear ambientes de aprendizaje para incluir la diversidad infantil. *Perfiles Educativos*, 38(152), 146-162. Recuperado de: <http://132.248.192.201/seccion/perfiles/2016/n152a2016/mx.peredu.2016.n152.p146-162.pdf>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión*. Desarrollando el aprendizaje y la participación de las escuelas. Bristol, U.K.: CSIE.
- Booth, T., Ainscow, M. y Kingston, D. (2006). *Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. (F. González-Gil, M. Gómez-Vela y C. Jenaro, Trad.). Bristol, U.K.: CSIE.
- Bray, M., Brown, A., y Green, D. (2004). *Technology and the diverse learner: A guide to classroom practice*. California, EE.UU: Corwin Press.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. Traducción al español versión 2.0. (2013).
- Decreto 83 Exento (2015, 5 de febrero). *Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*. Santiago de Chile: Diario Oficial de la República de Chile. Gobierno de Chile.
- Giné, C., Durán, D., Font, J. y Miquel, E. (Eds.) (2009). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona, España: ICE/Horsori.
- Granada, M., Pomés, M. P. y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, 25, 51-59. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1852-45082013000100003&script=sci_arttext&tlng=en
- Maestú, F., Pereda, E. y Pozo del, F. (2015). *Conectividad funcional y anatómica en el cerebro humano*. Madrid, España: Elsevier.

- Muñoz, M. L., López, M. y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 14(3), 68-79. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/psicop/v14n3/art07.pdf>
- Pastor, C. A., Sánchez, J. M. y Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. Recuperado de: http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Preiss, D. D., Calcagni, E., Espinoza, A. M., Gómez, D., Grau, V., Guzmán, V., Müller, M., Ramírez, F. y Volante, P. (2014). Buenas Prácticas Pedagógicas Observadas en el Aula de Segundo Ciclo Básico en Chile. *Psykhé*, 23(2), 1-12. doi: 10.7764/psykhe.23.2.716.
- Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. Inclusive classrooms and cooperative learning. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89-112. Recuperado de: <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/jornadasdap/files/2014/04/Aulas20inclusivas20y20aprendizaje20cooperativo1.pdf>
- Pujolàs, P., Lago, J. R. y Naranjo, M. (2013). Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas. *Revista de investigación en educación*, 3(11), 207-218.
- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>

Recibido: 29.10.16. Aceptado: 12.12.16