
MANUAL DE BUENAS PRÁCTICAS EN INCLUSIÓN EDUCATIVA

UNIDAD DE INCLUSIÓN
VICERRECTORÍA ACADÉMICA

Financiado por el Fondo de Desarrollo Institucional del MINEDUC, FDI UVM 1512

2016



Elaborado por
Nushin Popp Ward

Revisado por
Marcela Godoy Valenzuela

Diseñado por
Juan Pablo Tapia Gutiérrez

ÍNDICE

1. Presentación
2. Contextualización
 - 2.1. Inclusión Educativa
 - 2.2. Barreras para el aprendizaje y la participación
 - 2.3. Inclusión educativa en Educación Superior
3. Alcance de manual de buenas prácticas en Educación Inclusiva de la UVM
4. Política de inclusión, diversidad y no discriminación de la UVM
5. Objetivo
6. Campo de acción
7. Desarrollo de buenas prácticas en Inclusión Educativa en la UVM
 - 7.1. Orientaciones para desarrollar una cultura inclusiva
 - 7.2. Orientaciones para desarrollar prácticas inclusivas
 - 7.2.1. Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)
 - 7.2.2. Personas que presentan discapacidad y otras condiciones
 - 7.2.2.1. Discapacidad motora
 - 7.2.2.2. Discapacidad auditiva
 - 7.2.2.3. Discapacidad visual
 - 7.2.2.4. Discapacidad intelectual
 - 7.2.2.5. Trastorno del espectro autista
 - 7.2.2.6. Síndrome de déficit atencional
 - 7.2.3. Interculturalidad
 - 7.2.4. Equidad de género
8. Glosario
9. Bibliografía

1

PRESENTACIÓN

El presente manual constituye la concreción de una de las metas establecidas en el segundo eje del Programa de Inclusión Universitaria (PIU), que ha sido implementado de manera transversal en la Universidad Viña del Mar (UVM) durante el año en curso, gracias a la adjudicación del Fondo de Desarrollo Institucional (FDI UVM 1512) del Ministerio de Educación.

Este programa ha declarado como su objetivo principal “fortalecer las capacidades institucionales, a través de un Programa de Inclusión Universitaria dirigido por la Unidad de Inclusión, para asegurar el derecho de todos los estudiantes al aprendizaje en igualdad de oportunidades, mejorando la Gestión Pedagógica e Institucional y promoviendo una Cultura Inclusiva que reconozca y valore la diversidad”. De manera particular, el segundo eje del Programa de Inclusión Universitaria, el cual está dirigido al mejoramiento de la gestión pedagógica y el desarrollo de prácticas inclusivas, ha definido como su objetivo “fortalecer las competencias de los docentes y tutores en materia de accesibilidad en el currículo, para dar respuesta a la diversidad de los estudiantes, con el propósito de crear espacios educativos accesibles para todos los estudiantes, de forma especial, a quienes presentan barreras para el aprendizaje y la participación”.

Este manual busca aportar al desarrollo de una cultura y prácticas inclusivas en el aula en la Universidad Viña del Mar, poniendo a disposición de la comunidad educativa una serie de orientaciones y buenas prácticas, entendidas como formas óptimas de llevar a cabo un proceso, que pueden servir de modelo para la acción y la toma de decisiones (Solla, 2013), que han surgido de la revisión de la literatura especializada y de la reflexión sobre las propias prácticas

docentes en educación de la diversidad. Dentro de la literatura especializada se han considerado, entre otros, la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF) y el Informe Mundial de la Discapacidad, ambos de la Organización Mundial de la Salud; la Ley N°20.422, que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad; el Decreto Supremo N°170/2009, que Fija normas para determinar los alumnos con Necesidades Educativas Especiales que serán beneficiarios de la subvención de educación especial; el Decreto N°83/2015, que aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales; así como diversos manuales de inclusión educativa en educación superior, desarrollados en Chile y en el mundo, que han servido como valiosas referencias.

Cabe señalar que las orientaciones que se presentan en este manual no poseen un carácter prescriptivo y se pretende ofrecer un punto de partida para el avance hacia atención de la diversidad en nuestra institución educativa, esperando que de su implementación puedan emerger nuevas orientaciones que puedan contribuir a enriquecer el acervo ya existente.

Se espera que este manual pueda ser de utilidad para las unidades directivas y de apoyo a la docencia, y de manera especial, para el cuerpo de docentes y tutores, que llevan sobre sus hombros la noble labor de facilitar procesos de aprendizaje en la diversidad.

2

CONTEXTUALIZACIÓN

2.1. INCLUSIÓN EDUCATIVA

El concepto de inclusión educativa comienza a cobrar relevancia a partir de la Conferencia Mundial de Educación para Todos, celebrada en Jomtien, Tailandia, en el año 1990. En dicha oportunidad, las naciones presentes asumen el compromiso de promulgar legislaciones, diseñar políticas e impulsar procesos de transformación de las culturas y las prácticas pedagógicas, en todos los niveles de la educación formal, tendientes a garantizar el derecho de toda persona a acceder a la educación y participar plenamente de ella. Este compromiso implica la eliminación de toda barrera para el aprendizaje y la participación, especialmente, aquellas que podrían presentar personas que se encuentran en riesgo de exclusión por condiciones sociales, económicas, culturales, lingüísticas o personales, entre otras. Estos compromisos, ratificados y ampliados en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, celebrada en Salamanca, España, el año 1994, y en los diversos foros mundiales de Educación para Todos realizados hasta la fecha, han contribuido a trazar un camino hacia la inclusión, que ha significado superar progresivamente el enfoque homogeneizador –bajo el cual los estudiantes deben adecuarse a una educación estándar, que invisibiliza las diferencias individuales-, a un enfoque basado en la heterogeneidad –en el cual la diversidad es valorada como una fuente de riqueza y la educación está llamada a tender los puentes que favorezcan la convergencia entre diversidad y aprendizaje.

Según Booth (2004), la inclusión educativa constituye un conjunto de procesos que buscan eliminar o reducir las barreras para el aprendizaje y la participación que presentan los estudiantes. Por su parte, López (2011) agrega que la

educación inclusiva implica aprender a vivir con las diferencias de las personas, en un proceso de humanización, que requiere de respeto, participación y convivencia.

La educación inclusiva se sustenta en una perspectiva de derechos, que parte de la base del reconocimiento, en nosotros mismos y en los demás, de personas idénticas en dignidad y derechos, a la vez que diversas, en cuanto a individualidad y características que las hacen únicas (Mineduc, 2013).

Es importante destacar que el concepto de educación inclusiva posee un alcance amplio, que comprende la diversidad en todas sus manifestaciones, sean éstas referidas a raza, etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología, religión o creencia, sexo, orientación sexual, estado civil, edad, apariencia personal, enfermedad, discapacidad, entre otras. (Mineduc, 2013). Todas estas características son susceptibles de constituir facilitadores para el aprendizaje y la participación de los estudiantes, o bien barreras, si son desconocidas o no son debidamente consideradas en el proceso educativo.

A luz de la educación inclusiva, la diversidad no se concibe como un problema a resolver, sino por el contrario, se valora como una riqueza para el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, es de suma relevancia el desarrollo de capacidades en la comunidad educativa en general, y en los docentes de manera particular, para el aprovechamiento de la diversidad para potenciar el aprendizaje de todos.

La inclusión educativa implica superar la integración, en la cual los estudiantes son los que deben adaptarse a un sistema que está ya establecido, la inclusión, por su parte, sitúa la transformación en las instituciones educativas, llamándolas

a generar todas las modificaciones y adaptaciones que sean necesarias para asegurar el acceso, la participación plena, la permanencia y los logros de todos sus estudiantes, y de manera especial, de aquéllos que se presentan mayor riesgo de exclusión.

En síntesis, la inclusión educativa busca (Mineduc, 2013):

- valorar la diversidad como una fuente de riqueza, que puede fortalecer el aprendizaje y el desarrollo de toda la comunidad educativa.
- eliminar toda forma de exclusión social y educativa que sea consecuencia de actitudes y respuestas ante la diversidad.
- fomentar que las instituciones educativas se constituyan en espacios protectores, en los cuales todos los miembros se sientan acogidos y valorados en su individualidad y unicidad.
 - responder a la diversidad de los estudiantes, a fin de asegurar que puedan desarrollar al máximo sus potencialidades, a través de la implementación de prácticas y estrategias inclusivas.

2.2. BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN

El concepto de barreras para el aprendizaje y la participación responde a un modelo social de las dificultades del aprendizaje y la discapacidad, bajo el cual éstas no son inherentes a las personas, sino que se producen debido a la interacción entre las características personales y las condiciones del contexto en el que se éstas se desenvuelven (cultura, políticas, circunstancias sociales, metodologías de enseñanza-aprendizaje, prácticas discriminatorias, entre otras). Este concepto, implica la

superación del término Necesidades Educativas Especiales, el cual sigue poniendo el énfasis en la persona como origen de la dificultad, desconociendo la importancia del contexto como agente facilitador u obstaculizador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, generando expectativas más bajas respecto del aprendizaje de los estudiantes (Booth, 2004).

Es importante señalar, que las barreras para el aprendizaje y la participación, pueden estar presentes en todos los niveles del sistema educativo, desde las políticas nacionales y locales, pasando por las comunidades a las que pertenecen los estudiantes, hasta las instituciones educativas mismas.

En cuanto a su clasificación, diversos autores (Booth, 2004; Lissi, 2009; López, 2011) coinciden en señalar que las barreras para el aprendizaje y la participación comprenden barreras tangibles, referidas a aspectos físicos o estructurales del entorno, tales como la ausencia de rampas de acceso o de productos de apoyo indispensables para estudiantes con discapacidad motora o sensorial; e intangibles, referidas a actitudes poco favorables hacia la inclusión o bien falta de implementación de medidas pedagógicas de atención de la diversidad, tales como etiquetamiento del alumnado, barreras didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, excesiva rigidez del currículo, existencia de normativas contradictorias para el acceso y la permanencia en el proceso educativo, entre otras. Los autores señalados coinciden en que superar las barreras intangibles, y particularmente, aquéllas referidas a las actitudes, es uno de los aspectos más desafiantes en el proceso de avanzar hacia la plena inclusión, al estar estrechamente relacionadas con factores culturales.

En este sentido, Booth (2004) resalta que avanzar hacia la inclusión educativa en cualquier institución requiere la

capacidad de reestructurar, de manera conjunta y sinérgica, la cultura, las políticas y las prácticas educativas, poniéndolas al servicio de la atención de la diversidad de sus estudiantes.

Finalmente, cabe destacar que la inclusión en la educación se encuentra estrechamente relacionada con la calidad. Según la UNESCO (2009), queda de manifiesto que inclusión y calidad de la educación son recíprocas, esto quiere decir que a mayor inclusión, mayor calidad en el aprendizaje, no solamente para estudiantes que presentan vulnerabilidad, sino, para todo el alumnado.

Iniciar el camino hacia la inclusión educativa ofrece a las instituciones educativas una oportunidad de transformación, que posee el potencial de beneficiar no solamente a los estudiantes que se encuentran en riesgo de exclusión, sino a toda la comunidad educativa, aportando significativamente al enriquecimiento de su experiencia de vida y la calidad de su aprendizaje.

2.3. INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Bajo la perspectiva inclusiva, corresponde a las instituciones de educación superior asumir la responsabilidad de ofrecer los apoyos necesarios para que todos los estudiantes puedan alcanzar el logro de los objetivos académicos, lo cual asigna relevancia a una función fundamental ineludible a las universidades que se relaciona con disminuir los obstáculos para el aprendizaje y favorecer la equidad para todos sus estudiantes, y de manera especial, para aquéllos que presentan barreras para el aprendizaje y la participación.

En este sentido, Lissi, et al. (2009) señalan que una institución de Educación Superior que ha comenzado a

avanzar hacia la inclusión debe considerar, entre otras, las siguientes características:

- La existencia de políticas, normativas y reglamentaciones internas que promuevan la inclusión, y que contemplen medidas en contra de la discriminación, orientadas a favorecer el desempeño de los estudiantes y la provisión de los programas y apoyos necesarios para su éxito y permanencia en el sistema de educación superior.
- El desarrollo de actividades de sensibilización de manera permanente en la comunidad universitaria.
- La existencia de unidades de orientación para apoyar la enseñanza en contextos inclusivos, contemplando asesoría en cuanto a necesidades, adecuaciones metodológicas y curriculares, capacitación en herramientas tecnológicas para la atención de la diversidad, entre otras funciones de apoyo.
- Accesibilidad física, disposición de servicios de apoyo y recursos humanos, materiales y tecnológicos necesarios para el buen desempeño académico de estudiantes que presentan discapacidad.
- Existencia de programas de tutoría y apoyo de pares que apoyen la inclusión de los compañeros con discapacidad.

Del mismo modo, la Agencia Europea para el Desarrollo del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales destaca, en el informe mundial sobre la discapacidad del año 2011, la relevancia de desarrollar en toda la comunidad educativa, y de forma especial en los docentes, actitudes y valores que fomenten la inclusión, que serán una base fundamental para

la adquisición de habilidades, conocimientos y competencias orientadas a implementar las medidas de atención a la diversidad que sean necesarias para asegurar el aprendizaje y la participación plenas de todo el alumnado.

En este sentido, valores como el respeto y la valoración de la diversidad como fuente de riqueza para el proceso de enseñanza-aprendizaje, y actitudes como la apertura al cambio y la flexibilidad resultan esenciales para plasmar la inclusión en la comunidad universitaria y en cada una de las aulas en las que se producen los procesos de aprendizaje-enseñanza, y en cada uno de los espacios donde, desde la convivencia, se construye la plena participación y la inclusión.

3

**ALCANCE DE MANUAL DE
BUENAS PRÁCTICAS EN
EDUCACIÓN INCLUSIVA DE
LA UVM**

El alcance de este manual abarca orientación que van desde la planificación de las clases, la construcción de material hasta el desarrollo y evaluación de los aprendizajes alcanzados, para dar cumplimiento a lo que respecta a Educación Superior en la Ley de Inclusión 20422 y/o Legislación vigente.

4

**POLÍTICA DE INCLUSIÓN,
DIVERSIDAD Y NO
DISCRIMINACIÓN
DE LA UVM**

La UVM se reconoce como una universidad comprometida con sus estudiantes, inclusiva y de calidad, con visión internacional y vinculada con la región.

Acorde con lo anterior, la UVM declara:

- Ser coherente con su misión y visión institucional UVM al marco legal nacional e internacional vigente, en materia de inclusión, equidad de género, diversidad, multiculturalidad y no discriminación.
- Contribuir en la formación de estudiantes y futuros profesionales a través de las temáticas de inclusión, para que la diversidad sea comprendida por éstos como un valor fundamental de la sociedad democrática.
- Proporcionar las condiciones materiales y los recursos formativos necesarios para los estudiantes y funcionarios que lo requieran según sus necesidades específicas y acorde a los pilares de la mejora continua.
- Manifestar en todas las acciones que la UVM realiza, tanto con la comunidad universitaria y su entorno, el foco inclusivo declarado se manifieste.

5

OBJETIVO

El presente manual, tiene como finalidad entregar directrices para guiar la gestión pedagógica inclusiva.

6

CAMPO DE APLICACIÓN

El presente manual está dirigido a todos los docentes que ejercen su labor en la Universidad de Viña del Mar, en todas sus sedes, para cumplir con la gestión pedagógica inclusiva que les compete.

7

**DESARROLLO DE BUENAS
PRÁCTICAS EN INCLUSIÓN
EDUCATIVA EN LA UVM**

A continuación, se presenta una serie de orientaciones que buscan aportar al avance en el proceso de inclusión educativa en la Universidad Viña del Mar. Estas orientaciones surgen del análisis de la literatura existente y de las experiencias en materia de inclusión educativa en contextos de educación superior que se encuentran disponibles.

La presentación de las orientaciones se organiza en torno a dos pilares, que son fundamentales para una educación inclusiva (Booth, 2004) a saber: el desarrollo de una cultura inclusiva y la implementación de prácticas inclusivas. Una cultura inclusiva, dirigida a asegurar que todos los miembros de la comunidad educativa se sientan seguros, valorados y respetados en su individualidad, constituye una base firme para la implementación de prácticas inclusivas, dirigidas a prevenir y superar barreras para el aprendizaje y la participación, y así ofrecer experiencias de enseñanza-aprendizaje que permitan la participación y un aprendizaje de calidad para todos nuestros estudiantes.

Las primeras orientaciones presentadas, dirigidas fundamentalmente a reducir y prevenir el surgimiento de barreras para el aprendizaje y la participación, están basadas en el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), que constituye un marco teórico y de acción, ampliamente utilizado en la actualidad, para proveer un currículo flexible y diversificado desde su inicio, que pueda ajustarse de una manera natural a la heterogeneidad del alumnado, sin la necesidad de realizar adecuaciones curriculares posteriores. Si bien el Diseño Universal de Aprendizaje se orienta a minimizar potenciales barreras en estudiantes que presentan mayor riesgo de exclusión, la experiencia ha demostrado que su implementación no solo contribuye a incrementar los logros

en el aprendizaje de dichos estudiantes, sino que constituye un aporte significativo a mejora de la calidad del aprendizaje de todos los estudiantes (Rose y Meyer, 2014).

Finalmente, se ofrecen orientaciones para implementar prácticas inclusivas dirigidas a personas en situación de discapacidad y/o que presentan diversas condiciones de salud y sugerencias para el abordaje de la diversidad asociada a la interculturalidad y la equidad de género, centrándose en su enorme potencial para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, y la convivencia en general, al interior de nuestra institución de educación superior.

7.1. ORIENTACIONES PARA DESARROLLAR UNA CULTURA INCLUSIVA

Cultura inclusiva significa crear una comunidad educativa segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que todas las personas son valoradas, lo cual constituye la base fundamental para desarrollar mayores niveles de logro en todos los estudiantes que participan en ella.

Para poner en práctica la cultura inclusiva en la comunidad educativa se recomienda, tener presente que bien aprovechada la diversidad puede aportar una gran riqueza al proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Confiar en las capacidades de todos sus estudiantes y transmitirles altas expectativas respecto de sus logros académicos y del aporte que pueden hacer a sus pares en el proceso de aprendizaje.

- Favorecer el desarrollo de un clima de aula que incremente la seguridad emocional de los estudiantes. Se recomienda a los docentes y estudiantes elaborar en conjunto acuerdos para la buena convivencia, en el marco de sus asignaturas, que contemplen aspectos tales como: garantizar el respeto a opiniones divergentes, mostrar una actitud amable y cordial hacia todos, fomentar la solidaridad y colaboración entre pares, fomentar el cumplimiento de compromisos y responsabilidades personales en el marco del trabajo en equipo, entre otras.

- Fomentar una comunicación abierta al interior del aula, que propicie la confianza, en el marco de una relación de respeto.

- Escuchar activamente los aportes y opiniones de todos sus estudiantes, genere espacios para que puedan expresar abiertamente y sin temor sus ideas y muestre apertura hacia sus puntos de vista.

- Ofrecer a los estudiantes experiencias de aprendizaje que propicien el desarrollo de valores y actitudes propios de una cultura inclusiva, tales como el respeto, la solidaridad, la valoración de la diversidad como fuente de enriquecimiento, el trabajo en equipo, la responsabilidad individual y colectiva y la interdependencia positiva, entre otros.

- Desarrollar una cultura de aprendizaje. La educación inclusiva no es una meta, sino un camino por recorrer, en el cual todos podemos aprender de todos y los retos y errores se consideran como oportunidades de aprendizaje.

- Cada vez que sea posible, disponer el espacio físico en

el cual se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje de modo que favorezca la interacción y la colaboración entre todos los participantes.

- Utilizar un lenguaje que transmita valoración por la diversidad y evitar toda forma de exclusión o etiquetamiento. En este sentido, la tabla n°1 considera orientaciones entregadas por Servicio Nacional de Discapacidad (SENADIS) respecto del uso correcto del lenguaje en discapacidad.

USO CORRECTO DEL LENGUAJE

- | |
|--|
| - Persona en situación de discapacidad |
| - Persona con discapacidad física |
| - Persona con discapacidad intelectual |
| - Persona con discapacidad visual
- Persona ciega
- Persona con baja visión o deficiencia visual |
| - Persona con discapacidad auditiva
- Persona sorda
- Persona con baja audición |
| - Persona con discapacidad psiquiátrica
- Persona esquizofrénica |
| - Lengua de señas |

Tabla N° 1: Orientaciones de SENADIS para el uso correcto de lenguaje en discapacidad.

7.2 ORIENTACIONES PARA DESARROLLAR PRÁCTICAS INCLUSIVAS

Las prácticas inclusivas tienen que ver con asegurar que las actividades en el aula y fuera de ella promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por éstos.

La enseñanza y los recursos humanos y materiales de apoyo se integran y movilizan para orquestar el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación, con el propósito de asegurar el aprendizaje de todos (Booth, 2004).

7.2.1 Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)

El Diseño Universal de Aprendizaje se puede entender como un marco teórico y de acción, que busca asegurar un principio relevante que subyace a la atención de la diversidad: la accesibilidad universal. Partiendo de la base de que en contextos de aprendizaje, la diversidad es la norma y no la excepción, el DUA emerge de un cuestionamiento profundo en el corazón del hecho educativo: los currículos rígidos y altamente prescriptivos, implementados de manera uniforme y dirigida al estudiante promedio, desconociendo la enorme variabilidad individual, constituyen una de las principales barreras para el aprendizaje y la participación que experimentan los estudiantes en los diversos niveles de la educación formal (Center for Applied Special Technology, 2011).

Las últimas investigaciones en neurodiversidad han puesto de manifiesto que la heterogeneidad en cuanto a estructuras y configuración cerebral de los estudiantes

genera una importante variabilidad en sus formas de acceder a la información y procesarla, en sus formas de planificar, ejecutar y monitorear las diferentes tareas cognitivas que afrontan, y a la manera en que se motivan e implican en su propio aprendizaje. Para atender a ello, el currículo debe ser diseñado universalmente, a fin de que permita dar cabida y respuesta a la singularidad de cada estudiante y favorezca el éxito educativo de todos (Alba Pastor, et al., 2014).

El Diseño Universal de Aprendizaje propone tres grandes principios, orientados a proporcionar flexibilidad y diversificación al proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de la incorporación de:

- Múltiples opciones para la presentación (representación) en el aprendizaje.
- Múltiples opciones para la acción y expresión del aprendizaje.
- Múltiples opciones para la motivación (implicación) en el aprendizaje.

De este modo, el Diseño Universal de Aprendizaje busca dar respuesta a la neurodiversidad de los estudiantes, mediante un currículo que ofrezca respuestas diversificadas y flexibles orientadas a universalizar y ampliar las oportunidades de acceso al aprendizaje para todos, reduciendo a su vez, las barreras que pudiesen obstaculizarlo, a través de la incorporación las siguientes orientaciones:

- Privilegie una planificación de la enseñanza que considere, desde el principio, la heterogeneidad del alumnado, a través de un diseño flexible que presente opciones personalizables

que permitan a todos los estudiantes acceder y progresar en el aprendizaje de acuerdo a sus características personales.

- Ofrezca diversos modos de representación de una misma información. Por ejemplo, al abordar un tema ponga a disposición la información en la forma de un texto escrito, un video, una presentación oral, un esquema o mapa conceptual, entre otras formas de representación, para ofrecer vías alternativas de manera paralela, que faciliten el acceso a la información y su comprensión, por parte de estudiantes que poseen distintos estilos de aprendizaje, intereses y motivaciones.

- Para favorecer la recepción y comprensión de la información por parte de sus estudiantes utilice estrategias tales como: activar los conocimientos previos, destacar ideas principales y patrones en la información (por ejemplo, a través del uso de mapas conceptuales u organizadores gráficos), aclarar el vocabulario, la sintaxis y la estructura de los textos presentados, ilustrar las ideas principales a través del uso de múltiples medios, utilizar ejemplos y contraejemplos, entre otras.

- Aproveche el potencial de la tecnología educativa como herramienta para la personalización del aprendizaje. Los medios digitales ofrecen las siguientes ventajas frente a los medios tradicionales: versatilidad (múltiples formatos y posibilidad de combinarlos), capacidad de transformación (dentro de un mismo medio, o bien entre distintos medios), capacidad para ser marcados (subrayado, uso de negrita, marcas de color, que permiten resaltar lo relevante y, al ser reversibles, no alteran de manera permanente el material), y su capacidad de ser comunicados masivamente (pasar de

uno a varios usuarios de manera rápida y sencilla).

- Genere espacios de participación de los estudiantes en cuanto a las metodologías de aprendizaje y evaluación, fomente su opinión reflexiva y sugerencias. Ello le permitirá recibir retroalimentación valiosa y favorecerá la participación e implicación de sus estudiantes.

- Ofrezca diversas formas para que sus estudiantes experimenten el aprendizaje. Se recomienda a los docentes utilizar una gama variada de métodos (aprendizaje cooperativo, estudio de casos, juego de roles, simulaciones, indagación, presentación oral, entre otras) que se ajusten a las características de su asignatura, a fin de que los estudiantes tengan más posibilidades de experimentar aquél que mejor se ajusta a sus capacidades, estilo de aprendizaje y preferencias.

- Proporcione a sus estudiantes alternativas en cuanto al ritmo de trabajo y plazos de entrega de las asignaciones, cada vez que sea posible.

- Cada vez que sea posible, ofrezca a los estudiantes diversas formas de expresar el aprendizaje, mediante metodologías de evaluación diversas, que impliquen procesos cognitivos distintos, tales como identificar, seleccionar, redactar, aplicar, entre otros, así como diversos canales sensoriales (visual, auditivo y kinestésico). El uso de rúbricas es una excelente manera de cautelar el logro de resultados de aprendizaje frente a formas de evaluación heterogéneas.

- Ofrezca a sus estudiantes recursos (humanos y/o materiales) que les proporcionen apoyos graduados para que puedan alcanzar el máximo nivel de dominio en las diversas

competencias. Tales como: tutoría de parte del docente y/o pares, mentoría, el uso de modelos de simulación, entre otros.

- Fomente en sus estudiantes el establecimiento de metas personales, que constituyan un reto pero a la vez sean alcanzables. Proporcione pautas y listas de chequeo que permitan a sus estudiantes la autoevaluación y la reflexión sobre su proceso de aprendizaje.

- Proporcione retroalimentación clara y específica a sus estudiantes, centrada en el proceso, el esfuerzo y la mejora en el logro, por sobre la evaluación externa y la competición.

- Privilegie experiencias de aprendizaje que sean pertinentes y significativas para los estudiantes. Tomar los intereses de los estudiantes como punto de partida para el aprendizaje incrementa su motivación e implicación en el mismo. Al evaluar la pertinencia, considere la heterogeneidad presente en el aula (culturas, género, edad, entre otros factores).

- Propicie un clima de apoyo y aceptación en el aula, que favorezca la comunicación, colaboración y participación de todos sus miembros.

- Privilegie la conformación de agrupamientos flexibles en el aula, que favorezcan la colaboración y el trabajo en equipo. En este sentido, se recomienda el uso del Aprendizaje cooperativo, que provee una dinámica de trabajo en aula que favorece las prácticas inclusivas, así como una serie de estructuras de aprendizaje, centradas en el estudiante, que fomentan su participación activa, motivación, implicación y desarrollo de habilidades cognitivas.

- Fomente en los estudiantes el desarrollo de habilidades que caracterizan a los aprendices expertos, tales como la autoevaluación, la autorregulación y la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje (Metacognición).

- Projete siempre una actitud positiva y altas expectativas de todos los estudiantes, cautelando la sinceridad y la coherencia entre el lenguaje verbal y no verbal.

- Genere espacios efectivos de participación de los estudiantes, que les permitan aportar a la toma de decisiones referidas a la metodología y la evaluación, e incrementar así su compromiso.

- Manténgase atento y sensible para detectar necesidades de aprendizaje de sus estudiantes y buscar un abordaje en conjunto con el estudiante, evitando etiquetarlo o transmitirle bajas expectativas de su capacidad.

- Muchas de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes pueden ser atendidas con medidas que se encuentran al alcance del docente, tales como realizar agrupamientos flexibles, fomentar el aprendizaje entre pares, proporcionar mediación o tutoría directa de forma personal, utilizar medios virtuales para reforzar el aprendizaje (crear cápsulas, ejercicios y cuestionarios en el aula virtual).

7.2.2 PERSONAS QUE PRESENTAN DISCAPACIDAD Y OTRAS NECESIDADES EDUCATIVAS

Considere las siguientes orientaciones generales, dirigidas a reducir barreras para el aprendizaje y la participación que puedan presentar las personas en situación de discapacidad:

- Relaciónese con la persona en situación de discapacidad de manera natural y espontánea, en la medida de lo posible, dirijase a ella por su nombre.

- Ofrezca un trato acorde a la edad de la persona, si es un adulto, trátelo como tal. Evite actitudes de compasión, lástima o sobreprotección, u ofrecer ayuda cuando no es necesaria.

- Tenga presente que la discapacidad no es una condición inherente a la persona, sino el resultado de la interacción entre sus condiciones personales y las características que le ofrece el entorno, de la cual emergerán facilitadores del aprendizaje y la participación, o por el contrario, barreras al mismo.

- Considere que, al igual que toda persona, quien presenta discapacidad posee capacidades y potencialidades, por ello, centrarse en estos aspectos positivos transmitirá un fuerte mensaje de confianza y altas expectativas, que favorecerán su desarrollo en vez de limitarlo en su condición actual.

- Colabore en la construcción de un espacio comunitario de convivencia, que ofrezca oportunidades reales y fomente la participación de los estudiantes en situación de discapacidad en todas las actividades que la universidad ofrece.

- Si usted es docente, converse con el estudiante en situación de discapacidad para conocer sus necesidades educativas, así como sus fortalezas y potenciales, mantenga una comunicación abierta con el/la estudiante a lo largo de todo el período académico y tenga presente resguardar la privacidad de la información aportada por el/la estudiante.

- Ponga especial atención en la provisión de los productos de apoyo prioritarios, que sean esenciales e imprescindibles para el adecuado funcionamiento de la persona con discapacidad y su plena participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre estos productos se encuentran los equipos para la escritura en Braille, tecnologías de traducción de lengua de señas a voz, grabadores, lectores de pantalla, entre otros.

7.2.2.1 DISCAPACIDAD MOTORA

Considere las siguientes orientaciones para favorecer el aprendizaje y la participación de personas que presentan discapacidad motora:

- Tenga presente que la discapacidad motora no implica dificultades cognitivas que puedan incidir en el aprendizaje, sino más bien, sus necesidades dicen relación con asegurar el pleno acceso y participación de la persona en todas las experiencias de aprendizaje, por ello, mantenga y transmita altas expectativas de los logros que puede alcanzar el/a estudiante.

- Facilite el acceso de la persona a todos los espacios, sean estos abiertos o cerrados, a fin de asegurar su convivencia y plena participación. Para ello, es recomendable realizar un recorrido por los espacios para detectar, con antelación, posibles barreras estructurales.

- De preferencia, el/la estudiante con discapacidad motora deberá utilizar las salas de clases con la mayor accesibilidad. Se sugiere que el/la estudiante se siente en los primeros puestos de la sala, puede reservar un asiento usando un

distintivo autoadhesivo u otro aviso.

- Procure que la persona con discapacidad motora se encuentre de la manera más confortable y funcional posible, ya que cualquier incomodidad física debida a mala ubicación, postura o acceso a los productos de apoyo requeridos puede desviar la atención del estudiante.

- Debe proveerse mobiliario y recursos de aprendizaje accesibles, y que favorezcan un adecuado trabajo, tanto en la sala de clases como en laboratorios, bibliotecas y otros espacios.

- La discapacidad motora puede estar acompañada de dificultades fonoarticulatorias, por ello se recomienda escuchar atentamente, ser paciente y si Ud. no entiende lo que el/la estudiante está comunicando puede preguntarle de manera amable y respetuosa.

- Si la discapacidad motora genera dificultades para la comunicación y la expresión oral, asegúrese de que el estudiante disponga de los medios aumentativos o alternativos de comunicación que requiera. Del mismo modo, puede ser útil ofrecer al estudiante la posibilidad de expresar su aprendizaje por diversos medios, considere las orientaciones del Diseño Universal de Aprendizaje indicadas anteriormente en el presente manual.

- Para algunos estudiantes con discapacidad motora la toma de apuntes puede ser una actividad altamente compleja, por ello se recomienda la utilización de la grabación magnetofónica o toma de apuntes con apoyo de un compañero o tutor.

- Si la discapacidad motora del estudiante afecta la movilidad de las manos, tenga presente la provisión de productos de apoyo, tales como el uso del computador con impresora, licornio, sintetizador de voz, entre otros.

- Ofrezca apoyo, manténgase sensible y atento a las necesidades que la persona pueda manifestar y muéstrese presto a proporcionárselas. Ante la duda, pregunte a la persona si requiere apoyo y de qué manera puede brindárselo.

- Al dirigirse a una persona que se traslada en silla de ruedas ubíquese favoreciendo quedar a un nivel que le permita contacto visual horizontal con la persona, para ello puede sentarse al frente o al lado de la persona, o bien puede inclinarse.

7.2.2.2 DISCAPACIDAD AUDITIVA

Considere las siguientes orientaciones para favorecer el aprendizaje y la participación de personas que presentan discapacidad auditiva:

- Mantenga y transmita altas expectativas de los logros que puede alcanzar el/a estudiante con discapacidad auditiva.

- Al dirigirse a la persona procure una interacción cara a cara que favorezca la lectura labial, module con naturalidad y exprésese de manera clara, privilegiando un lenguaje simple y directo.

- Cautele que los espacios ofrezcan buenas condiciones acústicas y de iluminación, a fin de asegurar el menor ruido

ambiental posible y el acceso visual al rostro para facilitar la lectura labial.

- Cautele que el/la estudiante disponga de los productos de apoyo indispensables, en caso de que los requiera, para acceder a la información presentada en el aula (audífonos, sistema de frecuencia modulada, amplificador de sonido, computador, entre otros).

- Asegúrese de que la persona sorda o con baja audición está logrando seguir la conversación cuando se encuentra entre varios hablantes, si llegase a perder el hilo de la conversación, de forma clara y bien modulada puede explicarle de qué se está tratando.

- Si Ud. es docente, mantenga una posición que permita al estudiante realizar lectura labial. Cuando esto no sea posible, debido a condiciones de ubicación, distancia o luminosidad, se sugiere repetir la información al estudiante o hacerle un resumen de las ideas más importantes expresadas.

- Mantenga la atención del estudiante, a través del contacto visual permanente, el uso de la expresión facial y corporal y la utilización de materiales de apoyo visuales.

- Utilice estrategias visuales (uso de imágenes, esquemas, entre otros), provea apoyos y respaldos visuales adicionales para el acceso a la información auditiva (resúmenes, guiones por escrito, transcripción de videos, entre otros).

- Introduzca adecuaciones curriculares pertinentes, especialmente en la temporalización del aprendizaje, estableciendo tiempos flexibles o bien proporcionando

mayores plazos para la realización de determinadas asignaciones.

- Provea a la persona información sobre las normas sociales esperables para el contexto en el que se desenvuelve, utilizando los medios antes señalados, a fin de asegurar comprensión y adhesión a las mismas.

- Fomente espacios de interacción positiva con pares, ofreciendo espacios de encuentro y relación donde la persona con discapacidad auditiva pueda participar plenamente y desarrollar su autoestima.

- Si el/la estudiante en situación de discapacidad auditiva asiste a clases con un intérprete de lengua de señas, tenga presente que su figura constituye un facilitador de la comunicación entre el estudiante, el profesor y los/as estudiantes.

- Facilite con antelación a la clase al intérprete los materiales, terminología técnica específica a utilizar, entre otros, lo que permitirá una interpretación más fluida y precisa.

- Manténgase abierto a resolver las dudas del intérprete de lengua de señas y a la retroalimentación que pueda aportarle.

- Considere que el trabajo del intérprete de lengua de señas requiere elevada atención y concentración, ocasionando fatiga física y mental, por ello se sugiere considerar pausas de 10 minutos entre cada hora de clase.

7.2.2.3 DISCAPACIDAD VISUAL

Considere las siguientes orientaciones para favorecer el aprendizaje y la participación de personas que presentan discapacidad visual:

- Mantenga y transmita altas expectativas de los logros que puede alcanzar el/a estudiante con discapacidad visual.

- Al saludar a una persona ciega o con baja visión Ud. puede tomar su mano o tocar su brazo de manera delicada y respetuosa, inmediatamente mencione su nombre o su función para que la persona pueda identificarle.

- Si Ud. está prestando un servicio u dando una orientación a una persona con discapacidad visual comuníquelo de manera oral lo que Ud. está realizando o realizará, de esta manera la persona sabrá que está siendo atendida.

- Si Ud. es docente, al inicio de la asignatura entrevístese con el/la estudiante para conocer las necesidades específicas que requerirá satisfacer para lograr el aprendizaje, ello le permitirá incorporar una metodología que favorezca su aprendizaje y participación.

- En cuanto a la organización del espacio, tenga presente que para incrementar la seguridad en el desplazamiento de una persona con discapacidad visual es recomendable que las puertas de la sala de clases estén abiertas o cerradas por completo.

- Cautele que los espacios ofrezcan buenas condiciones acústicas y de iluminación, a fin de asegurar el menor ruido

ambiental posible y la mayor luminosidad en cantidad y calidad.

- Cautele que el/la estudiante disponga de los productos de apoyo indispensables para acceder a la información presentada en el aula (ayudas ópticas prescritas, lupas, textos y máquinas de escribir o bien traductores para Braille, entre otras).

- Se sugiere que el/la estudiante se siente en los primeros puestos de la sala, puede reservar un asiento usando un distintivo autoadhesivo u otro aviso.

- Describa verbalmente la sala de clases, e informe cualquier cambio realizado en el mismo (por ejemplo, cambio en la disposición del mobiliario por realización de una mesa redonda), ello favorecerá la confianza y un desplazamiento seguro para la persona con discapacidad visual.

- Mantenga la atención del estudiante, a través del uso del tono de la voz y las inflexiones, procure implicar lo más posible al estudiante, a través de preguntas dirigidas, solicitud de participación en clases, etc.

- Utilice apoyos auditivos y táctiles, como respaldos adicionales para el acceso a la información visual (registros de audio, mapas y esquemas con volumen, modelos 3D, entre otros).

- En estudiantes con baja visión, cautele la legibilidad de los materiales, proporcione fotocopias ampliadas, ofrezca el material de la asignatura en formatos que puedan ser personalizados por el/la estudiante en cuanto a tamaño de la fuente, contraste del color, entre otros.

- Introduzca adecuaciones curriculares pertinentes, especialmente en la temporalización del aprendizaje, estableciendo tiempos flexibles o bien proporcionando mayores plazos para la realización de determinadas asignaciones.

7.2.2.4 DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Considere las siguientes orientaciones para favorecer el aprendizaje y la participación de personas que presentan discapacidad intelectual:

- Dirijase siempre a la persona en situación de discapacidad intelectual, aunque se encuentre con un acompañante, procure que su interacción sea natural y espontánea.

- Preste atención y escuche atentamente a la persona.

- Exprese de forma clara, completa y sencilla. Asegúrese de que la persona comprendió la información entregada, de lo contrario, procure reiterar la información proporcionando ayudas explicativas, tales como ejemplos, si es necesario.

- Proporcione un enunciado o instrucción a la vez, asegurándose de su adecuada comprensión, esto favorecerá el desempeño satisfactorio de la persona.

- Debido a las dificultades en la planificación, se sugiere dividir tareas nuevas y más largas en pasos más pequeños.

- Debido a las dificultades en la abstracción, favorezca la comprensión mediante la relación con situaciones de la vida diaria y demostración detallada de pasos a realizar.

- Proporcione ayuda y acompañamiento en la realización de actividades y asignaciones, cada vez que la persona muestre un logro que implique mayor autonomía en la realización de una actividad destaque su avance y ofrézcale un incremento gradual en los desafíos.

- Tenga presente que el aislamiento o cualquier conducta inapropiada podría ser una manifestación de la tensión presentada por la persona al no poder realizar de manera satisfactoria una actividad o tarea, que no está expresando de manera verbal. En estos casos, manténgase sensible a la persona y ofrezca apoyo.

7.2.2.5 TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Debido a su mayor prevalencia en educación superior, este manual considera el Síndrome de Asperger y sus principales manifestaciones en el proceso de aprendizaje.

Considere las siguientes orientaciones para favorecer el aprendizaje y la participación de personas que presentan Síndrome de Asperger:

- Mantenga y transmita altas expectativas de los logros que puede alcanzar el/a estudiante.

- Mantenga una actitud abierta y fomente la comunicación con la/el estudiante.

- Resalte sus fortalezas. Estos estudiantes tienden a destacarse por su lealtad, sinceridad, compañerismo y honestidad, del mismo modo, suelen presentar un gran deseo de superación y persistencia para lograr sus metas.

- En la medida de lo posible, propicie un ambiente estable y predecible, evitando los cambios inesperados. Tenga presente que el/la estudiante puede presentar dificultades para adaptarse a los frecuentes cambios de profesores, salas de clases, horarios, etc.

- Los/as estudiantes que presentan Síndrome de Asperger suelen requerir adecuaciones en la temporalización (proporcionar tiempo adicional si es requerido, así como apoyos para la organización del tiempo y cumplimiento de asignaciones académicas).

- Ofrezca apoyos visuales en el proceso de enseñanza, ya que facilitan en la persona con Síndrome de Asperger la asimilación de la información, su procesamiento y comprensión.

- Si la/el estudiante tiene dificultades para tomar apuntes, proporciónale apuntes fotocopiados y otros apoyos visuales que puedan favorecer su comprensión.

- Los/as estudiantes con Síndrome de Asperger pueden memorizar grandes cantidades de información, pero pueden presentar dificultades para inferir información implícita y comprender ideas globales en textos, por ello se sugiere privilegiar actividades orientadas al análisis más profundo de la información.

- Favorezca la generalización del aprendizaje y apoye al estudiante con Síndrome de Asperger en la transferencia de lo aprendido a otros contextos, tratando de que éstos sean lo más reales posibles (para ello, puede usar metodologías tales como el estudio de casos, las simulaciones, las visitas

guiadas, entre otras).

- Ofrezca oportunidades para que la/el estudiante participe en situaciones que le permitan reforzar su autoestima y favorezcan su integración en el grupo curso, por ejemplo, que participe en actividades grupales donde sus habilidades cognitivas sobresalientes sean consideradas como un aporte por sus compañeros.

- Considere que los/as estudiantes con Síndrome de Asperger requieren enseñanza explícita sobre las relaciones sociales, en el mundo académico y laboral.

- En la medida de lo posible ofrezca acompañamiento al estudiante, contar con un tutor o el apoyo de pares también puede ser una estrategia muy beneficiosa.

7.2.2.6 SÍNDROME DE DÉFICIT ATENCIONAL

Considere las siguientes orientaciones para favorecer el aprendizaje y la participación de personas que presentan Síndrome de Déficit Atencional:

- Mantenga y transmita altas expectativas y una actitud positiva hacia el/la estudiante, resalte sus cualidades y fortalezas, apóyelo en el desarrollo de un concepto positivo de sí mismo.

- Ofrezca al estudiante una ubicación en la sala de clases que le permita estar lo más aislado posible de distractores, por ejemplo, lejos de ventanas y puertas, así como en sectores de bajo tránsito de estudiantes.

- Trate de conocer a el/la estudiante, a fin de identificar

sus intereses, actividades paralelas al estudio, fortalezas, etc. A partir de esta información podrá ofrecer actividades que sean significativas.

- Fomente la participación activa del estudiante con Síndrome de Déficit Atencional, invítelo a opinar, proponer ideas, realizar pequeñas tareas dentro del aula le permitirá canalizar su energía de manera constructiva.

- Ofrezca al estudiante la posibilidad de tomar pausas breves cuando se sienta inquieto o fatigado, ello le permitirá reenfocar su atención. Es recomendable que sea el propio estudiante quien administre las pausas, a fin de que ejercite la autorregulación de manera progresiva.

- Privilegie actividades cooperativas, en las que los estudiantes trabajen de manera activa, cooperando entre sí. Procure formar equipos de trabajo heterogéneos, donde el estudiante con Síndrome de Déficit Atencional pueda beneficiarse del apoyo de sus compañeros y, a su vez, aportar al grupo de acuerdo mediante el ejercicio de sus fortalezas.

- Fomente el aprendizaje dialógico a través de grupos de discusión, foros, mesas redondas, entre otras metodologías que fomenten la comunicación activa entre estudiantes.

- Aproveche herramientas como el Syllabus o las aulas virtuales para favorecer la organización del tiempo y la autogestión en el estudiante con Síndrome de Déficit Atencional.

- Durante las clases mantenga contacto visual con el/la estudiante, fomente su participación activa, muestre interés

por el trabajo que está realizando y ofrézcale su ayuda.

- En la medida de lo posible, considere en su planificación la utilización de variadas metodologías y/o formas de presentación de la información, de modo que las sesiones de clases resulten dinámicas, ello favorecerá la motivación del estudiante.

- Enseñe y aplique estrategias que favorezcan la comprensión, organización, retención y evocación de la información, tales como activación de conocimientos previos, organizadores gráficos, esquemas, mapas conceptuales, entre otros.

- Vincule los contenidos a situaciones de la vida cotidiana, active los conocimientos previos de los estudiantes, realice ejercicios prácticos y estudio de casos, de esta forma incrementará las posibilidades de que el estudiante se sienta motivado.

- Si el déficit atencional se encuentra acompañado por hiperactividad es posible que el/la estudiante pueda manifestar conductas disruptivas, en este caso, evite confrontar o criticar de manera pública al estudiante, converse con él/ella en privado e invítele a reflexionar de manera constructiva sobre su conducta. Ofrezca apoyo y contención emocional.

7.2.3 INTERCULTURALIDAD

Se puede concebir la interculturalidad como un principio esencialmente democrático, basado en el derecho de todo ser humano y de todo pueblo, a expresarse desde su propia

cultura y en su propia lengua, con los demás pueblos que conforman su país y el mundo. La interculturalidad demanda el derecho a relacionarse en términos igualitarios, lo cual no implica uniformidad, sino respeto y valoración por las diferencias existentes entre las diversas culturas. Para avanzar en la interculturalidad es necesario reconocer la diferencia en el otro, y aceptar el contacto, aún con su carga de complejidad y potencial conflicto, como una condición necesaria para establecer relaciones de cooperación, aceptación y valoración del otro, así como la apertura hacia el aprendizaje del otro. La educación intercultural, por su parte, busca contribuir al establecimiento de relaciones interétnicas de cooperación, basadas en la interculturalidad y los principios de la democracia y del humanismo (Mineduc, 2002).

Entre los principios que sustentan a la educación intercultural, el Mineduc (2002) destaca los siguientes:

- Alteridad, para la superación de autopercepciones de superioridad y apertura a la legitimación del otro.
- Comunicación bidireccional y libre de relaciones de dominación.
- Flexibilidad y apertura a la modificación de la propia postura.
- Reciprocidad.

El Consejo de Europa (2008) destaca que la interculturalidad en los espacios educativos requiere del fomento del diálogo intercultural, entendido como un proceso que abarca el intercambio abierto y respetuoso de opiniones entre personas y grupos con diferentes tradiciones y orígenes

étnicos, culturales, religiosos y lingüísticos, en un espíritu de entendimiento y respeto mutuos.

En este sentido, el Comité para la Enseñanza Superior e Investigación de la Unión Europea (2008) ha resaltado el papel de la educación superior en el desarrollo y el impulso del diálogo intercultural, destacando que las universidades se definen esencialmente por su universalidad y ofrecen un espacio fértil para el ejercicio de valores heredados de la ilustración, tales como la apertura de mente, el espíritu de investigación, el deseo de aprender a través de la exploración de lo desconocido, así como el deseo de colaborar más allá de las fronteras.

Cabe destacar el modelo de competencias esenciales para participar de una manera adecuada y efectiva en una cultura de democracia y fomentar el diálogo intercultural, desarrollado por el Consejo de Europa (2016). Este modelo se organiza en cuatro dimensiones, a saber: valores, actitudes, habilidades y conocimiento y comprensión crítica, que debido a su relevancia y pertinencia para este trabajo se ha estimado conveniente presentar en extenso en la Tabla N° 2.

Tabla N°2: Modelo de competencias esenciales para participar de una cultura de democracia y fomentar el diálogo intercultural. Consejo de Europa, 2016.

VALORES	ACTITUDES
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valorar la dignidad humana y los derechos humanos. ▪ Valorar la diversidad cultural. ▪ Valorar la democracia, justicia, equidad, igualdad y la regencia de la ley. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apertura hacia otras culturas, creencias, cosmovisiones y prácticas. ▪ Respeto. ▪ Conciencia cívica. ▪ Responsabilidad. ▪ Autoeficacia. ▪ Tolerancia a la ambigüedad.
HABILIDADES	CONOCIMIENTO Y COMPRENSIÓN CRÍTICA
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprendizaje autónomo. ▪ Pensamiento crítico y analítico. ▪ Escucha activa y observación. ▪ Empatía. ▪ Flexibilidad y capacidad de adaptación ▪ Habilidades comunicativas y lingüísticas (en la lengua materna y en otras lenguas) ▪ Cooperación. ▪ Resolución de conflictos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocimiento y comprensión crítica de uno mismo ▪ Conocimiento y comprensión crítica del lenguaje y la comunicación ▪ Conocimiento y comprensión crítica del mundo: políticas, leyes, derechos humanos, culturas, religiones, historia, medios de comunicación, economías, medio ambiente y sustentabilidad.

Orientaciones para fomentar el diálogo intercultural en contextos universitarios:

- Promueva una actitud de respeto y de apertura entre las culturas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en contextos formales de enseñanza, como en todas las actividades que se desarrollan en la comunidad universitaria.
- Privilegie el uso de metodologías pedagógicas activas y participativas, que favorezcan el diálogo, así como el intercambio abierto y respetuoso entre las distintas manifestaciones culturales presentes en el aula.
- Busque que el aprendizaje sea significativo y pertinente, esto puede lograrse a través de la contextualización del aprendizaje y el abordaje de una perspectiva holística e integradora, que dé cabida a la heterogeneidad en cuanto al conocimiento, ideas, creencias, entre otras.
- Fomente espacios que permitan a los estudiantes el desarrollo de pensamiento crítico y divergente.
- Fomente el desarrollo de la meta-cognición en sus estudiantes, como una herramienta que favorezca la evaluación crítica de las propias ideas, la apertura y la flexibilidad mental.
- Enseñe y modele la implementación del aprendizaje cooperativo en el aula, y cada vez que sea posible, privilegie el uso de metodologías cooperativas de aprendizaje, por sobre el individualismo y la competitividad.

Dantas (2007), por su parte, ofrece las siguientes

orientaciones dirigidas a los docentes:

- Aproxímese a la interculturalidad, a través de la revisión de literatura y el reconocimiento de sus propias expectativas, creencias e historia personal.
- Tome conciencia de sus propias creencias y asunciones, y la forma en que éstas pueden facilitar o bien interferir el diálogo intercultural en el aula.
- Adopte una actitud reflexiva, que le permita verse a sí mismo desde la perspectiva de los demás.

7.2.4 EQUIDAD DE GÉNERO

Según el Instituto Internacional de Investigaciones y Capacitación de las Naciones Unidas para la Promoción de la Mujer (2007), en Bouquet, A. (2011), la equidad de género dice relación con la justicia en el tratamiento de mujeres y hombres, a partir de sus respectivas necesidades, lo que implica tratamientos equivalentes en términos de derechos, beneficios, obligaciones y oportunidades. En este sentido, el enfoque de género constituye una categoría de análisis social que favorece la comprensión de los intereses, necesidades y demandas entre mujeres, hombres y otras identidades (homosexuales, bisexuales, transexuales e intersexuales) (Ministerio de Educación de Colombia, 2013).

Un aspecto clave en el fomento de la equidad de género es el abandono de toda forma de asignación de estereotipos, que se pueden entender como formas de categorización de las personas en grupos o tipos particulares, generalmente de forma inconsciente, que implican una preconcepción sobre

los atributos de los miembros de un grupo en particular o sobre los roles que deben cumplir (Cook, 2010). Los estereotipos de género, por su parte, de acuerdo a la misma autora, dicen relación con la comprensión del concepto de hombre y mujer, en consideración a sus diferencias físicas, biológicas, sexuales y sociales.

La asignación de estereotipos conlleva generalizaciones y la asunción de preconcepciones acerca de los atributos, características y/o roles de quienes son miembros de un determinado grupo, dejando en segundo plano la consideración de las particularidades inherentes a la persona en cuestión. Finalmente, la asignación de estereotipos se asocia a la subordinación, la exclusión y la discriminación, fomentando la perpetuación de las desigualdades en las relaciones de poder entre géneros.

Livier (2003) señala que la educación formal tiene un importante rol en la transmisión y fomento de los estereotipos de género y el sexismo, mediante el currículo explícito y especialmente a través del currículo oculto, conllevando:

- La perpetuación de patrones culturales diferenciados atribuidos a mujeres y hombres, que implican una continua clasificación de las personas, sus roles y capacidades.
- La sobrevaloración de todo lo considerado masculino, tanto en lo referido a la persona como a los rasgos culturales.

Por ello es de suma importancia revalorizar el rol que le corresponde a la educación formal, y particularmente, a las instituciones de educación superior, de constituirse en espacios de transformación social que fomenten el desarrollo

de nuevas formas de interacción entre géneros, sustentadas en una perspectiva de derechos.

En este sentido, Buquet, A. (2011), destaca el rol que corresponde a las instituciones de educación superior en el desarrollo de la equidad de género:

- Poseen la responsabilidad de fomentar una nueva comprensión de la realidad social, a partir de sus procesos formativos, que supere las distintas formas de discriminación de género, así como en la dotación de las nuevas generaciones de herramientas conceptuales y prácticas que les permitan comprender las problemáticas sociales que son consecuencia de la desigualdad entre hombres y mujeres.

- Proveen un espacio fértil para el diálogo sobre temas con perspectiva de género, que permitan la superación de las diversas formas de discriminación, el cuestionando los estereotipos de género y el fomento de valores de equidad y respeto por la diversidad.

Considere las siguientes orientaciones para fomentar la equidad de género en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- En su esfera de acción, identifique y elimine toda política o práctica que genere diferencias en el trato entre hombres y mujeres (discriminación, exclusión, entre otras), basadas en estereotipos de género.

- Si Ud. es docente, detecte y elimine en el currículo explícito y oculto toda forma de asignación de estereotipos de género, sexismo, así como cualquier otra forma de discriminación, abierta o indirecta.

- Utilice un lenguaje no discriminatorio ni peyorativo. Transmita valoración y respeto por mujeres, hombres y otras identidades sexuales (homosexuales, bisexuales, transexuales e intersexuales).

- Evite el uso de materiales pedagógicos que contengan imágenes o mensajes que promuevan actitudes discriminatorias asociadas al género.

- Propicie acciones de sensibilización y educación referidas a temas de género y respeto por otras identidades sexuales.

- Fomente espacios de diálogo que permitan la reflexión crítica sobre las diversas formas de discriminación y exclusión, de manera particular sobre aquellas referidas al género o la orientación sexual.

Dentro de las recomendaciones del proyecto FEGES (Fomentando la Equidad de Género en la Educación Superior), se destacan las siguientes relativas al fomento de prácticas inclusivas en cuanto a equidad de género:

- Indague las condiciones que afrontan las minorías de género en programas altamente masculinizados o feminizados, a fin de identificar y eliminar cualquier forma de estereotipación o discriminación que puedan padecer estudiantes o docentes.

- Fomente la paridad en cuanto a representación estudiantil en cuerpos colegiados, investigación, participación en grupos culturales, deportivos, artísticos y otros.

8

GLOSARIO

Adecuaciones curriculares: modificaciones que se realizan en los diferentes elementos del currículo y pueden ser más o menos significativas en función de los elementos que son modificados: objetivos, contenidos, evaluación o metodología. (Mineduc, 2004).

Alteridad: conciencia de ser distinto, y al mismo tiempo, parte de un grupo determinado. Este principio permite superar la autopercepción de superioridad y concebirse como un miembro más de la humanidad, así como la apertura mental para entender al otro y legitimarlo. (Mineduc, 2002).

Barreras para el aprendizaje y la participación: factores y obstáculos del contexto y de la respuesta educativa que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y las oportunidades de aprendizaje de un gran número de alumnos y alumnas. Aparecen en la interacción entre el alumno y los distintos contextos: las personas, políticas, instituciones, culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas. (Booth, 2000).

Cultura Inclusiva: formación de una comunidad universitaria diversa y comprometida, en la que cada uno es valorado. Se refiere, al desarrollo del valor por la inclusión, la diversidad y la no discriminación, valores compartidos por todos los miembros de la comunidad y que también se transmiten a los que se incorporan.

Deficiencias: problemas en la función o estructura corporal, tales como una desviación o una pérdida significativa. Las deficiencias pueden ser temporales o permanentes; progresivas, regresivas o estáticas; intermitentes o continuas. (OMS, 2001).

Diálogo intercultural: proceso que abarca el intercambio abierto y respetuoso de opiniones entre personas y grupos con diferentes tradiciones y orígenes étnicos, culturales, religiosos y lingüísticos, en un espíritu de entendimiento y respeto mutuos. (Consejo de Europa, 2008).

Diseño Universal de Aprendizaje: marco válido para guiar la práctica educativa que proporciona flexibilidad en las formas en que la información es presentada, en los modos en los que los estudiantes responden o demuestran sus conocimientos y habilidades, y en las maneras en que los estudiantes son motivados y se comprometen con su propio aprendizaje y reduce las barreras en la enseñanza, proporciona adaptaciones, apoyos y desafíos apropiados y mantiene altas expectativas de logro para todos los estudiantes.

Estereotipos de género: construcción social y cultural de hombres y mujeres, en razón de sus diferentes funciones físicas, biológicas, sexuales y sociales. (Cook, 2010).

Estereotipo sobre el rol sexual: noción o preconcepción normativa respecto de los roles o comportamientos adecuados de hombres y mujeres. (Cook, 2010).

Estructuras corporales: partes anatómicas del cuerpo, tales como los órganos, las extremidades y sus componentes. (OMS, 2001).

Factores ambientales: constituyen el ambiente físico, social y actitudinal en el que las personas viven y conducen sus vidas. Son externos a los individuos y pueden tener una

influencia negativa o positiva en el desempeño/realización del individuo como miembro de la sociedad, en la capacidad del individuo o en sus estructuras y funciones corporales. Comprenden factores ambientales individuales y sociales. (OMS, 2001).

Flexibilización curricular: Adecuaciones a diferentes elementos del currículum que se traducen en ajustes en la programación del trabajo en el aula. Según Ángeles & López (2001) la flexibilidad curricular es poder garantizar la adecuada progresión y coherencia en la enseñanza de los contenidos escolares, adecuándolos a las realidades y contextos socioeconómicos y culturales, teniendo en cuenta la autonomía, la institución y las características específicas de cada estudiante.

Funciones corporales: funciones fisiológicas de los sistemas corporales (incluyendo las funciones psicológicas). (OMS, 2001).

Gestión Institucional Inclusiva: entendida como un principio orientador de todas las acciones desarrolladas por la Universidad, que entregan soluciones a las necesidades de inclusión, diversidad y no discriminación por parte de la comunidad universitaria.

Gestión Pedagógica Inclusiva: acciones que permiten reducir las barreras para el aprendizaje y la participación plena de todos los estudiantes a nivel curricular y extracurricular, considera los apoyos reglamentarios y técnicos que permitan asegurar el aprendizaje en igualdad de oportunidades.

Inclusión: conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Implica la transformación de la educación en general y de las instituciones educativas, para que sean capaces de dar respuestas equitativas y de calidad a la diversidad. Tiene como objetivo superar cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el entendido que hay muchos estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas, ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales. (Mineduc, 2004).

Inclusión Educativa: Es conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes (Booth 2000. Índice de Inclusión, UNESCO)

Integración: movimiento que surgió para hacer efectivos los derechos de las personas con discapacidad, con el fin de asegurar su plena participación en los contextos comunes de la sociedad. (Mineduc, 2004).

Limitaciones en la actividad: dificultades que un individuo puede tener en el desempeño/realización de actividades. (OMS, 2001).

Modelo biopsicosocial de la discapacidad: consideración de la discapacidad a partir de la integración de los modelos clínico y social, que proporciona una visión coherente de las diferentes dimensiones de la salud desde una perspectiva biológica, individual y social. (OMS, 2001).

Modelo médico de la discapacidad: considera la

discapacidad como un problema de la persona directamente causado por una enfermedad, trauma o condición de salud, que requiere de cuidados médicos prestados en forma de tratamiento individual por profesionales. (OMS, 2001).

Modelo social de la discapacidad: considera la discapacidad como un problema de origen social y principalmente como un asunto centrado en la completa integración de las personas en la sociedad. La discapacidad no es un atributo de la persona, sino un complicado conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el contexto/entorno social. (OMS, 2001).

Necesidades educativas especiales: concepto que hace referencia a aquellos alumnos, que precisan una o varias de las siguientes prestaciones educativas especiales a lo largo de su escolaridad, tales como provisión de medios especiales de acceso al currículum a través de equipamientos especiales, provisión de recursos, modificación del ambiente físico o técnicas de enseñanza especializadas, provisión de un currículum especial o modificado, entre otras medidas. (Mineduc, 2004).

Participación: acto de involucrarse en una situación vital. (OMS, 2001).

Persona con Diversidad Funcional: Nuevo término para la por la dignidad en la diversidad del ser humano. Desarrollado por Javier Romañach y Manuel Lobato, propuesto en el Foro de Vida Independiente en mayo del 2005. Los términos limitantes o despectivos utilizados para denominar al colectivo de mujeres y hombres con diversidad funcional juegan un papel fundamental en el refuerzo de

la minusvaloración y, por lo tanto en el mantenimiento de dicha discriminación.

Productos de apoyo: cualquier producto externo (dispositivos, equipos, instrumentos o programas informáticos) fabricado especialmente o ampliamente disponibles, cuya principal finalidad es mantener o mejorar la autonomía y el funcionamiento de las personas en situación de discapacidad, y por lo tanto, promover su bienestar. Estos productos se emplean también para prevenir déficits en el funcionamiento y afecciones secundarias. (OMS, 2016).

Productos de apoyo prioritarios: productos de apoyo que resultan absolutamente esenciales e imprescindibles para mantener o mejorar el funcionamiento de las personas en situación de discapacidad, que se deben ofrecer a precios asequibles para los servicios públicos o los ciudadanos. (OMS, 2016).

Restricciones en la participación: problemas que un individuo puede experimentar al involucrarse en situaciones vitales. (OMS, 2001).

9

BIBLIOGRAFÍA

Agencia Europea para el Desarrollo del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2011). Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva. Recomendaciones para la puesta en práctica, Odense, Dinamarca. Recuperado el 08 de septiembre de 2016, de https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-ES.pdf

Agrupación de Personas Sordas de Zaragoza y Aragón (ASZA). (2010). Estrategias, Recursos y Conocimientos para poner en práctica con alumnos sordos y/o con discapacidad auditiva. Guía para profesores. Recuperado el 10 de noviembre de 2016, de http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO25200/Guia_Orientativa_para_profesores.pdf

Alba Pastor, C.; Sánchez, J. M. y Zubillaga, A. (2014). Diseño Universal para el Aprendizaje. Pautas para su introducción en el currículo. Madrid: Edelvives.

Artiga, Josep y Equipo DELETREA. (2007). Un acercamiento al Síndrome de Asperger: una guía teórica y práctica. Asociación Asperger Andalucía. Recuperado el 16 de octubre de 2016, de <http://www.ucm.es/data/cont/docs/3-2016-04-25-3-2012-11-12-un%20acercamiento%20al%20sindrome%20de%20asperger.pdf>

Balbuena, Felicidad et al. (2014). Orientaciones y estrategias dirigidas al profesorado para trabajar con alumnado con trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Consejería de Educación, Cultura y Deporte: Principado de Asturias. Recuperado el 09 de septiembre de 2016, de [http://www.anhipa.com/Documentos/2014_pub_apoyo_orienta_guia_TDAH_profesorado\[2\].pdf](http://www.anhipa.com/Documentos/2014_pub_apoyo_orienta_guia_TDAH_profesorado[2].pdf)

Bueno, Agustín. (2010). Guía de buenas prácticas de apoyo a la discapacidad en la universidad. Universidad de Alicante. Limencop: España.

Buquet, Ana Gabriela. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior: Problemas conceptuales y prácticos. Perfiles educativos, 33(spe), 211-225. Recuperado el 04 de noviembre de 2016, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500018&lng=es&tlng=es.

Consejo de Europa. (2008). Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural "Vivir juntos con igual dignidad". Recuperado el 28 de octubre de 2016, de http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_SpanishVersion.pdf

Council of Europe. (2016). Competences for Democratic Culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies. Recuperado el 28 de octubre de 2016, de <http://www.coe.int/t/dg4/education/Source/competences/>

Council of Europe. (2005). Statement on the contribution of higher education on intercultural dialogue. Recuperado el 28 de octubre de 2016, de http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/News/Intercultural%20dialogue_EN.pdf

Cook, R.; Cusack, S. (2010). Estereotipos de Género. Perspectivas legales transnacionales. Bogotá: Profamilia. Recuperado el 28 de octubre de 2016, de http://www.law.utoronto.ca/utfl_file/count/documents/reprohealth/estereotipos-de-genero.pdf

Dantas, María Luiza. (2007). Building Teacher Competency To Work with Diverse Learners in the Context of International Education. Recuperado el 28 de octubre de 2016, de http://teqjournal.org/Back%20Issues/Volume%2034/VOL34%20PDFS/34_1/12dantas-34_1.pdf

DICADE. (2006). Manual de Atención a las Necesidades Educativas Especiales en el Aula. Recuperado el 8 de septiembre de 2016, de https://www.mineduc.gob.gt/DIGEESP/documents/manual_de_discapacidades.pdf

FEGES. Diferencia no es igual a desigualdad: Equidad de género e inclusión, dimensiones a incorporar en la evaluación de la educación superior. Recuperado el 04 de noviembre de 2016, de http://www.humanas.unal.edu.co/genero/files/9814/3947/0501/Informe_especial_proyecto_FEGES.pdf

Fuentes Vásquez, L. (2016). ¿Por qué se requieren políticas de equidad de género en la educación superior? Nómadas (Col), 65-83. Recuperado el 04 de noviembre de 2016, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105146818005>

Lissi M.R., Zuzulich M.S., Salinas M., Hojas A.M., Achiardi C., Pedrals N.; Inclusión y Discapacidad en Contextos Universitarios: La experiencia del PIANE-UC; Revista Calidad en la Educación. 2009; N° 30: pág. 306-323. Recuperado el 19 de septiembre de 2016, de http://piane.uc.cl/images/cse_articulo808.pdf

Lissi M.R., Zuzulich M.S; Hojas, A.M.; Salinas M.; Vásquez A. (2013). En el camino hacia una educación superior inclusiva en Chile. Fundamentos y adecuaciones curriculares para estudiantes con discapacidad sensorial o motora. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile, Dirección de Asuntos Estudiantiles, Salud Estudiantil. Recuperado el 19 de septiembre de 2016, de http://piane.uc.cl/images/educacion_superior_inclusiva_en_chile.pdf

Livier, O. (2003). Construyendo la equidad de género en la escuela primaria. México D.F: Secretaría de Educación

Pública. Recuperado el 04 de noviembre de 2016, de http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100601.pdf

López Melero, Miguel. (2011). Revista Innovación Educativa, N° 21, 2011: pp. 37-54. Recuperado el 02 de octubre de 2016, de <file:///C:/Users/usuario/Desktop/23-710-1-PB.pdf>

Ministerio de Educación de Chile. (2002). Aspectos Generales de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y sus Fundamentos. Recuperado el 02 de octubre de 2016, de http://portales.mineduc.cl/usuarios/intercultural/doc/201104081335100.10%20ASP_GEN_EIB_Y_SUS_FUNDAMENTOS.pdf

Ministerio de Educación de Chile. (2004). Nueva perspectiva y visión de la educación especial. Informe de la comisión de expertos. Recuperado el 02 de octubre de 2016, de http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304151157200.Doc_Nueva_perspectiva_vision_Ed_Especial.pdf

Ministerio de Educación de Chile (2009). Decreto Supremo N°170. Fija normas para determinar los alumnos con Necesidades Educativas Especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para Educación Especial. Recuperado el 05 de septiembre de 2016, de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1012570>

Ministerio de Educación de Chile. Orientaciones técnicas para la evaluación diagnóstica de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual. Recuperado el 05 de septiembre de 2016, de http://www.divesup.cl/usuarios/edu.especial/doc/201302141702320.Orientaciones_Discapacidad_Intelectual.pdf

Ministerio de Educación de Chile (2013). Discriminación en el contexto escolar. Orientaciones para promover una escuela inclusiva. . Recuperado el 05 de septiembre de 2016, de http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201309131534370.Discriminacionenelespacioescolar.pdf

Ministerio de Educación de Chile (2015). Decreto N°83. Aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica. . Recuperado el 05 de septiembre de 2016, de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/2015/Decreto%2083-2015.pdf>

Ministerio de Educación de Colombia (2006). Orientaciones para la Atención Educativa a Estudiantes con Discapacidad Motora. . Recuperado el 04 de noviembre de 2016, de http://www.colombiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-320691_archivo_4.pdf

Ministerio de Educación de Colombia. (2013). Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva. Recuperado el 04 de noviembre de 2016, de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-340146_recurso_1.pdf

Organización Mundial de la Salud. (2001). Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud. Versión abreviada. . Recuperado el 04 de noviembre de 2016, de http://aspacenet.aspace.org/images/doc/cif_2001-abreviada.pdf

Organización Mundial de la Salud. (2011). Informe mundial sobre la discapacidad (resumen). Recuperado el 04 de noviembre de 2016, de http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf?ua=1

Organización Mundial de la Salud. (2014). Ceguera y discapacidad visual. Nota descriptiva N° 282. Recuperado el 04 de noviembre de 2016, de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs282/es/>

Organización Mundial de la Salud. (2015). Sordera y pérdida de la audición. Nota descriptiva N° 300. Recuperado el 04 de noviembre de 2016, de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/es/>

Organización Mundial de la Salud. (2016). Lista de productos de apoyo prioritarios. Mejora del acceso a las tecnologías de apoyo para todos, en todo lugar. Recuperado el 04 de noviembre de 2016, de http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/207697/1/WHO_EMP_PHI_2016.01_spa.pdf?ua=1

Papadópulos, J y R. Radakovich (2006), “Educación superior y género en América Latina y el Caribe”, en Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior, Caracas, UNESCO-IESALC, pp. 117-128.

Solla, Carmen. (2013). Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva. Save The Children, España.

Tony Booth, Mel Ainscow (Centre for studies on Inclusive Education -CSIE- Bristol, UK) (2004). Índice de inclusión. Recuperado el 05 de septiembre de 2016, de <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>

Tony Booth, Mel Ainscow (Centre for studies on Inclusive Education -CSIE- Bristol, UK) (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Recuperado el 04 de noviembre de 2016, de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sario/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Guia%20para%20la%20

evaluacion%20y%20mejora%20de%20la%20educacion%20inclusiva.%2003.pdf

SENADIS. (2010). Ley N°20.422. Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de las Personas con Discapacidad. Recuperado el 12 de octubre de 2016, de http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304231526530.LEY_DISCAPACIDAD_20_422.pdf

Instituto Nacional de Normalización Norma Técnica Nacional 32672012, Sistema de Gestión de la Inclusión.

SENADIS. Usted no lo diga. Recuperado el 19 de septiembre de 2016, de <http://www.senadis.gob.cl/resources/upload/documento/db97200b3530595c7b59e52a559c8ce3.pdf>

