

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA APROXIMACIÓN GENERAL

Data de aceite: 01/12/2023

Juan Carlos Araya Vargas

Universidad Central de Chile, Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud, Santiago, Chile.

<https://orcid.org/0000-0001-6421-1534>

Valentina Gajardo Armijo

Universidad de las Américas, Facultad de Salud y Ciencias Sociales, Santiago, Chile.

<https://orcid.org/0009-0002-7000-1028>

María Pía Aguayo Silva

Universidad de las Américas, Facultad de Salud y Ciencias Sociales, Santiago, Chile.

Richard Araya Vargas

Liceo Santa Clara, Sede Brasil, Los Andes, Chile.

RESUMEN: El presente capítulo inicia con el abordaje de los problemas de desigualdad en Latinoamérica y el Caribe y su impacto en la igualdad y calidad de la educación, incluyendo el potente impacto de la pandemia de COVID-19 en el mundo y la región, en relación a la brecha educativa. Luego, se intenta dar una definición de educación inclusiva con un enfoque de

derechos humanos y las múltiples variables que influyen en el proceso de inclusión, como son la política educativa, cultura educativa y práctica educativa, analizando el papel que desempeñan los directivos y cuerpo docente, y las competencias que éstos debiesen tener. Finalmente se presenta el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como un orientador para abordar la diversidad del alumnado en el aula.

PALABRAS CLAVE: Educación Inclusiva, Diseño Universal para el Aprendizaje, Cultura Educativa, Práctica educativa.

ABSTRACT: This chapter begins by addressing inequality problems in Latin America and the Caribbean and its impact on equality and quality of education, including the powerful impact of the COVID-19 pandemic in the world and the region, in relation to the educational gap. Then, an attempt is made to provide a definition of inclusive education with a human rights approach and the multiple variables that influence the inclusion process, such as educational policy, educational culture and educational practice, analyzing the role played by managers and teaching staff, and the skills that they should have. Finally,

the Universal Design for Learning (UDL) is presented as a guide to address the diversity of students in the classroom.

KEYWORDS: Inclusive Education, Universal Design for Learning, Educational Culture, Educational Practice.

ANTECEDENTES GENERALES

Diversos estudios muestran que América Latina y el Caribe es la región más desigual del planeta, donde en promedio el 50 % más pobre de la población percibe únicamente el 10% de los ingresos. Mientras que el 10 % más rico recibe el 55 % de los mismos. En términos de riqueza, el 10 % más rico acumula cerca del 80 % de la riqueza de la región. Respecto al género, los datos muestran que una de cada cuatro mujeres no tiene ingresos propios, lo que afecta su autonomía para la toma de decisiones. Al contrario, sólo un 13 % de los varones se encuentra en dicha situación. (Busso, 2020). En relación al nivel educativo, los hijos e hijas de padres con bajo nivel educativo superan a sus padres, cursando primaria o secundaria completa. Mientras que, en el caso de los hijos e hijas de padres más educados, éstos logran completar la educación superior. (Batthyány, 2023)

En el informe del Banco Mundial, se menciona que los ingresos por cada año de escolarización adicional, incrementan un 9 %. Por otra parte, el indicador de pobreza del aprendizaje, señala que el 70% de los niños de 10 años no pueden comprender un texto simple. La baja y desigual calidad de la educación, se ha visto incrementada por la crisis causada por la pandemia de COVID-19, en la que millones de estudiantes de todo el mundo fueron afectados por el cierre de las escuelas y universidades (UNESCO, 2019). En Asia meridional y en América Latina y el Caribe, los cierres duraron 273 y 225 días, respectivamente. Mientras que el promedio mundial, llegó a los 141 días. Según este mismo informe unos 463 millones de niños no pudo acceder al aprendizaje remoto durante el cierre de las escuelas, sin considerar todas las dificultades que tuvo el alumnado en situación de discapacidad y los más pequeños para acceder al aprendizaje a distancia.

Existe controversia sobre el rol de las escuelas, si estas son sólo reproductoras de la desigualdad de la sociedad o si son un de cambio agente para la movilidad social, algo que sí está claro es que la inequidad que existe en la región de Latinoamérica y el Caribe es determinante en la reproducción de la desigualdad. Mientras que, la educación de calidad, efectivamente puede convertirse en un motor para la movilidad social. En ese mismo sentido, la movilidad social se puede definir como un cambio en la condición socioeconómica de las personas que puede significar mejoras o retrocesos en función de cómo influya en sus condiciones de vida.(Espinoza, 2009).

Respecto a la mejora en los ingresos y bienes de las personas, se estudia la movilidad intergeneracional, la que evalúa si los hijos alcanzan mejores niveles de vida que los padres, según sus ingresos. (BID, 2017). Del mismo modo, se define la movilidad

educativa, la que se refiere a la diferencia entre generaciones, es decir, el nivel educativo de los padres (origen) y el nivel educativo de los y las hijas e hijos (destino). (Ricardi, 2016). Sobre el mismo tema, un estudio de movilidad social señala que: «si bien en toda sociedad el origen social tiene un efecto directo sobre la posición social alcanzada en la adultez, este efecto en sociedades más equitativas es mediado, principalmente, por el logro educativo». Entre sus hallazgos destacan que siempre es mejor estudiar que no hacerlo, y que la movilidad social se ve influenciada por variables como edad, sexo, zona geográfica y área académica. (Venegas, 2023).

La inclusión educativa en el sentido de la justicia social va más allá de garantizar el acceso a las escuelas, en Chile el Sistema de Admisión Escolar (SAE) tiene el efecto de disminuir un 16% la brecha de calidad académica en los acceden estudiantes prioritarios y no prioritarios (Centro UC Políticas Públicas, 2021), entendiendo al alumnado prioritario como aquellos en que la situación socioeconómica de sus hogares puede dificultar sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo. (MINEDUC, 2023). A pesar de esto, en palabras del director de Educación de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), el sistema educativo chileno en su totalidad no funciona bien, ejemplificando que el 10% de los estudiantes más favorecidos de Chile no superan al 10% de los más desfavorecidos en Shanghái. (Schleicher, 2023).

Considerando que la educación es un derecho humano elemental y la base de una sociedad más justa. (Declaración Universal de los Derechos humanos, 1948) es un desafío para los países entregar una educación de calidad para niños y jóvenes. En la misma línea, la Ley General de Educación de Chile en su artículo 2° la define cómo: «La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país». De lo anterior se entiende que la educación de calidad debe ser inclusiva y recoger la diversidad del alumnado. Entendiendo la diversidad como: «la expresión plural de las diferencias; diferencias no traducidas en negación, discriminación o exclusión, sino en reconocimiento de los otros-distintos- a-mi como partes de una misma entidad colectiva que nos incluye». (Guédez, 2005). Teniendo en cuenta, que la educación inclusiva tiene un enfoque de derechos humanos, se sobreentiende que las personas deben ser educadas en conjunto, sin ser discriminadas ni separadas por diferencias individuales, lo que requiere un compromiso de toda la comunidad, yendo más allá de los establecimientos educacionales, convirtiéndose en un proceso que precisa vivir con la diversidad de las personas (Vilches, 2020).

En relación a las variables que influyen en el proceso de inclusión, se denominan barreras si impiden o dificultan la participación del alumnado, de manera contraria si resultan en una implementación exitosa, se les denomina facilitadores. Así, se establecen tres dimensiones para las barreras y facilitadores: 1) Culturas inclusivas, 2) Políticas Inclusivas y 3) Prácticas Inclusivas, las que abarcan al establecimiento educacional, la comunidad educativa y al sistema educativo (San Martín, 2020).

En otras palabras, la educación inclusiva se encarna en políticas, culturas y prácticas educativas, en las que todo el mundo está llamado a formar parte de este proceso y no sólo unos pocos, es decir, necesita el compromiso de la administración educativa, el cuerpo docente, los sistemas de orientación educativa y apoyo técnico-pedagógico, las familias y el alumnado en su conjunto.

El marco normativo vigente de inclusión en Chile, es el siguiente:

- Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad /Artículo 24 – 2006.
- Ley sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad /Ley N° 20.422 - 2010
- Constitución Política de la República de Chile /Artículo 19 N°10.
- Ley General de Educación /Ley N° 20.370 – 2009.
- Ley Zamudio/Ley N°20.609 - 2012.
- Ley de Incentivo a la Inclusión laboral de personas con discapacidad. Ley N° 21.015 – 2017.
- Ley de Inclusión Escolar/Ley N° 20.845 – 2015.
- Decreto que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. /Decreto N°83 – 2015
- Ley de Educación Superior /Ley N° 21.091 – 2018.
- Ley de Identidad de Género/Ley N° 21.120 – 2019 y Ley N°21.369 - 2021.
- Ley N° 21.545 – 2023. Establece la promoción de la inclusión, la atención integral, y la protección de los derechos de las personas con trastorno del espectro autista en el ámbito social, de salud y educación.

El enfoque inclusivo tensiona la cultura tradicionalista de los centros educativos, caracterizada por una organización y currículum rígidos y procesos de aprendizaje homogéneos y normalizados (Sverdlick, 2015), cuya incorporación es un proceso lento y gradual, que comienza con los planteamientos realizados en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada centro educativo. (Castillo, 2021), el que se define como: «el instrumento que orienta todos los procesos que ocurren en un establecimiento educacional, clarifica a los actores las metas de mejoramiento, da sentido y racionalidad a la gestión

para el mediano o largo plazo, permite la toma de decisiones pedagógicas y curriculares, articula los proyectos y acciones innovadoras en torno al aprendizaje y la formación de los alumnos, en resumen, ordena las grandes tareas en torno a objetivos compartidos» (Proyecto Educativo Institucional: Marco legal y estructura básica, 2002). Así mismo, existe una tensión entre la lógica de la integración e inclusión educativa. (López, 2018). En la primera, el foco de atención es el o la estudiante y su adaptación al centro educativo, con un perfil biomédico centrado en los déficits, los diagnósticos y los tratamientos individuales, si este ajuste se vuelve excesivo se convierte en segregación, perdiendo la oportunidad de aprender de la diversidad. Mientras que, la lógica inclusiva tiene un enfoque social, a través de la transformación de culturas, políticas y prácticas de los centros educativos, abordando su labor educativa, considerando la diversidad de todo el alumnado, la que se concibe como una característica de todos los seres humanos, y por este motivo son los procesos educativos los que deben flexibilizarse y contextualizarse para ser pertinentes. (Orientaciones para la Comunidades Educativas Inclusivas, 2016). Por lo tanto, el enfoque inclusivo es complejo y tiene muchas facetas, lo que obliga a intervenir en distintos ámbitos y la solución no radica en acciones puntuales, inconexas o simples, siendo un reto el ajustarse a los ritmos de cada estudiante y a la vez integrar lo colectivo.

En consecuencia, se requieren mayores esfuerzos para que un centro educativo sea inclusivo, además de estar declarado en su PEI, se precisa de un cambio de cultura. En ese sentido, el conjunto de elementos que convierten a un centro educativo en un lugar idóneo para la formación se conoce como cultura moral y está construida por las prácticas de la organización, funcionamiento y dinámica. (Rubio, 2017). Adicionalmente, son las prácticas las que permiten materializar los valores institucionales, las que se van enraizando y definen la cultura del centro educativo. (Puig, 2011). Lo antes mencionado, permite reflexionar que para cambiar la cultura se deben cambiar primero las prácticas e ir más allá de un discurso bien intencionado. El proceso del cambio a una educación inclusiva es contextual y depende de la realidad de cada institución, referente a su cuerpo directivo, equipo docente, profesionales de apoyo, alumnado, familia, comunidad, recursos materiales, etc.

En cuanto al rol del equipo directivo, es importante mencionar al liderazgo inclusivo, que según algunos autores tiene tres ejes: instauración de la filosofía de la inclusión, gestión de la diversidad y el desarrollo del sentido de comunidad educativa, respectivamente. El primer punto, se refiere a una visión compartida de lo que significa ser inclusivos y en la generación de las condiciones para alcanzar dicho propósito. El segundo punto, guarda relación directa con el impacto vinculante en las actitudes del profesorado, generando resultados no sólo a nivel de participación sino que también en el logro de los aprendizajes. En este sentido, los equipos directivos deben generar aptitudes, confianzas, apoyo y oportunidades para que el profesorado pueda sentirse libre de experimentar, cambiar e innovar sin temor a represalias, si existen equivocaciones o no se logran resultados

inmediatos. El tercer punto, señala que sin lógica de comunidad es muy complejo levantar procesos inclusivos. En este sentido, el equipo directivo es quien cumple el papel de intencionar el cambio cultural de la institución, incentivando la participación de todos. Sin embargo, no se puede desconocer que los liderazgos pueden venir de otros miembros de la comunidad educativa (Valdés, 2018).

En un estudio se identificaron cinco dimensiones claves para el progreso educativo y el avance en la inclusión: 1) acuerdos políticos y sociales; 2) la ampliación y la equidad de la educación infantil; 3) el fortalecimiento de la profesión docente; 4) el valor de la cultura y 5) cambios en las actitudes sociales y educativas. (Marchesi, 2019). A propósito de la profesión docente, se resumen las cuatro competencias siguientes: compromiso y actitud positiva hacia la diversidad, planificación educativa teniendo en cuenta las diferencias, mediación educativa para lograr los objetivos, evaluación formativa para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes. (Fernández, 2012).

En palabras del reconocido autor y experto en Inclusión, Gerardo Echeita, quien en una entrevista (EducarChile, 2020) hizo un llamado a «no buscar excusas para justificarse y seguir haciendo lo de siempre, esperando que alguien desde fuera venga a resolver los desafíos que supone el compromiso con el derecho a una educación inclusiva». En relación, a la presencia de estudiantes en el aula con y sin N.E.E. (Necesidades Educativas Especiales). Sin embargo, no todo el peso del proceso de inclusión educativa recae en los docentes, ya que se requiere el compromiso y guía del cuerpo directivo a través de las políticas y cambios culturales, opciones de capacitación y apoyo de expertos como psicopedagogos quienes contribuyan al desarrollo de prácticas docentes inclusivas.

DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE (DUA)

El método de enseñanza que utilizan tradicionalmente por los docentes es transmitir conocimientos al alumnado en el aula, aplicando un modelo de “talla única para todos” para un grupo de estudiantes promedio o estándar que en realidad no existe. (Rodríguez, 2017), siendo los currículos inflexibles una de las principales barreras en el proceso de aprendizaje de estudiantes discapacitados, vulnerables, superdotados, entre otros. (Vásquez, 2017). En la práctica, los establecimientos tienden a agrupar al alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) o problemas de aprendizaje y dejar desatendidos a los estudiantes talentoso o superdotados. Sumando a lo anterior, existe exclusión de personas a consecuencia de su orientación sexual, origen étnico, lo que indica que los esfuerzos deben considerar todas estas dimensiones. (Cornejo, 2019).

Por otra parte, los estilos de aprendizaje del alumnado, usan diferentes canales de información que toman en cuenta los tres principales receptores sensoriales: visual, auditivo y kinestésico (VAK). (Marambio, 2019). El sistema visual, se refiere a cuando se aprende con la lectura, toma de notas y presentaciones con imágenes, en lugar de una

explicación. El sistema auditivo por su parte, se reconocen voces y sonidos, comprendiendo mejor las explicaciones orales y cuando pueden hablar y explicar la información a otros. Mientras que, el sistema kinestésico, está relacionado con los recuerdos provenientes de sensaciones y movimientos, siendo más lento el aprendizaje, pero a la vez más profundo. (Espinoza-Poves, 2019).

Para dar una respuesta educativa a la diversidad presente en el aula se desarrolló un marco educativo llamado Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) diseñado por el Centro de Tecnología Aplicada, desde ahora CAST (CAST, 2011). EL DUA en Chile se integra después de la Ley de Inclusión N°20.845.

Este concepto no excluye los elementos de apoyo para el alumnado en situación de discapacidad, cuando sea necesario, es decir, para aquellos que presenten Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) ni tampoco las adaptaciones curriculares, que se definen como: «los cambios a los diferentes elementos del currículum, que se traducen en ajustes en la programación de trabajo en el aula». (MINEDUC: Diversificación de la enseñanza, 2015).

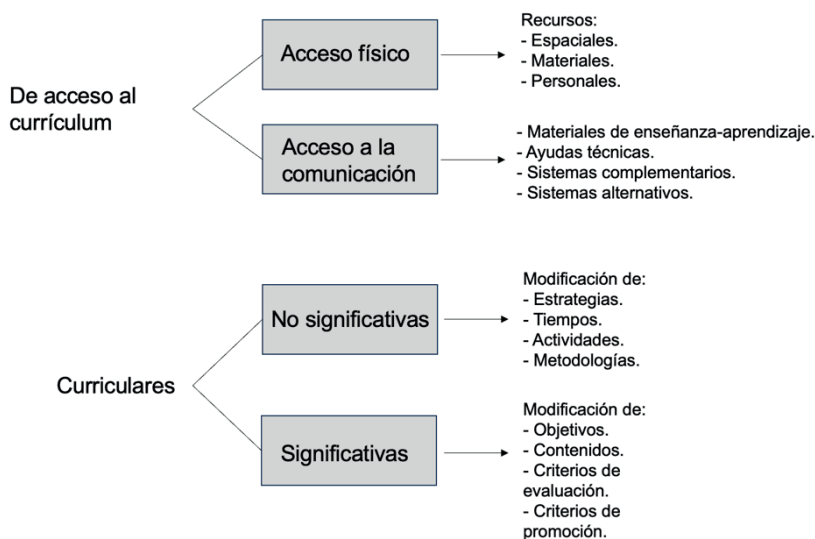


Figura 1. Tipos de adaptaciones curriculares, basado en (Barzallo, 2018).

Por ejemplo, en el caso del alumnado con baja visión, relacionada con pérdida de la agudeza y campo visual, algunas de las adaptaciones curriculares relacionadas con el acceso a la información, pueden ser elementos de ampliación tales como copias ampliadas o con mayor fuente para el material educativo, lupa o magnificadores de pantalla, materiales que favorecen el contraste, relieves, etc. (Discapacidad Visual D.O.C.E., 2016).

Según el inciso segundo del artículo 23 del Decreto con Fuerza de Ley N°2, de 2009, del Ministerio de Educación, Ley General de Educación: “Se entenderá por alumno

o alumna que presenta Necesidades Educativas Especiales aquel que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sea humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación”. (Ley General de Educación, 2009).

El Diseño Universal para el Aprendizaje orienta respecto a la elección de la técnica, recurso, estrategia y el momento adecuado para la programación en el Aula. El DUA se rige bajo tres principios (CAST, 2018):

1. El “porqué” del aprendizaje, es decir, el compromiso. En el que se sugieren estrategias para captar la atención para conectar el interés del alumnado con el aprendizaje.
2. El “qué” del aprendizaje, es decir, lo que van a aprender y las formas de representación del contenido que sean accesibles para todo el alumnado en función de sus estilos, preferencias y niveles de comprensión.
3. El “cómo” del aprendizaje, es decir, una vez asimilado el aprendizaje, el o la estudiante son capaces de expresarlo de diferentes maneras.

En relación a los tres principios del DUA, existen nueve pautas en total, las que sirven para planificar todo el proceso educativo para lograr la meta de convertir al alumnado en aprendices expertos. «CAST define a los aprendices expertos como decididos y motivados, ingeniosos y conocedores, y estratégicos y orientados a objetivos». (FellowGroup, 2020). En consecuencia, la planificación de la clase debe considerar la diversidad del alumnado en relación a las múltiples formas de implicación, expresión y representación. Las pautas del DUA pueden parecer una guía compleja y rígida para la planificación del proceso de aprendizaje, lo que podría convertirse sin desearlo en una barrera. Cómo se ha mencionado a lo largo de este capítulo, la educación inclusiva considera la diversidad y contexto del alumnado y del centro educativo y en ese mismo sentido debe planificarse con el DUA, por ende, sus pautas deben ser entendidas como propuestas abiertas y modificables en función del contexto. (Fuentes, 2022).

En síntesis, el DUA se traduce en otorgar flexibilidad al alumnado en estrategias que fomenten el trabajo colaborativo entre pares y la participación activa de los estudiantes que tengan en cuenta sus intereses y expectativas. Así mismo, el ofrecer distintas formas de representar la información, ajustar la complejidad y adaptar los entornos de aprendizaje. Finalmente, ser flexibles en las formas en que el alumnado responde ofreciendo diversos tipos de evaluación. Todo lo anterior, considerando el contexto del centro educativo y del alumnado, en función de su contexto, diversidad, cultura y recursos disponibles.

AGRADECIMIENTOS

Juan Carlos Araya Vargas agradece a la Dirección de Enseñanza-Aprendizaje de la Universidad Central de Chile por el “Fondo concursable de fortalecimiento de la

investigación, Prácticas Docentes e Innovación 2023”.

REFERENCIAS

Asamblea General de las Naciones Unidas. “Declaración Universal de los Derechos Humanos” (1948), artículo 26. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Barzallo, D. (2018). Adaptaciones Curriculares para Atender a las Necesidades Educativas Especiales. <https://danielabarzallo.com/2018/08/16/adaptaciones-curriculares-para-atender-a-las-necesidades-educativas-especiales/>

Bathhyány, K. (2023). <https://www.clacso.org/america-latina-y-el-caribe-es-la-region-mas-desigual-del-planeta/>.

BID (2017). Informe anual del Banco Interamericano de Desarrollo 2017: Reseña del año. <https://publications.iadb.org/es/informe-anual-del-banco-interamericano-de-desarrollo-2017-resena-del-ano>

Busso, M., Messina, J. (2020). La crisis de la desigualdad: América Latina y el Caribe en la encrucijada. <https://publications.iadb.org/es/la-crisis-de-la-desigualdad-america-latina-y-el-caribe-en-la-encrucijada>

CAST (2011). Universal Design for Learning Guidelines version 2.0. Wakefield, MA.

CAST (2018). Universal design for learning guidelines version 2.2. Wakefield, MA.

Castillo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 359-375.

Centro Políticas Públicas UC (2021). Capítulo III. Sistema de Admisión Escolar en Chile: efecto sobre la equidad y propuestas de mejora. <https://politicaspublicas.uc.cl/publicacion/capitulo-iii-sistema-de-admision-escolar-en-chile-efecto-sobre-la-equidad-y-propuestas-de-mejora/>

Cornejo, J. (2019). Nuevos excluidos en el sistema educacional chileno: problemas y desafíos. *Revista Páginas de Educación*, 12(1), 28-48.

Discapacidad Visual D.O.C.E. (2016). Adaptaciones curriculares de los alumnos con baja visión. <https://asociaciondoce.com/2016/02/18/adaptaciones-curriculares-de-los-alumnos-con-baja-vision/>

EducarChile (2020). Gerardo Echeita: “La escuela debe ser un baluarte fundamental para el logro de una sociedad más inclusiva”. <https://www.educarchile.cl/gerardo-echeita-la-escuela-debe-ser-un-baluarte-fundamental-para-el-logro-de-una-sociedad-mas.>

Espinoza, O., González, L., Uribe, D. (2009). Movilidad social en Chile: El caso del gran Santiago urbano. *Revista de Ciencias Sociales*, 15(4), 586-606.

Espinoza-Poves, J., Miranda-Vílchez, W., Chafloque-Céspedes, R. (2019). Los estilos de aprendizaje Vark en estudiantes universitarios de las escuelas de negocios. *Propós. Represent.*, 7(2), 384-414.

Fellowgroup (2020). El objetivo del DUA: Llegar a ser aprendices expertos. <https://www.fellowgroupla.com/aprendices-expertos/>

Fernández, J. (2012). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 41(162), 9-24.

Fuentes, S. Duk, C. (2022). La Importancia del Entorno. Diseño Universal para el Aprendizaje Contextualizado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 21-31.

Guédez, V. (2005). La diversidad y la inclusión: Implicaciones para la Cultura y la Educación. *SAPIENS*, 6(1), 107-132.

Ingrid Sverdllick, Mariana Sánchez y Melina Bloch. (2015). Tensiones y contradicciones de la inclusión educativa en la escuela secundaria obligatoria. *XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires*, 1-15.

López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(157), 1-24.

Marambio, J., Becerra, D., Cardemil, F., Carrasco, L. (2019). Estilo de aprendizaje según vía de ingreso de información en residentes de programas de postítulo en otorrinolaringología. *Rev. Otorrinolaringol. Cir. Cabeza Cuello*, 79(4), 404-413.

Marchesi, A., Hernández, L. (2019). Cinco Dimensiones Claves para Avanzar en la Inclusión Educativa en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 45-46.

Mineduc (2016). Orientaciones para la Comunidades Educativas Inclusivas. <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2018/06/Orientaciones-para-la-construcción-de-comunidades-educativas-inclusivas.pdf>

Puig, J. (2011). La cultura moral como sistema de prácticas y mundo de valores. *XII Congreso Internacional de la teoría de la Educación, Universidad de Barcelona, Barcelona, España*, 1-14.

Ricardi, C. (2016). Análisis comparativo de la movilidad social educativa intergeneracional en España y México. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 7(12), 1-27.

Rodríguez, M. (2017). Publicado el 4 de abril de 2017, <https://marianarodriguezrisco.com/articulos/los-sistemas-educativos-tradicionales-estan-disenados-para-un-alumno-promedio-que-no-existe/>

Rubio, L. (2007). Cultura moral y perfil de valores del centro educativo. *Teor. Educ.*, 19, 99-115.

San Martín, C., Rogers, P., Trocoso, C. Rojas, R. (2020). Camino a la Educación Inclusiva: Barreras y Facilitadores para las Culturas, Políticas y Prácticas desde la Voz Docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 14(2); 191-211.

Schleicher, A. (2023). <https://www.revistadeeducacion.cl/chile-la-ocde-y-la-desigualdad-en-educacion-el-sistema-escolar-en-chile-no-funciona-bien/>

Valdés, R. (2018). Liderazgo inclusivo: la importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(16), 51-66.

Vásquez, K., Mancilla, C., Muñoz, D., Obreque, J. (2017). La Educación inclusiva en la realidad educativa chilena. *Revista de Investigación Apuntes Universitarios*, 7(1), 23-46.

Venegas, J., Flores, F., Muñoz, K., Zúñiga, D., Valenzuela, P. (2023). Movilidad social: aportes desde la educación superior técnico profesional. *Serie Análisis de Política Pública N° 1*, 1-19.

Vilches, N., Garcés, C. (2021). Accesibilidad del entorno en Educación Superior, desafíos frente a la Discapacidad Física en la Región de Tarapacá. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. 20(43); 35-57.