



Competencias selectivas para el aprendizaje y empoderamiento del bagaje inclusivo

Selective skills for learning and empowerment of inclusive baggage

Habilidades seletivas para aprendizagem e capacitação de bagagem inclusiva

Digna Rocio Mejía-Caguana ^I

digna.mejiac@ug.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-4390-0522>

Mercedes Josefina Delgado-González ^{II}

merdelgon@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4292-8339>

Erika Elizabeth Llerena-Choez ^{III}

erika.llerenac@ug.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-5171-9611>

Correspondencia: digna.mejiac@ug.edu.ec

Ciencias técnicas y aplicadas

Artículo de Investigación

***Recibido:** 15 de agosto de 2020 ***Aceptado:** 10 de septiembre 2020 * **Publicado:** 01 de Octubre de 2020

- I. Magíster en Educación Informática, Licenciada en Ciencias de la Educación Especialización: Informática, Profesora de Segunda Enseñanza Especialización: Informática, Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador.
- II. Investigador Independiente, Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.
- III. Magíster en Gerencia Educativa, Licenciada en Ciencias de la Educación, Profesora de Segunda Enseñanza, Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador.

Resumen

El objetivo general de esta investigación es determinar las competencias selectivas para el aprendizaje y empoderamiento del bagaje inclusivo, de los futuros docentes de la carrera de Informática, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Guayaquil. La metodología se basó en un diseño bibliográfico con un tipo de investigación documental. Como conclusión, el aprendizaje está determinado por factores cognitivos, significativos y cooperativos de los individuos, pero sin el desarrollo de mecanismos que permitan la educación inclusiva no tendrán efecto en la sociedad, por esta razón el bagaje inclusivo es el bastión para la formación de los profesionales del futuro; por lo que, al robustecer, la abstracción del conocimiento con modelos inclusivos, se promoverá la igualdad de oportunidades, por el acceso decretado a los diferentes niveles de educación a los estudiantes con necesidades educativas, fortificando su atención con las adaptaciones respectivas y contribuyendo con la eliminación de barreras; de igual manera, proporcionando, al profesorado las herramientas tecnopedagógicas, con estrategias y destrezas para que el proceso de enseñanza aprendizaje inclusivo, sea un éxito.

Palabras clave: aprendizaje; competencias; empoderamiento; bagaje inclusivo

Abstract

The general objective of this research is to determine the selective competences for the learning and empowerment of inclusive baggage, of future teachers of the Computer Science career, Faculty of Philosophy, Letters and Education Sciences of the University of Guayaquil. The methodology was based on a bibliographic design with a type of documentary research. As a conclusion, learning is determined by cognitive, significant and cooperative factors of individuals, but without the development of mechanisms that allow inclusive education, they will not have an effect on society. For this reason, inclusive baggage is the bastion for the training of future professionals; Therefore, by strengthening the abstraction of knowledge with inclusive models, equal opportunities will be promoted, due to the decreed access to the different levels of education for students with educational needs, fortifying their attention with the respective adaptations and contributing to the elimination of barriers; in the same way, providing teachers with techno-pedagogical tools, with strategies and skills so that the inclusive teaching-learning process is a success.

Keywords: learning; competencies; empowerment; inclusive baggage.

Resumo

O objetivo geral desta pesquisa é determinar as competências seletivas para a aprendizagem e empoderamento de bagagem inclusiva, de futuros professores da carreira de Ciência da Computação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências da Educação da Universidade de Guayaquil. A metodologia baseou-se em um desenho bibliográfico com modalidade de pesquisa documental. Concluindo, a aprendizagem é determinada por fatores cognitivos, significativos e cooperativos dos indivíduos, mas sem o desenvolvimento de mecanismos que possibilitem a educação inclusiva, eles não terão efeito na sociedade, por isso a bagagem inclusiva é o bastião para a formação dos alunos. profissionais do futuro; Assim, reforçando a abstração do conhecimento com modelos inclusivos, será promovida a igualdade de oportunidades, em virtude do decreto acesso aos diferentes níveis de ensino para alunos com necessidades educacionais, fortalecendo a sua atenção com as respectivas adaptações e contribuindo para a remoção de barreiras; Da mesma forma, dotar os professores de ferramentas técnico-pedagógicas, de estratégias e competências para que o processo ensino-aprendizagem inclusivo seja bem sucedido.

Palavras-chave: aprendizagem; competências; fortalecimento; bagagem inclusiva.

Introducción

La generación de conocimiento ha estado desde el comienzo de la humanidad. La percepción que ha tenido el hombre cuando descubrió el fuego hasta de pasar de la edad de piedra a la edad de bronce ha sido gracias al desarrollo y comprensión de ideas que ha permitido garantizar las necesidades más básicas y con ello el poder evolucionar. Se ha pasado de un conocimiento básico a un conocimiento más específico. Por supuesto a cada paso se establece un aprendizaje. Es el aprendizaje la clave para el desarrollo del individuo a través del tiempo. La comprensión de las diversas situaciones ha permitido enfrentar las vivencias y poder avanzar a razón del espacio y tiempo. El aprendizaje es una capacidad que en mayor o en menos medida es poseída por todas las especies animales, ya que constituye un mecanismo fundamental de adaptación al medio ambiente (Aguado-Aguilar, 2001).

Bajo esta comprensión, el aprendizaje se desarrolla desde el primer momento de existencia, por lo cualquier vivencia ejerce en el individuo un aprendizaje. Se considera este proceso como una actividad constructiva, debido a que tiene su propia representación mental, selecciona la información que considera relevante e interpreta esa información en función de sus conocimientos previos (Valle, Cabanach, González, & Suárez, 1998).

Este mecanismo de aprendizaje genera un cambio conductual en el individuo, producto del procesamiento mental de la información adquirida que luego se transforma en conocimiento. Esto es a razón de que la información son datos, conceptos y relaciones que están fuera de las mentes de los sujetos, por lo que, durante el aprendizaje, parte sustancial de la información debería transformarse en conocimiento (Galagovsky, 2005). En este sentido, el aprendizaje es un proceso de cambio en el estado del conocimiento del sujeto, y por consecuencia, en sus capacidades conductuales, a razón de incorporar nuevos conocimientos y/o nuevas conductas y formas de reaccionar en el ambiente (Aguado-Aguilar, 2001).

Existen varias formas de poder captar esa nueva información, y depende del individuo y su entorno. El aprendizaje es un proceso autodirigido, colaborativo, contextual y constructivista (Domenjó, 2019). Estos se detallan en la Tabla 1.

Tabla 1. Características del aprendizaje

APRENDIZAJES	CARACTERÍSTICAS
<i>El aprendizaje es un proceso autodirigido</i>	Es nuestra motivación por diferentes temas la que hace que las personas seleccionen lo que quieren aprender. Esto es prácticamente así en la mayoría de los profesionales y en su elección de la formación continua que realizan. Los que aprenden deben conocer los objetivos de aprendizaje con el objetivo de que puedan responsabilizarse plenamente de su aprendizaje.
<i>El aprendizaje es un proceso colaborativo</i>	La interacción con el otro, el diferente, permite avanzar en el aprendizaje en la medida que plantea ideas, preguntas, ejemplos que un individuo no habría considerado de no haber tenido lugar el intercambio.
<i>El aprendizaje es un proceso contextual</i>	La investigación muestra que el aprendizaje no es independiente del contexto en que se realiza. Se recuerda y aplica mejor en el domicilio lo aprendido durante la atención domiciliaria.
<i>El aprendizaje es un proceso constructivista</i>	El conocimiento no es algo externo, objetivo e inmutable. Los estudios muestran que el conocimiento lo construye o reconstruye cada persona, en función de sus conocimientos previos, sus experiencias, sus asociaciones, etc., de forma que tenga significado para ella. Esto supone que el conocimiento es personal, idiosincrático e intransferible e implica que el papel del docente es más de facilitador del aprendizaje que de transmisor de información.

Fuente: (Domenjó, 2019)

El desarrollo del aprendizaje depende del nivel cognitivo del individuo, es decir de las circunstancias que lo rodean y de cómo se desenvuelve antes dichas circunstancias. Según Reed (2007) las habilidades cognitivas son las destrezas y procesos de la mente necesarios para realizar una tarea, además son las trabajadoras de la mente y facilitadoras del conocimiento al ser las responsables de adquirirlo y recuperarlo para utilizarlo posteriormente (Elizondo, Bernal, & Montoya, 2010).

Del mismo modo, el desarrollo cognitivo esta concatenado al desarrollo de la memoria. El nivel cognitivo es un nivel representacional, ya que los objetos mentales resultantes del procesamiento de la información proporcionada por los sentidos pueden considerarse como representantes de estímulos y situaciones externas, que quedan almacenadas en la memoria (Aguado-Aguilar, 2001). Para que suceda esta relación debe ejecutarse tres momentos importantes. Según Hernández (2001) estos momentos son:

En un primer momento, la persona desconoce que la habilidad existe; en un segundo momento, se realiza el proceso en sí de adquirir la habilidad y desarrollarla a través de la práctica, y, en un tercer momento, la habilidad ya es independiente de los conocimientos pues ha sido interiorizada de tal manera que su aplicación en casos simples es fluida y automática. (citado por Elizondo et al, 2010, pág. 202)

Este desarrollo cognitivo es la base fundamental de una de las teorías del aprendizaje, como es el constructivista. Según Jonassen (1991) es una teoría que propone que el ambiente de aprendizaje debe sostener múltiples perspectivas o interpretaciones de realidad, construcción de conocimiento, actividades basadas en experiencias ricas en contexto (Requena, 2008).

En estas circunstancias, hacen que el conocimiento se construya desde la perspectiva de los individuos. La idea central es que el aprendizaje humano se construye, que la mente de las personas elabora nuevos conocimientos a partir de la base de enseñanzas anteriores (Requena, 2008). Así mismo, el aprendizaje es entendido como un proceso cognitivo de construcción de significados, progresivo y dilatado en el tiempo, no es posible acompañar éste sin recurrir a las fuentes teóricas que lo describen e interpretan; los procesos de construcción de significados no son conceptualmente neutros (Caballero Sahelices, 2009). En otras palabras, el conocimiento tiene un valor significativo.

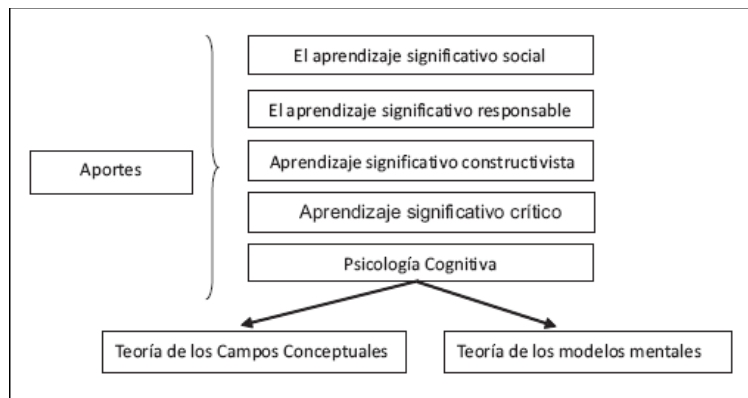
Esta circunstancia permite generar un aprendizaje característico que depende de los conocimientos previos, permitiendo una cadena de valores.

El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información "se conecta" con un concepto relevante pre existente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de "anclaje" a las primeras. (Ausubel, 1983, pág. 2)

Estas se contraponen o son inversamente opuestas al aprendizaje mecánico, utilizado en la formación educativa. El aprendizaje mecánico, contrariamente al aprendizaje significativo, se

produce cuando no existen subsunsores adecuados, de tal forma que la nueva información es almacenada arbitrariamente, sin interactuar con conocimientos preexistentes (Ausubel, 1983). En este sentido, existe un aporte de la teoría del aprendizaje significativo, tal como se detalla en la Figura 1.

Figura 1. Aportes de la teoría del aprendizaje significativo.



Fuente: (Rodríguez (2004), citado por (Martínez, Arrieta, & Meleán, 2012)

Es decir, hay una entrelazada relación entre el cognitivismo y el significado. El análisis de las personas depende de la interacción con el sistema, lo cual permiten se desarrollen teorías que dependen de estas circunstancias. En la Tabla 2, se distinguen dos principales teorías para el desarrollo cognitivo conceptual, una por Piaget y otra por Vygotsky.

Tabla 2. Teorías de desarrollo cognitivo conceptual.

Piaget	Vygotsky
La equilibración es el responsable del desarrollo cognitivo del aprendiz. Este se da como resultado de la acomodación (reestructuración de los esquemas de asimilación existentes), por medio de un proceso equilibrador asimilación/acomodación, incrementando su adaptación al medio. El aprendizaje se construye cuando el esquema de asimilación sufre acomodación en interacción con el medio físico y socio-cultural. La asimilación involucra el nuevo conocimiento al antiguo y la acomodación a lo que no ha sido previsto.	El desarrollo cognitivo se da por la conversión de las relaciones sociales (nivel social) en procesos mentales superiores (nivel individual), determinada por la internalización de instrumentos y sistemas de signos (lenguaje), construidos social, histórica y culturalmente por medio de la interacción social, en la que al menos dos personas negocian significados.

Fuente: (Moreira (1997), citado por Martínez, Arrieta, & Meleán, 2012)

De la Teoría de Vygotsky se trata de una relación entre el ecosistema, basado en la culturalidad de los individuos y los medios de comunicación es que se fomenta el aprendizaje. Es decir, se

produce un aprendizaje cooperativo entre todos. Melero y Fernández (1995) se emplea el término “aprendizaje cooperativo” para referirse a un amplio y heterogéneo conjunto de métodos de enseñanza estructurados, en los que los individuos trabajan juntos, en grupos o en equipos, ayudándose mutuamente (García, Traver, & Candela, 2001).

En este sentido, el aprendizaje cooperativo puede ser un aprendizaje en grupo, más un aprendizaje en grupo no puede ser un aprendizaje cooperativo. Esto quiere decir, que las estrategias de aprendizaje cooperativo son más significativas para mejorar ciertos aspectos de la capacidad cognitiva, como, por ejemplo, el rendimiento académico, la habilidad para la resolución de problemas o la comprensión de textos (García, Traver, & Candela, 2001).

Este desarrollo del aprendizaje cooperativo debe ir de la mano con un desarrollo sostenible, permitiendo que el conocimiento se mantenga en el tiempo. Para que ocurra un aprendizaje sustentable los conceptos sostén vinculantes deben estar en el nivel consciente y la conexión entre la nueva información y dichos conceptos se hace con toma de conciencia (Galagovsky, 2005).

Este desarrollo cognitivo sustentable, significativo y cooperativo debe servir para fomentar el aprendizaje más el servicio. Es una actividad compleja, donde el servicio se vincula, les da mayor significado y les ofrece experiencias sobre las que reflexionar; y, en dirección inversa, las circunstancias se aplican, enriquecen, aclaran o incluso se comprueban al ser utilizada durante la realización del servicio (Puig, Batlle, Bosch, & Palos, 2007).

Todo esto permite que la generación de conocimiento sea realizada por varias aristas del aprendizaje. Pueden ser una mezcla o también considerarse híbridas. En la mezcla (blended) se pueden distinguir las partes que la componen, por otro lado, el concepto híbrido es el resultado del cruce de dos elementos de origen diferenciado, cuyo resultado está totalmente integrado, es inseparable (Gómez, 2010).

Muchos investigadores utilizan este tipo de aprendizaje para mejorar el rendimiento cognitivo de los individuos. El concepto híbrido constituye una posibilidad de continuo en el proceso enseñanza-aprendizaje puesto que puede verse como la expansión y continuidad espaciotemporal (presencial y no presencial, sincrónica y asincrónica) en el ambiente de aprendizaje (Gómez, 2010).

Este sistema híbrido también puede basarse en los medios de percepción que utilice el sujeto, los cuales, conjugados con los aspectos pedagógicos del docente, por ejemplo, en la educación universitaria, puede generar una mayor comprensión de los contenidos. Por lo cual, existen tres canales de percepción: visual, auditivo y kinestésico. Es por ello, que la cantidad de información

que el cerebro logra retener depende directamente de la metodología didáctica que el docente emplee, pues dependiendo de eso logrará estimular en mayor capacidad alguno de los tres canales perceptivos (Rivero, Gómez, & Cedeño, 2017).

Todos estos aspectos, medios de percepción, que está relacionado al aprendizaje cognitivo, significativo, cooperativo del sujeto, aunado a las técnicas pedagógicas impartidas por el docente más los espacios físicos del ambiente de enseñanza forman un clima áulico que ayudará a formación del estudiante. En otras palabras, según Miller y Cunningham (2011) el clima áulico abarca una amplia gama de conceptos como el entorno físico, el ambiente psicológico creado a través de contextos sociales y numerosos componentes de la enseñanza relacionados con las características y comportamientos del docente (Paneiva Pompa, Bakker, & Rubiales, 2018).

Por consiguiente, solo queda determinar un factor importante para el desarrollo del aprendizaje, que servirá como mecanismo de engranaje o amalgama de la formación del individuo y es la educación inclusiva. Es un enfoque que nace como respuesta a la heterogeneidad de las personas reconociendo y valorando sus diferencias individuales y concibiéndolas como una fuente de mejora de la calidad educativa, sumado a un contexto que los acoja, respete y permita su desarrollo integral (Pagaza, 2018).

Por lo tanto, el objetivo general de esta investigación es determinar las competencias selectivas para el aprendizaje y empoderamiento del bagaje inclusivo, de los futuros docentes de la carrera de Informática, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Guayaquil. La metodología se basó en un diseño bibliográfico con un tipo de investigación documental.

Metodología

El desarrollo metodológico se basó en un diseño bibliográfico de tipo documental. El diseño se fundamenta en la revisión sistemática, rigurosa y profunda de material documental de cualquier clase, donde se efectúa un proceso de abstracción científica, generalizando sobre la base de lo fundamental, partiendo de forma ordenada y con objetivos precisos (Palella Stracuzzi & Martins Pestana, 2010). Para lograr este propósito se utilizó herramientas como textos, documentos y artículos científicos publicados disponibles en la web.

Para lograr este desarrollo bibliográfico y documental se utilizó un procedimiento basado en los objetivos específicos, tales como: caracterizar los tipos, estrategias y estilos de aprendizaje;

especificar las competencias para el aprendizaje, tanto para los docentes y estudiantes; e identificar el empoderamiento del bagaje inclusivo.

Resultados y discusión

Características de los estilos de aprendizaje

Existen muchos factores que condicionan el aprendizaje de los individuos, sobre todo en los sistemas educativos o de formación profesional. Las características de aprendizaje de los estudiantes dependen de las condiciones cognitivas del individuo y de las condiciones del sistema que los rodea. La interacción producida entre: intervención didáctica de los profesores, factores de éxito en el aprendizaje y resultados académicos, tiene una importante repercusión en el rendimiento académico y en la permanencia, cambio o abandono en los estudios (Muñoz & Gómez, 2005).

Una característica que los estudiantes consideran importante durante su periplo por la educación superior es el rendimiento académico. Es por ello que cuentan con intereses intrínsecos por aprender, se comprometan en la utilización de estrategias de procesamiento profundo, se esfuercen, asuman responsabilidades en las tareas y dispongan de estrategias de autorregulación (Garello, 2012).

A razón de esta situación, los estudiantes universitarios empiezan a formar estilos de aprendizaje para obtener los conocimientos necesarios para la formación. Lozano (2000:17) definió Estilo como un conjunto de preferencias, tendencias y disposiciones que tiene una persona para hacer algo y que se manifiesta a través de un patrón conductual y de distintas fortalezas que lo hacen distinguirse de los demás (Cué, Rincón, & García, 2009). Una de las características para mejorar los estilos de aprendizajes es que el sujeto conozca sus preferencias de estudio. Esto produce mayores facilidades en el proceso de aprender, por lo que es una estrategia hábil para aplicar inteligencia y se ayuda a lograr el conocimiento (García C. M., 2008).

Otro aspecto importante en el desarrollo del aprendizaje es el enfoque se puede tener al momento de realizarla. Según Entwistle (1988) afirma que los enfoques de aprendizaje designan tanto las intenciones con las que el estudiante afronta una determinada tarea de aprendizaje como los procesos implicados para satisfacer dichas intenciones (Arias, y otros, 1997). En esta consideración, depende de las experiencias de los estudiantes y de como enfrente los retos académicos a través de sus estrategias de aprendizaje.

Nuevamente, el desarrollo cognitivo, significativo y cooperativo debe tener una raíz que dependerá de las estrategias utilizadas por el estudiante. Los rasgos cognitivos tienen que ver

con la forma en que los estudiantes estructuran los contenidos, forman y utilizan conceptos, interpretan la información, resuelven los problemas, seleccionan medios de representación (visual, auditivo, kinestésico), etc. (Cazau, 2004).

La importancia de las estrategias de aprendizaje viene dada por el hecho de que engloban aquellos recursos cognitivos que utiliza el estudiante cuando se enfrenta al aprendizaje; pero, además, cuando hacemos referencia a este concepto no sólo estamos contemplando la vertiente cognitiva del aprendizaje, sino que vamos más allá de los aspectos considerados estrictamente cognitivos para incorporar elementos directamente vinculados tanto con la disposición y motivación del estudiante como con las actividades de planificación, dirección y control que el sujeto pone en marcha cuando se enfrenta al aprendizaje. (Valle et al, 1998, pág. 54)

Estos elementos vinculados en el desarrollo del aprendizaje del estudiante, vistos desde otra perspectiva, pueden derivarse en dos rasgos, uno es el afectivo y otro es el fisiológico. El primero se vinculan con las motivaciones y expectativas que influyen en el aprendizaje, mientras que el segundo esta relacionados con el biotipo y el biorritmo del estudiante (Cazau, 2004).

Ahora, con el enfoque y estrategias de aprendizaje, es necesario ya concretar un estilo de aprendizaje que permita una mayor comprensión de la información con el fin de poder generar los conocimientos necesarios para el desarrollo académico del estudiante. Para ello, es necesario poder definir un tipo de estilo de aprendizaje, como lo sugieren Honey y Mumford (1986):

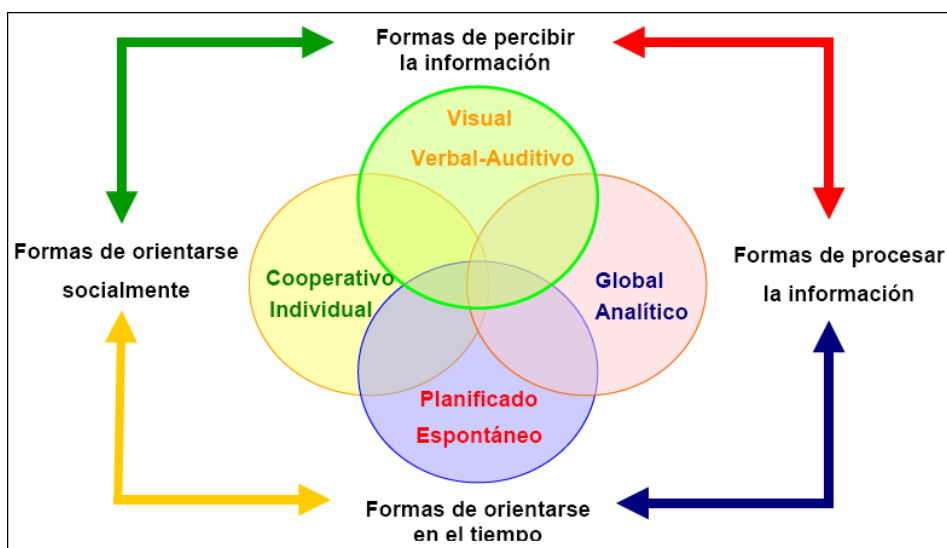
Activos: se implican sin prejuicios en nuevas experiencias, son de mente abierta; Reflexivos: consideran experiencias, observan perspectivas, recogen y analizan datos antes de llegar a alguna conclusión; Teóricos: adaptan e integran observaciones a teorías lógicas y complejas. Tienden a ser perfeccionistas; y Pragmáticos: aplican de manera práctica las ideas. (citado por Velasco-Santos, Sánchez-Guerrero, Laureano-Cruces, & Mora-Torres, 2009, pág. 7)

Ahora, dependiendo del tipo de estilo de aprendizaje este puede tener una repercusión sobre el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Como resultado se tiene: tienen actitudes hacia el aprendizaje significativamente más positivas; incrementan la tolerancia hacia la diversidad cognitiva; incrementan de forma estadísticamente significativa su rendimiento; tienen mayor disciplina tanto en el centro de estudios como en el trabajo personal; y presentan mayores niveles de participación (Aguado & Falchetti, 2009).

En consecuencia, el estilo del aprendizaje puede tener una visión multidimensional como se describe en la Figura 2. Las dimensiones establecidas permiten apreciar los estilos de

aprendizaje desde una óptica holística, permitiendo la inclusión de un criterio relacionado con la dimensión socio- afectiva del proceso de aprendizaje (Albert & León, 2005).

Figura 2. Estilos de aprendizaje vistos en su carácter multidimensional.



Fuente: (Albert & León, 2005)

Para que el estilo y estrategia de aprendizaje del estudiante universitario tenga mayor eficiencia debe existir una vinculación significativa del docente en su formación. Es así que se debe aplicar un procedimiento teórico-metodológico basado en la concepción vigotskiana. Debe romper la rutina y no dejarse atrapar por la monotonía y la inercia inherente a los procesos educacionales cotidianos, por lo que debe emprender una labor más creativa que promueva el desarrollo de la motivación creciente del estudiante por el autoaprendizaje (Mejía & Álvarez, 2018).

Por lo cual, se puede obtener una influencia para aprender a aprender por parte de los estudiantes y de los docentes tomando en consideración todos los factores que determinan los mecanismos de aprendizaje. Esta influencia se puede distinguir en la Tabla 3.

Tabla 3. Características a tomar en consideración para desarrollar el aprendizaje por parte del estudiante y docente universitario.

Las estrategias y técnicas de aprendizaje median en el proceso de aprehensión de los conocimientos.
Las relaciones sociales median en el proceso de aprendizaje, influyen los cambios en los estilos de aprendizaje, las estrategias y técnicas.
El diagnóstico de los estilos de aprendizaje en los estudiantes posibilita mayor éxito en la intervención, la estimulación y desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.
Los estilos de aprendizaje son flexibles y el individuo puede modificarlos para un mejor aprovechamiento docente.
Acorde a los estilos de aprendizaje preestablecidos en el sujeto se desarrollará en mayor o menor plazo la autonomía en el aprendizaje.
La autonomía en el aprendizaje supone que el individuo domine sus estilos para el aprendizaje de las materias y que exista autorregulación.

Fuente: (Clavero, 2011)

Características del bagaje inclusivo

Los estilos y estrategias de aprendizajes son fundamentales en el desarrollo del conocimiento. De la misma manera, es importante el acceso a la información o educación en todos los individuos indistintos de su credo, genero, edad, opinión y condición sociodemográfico y económico. Según la CEPAL se relaciona con las posibilidades de la población de acceder a un nivel mínimo de bienestar y protección que dependerá del grado de desarrollo del país en cuestión (Ibañez Martín, Arnaudo, & Morresi, 2018).

Bajo esta circunstancia, la inclusión educativa debe ser el faro que guie a las nuevas sociedades que buscan obtener mayor conocimiento y por ende mayores oportunidades. La educación inclusiva es un cambio global del sistema educativo, que afecta con un doble objetivo: conseguir el éxito de todos, sin excepciones, y luchar contra cualquier causa o razón de exclusión, en cualquiera de sus variantes de segregación y/o discriminación (Guasp, Ramón, & De la Iglesia Mayol, 2016).

La tarea es cuesta arriba sobre todo en países en vías de desarrollo, debido a factores económicos, culturales y geográficos. Incluso hoy en día en los sistemas educativos de los países más prósperos, son muchos los jóvenes que abandonan el sistema educativo sin terminar sus estudios (Sánchez, 2012). De aquí, un motor importante para el cambio es la misma educación. Según Escribano y Martínez (2013) comentan que ésta refleja la búsqueda de la igualdad y equidad de derechos ante todos, por lo que es preciso hablar de educación inclusiva, cuya esencia reside en pensar en todas aquellas personas vulnerables que pueden ser excluidas del sistema educativo (Martínez Heredia & Rodríguez García, 2017).

Para el desarrollo de esta inclusión educativa es necesario la aplicación de políticas estatales y de los mismos centros de formación que permite regir, bajos estatutos legales, el derecho a la educación en todos los aspectos. A pesar de esta importante acción, hay una que tiene el protagonismo. Jordán (2007) y Palomares, (2011) comentan que el agente clave es el docente al ser el instrumento pedagógico por excelencia, es por ello que no es posible avanzar respecto al cambio del modelo institucional si no es a partir del trabajo de los profesores (Pegalajar Palomino & Colmenero Ruiz, 2017).

Bajo esta perspectiva es necesario que el docente influye sobre los estudiantes en un ambiente de inclusión donde se respeten ciertos criterios que deben transformarse en universales, con el fin de crear los cambios sociales a futuro. Estos son basados en principios de la interculturalidad, los cuales se detallan en la Tabla 4.

Tabla 4. Principios de la interculturalidad.

El reconocimiento, aceptación y valoración de la diversidad cultural, sin etiquetar ni definir a nadie en función de ésta, supone evitar la segregación en grupos.
La defensa de la igualdad, lo cual implica analizar críticamente las desigualdades de partida de todos los estudiantes.
El fortalecimiento en la escuela y en la sociedad de los valores de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y corresponsabilidad social.
La lucha contra el racismo, la discriminación, los prejuicios y estereotipos mediante la formación en valores y actitudes positivas hacia la diversidad cultural.
La visión del conflicto como elemento positivo para la convivencia, siempre que se asuma, se afronte y se intente resolver constructivamente.
La toma de conciencia del propio bagaje cultural de los profesionales implicados, analizándolo críticamente.
Mejora el autoconcepto personal, social, cultural y académico de todo el alumnado; es un requisito imprescindible, así como su aceptación incondicional.
Es relevante todos los estudiantes. Se dirige a todos para desarrollar en ellos competencias interculturales.
Tiene expectativas positivas sobre las capacidades y posibilidades de todos los estudiantes.
Reconoce el derecho personal de cada estudiante a recibir la mejor educación diferenciada, con cuidado especial de la formación de su identidad.
Tiene en cuenta las necesidades, experiencias, conocimientos e intereses de todos los estudiantes. Es la mejor forma de incorporar la diversidad en la escuela.
Implica metodologías de enseñanza cooperativas, recursos didácticos adecuados y la comunicación activa entre todos los estudiantes.
Planifica estrategias didácticas para aprender más y mejor, que sirvan para mejorar la relación y la convivencia con los demás.
Supone la revisión del currículo, eliminando el etnocentrismo, desde referentes universales del conocimiento humano, sin limitarse a los producidos por la cultura occidental.
Favorece la convivencia entre personas y grupos distintos desde el respeto mutuo, la gestión de los conflictos, la simpatía y la compasión.
Supone cambios profundos que no se limitan a la escuela.
Necesita la interacción entre la escuela y la comunidad.
Requiere unos docentes capacitados para trabajar con la diversidad.

Fuente: (González, 2017)

El análisis del aprendizaje cognitivo, significativo y cooperativo que realiza el docente sobre el estudiante es fundamental para las competencias selectivas en se requiere comprender y desarrollar la educación inclusiva, desde un punto de vista intercultural. En otras palabras, La capacidad de colaboración, de trabajo en grupo, la competencia para la creación de comunidades de aprendizaje profesional en los centros, aparecen sin duda como competencias básicas para impulsar el cambio educativo que la sociedad de hoy en día demanda (Fernández & Rodríguez, 2017). Por lo cual, el docente es consciente de que no puede realizar su tarea docente solamente con el bagaje que les dan los años de carrera profesional y de formación continuada, sino que necesitan conocer nuevos métodos y buenas prácticas para mejorar su labor de enseñanza-aprendizaje (Ruscalleda, Fité, & Vicente, 2008).

A razón de esta situación, es necesario plantear ciertos factores que permitan proponer avances inclusivos dentro de la educación con el fin de que sea factible la inclusión. En la Tabla 5 se proponen las 5 esferas de desarrollo de la visión finlandesa.

Tabla 5. Factores que permiten proponer avances inclusivos dentro de la educación, según la visión finlandesa

Para asegurar una educación básica igual para todos es preciso contraer el compromiso mental y económico de pensar que todas las personas tienen derechos y responsabilidades como miembros de la sociedad y que son capaces de contribuir a ella.

Para que la inclusión cumpla su cometido, todos los niños deben asistir a la escuela general y seguir trabajando para que todos terminen, sin antes abandonar, al menos la educación básica.

La inclusión exige voluntad colectiva y una cultura de trabajo común en la que se valora la participación de todos los miembros de la sociedad. Debemos contar con modelos de trabajo basados en la colaboración, donde todos puedan contribuir equitativamente, contando con el respaldo de las familias. Cuando esto ocurre, la diversidad se percibe como una virtud y un recurso.

La inclusión depende en gran medida de los métodos positivos aplicados por los maestros y la sólida capacidad profesional de éstos. Los maestros necesitan una formación inicial de alta calidad y oportunidades para poder continuar su desarrollo profesional mediante la capacitación en el empleo y el mantenimiento de contactos profesionales con otros maestros.

El currículo debe ser la expresión de los valores básicos de la inclusión en la educación y de la voluntad consensuada de desarrollar esta educación.

Fuente: (Halinen y Jarvinen, 2008, citado por Guasp, Ramón, & De la Iglesia Mayol, 2016)

Competencias y empoderamiento para el bagaje inclusivo

Para el desarrollo de un proceso inclusivo en la educación, es necesario aplicar una serie de competencias, las cuales dependerán del enfoque y los atributos que le sugieren algunos autores, como se observa en la Tabla 6.

Tabla 6. Definición y clasificación de las competencias, desde el punto de vista de algunos autores.

AUTOR	CARACTERÍSTICAS
<i>Biggs (1984)</i>	Las competencias cognitivas son habilidades internamente organizadas que gobiernan la conducta de los individuos al atender, aprender, recordar y pensar.
<i>Flavell (1977)</i>	Son actividades de almacenamiento de la información y su posterior recuperación. Distingue competencias cognitivas de <i>almacenamiento y recuperación (organización y elaboración)</i> ; <i>competencias de recuperación (repaso)</i> ; y <i>competencias metacognitivas</i> .
<i>Danserau (1978):</i>	Define estrategia como conjunto de competencias que facilitan la adquisición, almacenamiento y utilización de la información. Distingue <i>competencias primarias</i> como comprensión, retención, recuperación; y <i>competencias de apoyo</i> que tratan de establecer metas y temporalización como concentración, control y evaluación.
<i>Brown (1983)</i>	Entiende la metacognición como regulación y control del conocimiento en situaciones de aprendizaje, participación del sujeto en los 3 momentos del proceso de aprendizaje: antes, durante y después.

Novack y Gobin(1984)	Parten de la teoría de Ausubel y diferencian entre <i>metaconocimiento</i> , conocimiento relativo a la naturaleza del conocimiento y <i>metaaprendizaje</i> sobre el propio proceso de aprendizaje.
Nisbeth y Schismith(1986)	Las definen como las competencias que sirven de base para alcanzar un determinado objetivo. Distingue una <i>estrategia central</i> referida al estilo de aprendizaje usado para procesar la información relacionada con la motivación y componente actitudinal, las macrocompetencias relacionadas con las competencias del conocimiento cognitivo, y <i>las microcompetencias</i> relacionadas con competencias cognitivos menos generalizables como objetivos.
Monereo (1990)	Entiende las competencias de aprendizaje como competencias de toma de decisiones conscientes e intencionales y las clasifica en <i>microcompetencias</i> o mediadores específicos y <i>macrocompetencias</i> o mediadores generales y transferibles.
Weinstein (1988)	Los tipos de competencias dependen del tipo de complejidad de la tarea y señala: competencias de <i>elaboración, de organización</i> que requieren un papel más activo del estudiante y <i>de comprensión metacognitiva</i> referida al autoconocimiento acerca de sus competencias cognitivos y habilidades de control de esos competencias para su organización y planificación; <i>competencias afectivas</i> que ayudan a crear y mantener buen clima interno y externo para el aprendizaje relacionado con <i>relajación y autocontrol</i> .
Bernard (1991)	Las competencias de aprendizaje suponen la utilización propositiva de esquemas operativos que implican dos atributos fundamentales: <i>el orden de sucesión</i> de las competencias cognitivas y <i>el control</i> que el sujeto ejerce sobre su pensamiento.
Román y Gallego (1994)	Definen las competencias cognitivas de aprendizaje como secuencias integradas de procedimientos o actividades mentales que se activan con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información. Se clasifican en: <i>adquisición, codificación, recuperación y apoyo</i> .

Fuente: (Palacio, Del Buey, & Zapico, 2009)

Es así como las competencias representan un método que permite almacenar y desarrollar la información que proviene del aprendizaje, para luego transformarla en el conocimiento para presentarlos en diferentes tiempos. Estas se determinarán gracias a la participación de los docentes, tanto como evaluador, así como de evaluado por el sistema. Si el docente es de educación superior, entonces estas bajo el esquema de dualidad de competencias porque el representa a la profesión que obtuvo más la profesión de oficio.

A los docentes universitarios la institución les permite desarrollar la competencia profesional de su formación inicial, ésta queda articulada estrechamente a la competencia laboral en el campo en el cual fue formado. Este profesional al incursionar, total o parcialmente, en la docencia, desarrolla una nueva competencia profesional: la competencia docente y, con ello, la dualidad o hibridación de su identidad profesional, la cual inclinará su peso hacia donde tenga mayor carga o interés. (Guzmán & Marín, 2011, pág. 156)

En este particular, el docente universitario será valorado como tal bajo el sistema educativo, por lo cual las competencias tendrán lugar en ese ambiente. Ahora, desde el punto de vista de las competencias ejecutadas por el sistema hacia el docente, estas son evaluadas a través del desempeño. Según García-Cabrero et al, (2008) estas corresponden a las funciones y acciones propias de prácticas docentes específicas, del quehacer cotidiano del docente como la organización y ejercicio del trabajo que se realiza en tres momentos: antes (planeación macro y micro), durante (en el aula) y después (Guzmán & Marín, 2011).

A razón de esta situación, y de la comprensión de las competencias docentes, es necesario poder conocer los factores que ayudan a poder realizar dichos quehaceres cotidianos, que en particular dependerán del tiempo de ejecución de las mismas, es decir de la experiencia formada durante el desempeño de las funciones docentes. El conocimiento, respeto y valoración de las diferencias individuales, sean culturales, lingüísticas, físicas u otras, favorece el éxito escolar, del mismo modo las dificultades conductuales-emocionales requieren mayor esfuerzo para mantener un adecuado clima dentro del aula (Pagaza, 2018). Es por ello, que la actuación del docente tiene como objetivo modificar el entorno para que todos puedan aprender al máximo de sus posibilidades, valorando sus aprendizajes y trabajando desde la aceptación incondicional de las capacidades de todos los estudiantes (Guasp, Ramón, & De la Iglesia Mayol, 2016).

Por otra parte, los docentes deben desarrollar las competencias entre los estudiantes. Este es uno de los retos más importantes a los que se enfrentan los profesores debido a que deben encontrar la forma adecuada de fomentar la adquisición de las competencias por parte de los alumnos y desarrollar formas adecuadas de evaluación de las mismas (Masera, Palacio, & Valle, 2009). En la Tabla 7 se desarrolla la evaluación de las competencias, en síntesis.

En este sentido, la evaluación de las competencias debe ir acompañada del proceso selectivo, tanto para los docentes como para los estudiantes. Debe atender aspectos como: el planteamiento global de las pruebas, la idoneidad entre estas, la forma de ponderarlas, el grado de aplicabilidad de estos y su garantía en una selección del individuo acorde a las exigencias sociales de nuestro tiempo (Vicente Bújez & Vicente Bújez, 2018).

Tabla 7. Síntesis de la evaluación por competencias por parte de los docentes.

La competencia es un *constructo complejo*, lo cual implica la utilización de procesos de evaluación que también son complejos.

Evaluar competencias siempre implica evaluar su aplicación en *situaciones reales*, en contextos también reales y que hacen referencia a unas intenciones que se deben desarrollar fuera de la escuela. Por lo tanto, los medios para evaluar competencias en el aula siempre son *aproximaciones a esa realidad*.

Para poder evaluar competencias es necesario tener datos fiables sobre el grado de aprendizaje de cada alumno y alumna con relación a la competencia en cuestión. Esto requiere el *uso de instrumentos y medios muy variados* en función de las características específicas de cada competencia y los distintos contextos donde esta debe o puede llevarse a cabo.

Dado que las competencias están constituidas por uno o más contenidos de cada uno de sus tres componentes básicos, es decir, de los contenidos de aprendizaje conceptuales, procedimentales y actitudinales, es necesario identificar los indicadores de logro para cada uno de ellos, pero *integrados o que se puedan integrar* en la competencia correspondiente.

El medio para conocer el grado de aprendizaje de una competencia será la intervención del alumno ante una *situación-problema* que sea reflejo, lo más aproximado posible, de las situaciones reales en las que se pretende que sea competente.

Fuente: (Zabala & Arnau, 2008)

Esto permite que se fomente un sentido de pertenencia por una educación más humana. El empoderamiento es un factor clave para este desarrollo. Cada individuo debe hacer como suyo los valores inclusivos en un aprendizaje global. El aprendizaje cognitivo, significativo y cooperativo, a través de la educación inclusiva, debe ser parte importante para cada protagonista, docente y estudiante, donde este último tiene un papel importante. Por esta razón, el empoderamiento implica:

La toma de conciencia sobre su subordinación y el aumento de confianza en sí mismas (poder propio); la organización autónoma para decidir sobre sus vidas y sobre el desarrollo que desean (poder con); y la movilización para identificar sus intereses y transformar las relaciones, estructuras e instituciones que les limitan y que perpetúan su subordinación (poder para). (Marcos de la Pisa, 2012, pág. 24)

Este empoderamiento es un catalizador para el bagaje inclusivo permitiendo una generación de conocimiento más multidimensional, producto del crisol cultural que puede existir en dicha formación. Cuando se habla de empoderamiento y participación, estas se direccionan claramente con la cohesión social sea de un grupo determinado de personas, mismas que pueden compartir ideas, intereses en favor o en contra de un objetivo específico (Suárez Bazurto, 2019). Entonces hablar de empoderamiento en cualquier ámbito implica hablar de emancipación y viceversa, dado que cuando una persona se empodera y emancipa, asume responsabilidades con una conciencia propia (Díaz, 2019).

En consecuencia, se podrá optar por una educación inclusiva, debido a que la competencia selectiva que se pueda realizar a los aprendizajes en una educación inclusiva, a su vez debe incidir el empoderamiento de aquellos de quienes depende el derecho universal al conocimiento. Esto se manifiesta a través de buenas prácticas educativas. Estas son: Innovadoras, desarrollan soluciones nuevas o creativas; efectivas, demuestran un impacto positivo y tangible sobre la mejora; sostenibles, por sus exigencias sociales, económicas y

medioambientales, produciendo efectos duraderos; replicables, sirven como modelo para desarrollar políticas, iniciativas y actuaciones en otros lugares (Guasp, Ramón, & De la Iglesia Mayol, 2016).

Por lo tanto, al robustecer, la abstracción del conocimiento con modelos inclusivos, se promoverá la igualdad de oportunidades, por el acceso decretado a los diferentes niveles de educación a los estudiantes con necesidades educativas, fortificando su atención con las adaptaciones respectivas y contribuyendo con la eliminación de barreras. De igual manera, proporcionando, al profesorado las herramientas tecnopedagógicas, con estrategias y destrezas para que el proceso de enseñanza aprendizaje inclusivo, sea un éxito.

Referencias

1. Aguado, M. L., & Falchetti, E. S. (2009). Estilos de aprendizaje. Relación con motivación y estrategias. *Revista de estilos de aprendizaje*, 2(4), 36-55. Obtenido de <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/888/1576>
2. Aguado-Aguilar, L. (2001). Aprendizaje y memoria. *Revista de neurología*, 32(4), 373-381. Obtenido de https://www.academia.edu/download/53842031/Aprendizaje_y_memoria.pdf
3. Albert, J. S., & León, G. F. (2005). El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostkiana: una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de educación*, 37(1), 1-10. Obtenido de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1090Cabrera.pdf>
4. Arias, A. V., Cabanach, R. G., Iglesias, P. V., González, L. M., Martínez, S. R., & Fernández, M. B. (1997). Características diferenciales de los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Psicodidáctica*, (4), 41-58. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/175/17517797003.pdf>
5. Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. Fascículos de CEIF, 1, 1-10. Obtenido de http://www.academia.edu/download/38902537/Aprendizaje_significativo.pdf
6. Caballero Sahelices, M. C. (2009). ¿Qué aprendizaje promueve el desarrollo de competencias?: una mirada desde el aprendizaje significativo. *REVISTA QURRICULUM*, 22, 11-34. Obtenido de https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/13890/Q_22_%282009%29_01.pdf?sequence=1&isAllowed=y
7. Cazau, P. (2004). Estilos de aprendizaje: Generalidades. Consultado el, 11(11). Obtenido de <https://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1R440PDZR-13G3T80-2W50/4.%20Pautas-para-evaluar-Estilos-de-Aprendizajes.pdf>

8. Clavero, M. V. (2011). Estilos de aprendizaje: su influencia para aprender a aprender. *Revista de estilos de aprendizaje*, 4(7), 1-8. Obtenido de <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/930/1638>
9. Cué, J. L., Rincón, J. A., & García, C. M. (2009). Instrumentos de medición de estilos de aprendizaje. *Revista de estilos de aprendizaje*, 2(4), 1-19. Obtenido de <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/886/1574>
10. Díaz, L. M. (2019). Educación y postconflicto: Bajo una mirada de pedagogía crítica, empoderamiento y emancipación. 148-168: *Revista Electrónica TicALS*, 1(5). Obtenido de <http://als.edu.co/revistaticals/index.php/ticals/article/download/113/44>
11. Domenjó, M. N. (2019). Aprendizaje y prácticas clínicas. *Educación médica*, 20(2), 100-104. Obtenido de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1575181318303723>
12. Elizondo, A. I., Bernal, J. A., & Montoya, M. S. (2010). Desarrollo de habilidades cognitivas con aprendizaje móvil: un estudio de casos. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (34), 201-209. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3167104>
13. Fernández, G. E., & Rodríguez, J. I. (2017). Los retos de la educación inclusiva desde la educación continua de los docentes. In *Memorias del tercer Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas: Por una educación inclusiva: con todos y para el bien de todos* (pp. 1750-1760). Instituto Superior Tecnológico Bolivariano. Obtenido de <https://www.pedagogia.edu.ec/public/docs/discos/86412128b2cbc5bdb0dd9f8b81ba0e92.pdf>
14. Galagovsky, L. R. (2005). Modelo de aprendizaje cognitivo sustentable como marco teórico para el modelo didáctico analógico. *Enseñanza de las Ciencias*, (Extra). Obtenido de https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2005nEXTRA/edlc_a2005nEXTRAp489modapr.pdf
15. García, C. M. (2008). Estilos de aprendizaje. Presente y futuro. *Revista de Estilos de aprendizaje*, 1(1), 1-12. Obtenido de <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/860/1548>
16. García, R., Traver, J. A., & Candela, I. (2001). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*. Madrid, España: CCS. Obtenido de <https://edicionescalasancias.org/wp-content/uploads/2019/10/Cuaderno-11.pdf>
17. Garello, M. V. (2012). Características de las tareas académicas que favorecen el aprendizaje autorregulado y la cognición distribuida en estudiantes universitarios. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 415-440. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4132308.pdf>
18. Gómez, L. A. (2010). Características de los ambientes híbridos de aprendizaje: estudio de caso de un programa de posgrado de la Universidad de los Andes. *RUSC. Universities and*

- Knowledge Society Journal, 7(1), 1-9. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3119037>
19. González, M. J. (2017). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de educación inclusiva*, 6(2), 144-159. Obtenido de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/download/186/180>
 20. Guasp, J. J., Ramón, M. R., & De la Iglesia Mayol, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio siglo XXI*, 34, 31-50. Obtenido de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/252521/191611>
 21. Guzmán, I., & Marín, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1), 151-163. Obtenido de <https://revistas.um.es/reifop/article/view/207401/166061#page=153>
 22. Ibañez Martín, M. M., Arnaudo, M. F., & Morresi, S. S. (2018). Inclusión y desempeño: El efecto de políticas educativas en Educación Superior. Un estudio aplicado a la Universidad Nacional del Sur. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 699-717. Obtenido de https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/91991/CONICET_Digital_Nro.fa5355bd-c0c1-475b-9f28-d0b274b5b270_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
 23. Marcos de la Piza, M. L. (2012). La participación como herramienta de empoderamiento en procesos de inclusión social. *Escuela Universitaria de Educación de Palencia, Universidad de Valladolid*. Obtenido de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/2646/TFG-L%20117.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
 24. Martínez Heredia, N., & Rodríguez García, A. M. (2017). Inclusión educativa a través de webex: Una experiencia entre la UGR (Granada) y la UNAE (Ecuador). *Asturias: Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo. Obtenido de <http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/50284/4/Inclusion.pdf>
 25. Martínez, R., Arrieta, X., & Meleán, R. (2012). Desarrollo cognitivo conceptual y características de aprendizaje de estudiantes universitarios. *Omnia*, 18(3), 35-48. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/737/73725513006.pdf>
 26. Masera, R. G., Palacio, M. E., & Valle, C. D. (2009). Competencias básicas de gestión del aprendizaje: evaluación de competencias de aprendizaje en alumnos de magisterio. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 703-711. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832321076.pdf>
 27. Mejía, D. A., & Álvarez, F. M. (2018). Vigencia de la metodología vigotskiana de la motivación del aprendizaje. *Perfiles de Ingeniería*, 14(14), 161-182. Obtenido de http://168.121.49.88/index.php/Perfiles_Ingenieria/article/view/2379/2424

28. Muñoz, E., & Gómez, J. (2005). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista de investigación educativa*, 23(2), 417-432. Obtenido de <https://revistas.um.es/rie/article/view/97781/93811>
29. Pagaza, M. V. (2018). La educación inclusiva: compromiso de una sociedad. *Educación*, 24(1), 15-23. Obtenido de <http://revistas.unife.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1311/1271>
30. Palacio, M. E., Del Buey, F. D., & Zapico, A. F. (2009). Marco conceptual de las competencias básicas para el aprendizaje. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 653-661. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832321071.pdf>
31. Palella Stracuzzi, S., & Martins Pestana, F. (2010). *Metodología de la investigación cuantitativa*. Caracas, Venezuela: FEDUPEL, Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
32. Paneiva Pompa, J. P., Bakker, L., & Rubiales, J. (2018). Clima áulico. Características socio-emocionales del contexto de enseñanza y aprendizaje. *Educación y Ciencia*, 7(49), 55-64. Obtenido de https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/98968/CONICET_Digital_Nro.a099021f-3a94-4c48-8715-bc7d2d9a5f22_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
33. Pegalajar Palomino, M. D., & Colmenero Ruiz, M. D. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(1), 84-97. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v19n1/1607-4041-redie-19-01-00084.pdf>
34. Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., & Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona, España: Octaedro. Obtenido de <http://educacion.wke.es/agendaonline/Admin/Upload/2816/aprendizaje%20servicio%20muestra.pdf>
35. Requena, S. H. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 5(2), 26-35. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/780/78011201008.pdf>
36. Rivero, L. R., Gómez, G. C., & Cedeño, J. M. (2017). Tipos de aprendizaje y tendencia según modelo VAK. *Tecnología Investigación y Academia*, 5(2), 237-242. Obtenido de <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/tia/article/view/9785/pdf>
37. Ruscalleda, P. D., Fité, M. L., & Vicente, P. L. (2008). PROPUESTA DE FORMACIÓN AL PROFESORADO EN EL CONTEXTO DE LA UNIVERSIDAD INCLUSIVA. V Congreso Internacional de Psicología y Educación: Los retos del futuro. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Llinares_Montserrat/publication/235636360_propuesta_de_formacion_al_profesorado_en_el_contexto_de_la_universidad_inclusiva/links/0912f5122543e228f3000000/propuesta-de-formacion-al-profesorado-en-el-contexto-de-la-unive

38. Sánchez, P. A. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio siglo XXI*, 30(1), 25-44. Obtenido de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149121/132111>
39. Suárez Bazurto, A. I. (2019). Tecnologías del empoderamiento y la participación en el desarrollo del pensamiento creativo en la asignatura de lengua y literatura. Guayaquil, Ecuador: Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Guayaquil, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Obtenido de <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/43870/1/BFILO-PSM-19P141.pdf>
40. Valle, A., Cabanach, R. G., González, L. M., & Suárez, A. P. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de psicodidáctica*, (6), 53-68. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/175/17514484006.pdf>
41. Velasco-Santos, P., Sánchez-Guerrero, L., Laureano-Cruces, A., & Mora-Torres, M. (2009). Un diseño de interfaz: tomando en cuenta los estilos de aprendizaje. In XXII Congreso Nacional y VIII Congreso Internacional de Informática y Computación de la ANIEI. Obtenido de http://kali.azc.uam.mx/clc/02_publicaciones/material/InterfazYColor.pdf
42. Vicente Bújez, M. R., & Vicente Bújez, A. (2018). Percepción de competencias profesionales en los procedimientos selectivos de maestros de música y de educación física. *Journal of Sport and Health Research*, 10(1), 221-234. Obtenido de https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/56326/Vicente%20Bujez_Seleccion%20de%20profesores.pdf?sequence=1&isAllowed=y
43. Zabala, A., & Arnau, L. (2008). 11 Ideas clave: como aprender y enseñar competencias. Barcelona: Graó. Obtenido de http://www.academia.edu/download/62574616/Evaluar_competencias_es_evaluar_procesos20200330-2698-1q6t5ko.pdf

©2020 por los autores. Este artículo es de acceso abierto y distribuido según los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).