

HACIA UN MODELO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA MEDIANTE EL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE

Inmaculada González Falcón

Rosa Morales López

Universidad de Huelva

inmaculada.gonzalez@dedu.uhu.es

PALABRAS CLAVE

Educación; Inclusión; Diseño Universal; Aprendizaje; Index for inclusion.

RESUMEN

La educación es un derecho y, como tal, el sistema educativo debe ofrecer una educación desde un enfoque inclusivo que acoja la riqueza de la diversidad presente en los centros educativos y en la propia sociedad. Esta pedagogía debe contribuir a la reflexión sobre el significado histórico del concepto de diversidad e inclusión a lo largo de las últimas décadas y al cambio de paradigma que abogue por un modelo educativo que defienda la justicia social mediante la educación inclusiva. Dos de las herramientas más importantes que han tratado de hacer efectiva la educación inclusiva han sido el “Index for inclusion” y más recientemente el “Diseño universal para el aprendizaje” (DUA). Sin embargo, aún hay un gran desconocimiento por parte del profesorado sobre qué es y en qué consiste el DUA y la aplicación del Index for inclusion ha sido desigual y minoritaria. Por esta razón, la finalidad de este trabajo es contribuir a la clarificación terminológica sobre el diseño universal para el aprendizaje, analizando antecedentes clave como el Index for inclusion y la propia evolución del término de educación inclusiva en el que se fundamenta. Para ello, se apuesta por una revisión bibliográfica que permita avanzar en la construcción de un marco teórico que clarifique, ponga en relación y defina las tres categorías principales de análisis: la inclusión, el Index for inclusion y el diseño universal para el aprendizaje. Se espera que este trabajo contribuya a dar a conocer las bases y presupuestos del DUA, enfoque al que todas las escuelas y centros educativos deber ir aproximándose en los próximos años para cumplir con los objetivos de desarrollo de la agenda 2030 y las propias regulaciones y normativas definidas por la actual ley educativa para los centros no universitarios.

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Educación inclusiva y educación para todos/as

En la concepción de una “Educación para Todos/as” en la Conferencia Mundial sobre la Educación de Jomtien en 1990 (Tailandia), se enfatizó el deber de ofrecer un modelo educativo de calidad que responda a las necesidades de aprendizaje de todas las personas acentuando la educación como un derecho humano universal.

De este modo, a lo largo de las últimas décadas, se ha evolucionado desde un modelo segregador a la educación especial, posteriormente a un enfoque integrador de las personas con discapacidad hasta llegar a un modelo inclusivo que pone su foco en la acogida, aprendizaje y participación de todo el alumnado.

La integración supone aceptar la diferencia, sin embargo, la inclusión supone acogerla, aprender de ella y celebrarla (Elizondo, 2017). Así pues, en la escuela inclusiva todas las personas se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no solo aquel alumnado que presenta necesidades educativas especiales. Por tanto, el término de inclusión hace referencia a la intención de suprimir los modelos segregadores de los centros educativos y el diseño de currículos rígidos para reestructurarlos y dirigirlos hacia un cambio de mirada que abarque la diversidad de necesidades, promueva la equidad y garantice la calidad de la educación.

Transformar esta realidad para contribuir desde la educación a la construcción de una sociedad más justa en la que se valore la diversidad, la dignidad de todo el alumnado y se ofrezcan oportunidades equiparables para aprender y participar. Todo ello requiera de una labor conjunta de políticas educativas y de compartir la idea sobre educación inclusiva cuando tratamos este concepto. Tal y como plantea Echeita (2020, p.103) es fundamental “*denunciar la exclusión para avanzar hacia la inclusión*”. Este planteamiento educativo aboga por la justicia social, los derechos humanos y la democracia situando en un plano de igualdad a todas las personas y teniendo en consideración la participación de todos los miembros de la comunidad educativa implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es por ello, que, a lo largo de esta lectura, podemos tener una aproximación al concepto de educación inclusiva para comprender la importancia de llevar a cabo políticas educativas que integren principios y estrategias que estén orientadas a realizar buenas prácticas educativas.

1.2 Index for inclusion. Un instrumento de evaluación a favor de la inclusión

En la gestión de los centros educativos, la labor desempeñada por el equipo docente al igual que profesionales afines y la estrecha colaboración con las familias son de vital importancia para trabajar en equipo desde el ámbito que compete a cada agente educativo implicado, constituyendo así un marco de actuación conjunto para las intervenciones en este campo.

Una herramienta muy útil para garantizar centros educativos inclusivos es el “Index for inclusion” propuesto por Booth & Ainscow (2000) y publicado en el Reino Unido por el Centro de estudios para la Educación Inclusiva. Ha sido adaptado al contexto educativo español como “Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva” por Sandoval et. al. (2002). Es considerado un instrumento de autoevaluación que ayuda a las escuelas a reflexionar sobre su práctica educativa, con el fin de hacer avanzar el pensamiento y la práctica hacia medidas más inclusivas teniendo en cuenta los puntos de vista de todos los agentes educativos implicados. De esta manera, permite la identificación de barreras para el aprendizaje a través de tres dimensiones:

- a) Crear culturas inclusivas en la comunidad escolar.
 - Construir una comunidad.
 - Establecer valores inclusivos.
- b) Elaborar políticas inclusivas en el centro referidas a las decisiones que se toman sobre el marco curricular y organizativo del centro o la coordinación.
 - Desarrollar una escuela para todos/as.
 - Organizar el apoyo para atender a la diversidad.
- c) Desarrollar prácticas inclusivas mediante la revisión de los recursos y las actividades que se llevan a cabo en las aulas y de manera extraescolar.
 - Orquestar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - Movilizar los recursos.

El proceso que sigue el Index en el ciclo de planificación para su desarrollo en el centro educativo está compuesto por diferentes etapas.

- La primera etapa, es la iniciación del proceso “Index” que se pone en marcha cuando el equipo educativo encargado de coordinar la aplicación del Index, se informa y transmite la información al resto de miembros de la comunidad educativa.

- La segunda etapa, corresponde a la exploración y el análisis del centro educativo para identificar los aspectos prioritarios teniendo en cuenta sus fortalezas y debilidades en cuanto a inclusión.
- La tercera etapa, es la elaboración de un plan de desarrollo del centro educativo con una orientación inclusiva para llevar a cabo las modificaciones necesarias según lo detectado en el paso anterior y, además, que se destaquen los objetivos de inclusión.
- La cuarta etapa, se basa en la implementación de los aspectos susceptibles de desarrollo.
- La quinta etapa, se concluye con una revisión del proceso seguido en el desarrollo de culturas, políticas y prácticas inclusivas.

En referencia a todo lo expuesto, el Index no hace alusión únicamente a una planificación basada en la implantación de un cambio progresivo como se reflejan en otras iniciativas de innovación educativa. Además de esto, pretende generar un cambio tanto en la cultura y valores de los miembros de la comunidad educativa, como en la puesta en marcha de prácticas inclusivas que trasciendan las planificaciones educativas monolíticas e inflexibles.

Así pues, ante la notoria dificultad por parte de los centros por satisfacer las necesidades de todo el alumnado y adecuarse a las exigencias de una sociedad heterogénea y diversa, se propone un nuevo paradigma o enfoque: el Diseño Universal para el Aprendizaje que puede combinarse con el Index for inclusion u otras herramientas de diagnóstico sobre el proceso inclusivo en los centros educativos.

1.3 el diseño universal para el aprendizaje: qué es y dónde surge

El diseño universal nace en la década de 1970 en el ámbito de la arquitectura, impulsado por el estadounidense **Ron Mace**, quien propuso por primera vez este concepto, con el que se pretende diseñar entornos inclusivos donde cualquier persona pueda utilizar, en la mayor medida posible, sin la necesidad de hacer adaptaciones sobre la marcha.

Bajo esa visión de la inclusión, se traslada ese modelo universal al ámbito educativo dando origen al DUA desarrollado por el Center for Applied Special Technology (CAST). El objetivo de la inclusión y el DUA es brindar respuestas acordes a las necesidades de aprendizaje teniendo en cuenta la eliminación de barreras para el aprendizaje, favoreciendo la igualdad de oportunidades y promoviendo, no solo la presencialidad de todo el alumnado sino también su participación activa. Trata de universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad mediante un cambio a la hora de proyectar cualquier acción educativa a través del DUA.

1.4 Fundamentos neurocientíficos del diseño universal para el aprendizaje

Las últimas investigaciones provenientes del campo de la neurociencia educativa, opuestas a un diseño educativo rígido y uniforme, plantean la necesidad de estudio en el sentido que permita conocer cuáles son las redes neuronales que se activan respecto al qué, el cómo y el porqué del aprendizaje teniendo en cuenta que nuestro cerebro es único, dinámico y cambiante (Candia y Román, 2018).

A este respecto, como ya sabemos, el DUA plantea un marco referencial para realizar propuestas curriculares (objetivos, metodología y evaluación) flexibles que respondan a las diferentes capacidades y necesidades del alumnado (Rose, Meyer y Hitchcock, 2005). Partir del reconocimiento de esa variabilidad entre los sujetos conlleva a crear propuestas educativas que se desarrollen teniendo en cuenta todo el rango de diferencias presentes en la escuela y en el aula.

Desde este posicionamiento, tales propuestas se fundamentan, en primer lugar, en los postulados de la teoría del aprendizaje, integrando las aportaciones de Vygotsky (1978), Bruner (Wood et al., 1976), Bandura (1987), Novak (1998) y Gardner (2011), entre otros, que permiten relacionar sus contribuciones a través de diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje. De igual modo, importante es la codificación del conocimiento práctico docente y de las investigaciones educativas, referenciando estrategias que han demostrado ser valiosas y significativas en los procesos educativos para responder a la diversidad (CAST, 2011; Hall et al., 2012; Rose et al., 2005).

A este respecto, un tercer punto clave son las tecnologías, identificadas exitosas por su potencial educativo que permite dar respuestas significativas y adaptadas debido a su flexibilidad, accesibilidad, polivalencia, y capacidad de transformación y mediación por medio de sus actividades (Hall et al., 2015).

El cuarto postulado, referido a los avances neurocientíficos, parte de la especialización de las redes neuronales y la activación de ciertas zonas cerebrales a través de tareas que constituyen diferentes demandas cognitivas. Estas se organizan en tres grupos de redes neuronales, representadas, a su vez, por tres principios clave, afines a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, los cuales permiten analizar el currículo y la posibilidad de que el alumnado sea partícipe del mismo (Hall et al., 2012; Meyer et al., 2016):

1. *Principio de Representación* hace referencia a las *redes de reconocimiento* (“el qué se aprende”) sobre la capacidad del alumnado para percibir, interpretar y comprender la

información dependiendo de los medios de comunicación y los métodos que se utilicen para presentar la información. Tales situaciones pueden darse en personas con discapacidad sensorial (ceguera o sordera), con dificultades de aprendizaje (dislexia), con diferencias lingüísticas y/o culturales.

2. Principio de *Implicación* relacionado con las *redes afectivas* (“por qué se aprende”), especializadas en evaluar patrones y asignarles un significado emocional. Por lo tanto, tiene como elemento esencial la motivación según el valor asignado a la tarea, las metas académicas y las expectativas. Procura entornos de aprendizaje que respondan a las diferentes creencias de autoeficacia, intereses y reacciones emocionales. Permiten tratar factores neurológicos, culturales; el interés personal; la subjetividad; el conocimiento previo, etc.
3. *Principio de Acción y Expresión* vinculado a las *redes estratégicas* (“cómo se aprende”) pretende aportar estrategias que permitan proporcionar diferentes opciones para expresarse, comunicarse e interaccionar. Este principio permite el desarrollo óptimo de personas con alteraciones motrices significativas (parálisis cerebral), con dificultades en las habilidades estratégicas y organizativas (trastornos de la función ejecutiva), que presentan barreras con el idioma, entre otras.

A este respecto, el objetivo de la enseñanza es favorecer el desarrollo de estas diferentes redes cerebrales en cada alumno y alumna. Desde este planteamiento, consideramos que para se produzca el aprendizaje no basta con establecer dinámicas motivadoras, con disponer de información o con hacer actividades prácticas y experienciales, son, por tanto, los tres componentes los que van a determinar la significatividad del acto educativo. Si bien estas redes se aíslan para su estudio, en la práctica ha de entenderse como un todo, puesto que forman parte de una misma persona, un mismo proceso y actúan de forma interrelacionada.

Una vez conocidos estos principios, es importante saber que cada uno de ellos incorpora tres pautas dentro de las cuales se desglosan diferentes puntos de verificación que sirven de referencia para comprobar cómo se han tenido en consideración cada principio y pauta en la planificación e intervención didáctica (Pastor, 2018; Silva y Maturana, 2017).

1.5 Pautas y Puntos de Verificación para la organización de los tres principios educativos

- Proporcionar múltiples formas de representación:

Una de las tareas docentes para la que mayor tiempo requiere se relaciona con el procesamiento de la información. En este caso, es importante partir de las diferencias en las capacidades y preferencias perceptivas de los sujetos. Las evidencias desde la práctica sugieren el uso de varios medios para la presentación que permitan al alumnado utilizar diferentes canales para acceder a dicha información, su comprensión e integración (Luckner et al., 2016; Bone et al., 2017). En este sentido, las propuestas deben estar orientadas a proporcionar (Blanco et al., 2018):

- *Opciones para la percepción.* Para ello, es necesario presentar sistemáticamente la información por medio de materiales de diferentes formatos teniendo, de esa forma, versiones diferentes para acceder por diferentes vías ya sea visual, auditiva o verbal. A este respecto, es importante utilizar textos audiovisuales y no solo escritos, ofrecer opciones de ampliación de sonidos o del tamaño de la letra, apoyar con animaciones y simulaciones que se sincronicen con la información, como también favorecer la manipulación de objetos y modelos espaciales.
 - *Opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos.* Otras de las barreras para acceder a la información derivan de las diferentes capacidades que tiene el alumnado en relación al uso del lenguaje y de los símbolos. Pues cualquier palabra, expresión o imagen puede tener significado compartido, pero diferente para otras personas de países o culturas distintas. Para ello, es importante combinar estrategias que ofrezcan distintas formas de presentar los componentes lingüísticos y no lingüísticos. En este sentido, es necesario definir el vocabulario y los símbolos; clarificar la sintaxis y estructura; facilitar la descodificación de textos; promover la comprensión entre diferentes idiomas e ilustrar las ideas principales a través de diferentes medios.
 - *Opciones para la comprensión.* Como señala el CAST (2018), el objetivo de la educación no es hacer que la información sea accesible, sino enseñar al alumnado a cómo transformarla en conocimiento utilizable y práctico. Ello requiere, por tanto, la participación del alumnado para cerciorar el procesamiento de la información, su integración con los conocimientos iniciales, su categorización, con la finalidad de ofrecer disponibilidad en su uso cuando se requiera y así ayudar a resolver situaciones, detectar y resolver problemas como avanzar en nuevos aprendizajes.
- Proporcionar múltiples formas de implicación:

Cualquier docente es consciente de las diferencias individuales del alumnado en cuanto a sus intereses, motivaciones, así como del comportamiento en diferentes situaciones. Los resultados de diversos estudios señalan el valor positivo de las actividades variadas en las que se vean los intereses de los mismos o incluso cuenten con su implicación en el diseño.

- *Opciones que permitan captar el interés.* Es necesario reconocer las diferencias en lo que al estudiante le llama la atención, en lo que puede ser interesante o relevante. Para ello, es fundamental proporcionar opciones, alternativas a una tarea o dentro de la misma, que permitan responder a las diferencias inter e intraindividuales y conectar con su propio potencial. Es importante, de igual modo, utilizar diferentes estrategias que les permitan identificar la relevancia de las actividades, sintiéndose protagonistas y responsables de las misma por medio de mensajes positivos y de apoyo que refuercen su auto-concepto y confianza en su trabajo.
- *Opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia.* En este caso, el alumnado necesita opciones para buscar un equilibrio entre el objetivo que se plantea y el apoyo que se necesita. Por ello es importante ofrecer alternativas a través de la colaboración en grupo, la tutoría entre iguales y un buen clima de confianza para aprender, al igual que proporcionar feedback formativo considerado como parte del proceso donde cada alumno y alumna tenga información sobre la misma.
- *Opciones para la autorregulación.* Esta pauta tiene por objetivo lograr que cada alumno y alumna desarrolle la capacidad de reconocer emociones, controlar los estados de ánimos y las reacciones sobrevenidas ante diferentes situaciones. Ejemplo de ello, es el estrés ante un examen, ansiedad en situaciones de conflictos o frustración por no lograr lo esperado. Para ello, es importante trabajar de forma explícita la reflexión, el autoconocimiento, la educación emocional y las gestión de problemas. Una de las tareas para ello, sería trabajar actividades centradas en la autoevaluación progresiva, talleres sobre meditación o mindfulness.
- Proporcionar múltiples formas de acción y expresión:

La diversidad de las personas en los modos de interaccionar con la información, está relacionada tanto con las diferencias en los estilos de aprendizaje como con las habilidades cognitivas. Para ello, se plantea la necesidad de ofrecer propuestas metodológicas que requieran de diferentes formas de afrontar las tareas y, a su vez, propicien diferentes oportunidades de aprendizaje.

- *Opciones para la acción.* Es importante comprender la relevancia de proponer diferentes alternativas que permita al estudiante construir el aprendizaje utilizando sus fortalezas, pero que también se le ayude a mejorar las competencias con respecto a las que se encuentra más limitadoras. Por ello, es importante potenciar la riqueza de propuestas de trabajo, siendo relevante la selección de recursos variados centrados en: hacer explícitas y visibles las metas por medio de pautas, incorporar avisos que inviten a la revisión del proceso, hacer preguntas para guiar el autocontrol u ofrecer diferentes momentos de respuesta para validar lo aprendido.
- *Opciones para la expresión y la comunicación.* La sociedad actual, dicha sociedad del conocimiento, digital y cultural, producto de la globalización, prima la necesidad de formar ciudadanos cultos, críticos y preparados para afrontar las diferentes problemáticas y situaciones de esta nueva Era mediática. Por tanto, se trata de preocuparse porque todos los estudiantes tengan acceso a la información y la oportunidad de expresar el conocimiento en la forma más adecuada en cada caso. Para ello, es necesario componer y/o redactar mediante diferentes medios (textos, voz, ilustración, dibujo, cine, música), proporcionar alternativas para la interacción física del usuario con los materiales educativos (teclados adaptados, pantallas táctiles, conmutadores...), así como posibilitar el uso de medios sociales y herramientas web interactivas.
- *Opciones para las funciones ejecutivas.* Tienen que ver con las habilidades metacognitivas que permiten regular las reacciones espontáneas e impulsivas. Por ello, se trata de capacidades que ayudan a actuar de forma estratégica, teniendo en mente los pasos que se deben seguir, así como reconocer de qué modo se avanza en la actividad y poder hacer modificaciones para mejorarla. Muchos de los estudiantes presentan dificultades originarias de características personales (debido, por ejemplo, a déficit de atención o con hiperactividad) y limitaciones en la memoria operativa saturándose con acciones de bajo nivel llegando a la frustración y negatividad ante su práctica. Esto implica, por tanto, el seguimiento de diferentes pasos para la realización de actividades. En este caso, se proporciona al alumnado de materiales para orientar la práctica ofreciendo diferentes momentos de respuestas y seguimiento; emplear mapas conceptuales y plantillas de planificación; organizadores gráficos que ayuden a parar y, pensar, creando situaciones para llevarlas a cabo de forma pausada y guiada en refuerzo de la autonomía propia.

Como vemos, el DUA no solo debe referirse a la planificación de elementos que componen el currículum prescrito, sino también a los medios y recursos con los que contamos, esto es, al modo de usarlo, a la metodología por la cual se lleve a cabo, a la evaluación, a la organización de espacio, tiempo y agrupamientos. Solo así haremos de un alumnado capaz de identificar cuáles son los recursos que mejor se adaptan a sus necesidades, crítico y con competencias para alcanzar sus metas pero, sobre todo, un estudiante motivado dotado de ambientes de aprendizaje accesibles y flexibles que favorezca sus múltiples capacidades.

2. OBJETIVOS

Objetivos principales:

- Conocer el origen de la educación inclusiva.
- Analizar el Index for inclusion como herramienta de evaluación de la inclusión y antecedente del DUA.
- Analizar las bases que fundamentan el Diseño Universal para el Aprendizaje como modelo educativo inclusivo.

3. METODOLOGÍA

Para responder a los objetivos propuestos en el presente trabajo, se ha llevado a cabo una investigación documental sobre el estado actual de la cuestión mediante un proceso de revisión bibliográfica (Smith et al., 2011). Para ello, se han seleccionado diversos estudios tanto nacionales como internacionales atendiendo a las diferentes fuentes de información referentes a los últimos diez años al objeto de configurar un marco teórico relevante y actualizado. Las principales categorías de análisis que han sistematizado la búsqueda de documentación han sido: el concepto de educación inclusiva, las herramientas para la evaluación de la inclusión en los centros educativos a través del “Index for inclusion” y las claves del diseño universal para el aprendizaje.

Para ello, se efectuó la selección de las siguientes bases de datos: ERIC, Google Scholar, Education Database y Scopus. La elección de estas cuatro bases de datos es principalmente por la relevancia e importancia que tienen en el ámbito educativo. En este caso, las palabras clave que acotaron la búsqueda se adaptaron al idioma que permitía específicamente cada una de las bases de datos. Posteriormente, se hizo un primer filtro de resultados atendiendo al año de publicación, tópico y el tipo de documento según la fuente. Los descriptores de búsqueda han sido las variables que marcan el objetivo principal del trabajo: “educación inclusiva”, “Index

for inclusion”, “Escuela Inclusiva”, “Diseño Universal para el Aprendizaje (en su abreviatura DUA)”, “diversidad”, “estrategias didácticas”.

Con todos los criterios de búsqueda mencionados, se procedió a analizar los artículos que cumplieran los estándares propuestos para su estudio y posterior selección. Por otro lado, se excluyeron los artículos que no sugerían la línea establecida: textos incompletos, textos repetidos en las variables de búsqueda, validaciones de instrumentos de mediciones, y, por último, cualquier muestra que no cumpliera los aspectos propios del DUA.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En esta revisión bibliográfica se comprueba la importancia de la aproximación al concepto de educación inclusiva para superar el proceso de mera integración. Se comprende que el ser humano, no solo debe tener derecho a la igualdad en educación sino en todas las dimensiones de la vida. Por tanto, la inclusión no se reduce únicamente al contexto educativo sino que el entendimiento de este término se tiene que extender a los diferentes ámbitos de la vida (social, laboral, familiar, etc.) para que pueda ser valorada, respetada y aplicada.

Una vez entendido esto, si nos centramos en el ámbito educativo, es fundamental que las escuelas y los miembros de la comunidad escolar tengan una filosofía en común de la educación y se coordinen para llevar a cabo actuaciones conjuntas encaminadas en una misma dirección. De ahí, la importancia de que las instituciones escolares cumplan con una serie de requisitos para que sean centros educativos inclusivos.

La cuestión siguiente plantea la necesidad de reflexionar sobre la práctica educativa de los centros escolares respecto a la inclusión, ofreciendo un acercamiento a la herramienta de evaluación “Index for inclusion” con el fin de mejorar la enseñanza-aprendizaje y la participación de toda la comunidad educativa, adoptando medidas inclusivas y estrategias como, por ejemplo, la aplicación del diseño universal para el aprendizaje. De este modo, se identifica la importancia de asegurar el derecho de todas las personas a acceder a la educación y participar activamente, la aceptación de la diversidad como elemento enriquecedor del aprendizaje y el pilar fundamental de construir alianzas entre los miembros de toda la comunidad escolar para caminar conjuntamente hacia una educación inclusiva.

Desde la LOMLOE (2020), en su preámbulo se destaca lo siguiente:

Entre los principios y los fines de la educación, se incluye el cumplimiento efectivo de los derechos de la infancia según lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño de la Organización de las Naciones Unidas, la inclusión educativa y la aplicación de los

principios del DUA, es decir, la necesidad de proporcionar al alumnado múltiples medios de representación, de acción y expresión y de formas de implicación en la información que se le presenta. (p. 122873)

Por su parte, a nivel autonómico, Andalucía, territorio que nos compete, en la Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, en su artículo 4 “recomendaciones de metodología didáctica” recoge que:

Se potenciará el DUA para garantizar una efectiva educación inclusiva, permitiendo el acceso al currículo a todo el alumnado que presente necesidades específicas de apoyo educativo. Para ello, en la práctica docente se desarrollarán dinámicas de trabajo que ayuden a descubrir el talento y el potencial de cada alumno y alumna y se integrarán diferentes formas de presentación del currículo, metodologías variadas y recursos que respondan a los distintos estilos y ritmos de aprendizaje del alumnado. (p. 6)

Teniendo en cuenta lo expuesto, y como aspecto relevante y punto fuerte del DUA señalamos la posibilidad de obtener múltiples opciones didácticas para que el profesorado, independientemente de la etapa educativa en la que se encuentre, pueda aportar las estrategias adecuadas a cada discente. De este modo, conseguiremos que el alumnado se convierta en ciudadanos que aprendan a aprender, que estén motivados por el aprendizaje y que tengan las herramientas necesarias para continuar aprendiendo durante el resto de sus vidas.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTA/S

De acuerdo con los objetivos planteados al inicio de este capítulo, ha resultado evidente que el DUA supone un marco teórico-práctico para la acción educativa desde la mirada de la educación inclusiva. A este respecto, la formación del profesorado es un requisito indispensable. Dicha formación, basada en la observación y acompañamiento permite al profesorado reflexionar acerca de su acción educativa, así como percibir de una manera más crítica y competente la diversidad del alumnado: distintos modos de acceder a la información, diferentes formas de expresar los conocimientos adquiridos y los distintos modos de implicarse en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para la consecución de una revolución inclusiva, es necesario que los centros educativos ajusten las medidas organizativas, metodológicas, curriculares y sociales que contribuyan al desarrollo óptimo de todo el alumnado. Todo esto, es posible mediante una aproximación favorable hacia la educación inclusiva y el diseño universal para el aprendizaje. La educación inclusiva puede

transformar las actitudes ante las diferencias para construir las bases de una sociedad más justa y no discriminadora. Por este motivo, existe una justificación social de la educación inclusiva, ya que este enfoque supone una mirada hacia el futuro para apoyar la transformación educativa y evolucionar en el logro del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 en la Agenda 2030 de “Garantizar una educación de calidad”.

En este proceso tanto el Index for inclusion, como instrumento de evaluación en los centros y diagnóstico de necesidades en relación a la inclusión, como el Diseño Universal para el Aprendizaje, en tanto que es un planteamiento desde el que configurar la acción didáctica, se convierte en un marco excelente de estrategias que todo docente debería conocer e implementar para avanzar en la construcción de una escuela y educación inclusiva.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*. Martínez Roca.
- Blanco, M., Sánchez-Antolín, P. & Zubillaga, A. (2018). “El modelo del Diseño Universal para el Aprendizaje: Principios, pautas y propuestas para la práctica”. En Alba Pastor, C. (Coord.). (2018). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Morata.
- Bone, E. K. & Bouck, E. C. (2017). Accessible text-to-speech options for students who struggle with reading. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 61(1), 48-55.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. CSIE.
- Candia, M. & Román, S. (2018). Actualización en Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y su relación con la inclusión [tesis doctoral, Universidad Academia de Humanismo Cristiano]. <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/handle/123456789/5030>.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines, version 2.0*. Wakefield, MA: Center for Applied Special Technology.
- Echeita, G. (2020). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- Elizondo, C. (2017). Educación inclusiva. Un paradigma transformador. *Pedagogías de la inclusión. Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, (22), 28-31.
- Hall, T. E., Cohen, N., Vue, G. y Ganley, P. (2015). Addressing learning disabilities with UDL and technology: Strategic reader. *Learning Disability Quarterly*, 38(2), 72-83.

- Hall, T. E., Meyer, A. & Rose, D. H. (Eds.). (2012). *Universal design for learning in the classroom: Practical applications*. Guilford Press.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Luckner, J. L., Bruce, S. M. & Ferrell, K. A. (2016). A summary of the communication and literacy evidence-based practices for students who are deaf or hard of hearing, visually impaired, and deafblind. *Communication Disorders Quarterly*, 37(4), 225-241.
- Meyer, A., Rose, D. H. & Gordon, D. (2016). *Universal design for learning: Theory and practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- Novak, J. (1998). *Conocimiento y aprendizaje: Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Alianza editorial.
- Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas.
- Pastor, C.A. (Coord.). (2018). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Morata.
- Rose, D. H., Meyer, A. & Hitchcock, C. (2005). *The Universally Designed Classroom: Accessible Curriculum and Digital Technologies*. Harvard Education Press.
- Sandoval, M. et al. (2002). Index for inclusion: una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos: Revista de educación*, 5, 227-238.
- Silva, J. y Maturana, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación Educativa*, 17(73), 117-131.
- Smith, V; Devane, D; Begley, C.M. & Clarke, M. (2011) Methodology in conducting a systematic review of systematic reviews of healthcare interventions. *BMC Med Res Methodol*. 11,1-6.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mente y sociedad*. Universidad de Harvard.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100.