
Diseño Universal para el Aprendizaje: una realidad en la legislación y un horizonte para la didáctica en la educación obligatoria

Mercé Barrera Ciurana
Universitat Jaume I

1. EDUCACIÓN INCLUSIVA, UNA CUESTIÓN DE DERECHOS

El concepto de educación inclusiva ha ido transformándose a lo largo del tiempo. Aunque no siempre se comparte un mismo significado sobre este y los principios que lo fundamentan, lo que está claro es que se trata de una cuestión de derechos humanos. Existe un consenso a nivel global con relación a que la educación inclusiva constituye un derecho fundamental para todos los estudiantes. Esto implica garantizar el acceso a una educación de calidad que reconozca y atienda de manera adecuada las diversas necesidades y particularidades de las personas. En nuestra reciente historia han sido diversas las iniciativas internacionales que se han comprometido a repensar la educación que estamos ofreciendo. Una de ellas es la Declaración de Salamanca y su Marco de Acción, como resultado de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad celebrada en 1994 y promovida por la UNESCO. El horizonte de este Marco de Acción es alcanzar una educación para todos que no deje a nadie atrás. Otra iniciativa de gran relevancia comprometida con la tarea es la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad aprobada en 2006 y ratificada por España en el 2008. Esta convención venía a revisar todo el sistema de derechos humanos desde la mirada de las personas con discapacidad, que seguían siendo —y todavía son— objeto de discriminación (Echeita, 2020). Específicamente, el artículo 24 de la convención concretó el principio moral de la Declaración de Salamanca en un derecho con el respaldo legal:

Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la

base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida.

En este mismo artículo se concreta que, al hacer efectivo ese derecho, debe garantizarse el acceso a una educación de calidad que responda a las particularidades de cada individuo:

b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan.

(...)

e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.

Es importante señalar que al hablar de inclusión nos referimos a todos los estudiantes y no exclusivamente a un grupo específico. Sin embargo, atendiendo a las numerosas situaciones de exclusión como las que viven los niños y las niñas en situación de discapacidad y otro tipo de situaciones de vulnerabilidad, es imperativo priorizar la mejora de su atención educativa. De ahí que en numerosas ocasiones el término educación inclusiva se vincule directamente con el ámbito de la diversidad funcional y la discapacidad. Echeita (2020) añade la idea de entender la educación inclusiva como una realidad poliédrica con muchas caras. Desde este enfoque se busca proporcionar una educación de calidad en entornos regulares, garantizando un acceso igualitario a todos los niveles de enseñanza y promoviendo el pleno desarrollo de todas las personas a partir de la cooperación, la convivencia y el respeto mutuo. Esta idea se concreta también en uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, específicamente el número 4 Educación de Calidad. Caminar hacia una educación inclusiva y de calidad, sin duda, implica la adaptación de las instituciones educativas para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes, respaldando así los derechos de los niños según lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas. Promover la inclusión en las aulas implica también romper con la uniformidad y la rigidez de las programaciones que pretenden que todos entren en la misma talla única. Desde la perspectiva inclusiva se flexibilizan la organización del espacio y el tiempo de aprendizaje, las formas de evaluación o los materiales para dar respuesta a la diversidad del aula. No solo se reconocen las diferencias y particularidades de cada

persona, sino que además se valoran, celebran y consideran enriquecedoras para la sociedad.

Todas estas ideas se alinean con la filosofía del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que se convierte en un eje fundamental para orientar las prácticas educativas hacia un carácter más abierto, flexible y respetuoso con la diversidad. En este capítulo, se exploran las sinergias entre la educación inclusiva y el DUA. También se describen las ideas clave de su marco de implementación para llevarlo a la práctica, focalizando en aquellas que podrían ser beneficiosas para el alumnado con trastornos del lenguaje. Por último, se realiza un recorrido por las leyes educativas y el marco legal que han establecido para poner de relieve la atención y el respeto hacia las necesidades individuales de los estudiantes al mismo tiempo que se promueve la inclusión en el aula a través del DUA como un enfoque pedagógico inclusivo.

2. EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE, CREANDO SINERGIAS

La educación inclusiva y el Diseño Universal para el Aprendizaje son dos principios fundamentales que convergen para transformar cómo se aborda la enseñanza y el aprendizaje. Ambos enfoques tienen el potencial de eliminar las barreras y los desafíos a los que se enfrentan los estudiantes para garantizar la igualdad de oportunidades y una respuesta efectiva, equitativa y de calidad.

Antes de adentrarnos en el paradigma del DUA y su relación con la educación inclusiva, es esencial comprender la base sobre la que se construye. Una de las primeras ideas que debemos tener presente es que este constructo fue originado en el ámbito de la arquitectura alrededor de los años 70 por el arquitecto Ron Mace. Motivado por la enfermedad que le condujo a utilizar la silla de ruedas, comenzó a tomar plena conciencia de las numerosas barreras arquitectónicas que existían en entornos urbanos y edificios (Alba-Pastor, 2022) y fundó el Centro para el Diseño Universal en los Estados Unidos. El fin último del centro radica en promover la creación de productos, entornos y servicios que sean accesibles para todas las personas desde el principio, sin requerir adaptaciones posteriores para grupos específicos. Implica la eliminación de cualquier tipo de barrera que pueda discriminar a determinados individuos para que todas las personas disfruten del entorno sin obstáculos. El Diseño Universal (DU) no se centra solamente en las personas con discapacidad. Su objetivo principal es eliminar barreras o

impedimentos que puedan afectar a cualquier individuo en situaciones temporales o permanentes. Por tanto, trata de superar la predominante visión dicotómica entre “las personas con discapacidad” o “sin discapacidad”. ¿Es que alguien con un carrito de compras o un cochecito de bebé no prefiere una rampa antes que las escaleras? Y si una persona sufre una lesión, ¿no lo preferiría también? Esto subraya el motivo por el cual el DU se conoce también como “diseño para todas las personas” y no se restringe únicamente a aquellas con discapacidad.

En este punto resulta esencial introducir otros conceptos importantes, pues el DU guarda una estrecha relación también con el término accesibilidad universal. El Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social en su artículo 2 define:

k) Accesibilidad universal: es la condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos, instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad y de la forma más autónoma y natural posible. Presupone la estrategia de «diseño universal o diseño para todas las personas», y se entiende sin perjuicio de los ajustes razonables que deban adoptarse.

l) Diseño universal o diseño para todas las personas: es la actividad por la que se conciben o proyectan desde el origen, y siempre que ello sea posible, entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, instrumentos, programas, dispositivos o herramientas, de tal forma que puedan ser utilizados por todas las personas, en la mayor extensión posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El «diseño universal o diseño para todas las personas» no excluirá los productos de apoyo para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando lo necesiten.

Estas ideas se trasladaron a partir de la década de los 90 al ámbito de la educación, dando lugar a lo que hoy conocemos como el Diseño Universal para el Aprendizaje. Este enfoque fue inicialmente propuesto por el CAST (Centro de Tecnología Especial Aplicada), una organización fundada en 1984 en Massachusetts, Estados Unidos. El CAST se centró inicialmente en el desarrollo de entornos y herramientas informáticas diseñadas para estudiantes con discapacidad. Sin embargo, con el tiempo se dieron cuenta de los notables beneficios de estos recursos para mejorar el aprendizaje de todas las personas (Tirado, 2023). El CAST desarrolló un marco de implementación del DUA en el entorno educativo

basándose en numerosas investigaciones, los avances tecnológicos digitales y desarrollos recientes en neurociencia aplicada al aprendizaje (Alba-Pastor, 2022; Costa-Renders et al., 2020). Es importante destacar que en 2008 se presentó la primera versión de este marco y, diez años después, se lanzó la última versión 2.2 (CAST, 2018).

Desde la perspectiva del DUA, el concepto de diversidad se aborda de manera amplia, más allá de las etiquetas. Reconoce que cada estudiante es único y que el entorno educativo debe dar respuesta a esa diversidad. Implica un cambio de mirada al considerar que las barreras para la participación y el aprendizaje se encuentran en el contexto en lugar de atribuirse a las características individuales de los estudiantes. En consecuencia, supera el enfoque centrado en las deficiencias y reconoce, valora y celebra que somos diversos y que precisamente eso nos hace únicos. Por tanto, se avanza hacia una perspectiva de altas expectativas para todos los alumnos, tratando de conseguir aprendices autónomos que sean el centro de su propio aprendizaje. Esto implica que tomen decisiones sobre qué, cómo y por qué aprenden, aspectos clave del DUA (Elizondo, 2022).

Ahora bien, el concepto "universal" no implica que exista una respuesta única que funcione para todos. Se refiere a llegar a una gran diversidad de alumnos por medio de la flexibilización y personalización de la enseñanza. Se abandona la idea del currículo promedio y se ofrecen múltiples opciones para la motivación, la percepción y la expresión de la información. Esto permite que el estudiantado tenga libertad para elegir los métodos que mejor se ajusten a sus preferencias, al mismo tiempo que previene la aparición de necesidades o dificultades en el proceso de aprendizaje. Tal como señala Elizondo (2022), la variabilidad es la regla y no una excepción, lo que rompe la idea del estudiante promedio en un aula donde todos hagan lo mismo, usando el mismo tiempo, con el mismo material y persiguiendo el mismo objetivo. A menudo, suele mezclarse la igualdad de oportunidades con la igualdad en las experiencias de aprendizaje. Esta última supondría la realización de actividades homogéneas diseñadas para todos los estudiantes por igual. Sin embargo, no tener en cuenta las diferencias individuales y la falta de vías diversas para alcanzar los objetivos de aprendizaje pueden ser consideradas formas de discriminación o exclusión (Alba-Pastor, 2018). Por el contrario, las iniciativas respaldadas por el Diseño Universal para el Aprendizaje buscan abordar la diversidad, en el sentido amplio de la

palabra, mediante propuestas abiertas y con multiplicidad de opciones para el aprendizaje.

Sin duda, la educación inclusiva y el DUA son dos caras de la misma moneda al buscar promover una educación que fomente el pleno desarrollo de cada estudiante mediante el respeto y el valor de las diferencias individuales. Ambos enfoques trabajan en conjunto para avanzar hacia un sistema educativo que valore y responda ante la diversidad. Se abandona la noción de un aula uniforme en la que todos siguen un mismo patrón, y se adoptan entornos flexibles, personalizados y adaptados a las necesidades individuales, intereses y metas de cada estudiante.

3. EL DUA Y SU CONCRECIÓN DIDÁCTICA

Como se ha comentado con anterioridad, el CAST (2018) elaboró un marco de implementación sustentado por los avances de la neurociencia en el aprendizaje, la tecnología y la investigación educativa. Este marco se concreta en tres principios clave: proporcionar múltiples formas de motivación y compromiso en el aprendizaje, proporcionar múltiples formas de representación y proporcionar múltiples formas de acción y expresión. A su vez, estos principios se concretan en diversas pautas (9 en total) y 32 puntos de verificación. Cabe resaltar que este marco está en constante revisión y actualización, aunque este escrito se centra en la versión 2.2, que es la que se utiliza en la actualidad (Figura 1). Según Rose et al. (2014), este marco es un modelo que seguir para la construcción de ambientes educativos acogedores, enriquecedores y desafiantes para todos en cualquiera de las etapas educativas (Sánchez-Fuentes, 2023). Ahora bien, tal como señala Elizondo (2022), los puntos de verificación no deben concebirse como una *checklist* que hay que desarrollar por completo. Son un conjunto de sugerencias que pueden aplicarse en función de las necesidades de cada momento. De hecho, el CAST (2018) sugiere mezclarlas y combinarlas de acuerdo con las metas propuestas.

FIGURA 1

Marco de implementación del CAST (2018) (traducción por Fellow Group)



Traducción y adaptación: Fellow Group (2018).



4. PROPORCIONAR MÚLTIPLES FORMAS DE MOTIVACIÓN Y COMPROMISO

Cada estudiante es distinto a otro en cuanto a la implicación o la motivación que muestra por el aprendizaje. Difieren en sus creencias, intereses y metas, aspectos que también varían de forma individual a lo largo del tiempo. Por ejemplo, a algunos estudiantes les motiva hablar en público, mientras que otros prefieren no hacerlo. Lo mismo ocurre con el tipo de tareas a realizar, puesto que muchos prefieren actividades en grupo, pero otros quieren trabajar individualmente. Ciertos estudiantes necesitan actividades que requieren movimiento y activación, mientras que otros prefieren tareas más pausadas o memorísticas. Para dar respuesta a la gran diversidad de intereses, el DUA propone proporcionar múltiples formas para motivar e implicar al alumnado en su propio aprendizaje. Específicamente, presenta tres pautas relacionadas con

captar el interés del alumnado, cuestiones vinculadas al esfuerzo y la persistencia en el aprendizaje, así como a los procesos de autorregulación.

Con respecto a captar el interés del alumnado, en el marco de implementación se detallan algunos puntos de verificación que pueden guiar la práctica docente. Uno de ellos es la importancia de otorgar al estudiante un papel activo en la toma de decisiones con respecto a los contenidos, los ritmos y los objetivos de aprendizaje. Además, se sugiere optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad de las experiencias de aprendizaje para que resulten significativas para el estudiante. Por ejemplo, partiendo de un contexto próximo que implique la elaboración de respuestas creativas que respondan a un problema relevante. La meta que se persigue en otro de los puntos es lograr que el alumnado afronte su aprendizaje de la forma más autónoma y efectiva posible, reduciendo la sensación de inseguridad y toda distracción que pueda minar su motivación y compromiso hacia el aprendizaje.

Para mantener el esfuerzo y la persistencia, los puntos de verificación plantean resaltar las metas y objetivos para que estén siempre presentes y guíen el proceso de enseñanza aprendizaje. Además, vinculado a la enseñanza multinivel y la flexibilización del aprendizaje, el CAST realza la importancia de proponer diversos niveles de exigencia para que todo el estudiantado se sienta desafiado. Esta medida ayudará a prevenir situaciones en las que los estudiantes se sientan abrumados por la intensidad de las demandas académicas, o, por otro lado, sientan que el nivel de dificultad es demasiado bajo y afecte negativamente su motivación. Otro aspecto relevante es el clima del aula, puesto que un ambiente colaborativo y respetuoso contribuirá a crear experiencias positivas para el alumnado, lo que permitirá que se siga sintiendo motivado. De igual modo, la retroalimentación orientada a la mejora es otra de las ideas fundamentales de este principio al animar al alumnado a ser consciente de sus errores y a encontrar otras estrategias para corregirlos y avanzar.

Referente a la pauta sobre la autorregulación, el CAST destaca la importancia de fomentar la gestión de las expectativas para conseguir los objetivos y el planteamiento de metas personales. Ahí entra en juego la educación emocional en lo referido a la identificación y la gestión de las propias emociones durante el proceso de aprendizaje. Además, los apoyos en la búsqueda y la aplicación de las estrategias, así como en el

manejo de la frustración, se proponen como aspectos clave para acompañar al alumnado en su autorregulación. Relacionado con lo anterior, el último punto de verificación alude a la autoevaluación y la reflexión. Este plantea fomentar ambos procesos para la identificación de los progresos y la gestión de las propias acciones para la mejora.

5. PROPORCIONAR MÚLTIPLES FORMAS DE REPRESENTACIÓN

Este principio se centra en cómo se presenta la información para que el alumnado no solo pueda acceder a esta, sino también comprenderla y utilizarla para construir conocimiento. Del mismo modo que no existe una única forma de motivar al alumnado, lo mismo ocurre con las preferencias a la hora de recibir la información. No hay una fórmula que beneficie a todos, pues algunos preferirán la información visual, mientras que otros la auditiva o táctil, etc. (Elizondo, 2022). Es fundamental comprender esta idea porque, si un estudiante no puede acceder a la información, tampoco podrá comprenderla ni convertirla en conocimiento útil. Para garantizar la percepción y comprensión de la información, el DUA plantea proporcionar múltiples formas de representación del contenido. Lo anterior implica el uso de diversos canales, como el oral u escrito, a partir de objetos, imágenes o vídeos para ofrecer una gran variedad de estímulos que permitan un mayor acceso a la información. Para aterrizar esta idea a la práctica se plantean tres pautas relacionadas con la percepción de la información, el lenguaje y los símbolos y la comprensión.

Específicamente para la percepción de la información, en el marco de implementación del CAST (2018) se describen algunos puntos de verificación. Uno de los puntos sugeridos implica facilitar materiales en formatos editables, permitiendo al propio estudiante personalizarlos según sus preferencias o necesidades. Los formatos impresos tienen posibilidades limitadas de personalización, sin embargo, los digitales permiten la edición del tamaño, la fuente o el color entre otras, así como la incorporación de elementos diversos que permiten una mayor comprensión de la información. A este punto se le añaden dos más que hacen referencia al uso de alternativas auditivas o visuales para acompañar la información. Inciden en la importancia de incorporar otras opciones que acompañen a la información auditiva, como por ejemplo elementos visuales o táctiles, y viceversa, proporcionar alternativas no visuales a la información gráfica, como descripciones, transcripciones, audios, etc. Se trata de ofrecer diferentes vías para garantizar el acceso a

la información desde que se les transmite, lo que podría beneficiar notablemente al alumnado con TEL, tal como apunta Favret (2021).

En este principio también se describe una pauta directamente relacionada con el lenguaje y los símbolos, aspecto crucial en relación con el propósito de este libro. Esta hace hincapié en aclarar el vocabulario y los símbolos que vayan a usarse, así como usar diferentes representaciones para que todo el alumnado pueda construir significados. Algunos ejemplos de su puesta en práctica podrían ser el uso de glosarios o apoyar los conceptos importantes con notas al pie, audios, imágenes, vídeos o definiciones. También se propone aclarar la sintaxis y la estructura de los textos, explicitando claramente las conexiones sintácticas o las estructuras de los escritos. De forma similar, se recomienda apoyar la decodificación de textos, notaciones matemáticas y símbolos con otras representaciones y recursos para reducir cualquier barrera a la hora de comprenderlos. Además, otro de los puntos de verificación promueve la comprensión entre diferentes idiomas. Para ello se pueden usar herramientas de traducción, el apoyo del vocabulario con imágenes, etc. El último punto hace referencia a resaltar las ideas clave a través de múltiples medios para asegurar la comprensión de los contenidos.

Con respecto a este último punto, la comprensión de la información, el CAST plantea otra pauta. El primer punto de verificación que la concreta hace referencia a la activación de los conocimientos previos para asegurar las conexiones con la información previa y los nuevos aprendizajes. A este le sigue el que se relaciona con destacar las ideas principales y las relaciones entre ellas con el propósito de guiar al estudiantado en la selección de la información más relevante para generar un nuevo aprendizaje. El uso de marcas distintivas u organizadores gráficos son algunos de los ejemplos prácticos que plantean para su implementación. También se enfatiza en guiar en el procesamiento, la visualización y la transformación de la información en nuevos significados. En ese sentido, adquiere importancia fraccionar los procedimientos en pasos, ofrecer indicaciones y estrategias para organizar la información. Por último, el punto que cierra esta pauta se vincula con la generalización del aprendizaje a nuevas situaciones y contextos. Algunas implicaciones prácticas son trabajar la memoria, incorporar acciones de revisión de lo aprendido y actividades que fomenten el establecimiento de conexiones entre las diferentes materias.

6. PROPORCIONAR MÚLTIPLES FORMAS DE ACCIÓN Y EXPRESIÓN

Este principio se centra en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, es decir, en las estrategias que emplean para manejar la información, procesarla y luego expresarla en forma de conocimientos. Del mismo modo que no hay un mismo factor que motive a todos los estudiantes ni un canal universal para percibir la información, tampoco existe una forma de aprender y demostrar lo aprendido perfecta. Por tanto, desde este principio se persigue proporcionar una amplia gama de opciones para la realización de tareas de aprendizaje y para la expresión de los logros alcanzados. Además, se relaciona con los procesos cognitivos que subyacen a lo anterior, como la gestión de la información, la planificación y la memoria. El CAST (2018) plantea tres pautas en lo referente a la acción física, la expresión y comunicación y las funciones ejecutivas.

La primera pauta se vincula con el uso de materiales accesibles para garantizar que el alumnado pueda interactuar de manera efectiva con el contenido y los recursos disponibles. La pauta se concreta en dos puntos de verificación que hacen referencia a los métodos de respuesta, navegación e interacción y el uso de las tecnologías para garantizar lo anterior. Se trata de proporcionar opciones diversas para que el alumnado manipule la información y pueda aprender del modo que mejor se ajuste a sus preferencias. Se puede llevar a la práctica diversificando las opciones de respuesta en las tareas, como permitir tanto formatos orales como escritos, aceptar opciones diversas que abarquen desde respuestas de desarrollo hasta selección o búsqueda de información, u ofrecer flexibilidad en los ritmos y plazos para la realización de las tareas. Además, la tecnología resulta ser un aliado de este paradigma debido a su capacidad para eliminar barreras de accesibilidad y mejorar la interacción y navegación a través de los materiales.

La siguiente pauta resulta de interés para el tema que nos concierne en este libro al aludir a las diferentes opciones para la expresión y la comunicación. Se enfatiza en el uso de múltiples medios para la comunicación y sugiere ofrecer diferentes canales para que el alumnado se exprese de acuerdo con sus capacidades. Para llevarlo a la práctica se propone fomentar el uso de diferentes vías para expresar el aprendizaje, por ejemplo, a partir de texto, la voz, o dibujos, entre otros. El siguiente punto se centra en la idea de proporcionar una amplia gama de recursos, estrategias y herramientas que sirvan de apoyo al alumnado para

compartir sus ideas y pensamientos (Elizondo, 2022). Algunas propuestas son el uso de correctores ortográficos y gramaticales, softwares de predicción de palabras o conversores de texto a voz. El último punto incorpora aspectos relacionados con los niveles de apoyo, es decir, el andamiaje que se le ofrece al estudiante para que alcance el máximo nivel de dominio en la competencia trabajada. El CAST propone la variedad de mentores, el *feedback* y ejemplos de soluciones como estrategias que facilitan alcanzar las diversas competencias.

La última pauta del marco de implementación guarda relación con los procesos subyacentes a la manipulación y expresión de la información. Hablamos de la planificación, la memoria, la revisión o la evaluación del comportamiento entre otros procesos. Sus puntos de verificación subrayan la relevancia de proporcionar orientación y apoyo durante la definición de objetivos, así como en la planificación y desarrollo de estrategias para lograrlos. Algunos ejemplos prácticos son establecer momentos de “para y piensa”, graduar los objetivos, utilizar las autoinstrucciones o las *checklist* a modo de guía. En ese sentido, también adquiere importancia facilitar estrategias para la gestión de la información y los recursos, por ejemplo, a partir de organizadores, códigos para la organización o plantillas para recopilar la información. Por último, el seguimiento resulta fundamental durante estos procesos, fomentando la reflexión y autoevaluación del trabajo, proporcionando un *feedback* adecuado a las necesidades del estudiantado y orientado a los avances realizados.

Al concluir el recorrido a través del marco de implementación, es fundamental destacar que si bien el DUA es un paradigma que aborda la diversidad en su amplitud, sin duda también es beneficioso para ciertos colectivos, como es el caso de los estudiantes con trastorno del lenguaje. Este alumnado a menudo se enfrenta a desafíos significativos en la comprensión y expresión del lenguaje, lo que puede dificultar su participación efectiva en el entorno escolar. Algunas investigaciones han evidenciado los beneficios de este paradigma para el alumnado con trastorno del lenguaje, atendiendo a su carácter flexible, que se adapta a las necesidades individuales de los estudiantes, y preventivo, que busca anticipar y abordar los obstáculos potenciales en el proceso de aprendizaje (Favret, 2021; Novoa et al., 2018). Los anteriores trabajos muestran algunos elementos inherentes al DUA como factores clave para fomentar la participación y el aprendizaje efectivo en estos estudiantes. Por ejemplo, el uso de apoyos visuales, recursos tecnológicos, andamiaje,

soportes visuales y diversas modalidades de expresión. Estas orientaciones, aunque puedan no plantear desafíos significativos para el profesorado, sí pueden convertirse en aspectos determinantes para la inclusión del alumnado con trastorno del lenguaje y su pleno desarrollo en el contexto educativo. Por tanto, el enfoque del DUA podría desempeñar un papel fundamental en la promoción del éxito académico y el desarrollo integral de estos estudiantes y, al mismo tiempo, beneficiar también al resto (Favret, 2021).

7. LA LEGISLACIÓN: UN RESPALDO DE LA FILOSOFÍA DEL DUA

Pese a los numerosos beneficios del paradigma del DUA, en ocasiones su marco de implementación se considera un marco complicado, denso y que dista de la realidad de las aulas (Elizondo, 2022). También existen dudas acerca de su aplicación por la falta de investigaciones sobre su eficacia o el extenso debate sobre la falta de definición en su aplicación (Tirado, 2023). Sin embargo, aunque existen críticas sobre la implementación de este paradigma, son ya muchos trabajos los que han respaldado el marco de implementación y han demostrado su efectividad tanto para alumnado con necesidades educativas, como para el resto. Además, la legislación actual respalda firmemente su adopción y promoción como un enfoque fundamental para garantizar la equidad y la calidad en la educación. En este apartado se recogen algunos de los elementos más importantes de la normativa con relación a la inclusión, la atención a la diversidad y el DUA. Para facilitar su lectura, en la Tabla 1 se presenta una síntesis de las normativas de interés, junto con los artículos más relevantes relacionados con el tema abordado en este capítulo.

TABLA 1

Recorrido por la legislación educativa

Normativa	Artículos de referencia
Ley Orgánica 2/2006 (LOE)	Art. 1. Principios Art. 4. Enseñanza básica
Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE)	Preámbulo Art. 4. Enseñanza básica Art. 19. Principios pedagógicos Art. 111 bis. TIC

Normativa	Artículos de referencia
Real Decreto 95/2022 (Infantil)	I. Disposiciones generales Art. 5. Principios generales Art. 10. Currículo Art. 13. Atención a las diferencias individuales Anexo I. Competencias clave Anexo III. Situaciones de aprendizaje
Real Decreto 157/2022 (Primaria)	Art. 4. Principios generales Art. 6. Principios pedagógicos Art. 16. Atención a las diferencias individuales Art. 21. Autonomía de los centros Anexo III. Situaciones de aprendizaje
Real Decreto 217/2022 (Secundaria)	Art. 5. Principios generales Art. 20. Alumnado con NEE Art. 26. Autonomía de los centros Anexo III. Situaciones de aprendizaje

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante LOE) supuso un claro punto de inflexión en el sistema educativo al hacer suyo el objetivo de ofrecer una educación basada en los principios de calidad y equidad. En el artículo 1 se desarrollan estos principios y se incorpora la accesibilidad universal como un elemento compensador de las desigualdades, afianzando así el compromiso de toda la comunidad educativa y la sociedad en general a caminar en esa dirección. Por otra parte, aunque el DUA emergió en la década de los 90 no fue hasta la implementación de la LOE cuando se tomó en consideración en la normativa educativa. Específicamente, en su artículo 4 “La enseñanza básica” la educación inclusiva se asume como un principio fundamental para atender a la diversidad. Lo anterior implica, tal como se especifica en ese mismo artículo, la adopción de medidas organizativas, metodológicas y curriculares de acuerdo con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje con el fin de garantizar los derechos de la infancia y facilitar los apoyos necesarios al alumnado que lo necesite.

En el momento en que se adopta la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante LOMLOE), se convierte en nuestro nuevo

paraguas educativo. Esta ley introduce algunos cambios con respecto a la anterior sobre los principios y fines de la educación. Por una parte, en el preámbulo se incorpora la obligación de garantizar el cumplimiento efectivo de los derechos de los niños, tal como estipula la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas ratificada en 1990. Además, se enfatiza la importancia de garantizar el éxito de todo el estudiantado por medio de la mejora continua de los centros educativos y una mayor personalización del aprendizaje. El último aspecto mencionado también se toma como principio pedagógico en el artículo 19. El derecho a una educación inclusiva se debe hacer efectivo para todas las personas, especialmente para aquellas en situación de mayor vulnerabilidad. Así, la inclusión educativa y la implementación del Diseño Universal de Aprendizaje se asumen como los principios y fines de la educación que tratarán de hacer efectivo ese derecho. Relacionado con la accesibilidad, una de las responsabilidades a las que alude el artículo 111bis es la de diseñar entornos virtuales de aprendizaje que permitan alcanzar los objetivos curriculares. Según la ley, estos deberán promover los principios de accesibilidad universal y diseño para todas las personas, tanto en formatos y contenidos, como en herramientas y entornos virtuales de aprendizaje.

Si focalizamos en las diferentes etapas educativas, la etapa de educación infantil se rige por el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. En esta se declara que los principios del DUA deben aplicarse en las medidas organizativas, metodológicas y curriculares según especifica el artículo 5. De forma más concreta y a nivel curricular, en el artículo 10 se especifica que las prácticas educativas deben basarse en este paradigma y, al mismo tiempo, ajustarse a las características de la etapa y del propio alumnado. El currículo, por tanto, debe planificarse desde la no discriminación y la inclusión social del alumnado, especialmente del alumnado con discapacidad. Además, para el alcance de las competencias se hace hincapié en la importancia de tener en cuenta las necesidades específicas en lo relativo a la comunicación y el lenguaje (Anexo I). Precisamente, el artículo 13 declara la atención personalizada como la pauta de acción a seguir, la cual considerará las características de cada estudiante y proporcionará respuestas ajustadas a estas. Por último, aunque no de forma explícita, en el Anexo III referido a las situaciones de aprendizaje se apela por el desarrollo de metodologías que inciten al alumnado a ser agentes de su propio aprendizaje. Además, estas

deberán ser desafiantes, variadas e integradoras de los intereses y las necesidades del alumnado, aspectos estrechamente relacionados con el DUA.

La educación primaria sigue la misma trayectoria que la anterior etapa. Según el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, el DUA se toma como un principio general para adoptar en las medidas organizativas, metodológicas y curriculares según dicta el artículo 5. La atención personalizada al estudiante también se asume como un principio pedagógico en el artículo 6, que pondrá en marcha mecanismos de refuerzo y flexibilización u otras medidas tan pronto como se detecten necesidades de aprendizaje y participación. El artículo 16 sobre la atención a las diferencias individuales respalda lo anterior y apela a las administraciones a velar por el impulso e implementación de estas medidas. Además, según el artículo 21 sobre la autonomía de los centros, estos deberán favorecer la elaboración de programaciones y materiales flexibles para atender las distintas necesidades del aula tomando como referencia los principios del paradigma. De igual forma que en la etapa de infantil, en el Anexo III se considera que las situaciones de aprendizaje planteadas desde el contexto y las experiencias propias del alumnado junto a los principios del DUA, permitirán un aprendizaje más significativo y acorde a los distintos ritmos y necesidades del propio grupo.

Con respecto a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), encontramos reflejadas las mismas ideas que en la anterior etapa en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Es decir, se fomentan las medidas de apoyo personalizado en el artículo 5, los modelos abiertos de programación docente y materiales basados en los principios del DUA en el artículo 26 y, además, el desarrollo de situaciones de aprendizaje que los integren (Anexo III). De forma específica a esta etapa, también se añaden otras ideas relacionadas con las medidas para la inclusión del alumnado. Específicamente en el artículo 20 sobre la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales, se dictamina que esta debe regirse por los principios de normalización e inclusión, asegurando la no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo. Para ello, las administraciones deberán garantizar las condiciones de accesibilidad y diseño universal, así como los recursos e instrumentos necesarios para el acceso al currículo y una evaluación adecuada.

En este apartado se ha explorado la normativa desde una perspectiva centrada en la inclusión en las diferentes etapas educativas. Al asentar las nociones de la educación inclusiva en la legislación se consiguen establecer bases sólidas y compromisos legales que obligan a las autoridades competentes y a las personas implicadas a garantizar que esta sea una realidad y no solo un sueño compartido por algunos. Se establece, por tanto, un marco de acción común, un horizonte compartido para la igualdad de oportunidades, la no discriminación y el impulso de una educación equitativa y de calidad que no deje atrás a ningún estudiante por sus particularidades. El respaldo de la legislación, sin duda, supone una palanca para el cambio y refuerza los próximos pasos para la construcción de un sistema educativo más inclusivo.

8. REFLEXIONES FINALES

A lo largo de este capítulo hemos recorrido los caminos entrelazados de la inclusión educativa y el DUA. A través de los diferentes apartados, se ha mostrado cómo estos enfoques tratan de abordar los desafíos a los que se enfrentan los estudiantes, especialmente aquellos en situaciones de vulnerabilidad, como es el caso del alumnado con trastornos del lenguaje. Ambos horizontes se comprometen en la transformación y la mejora del entorno en el que está inmerso el alumnado a partir de la identificación y superación de barreras para su participación y aprendizaje. Buscan romper la uniformidad del sistema e incorporar acciones que contemplen realmente la diversidad de las aulas desde el momento en que se planifica la respuesta educativa y sin dejar a nadie atrás. Hablamos, pues, de la personalización y flexibilización de la enseñanza como estrategias para responder a las necesidades individuales de los estudiantes, reconociendo que cada uno de ellos recorre un camino único de aprendizaje. Además, este trabajo recuerda que la educación inclusiva es un compromiso ineludible recogido en la normativa que constituye nuestro marco legal. Este gran paso sienta los cimientos para la construcción de un sistema educativo que respete la diversidad y garantice igualdad de oportunidades para todas las personas. Sin olvidar que la inclusión no es una meta, sino un horizonte que no hay que perder de vista, podemos vislumbrar un futuro educativo con una mayor sensibilidad y respeto hacia la diversidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba-Pastor, C. (2022). Entender la educación inclusiva con el DUA. En C. Alba-Pastor (Coord.), *Enseñar pensando en todos los estudiantes. El modelo de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)* (pp.17-45). SM.
- Alba-Pastor, C., Sánchez-Serrano, J. M. y Zubillaga, A. (2018). *DUA. Diseño universal para el aprendizaje. Documento adaptado a la versión 2018*. Educadua. <https://www.educadua.es/doc/dua/DUA-Disen%CC%83o%20Universal%20para%20el%20Aprendizaje.Adaptado-V-2018-Rev2023.pdf>
- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. <https://udlguidelines.cast.org/>
- Coll, C. (2018). La personalización del aprendizaje escolar, una exigencia de la nueva ecología del aprendizaje. *Dossier Graó: La personalización del aprendizaje*, 3, 5-12.
- ONU (1990). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- ONU (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tcccovns.pdf>
- Costa-Renders, C. E., da Silva Amara, M. S. y Pretti de Oliveira, F. S. (2020). Desenho universal para aprendizagem: um percurso investigativo sobre a educação inclusiva. *Intersaberes*, 14(34), 1-18.
- Echeita, G. (2020). *Educación inclusiva: el sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- Elizondo, C. (2022). *Neuroeducación y diseño universal para el aprendizaje. Una propuesta práctica para el aula inclusiva (2ª ed.)*. Octaedro.
- Novoa, F., Solís, N. y Novoa, D. (2018). *Analizar el Diseño Universal de Aprendizaje como estrategia metodológica en el desarrollo de la Lectoescritura, en estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje en segundo año Básico de la escuela Cerro Estanque de Tomé*. UDLA. <https://repositorio.udla.cl/xmlui/bitstream/handle/udla/779/a41371.pdf?sequence=1>
- Favret, E. (2021). *A Multiple Perspective Study of Specific Language Impairment and Verbal Communication: Exploring Perceptions of Collaborative Learning* [Tesis de doctorado, Queen's University]. <https://qspace.library.queensu.ca/server/api/core/bitstreams/c564e06e-4f26-4542-9f92-2ce612629433/content>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social.

- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Rose, D. H., Gravel, J. W. y Gordon, D. (2014). Universal design for learning. En L. Florian (Ed.), *SAGE handbook of special education 2nd Ed.* (pp. 475-491). SAGE.
- Sánchez-Fuentes, S. (2023). *El Diseño Universal para el Aprendizaje: Guía práctica para el profesorado*. SM.
- Tirado, M. A. (2023). Decodificando el diseño universal para el aprendizaje: ¿qué evidencia empírica lo respalda? *Supervisión* 21, 68(68). <https://doi.org/10.52149/Sp21/68.3>
- UNESCO (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753_spa