

José Luis López Bastías,
Míriam Díaz Vega y
Gijs Versteegen (coords.)



Patrimonio cultural e inclusión social

Marco pedagógico y
Guía para la autoevaluación de
estrategias docentes inclusivas

Patrimonio cultural e inclusión social

Marco pedagógico y Guía para la
autoevaluación de estrategias
docentes inclusivas

Esta publicación forma parte del proyecto *Delyramus et Laboramus*, cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea.

Proyecto:



Edita:



Socios del proyecto:



Cofinancia:



José Luis López Bastías,
Míriam Díaz Vega
y Gijs Versteegen (coords.)

Patrimonio cultural e inclusión social

Marco pedagógico y Guía para la
autoevaluación de estrategias
docentes inclusivas

Colección Horizontes – Universidad

Título: *Patrimonio cultural e inclusión social. Marco pedagógico y Guía para la autoevaluación de estrategias docentes inclusivas*

Primera edición: agosto de 2022

© José Luis López Bastías, Míriam Díaz Vega y Gijs Versteegen (coords.)

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN (papel): 978-84-19312-14-3

ISBN (epub): 978-84-19312-22-8

ISBN (PDF): 978-84-19690-13-5

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en Open Access – Acceso abierto

Sumario

El arte como espacio inclusivo. Introducción al marco pedagógico	9
GIJS VERSTEEGEN	
1. Conceptos fundamentales sobre inclusión social y laboral de las personas con discapacidad	13
RICARDO MORENO-RODRÍGUEZ E INMACULADA GARROTE CAMARENA	
2. El patrimonio cultural como vía para el fomento de la empleabilidad de las personas con discapacidad	29
ROSA ESPADA-CHAVARRÍA Y AROA ARRANZ-SÁNCHEZ	
3. Presencia, participación y consecución de logros: el paradigma del diseño universal aplicado a la formación	47
MÍRIAM DÍAZ-VEGA	
4. Estrategias al alcance del docente para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje con usuarios con discapacidad: principios y pautas basados en el diseño universal para el aprendizaje	63
JOSÉ LUIS LÓPEZ-BASTÍAS	
5. Guía para la autoevaluación de estrategias docentes inclusivas	79
ROSA ESPADA-CHAVARRÍA, RICARDO MORENO-RODRÍGUEZ, JOSÉ LUIS LÓPEZ-BASTÍAS Y MÍRIAM DÍAZ-VEGA	
Sobre los coordinadores	85

El arte como espacio inclusivo. Introducción al marco pedagógico

GIJS VERSTEEGEN

Este marco pedagógico, desarrollado por los miembros del grupo DIVERSIA de la Universidad Rey Juan Carlos, forma parte del proyecto Erasmus+ *Delyramus et Laboramus* coordinado por la Fundación Rey Ardid, que pretende favorecer la inclusión de adultos con y sin discapacidad a través del arte y la expresión creativa, utilizando el patrimonio cultural y artístico, especialmente el patrimonio español y europeo de los antiguos violeros y de la música antigua, como medio de empoderamiento, capacitación y creación de espacios participativos.

Proponer el patrimonio artístico como herramienta de inclusión social puede plantear la cuestión de si este es el instrumento más apropiado. El arte no siempre ha sido considerado como un mundo inclusivo. Todavía es visto con frecuencia como un ámbito hermético, solo accesible para un reducido círculo de especialistas capaces de descodificar sutiles diferencias estilísticas, significados ocultos, o matices en las formas que ignoramos la mayoría de las personas. Esta concepción del arte como un espacio reservado tiene sus orígenes, en parte, en la concepción romántica del artista como un genio que buscaba expresar su esencia más íntima y personal dando forma a una obra absolutamente única a través de un proceso creativo misterioso y cuasidivino. Interpretar una obra artística, desde este punto de vista, exigía tener una sensibilidad y un conocimiento especiales, que permitieran valorar las expresiones más subjetivas desde la objetividad. Claro está que esto abre el campo a un sinfín de especulaciones y

razonamientos que, en muchos casos, no resultaban ser más que meros esnobismos.

Existe, no obstante, otra visión, también con sus raíces históricas, que enfatiza la capacidad del arte para crear vínculos entre las personas. En un conocido y frecuentemente citado fragmento del ensayo *La actualidad de lo bello*, Hans Georg Gadamer cuenta el significado del término *símbolo* en el mundo de la Grecia antigua. En aquellos tiempos un símbolo era una tablilla de recuerdo, que el anfitrión, con ocasión de una visita, rompía en dos. Se quedaba con la mitad, mientras daba la otra al huésped con la idea de que, en un hipotético reencuentro, las dos partes podrían ser juntadas de nuevo en un acto de mutuo reconocimiento y recuerdo. Una mitad de la tablilla, por lo tanto, siempre hacía referencia a la otra, y generaba la expectativa de poder juntarlas de nuevo en el futuro. De manera semejante podría concebirse una obra de arte como un símbolo que en potencia reúne a la gente en su admiración por lo bello.

El arte junta a las personas, lo cual explica el papel que desde tiempos clásicos ha cumplido en los momentos de ocio. Aristóteles definió *ocio* como un tiempo exento de la obligación del trabajo, un fin en sí mismo, algo que aporta felicidad acompañado de placer. Ciertamente, a diferencia de hoy, en los tiempos clásicos, el ocio solo estaba reservado a una elite social que podía permitírselo, y Aristóteles distinguía claramente entre el ocio de los hombres libres que aspiraban a la excelencia, y de los trabajadores para quienes era meramente un descanso de sus arduas obligaciones. Pero, teniendo en cuenta que su concepción del hombre libre consistía en su visión de lo que es verdaderamente humano, consideramos que su perspectiva del lugar del ocio y del arte, particularmente la música y la danza, en la sociedad, reviste aspectos que, para nosotros, son universales y aplicables a todos los seres humanos.

Para Aristóteles, era en los momentos del ocio cuando el hombre podía alcanzar por excelencia su esencia como ser social, disfrutando de la compañía de los demás. La mejor ocupación para estos tiempos de ocio era la música y la danza, que, desde su perspectiva, no tenían ninguna utilidad en el sentido de que no servía para otra cosa que el disfrute y el placer que conllevaba escucharla y practicarla. Era un espacio que integraba a todo el mundo desde la admiración por la belleza. «[La] músi-

ca», afirmaba, «produce un placer natural y por esa razón gentes de toda edad y condición aman su práctica» y, por otra parte, «cambia el alma» de quien la escucha (*Política*, 1340a). Escuchar y practicar música es un placer connatural al hombre, algo que compartimos todos por el mero hecho de ser humanos.

La recuperación humanista de la cultura clásica en el Renacimiento puso de nuevo el énfasis en la importancia del arte dentro del contexto de la sociabilidad, surgiendo una cultura conversacional que no solo giraba alrededor de la interacción verbal, sino que incluía las actividades del ocio que se expresaban a través del arte y el juego. Esta cultura conversacional emergía, nuevamente, en un entorno exclusivo y nobiliario. No obstante, emergía ya en aquella época la idea de que la conversación detenía, aunque temporalmente y con probabilidad de forma más imaginaria que real, las diferencias sociales entre las personas, configurándose como un espacio de diálogo, en el que cada uno aportaba según sus propias cualidades y a su propia manera, siempre respetando la idea de que era un espacio en común. La idea de la conversación presupone la existencia de la diversidad y una heterogeneidad de opiniones, de maneras de estar en la vida y de experimentar la realidad que, a través de la interacción, aportaban una riqueza experiencial que hace crecer a las personas.

Esta idea, que en los tiempos modernos tenía, evidentemente, su particular interpretación social y política, apunta, sin embargo, unas características del arte como un espacio que une a las personas. De esta manera emerge una idea del arte como una actividad que se disfruta en la compañía de los demás, basada en la creencia de su potencial transformador. Precisamente, porque todos somos distintos, pero desde nuestra diversidad compartimos esta admiración por lo bello. Y esta experiencia común, aportando riqueza a nuestras vidas, es la que nos transforma como personas.

De esta manera, podemos afirmar que, como explican Rosa Espada-Chavarría y Aroa Arranz-Sánchez en este marco pedagógico, el patrimonio cultural contribuye en potencia a mejorar nuestra convivencia, teniendo la música «un papel terapéutico», y siendo un «instrumento que elimina los prejuicios y permite crear una sociedad basada en la igualdad y en la inclusión».

Conceptos fundamentales sobre inclusión social y laboral de las personas con discapacidad

Fundamental concepts on social and work inclusion of people with disabilities

RICARDO MORENO-RODRÍGUEZ E INMACULADA GARROTE CAMARENA
Universidad Rey Juan Carlos

Resumen

La importancia de utilizar la terminología correcta no afecta únicamente a lo académico, sino también a lo social. En este capítulo se abordará la evolución del concepto de *discapacidad*, así como los diferentes modelos explicativos de esta, para prestar especial atención al modelo social y al enfoque de derechos. En relación con ello se abordará la diferencia entre igualdad de oportunidades y equidad, para analizar los motivos que han conducido a la exclusión del colectivo de personas con discapacidad ya desde la Revolución Industrial. Es preciso comprender las implicaciones de los efectos que dicha revolución tuvo para la inclusión de las personas con discapacidad, especialmente en lo referente al ámbito de la participación en la educación y el empleo. Como consecuencia, aparecen dos itinerarios en el ámbito educativo (el ordinario y el del centro de educación especial) y, simultáneamente, se genera un circuito alternativo de inclusión en el empleo a partir del cual aparecen modelos diferenciados del empleo ordinario, como es el caso de los centros especiales de empleo.

Palabras clave: discapacidad, inclusión social, inclusión laboral, educación inclusiva, igualdad de oportunidades, objetivos de desarrollo sostenible.

Abstract

The importance of using the correct terminology is not only academic but also social. This chapter will address the evolution of the concept of disability, as well as the different explanatory models of disability, paying special attention to the social model and the rights approach. In relation to this, the difference between equal opportunities and equity will be addressed, in order to analyze

the reasons that have led to the exclusion of the group of people with disabilities since the Industrial Revolution. It is necessary to understand the implications of the effects that this revolution had on the inclusion of people with disabilities, especially in the field of participation in education and employment. As a consequence, two itineraries appear in the educational sphere (the ordinary and the special education center) and, simultaneously, an alternative circuit of inclusion in employment is generated from which models differentiated from ordinary employment appear, as is the case of special employment.

Keywords: Disability, social inclusion, work inclusion, inclusive education, equal opportunities, sustainable development goals.

1. Introducción

La discapacidad es un fenómeno que va más allá de lo que se aprecia a simple vista. Trasciende el plano personal y también el de salud. Va más allá de lo que creemos entender, puesto que las implicaciones de la discapacidad en la vida del ser humano suponen una clara repercusión en las personas que rodean al individuo en cuestión, a su contexto vital y, por supuesto, a su participación social. Esta participación social afecta a todos aquellos contextos de naturaleza social en los que puede participar el ser humano, tales como la educación, el ocio, el trabajo, la cultura y la vida en comunidad. Cada uno de los escenarios indicados, en los cuales las personas participan desde su llegada a la educación infantil, determinan el crecimiento y desarrollo social y la posibilidad de actuar como «ser social». La escuela se convierte en el escenario donde se adquiere la conciencia de uno mismo frente a los demás, la alteridad u otredad, donde progresa el desarrollo del apego que se ha generado en el seno familiar hacia el establecimiento de relaciones sociales. Es el espacio en el cual se despliegan las habilidades sociales y se perfeccionan las comunicativas, donde se desarrollan los aprendizajes sociales a partir de modelos y donde se comienzan a adquirir las habilidades prelaborales que deberán ponerse en práctica cuando, en la edad adulta, se acceda a un empleo.

Cuando el factor discapacidad entra en juego, la superación de cada una de esas etapas, la participación en los diferentes contextos y la adquisición de dichas habilidades puede verse comprometida, como consecuencia de la existencia de barreras

de distinta índole, que llegan a suponer una carrera de obstáculos para el individuo. Obstáculos que la vida cotidiana o la sociedad en su conjunto no ponen en el camino de forma deliberada, sino que, de manera inconsciente, aparecen como consecuencia de contar únicamente con la mayoría estadística que presenta características comunes, pasando por alto que un importante conjunto de personas participa en los contextos de manera diversa, diferenciada, fuera de lo estadísticamente «corriente». Personas que presentan un funcionamiento diferente al promedio. Este capítulo pretende abordar los conceptos generales que ayuden al lector a entender, de una manera más justa y fundamentada, qué significa la presencia de la discapacidad en el ser humano, los conceptos básicos que permiten definirla y cómo se comprende en el contexto sociocultural actual, además de los aspectos fundamentales de la participación de las personas con discapacidad en dos entornos puramente sociales (la educación y el empleo).

2. Concepto de *discapacidad*

En 2001 la publicación de la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud (CIF) ponía fin al concepto de *minusvalía*, por el cual se entendía la situación de desventaja social que sufría una persona como consecuencia de una discapacidad. Este término no solo aludía al sufrimiento y a la desventaja, sino que dejaba a la persona con discapacidad en el seno de un modelo médico reduccionista en el cual no llegaba a tomar decisiones sobre su vida autónoma (sino que era el profesional sanitario quien decidía). Por tanto, la aprobación de la CIF desvinculó el concepto de discapacidad a la idea de enfermedad, dándose un paso adelante hacia la ruptura de dicho modelo médico.

La *discapacidad* pasó a definirse como un concepto relativo y dinámico, relacionado con la participación de una persona en un conjunto de actividades, en un momento y lugar determinado. Se entiende dinámico, puesto que evoluciona a la par que evoluciona la persona que presenta la discapacidad. Es relativo, porque el impacto de la discapacidad depende de numerosos factores, más allá de los propios de la persona (hasta la apari-

ción de la CIF el único aludido era el individuo). Depende directamente de la participación en actividades u ocupaciones, esto es, del funcionamiento que pone en marcha la persona para desempeñarlas. Y, por último, incluye la variable del contexto como elemento decisivo para poder hablar de la existencia de una discapacidad: el funcionamiento de la persona tiene lugar al desempeñar actividades (como los autocuidados, la participación en la educación, o la realización de un trabajo), pero este desempeño se produce en un espacio físico concreto y en un momento temporal determinado. Más aún, el contexto deja de comprenderse únicamente como el entorno físico en el que desarrollamos nuestras vidas y pasa a ser descrito en términos temporales, culturales, sociales o, incluso, virtuales.

De esta manera, comenzaba a tomarse en consideración el funcionamiento, o la forma de participar de las personas, para describir la discapacidad. Este aspecto tiene un profundo sentido, puesto que el ser humano es social por naturaleza, pero también es un ser ocupacional: desarrollamos ocupaciones a lo largo de nuestra vida, las cuales representan un grado de significatividad cierto, implican una motivación clara que mantiene vinculada a la persona a dicha actividad, de forma que genera repertorios ocupacionales.

Por tanto, la discapacidad afecta a la forma como se llevan a cabo las actividades en comparación con la situación de «normalidad» (entendida esta como un aspecto estadístico que refleja a la mayoría de la población) y, dado que las actividades se desarrollan siempre en un lugar y momento determinados, no puede hablarse de discapacidad sin hablar del contexto. Será este último elemento un favorecedor u obstaculizador de la vida autónoma, entendiendo vida autónoma como la capacidad de desarrollar las actividades que son propias a una persona sin depender de terceros para ello (OMS, 2001).

El cambio propuesto por la CIF no es solo conceptual, sino también filosófico, metodológico y práctico. Atendiendo a esta aproximación, la forma de entender las implicaciones de la discapacidad y las actuaciones hacia ella, tanto sociales como profesionales, también se verán modificadas en lo sucesivo. El nuevo concepto supuso, además, que la legislación se adecuara a esta nueva realidad, procurando promover y favorecer la participación de las personas con discapacidad en los mismos contextos

que sus conciudadanos sin ella, suponiendo un paso decidido hacia dos realidades concretas: las personas con discapacidad son ciudadanos de pleno derecho y, en segundo lugar, reconocer la dignidad a la que tiene derecho cualquier persona por el hecho de serlo.

Este último aspecto, el de la dignidad, parece obvio a simple vista, pero la comprensión de la discapacidad bajo el prisma de la «minusvalía», absolutamente centrada en el modelo médico, no la reconocía, dado que los hechos explican que no había opción a tomar decisiones sobre los servicios o tratamientos a recibir, el Estado tomaba decisiones por las personas, no existían procedimientos que velasen por la igualdad de oportunidades o, en último extremo, se encontraba regulada la esterilización o castración química de determinados colectivos con discapacidad.

No obstante, el avance que supone el cambio conceptual no ha resuelto la situación de exclusión a la que se ve sometida el colectivo, aún más agravada cuando entran en juego los papeles de género o inmigración, en cuyo caso se producen las denominadas *doble o triple discriminación*.

3. De la exclusión social de las personas con discapacidad a la igualdad de oportunidades

Sin intención de profundizar en la historia de la discapacidad debe aludirse a la Revolución Industrial como el promotor de la exclusión social que hoy día conocemos. La primera Revolución Industrial se inicia en la segunda mitad del siglo XVIII en el Reino de Gran Bretaña y se expande a la Europa Occidental y América, suponiendo un conjunto de transformaciones sociales, económicas y tecnológicas que supusieron la transición de un modelo económico rural basado fundamentalmente en el comercio y la agricultura hacia una economía urbana, industrializada y mecanizada, provocando un crecimiento del producto interior bruto per cápita sin precedentes, el cual se mantenía estancado los últimos siglos.

El crecimiento del mercado laboral en las ciudades supuso un movimiento centrípeta de las poblaciones, que abandonaron las zonas rurales para desplazarse buscando una oportunidad de

mejora suponiendo, al mismo tiempo, el desplazamiento de la agricultura. La educación y la formación a los trabajadores crecía en oportunidades en la ciudad, al tiempo que disminuía en la periferia. Pero el ritmo y el tipo de trabajo no estaban pensados para aquellos que tuvieran una menor capacidad de mantener un ritmo de producción elevado, por lo que las personas con discapacidad quedaron al margen de los nuevos sistemas de producción. Además, los recursos de los que se pudiera disponer para desplazarse a la capital eran menores para aquellos que pudieran presentar una discapacidad, por lo que las oportunidades de acceder a un empleo y a una educación o formación se vieron disminuidas. Es precisamente esa pérdida de oportunidades la que provocó la gran brecha de exclusión que se vino trasladando hasta nuestros días, dado que la búsqueda de una producción elevada sigue estando patente. No será hasta 2003 cuando en España se legisle en torno a la igualdad de oportunidades y la no discriminación, pretendiendo velar por dichos derechos en una apuesta por reducir la brecha abierta en los siglos XVIII y XIX.

Posteriormente, en 2006, se promulgaría la Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad, la cual supondría relevantes consecuencias entre las que se destaca la visibilidad aportada al colectivo dentro del sistema de protección de Derechos Humanos de la ONU, convirtiéndose en una herramienta jurídica vinculante para hacer valer los derechos de estas personas (Parra-Dussan, 2010).

Estos elementos serán clave para apuntalar la búsqueda de la igualdad de oportunidades, que no pretende otra cosa más que garantizar el derecho a participar, en igualdad de condiciones y sin discriminación alguna, de las mismas actividades y contextos que el resto de la población sin discapacidad, ejerciendo los ajustes necesarios para que así sea, encontrándose entre ellas la educación y el empleo.

4. Modelo social y enfoque de derechos

Es, precisamente, la Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad la que sirve como marco para orientar el enfoque de derechos, ya que atiende al conjunto de derechos humanos que las personas con discapacidad han visto

sistemáticamente vulnerados a lo largo de la historia y, con mayor énfasis, desde el siglo XVIII. Ayuda a establecer a la persona con discapacidad como un individuo sujeto de derechos y obligaciones con igualdad de oportunidades y participación social. Con la Convención se pretende disminuir la desventaja social de las personas con discapacidad y promover su participación en igualdad de oportunidades en los ámbitos civil, político, económico, social y cultural (Parra-Dussan, 2010).

Encuentra sus antecedentes de mayor peso específico en el Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad de 1981 y las Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad de 1993, que no resultaron ser normas de obligado cumplimiento, por lo cual fue preciso dar un paso más. Es de justicia reconocer que tanto la Convención como las normas mencionadas son resultado del cambio de paradigma explicativo de la discapacidad que promueve el modelo social de la discapacidad.

El modelo social tiene su origen en el empoderamiento de las personas con discapacidad que se había iniciado en EE. UU. en los años setenta, con el movimiento de vida independiente. Estaba inspirado en el movimiento por los derechos civiles de los años sesenta donde se perseguía extender el acceso a los estos derechos y a la igualdad ante la ley a colectivos que no disfrutaban de ellos, con especial atención a los ciudadanos afroamericanos, donde destacó la figura de Martin Luther King. En idéntico sentido, el movimiento de vida independiente nace como una «revuelta» de las personas con discapacidad ante el paradigma rehabilitador, reclamando un papel activo, el reconocimiento de su capacidad de autodeterminación, el principio de igualdad y el derecho al ejercicio de la libertad, bajo el lema de «Nada sobre nosotros sin nosotros». Algunas consecuencias son la Declaración de Washington y el documento *Perspectivas globales sobre vida independiente para el próximo milenio*, el cual fue el resultado de la Cumbre Mundial sobre Vida Independiente celebrado en 1999 (Arnau, 2013).

Cuando este movimiento de vida independiente llegó a Europa (concretamente, a Gran Bretaña), adquirió importantes connotaciones sociopolíticas, pasando a denominarse *modelo social de la discapacidad*. Este concibe las causas de la discapacidad como una construcción social y no como algo propio de la per-

sona, por lo que el abordaje de las necesidades de las personas con discapacidad y del propio fenómeno debe ser social y no médico, haciendo referencia a las restricciones que puede experimentar una persona como consecuencia de barreras físicas y sociales.

Describe la discapacidad como una forma de opresión social al encontrarse en desventaja en una estructura social que no favorece los funcionamientos y capacidades, afectando negativamente a la libertad de agencia. Mediante este modelo se persigue eliminar las barreras y garantizar la igualdad de oportunidades para todas las personas (Moreno-Rodríguez *et al.*, 2017).

El modelo asigna dignidad a las personas con discapacidad, defendiendo que pueden contribuir y aportar a la sociedad y que aquello que pueden aportar está en estrecha relación con la inclusión y la aceptación de su diferencia. En definitiva, sin la aceptación de la diferencia no puede producirse la inclusión.

Por último, cabe resaltar que el modelo social aboga por la normalización de la sociedad, no de las personas con discapacidad. Si la sociedad se normaliza, estará diseñada para atender las necesidades que presenten todos sus miembros, incluidos aquellos que tienen una discapacidad. Lo que propone es reducir el ámbito médico a lo estrictamente necesario y mantenerlo desvinculado de la problemática social derivada de la discapacidad (Toboso y Arnau, 2008).

Este modelo, junto con el enfoque de derechos, son los que generan el marco conceptual actual de la discapacidad y se ve complementado por los planteamientos de la Agenda 2030 y su formulación de Objetivos de Desarrollo Sostenible, puesto que forma parte de la filosofía que los inspira.

5. La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible

La Agenda 2030 nace en 2015 con el propósito de reducir la pobreza y las desigualdades, proteger el planeta y asegurar el desarrollo sostenible para todos, y en ella se ven involucrados gobiernos, empresas, sociedad civil e individuos. A través de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) se establece un conjunto de

169 metas a alcanzar en los próximos diez años, todas ellas relacionadas entre sí e interdependientes de forma tal que la consecución de las metas de cada objetivo facilita la consecución de metas de uno o más objetivos adicionales (Alfaro, 2019).

La ONU estableció, además, una firme apuesta por la educación para conseguir este cambio, considerando que sin la apuesta decidida de las Universidades (a través de la gobernanza, el liderazgo y el proceso de enseñanza-aprendizaje) no podrán alcanzarse en los términos propuestos.

De esta manera, por ejemplo, el ODS-1, relacionado con el fin de la pobreza, afecta a las oportunidades de empleo; el ODS-4 aborda la educación inclusiva y de calidad; el ODS-5 la igualdad de género y, particularmente, la que afecta a mujeres con discapacidad; el ODS-8 se relaciona con la garantía y protección de los derechos laborales y la consecución de un trabajo decente; el ODS-10 se centra en la reducción de las desigualdades y el ODS-11, en las ciudades y comunidades inclusivas y sostenibles; el ODS-16 aborda la justicia social y la equidad.

Constituye, por consiguiente, un compromiso político que adquieren los gobiernos que forman parte de la ONU, ya que la Agenda 2030 recoge la discapacidad directamente en cinco de los ODS y hace referencia a que la agenda está dirigida a todos, con la intención de «no dejar a nadie atrás» utilizando el concepto *inclusión* en numerosas ocasiones a lo largo de su texto. Puede afirmarse que la Agenda 2030 sitúa a los Derechos Humanos en el centro de los propios ODS, es decir, que se alcanzarán los ODS en la medida en que se mejore el ejercicio real de los Derechos Humanos (CERMI, 2019).

6. El acceso a la educación de las personas con discapacidad

Como se indicaba anteriormente, el acceso a la educación supone la principal puerta de entrada a la participación en contextos sociales. Tras la primera exposición social en el contexto controlado, que es la familia, la llegada a la escuela implica el despliegue y desarrollo de las habilidades sociales necesarias para la vida en comunidad, además de la adquisición de un conjunto de

aprendizajes (básicos, instrumentales y avanzados) que permitan la vida adulta autónoma, entre las que se incluyen las propias habilidades prelaborales, que no son otras que aquellas que nos permiten afrontar la experiencia laboral.

Con independencia de la estructura del sistema educativo de cada país, los resultados de aprendizaje tienen una clara repercusión en el desarrollo económico y social de cada nación (de ahí la importancia de estudios como el propio *Informe PISA* de la OCDE), pudiendo relacionarse el acceso y mantenimiento del empleo, el nivel adquisitivo y tipo de empleo o, en la otra cara de la moneda, el desempleo asociado al nivel de estudios alcanzado.

Sin embargo, el sistema educativo se caracteriza por estar diseñado, fundamentalmente, para aquellos que se encuentran en el centro de la media estadística, sin atender a los extremos. De ahí la importancia de atender a una educación inclusiva y de calidad como se defiende en el ODS-4 de la Agenda 2030. El sistema, con independencia de las características y titularidad de los centros educativos, establece una vía educativa paralela centrada en la denominada *educación especial*, que, hasta el momento, ha estado fuertemente influenciada por el modelo médico-rehabilitador, por el cual la persona con discapacidad (y en numerosas ocasiones sus familias) no podía optar por la toma de decisiones acerca del centro educativo que mejor pudiera ajustarse a las necesidades del menor con discapacidad. La derivación automática fuera del circuito de escolarización ordinario supone una merma de oportunidades para la persona con discapacidad y, simultáneamente, para las personas sin ella, puesto que se las conduce a un contexto social en el que la diferencia funcional no está presente (Miñano y García, 2020).

Los centros de escolarización ordinarios precisan de una mayor dotación de recursos, de una mayor formación al profesorado en materia de inclusión y atención a necesidades educativas especiales, de un ajuste de ratios profesor-estudiante y de una mayor garantía de parámetros de accesibilidad universal que hagan posible que cualquier persona, con discapacidad o sin ella, pueda desarrollar sus aprendizajes con autonomía, en igualdad de oportunidades y con su grupo social de referencia. Si la educación no contempla esta necesidad, que forma parte de la realidad social, difícilmente se construirán sociedades inclusivas, equitati-

vas y socialmente justas, puesto que los futuros ciudadanos habrán crecido en entornos donde la diferencia es inexistente.

El segundo de los problemas detectado en la educación actual es la denominada «talla única de educación», en la que el modelo debe ajustarse a todos sin atender a las diferencias individuales. Por ello, como se abordará en posteriores capítulos, es precisa la adopción de una pedagogía inclusiva que se sustente en el diseño universal para el aprendizaje, permitiendo que cada estudiante pueda desplegar sus habilidades, características, funcionamientos y aprendizajes sin la rigidez de un sistema que se obliga a encajar en todos, como una pieza de un puzle que se fuerza en el lugar que no le corresponde.

Más aún, y dejando a un lado la educación superior, si atendemos a la etapa de escolarización obligatoria debemos comprender que se relaciona directamente con un Derecho Fundamental, como es el acceso a la educación (por ejemplo, en España se regula en el artículo 27 de la Constitución, pero la obligatoriedad educativa existe en otros países europeos como Italia, Francia o Alemania). Si es obligatoria para garantizar la cobertura del derecho mencionado, tiene que atender a las particularidades del alumnado a fin de no dejar a nadie atrás tanto en la adquisición de aprendizajes como en su expresión.

7. El acceso al empleo de las personas con discapacidad

La finalización de la etapa educativa desemboca en la consecución y el mantenimiento de un empleo. Para ello, las personas pueden acceder a diferentes niveles educativos no obligatorios que les permitan adquirir los conocimientos propios de una profesión para, una vez finalizados los estudios correspondientes, acceder a un puesto de trabajo en el cual desplegar los aprendizajes adquiridos. Este circuito concluye en lo que se viene a denominar *empleo ordinario* (Espada-Chavarría, Moreno-Rodríguez y Jenaro, 2020).

Como se indicaba al inicio del capítulo, fue, precisamente, el acceso al empleo ordinario lo que se vio comprometido para las personas con discapacidad como consecuencia de la irrupción

de la Revolución Industrial y, más de dos siglos después, sigue siéndolo. Por este motivo, tanto la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad como la propia Agenda 2030 abordan este aspecto de forma decidida, produciéndose incluso transposiciones legislativas para garantizar el acceso al empleo a través del establecimiento de cupos de reserva de plazas para personas con discapacidad en entidades públicas o privadas.

Para garantizar el acceso al empleo, se generó, al igual que sucedió con la educación, un itinerario paralelo específicamente dirigido a las personas con discapacidad, prestando especial atención al colectivo con discapacidad psíquica o intelectual, de forma que pudiera garantizarse la transición a la vida adulta gozando de una participación autónoma en la actividad productiva. De esta manera, y con soporte en los niveles de intensidad de los apoyos necesarios para desempeñar de manera eficaz la actividad surge el empleo con apoyo y, adicionalmente, el empleo protegido.

El empleo con apoyo abarca un conjunto de actuaciones, fundamentalmente individualizadas, dirigidas a que la persona con discapacidad pueda acceder al empleo en una empresa ordinaria. Además del acceso al empleo, se pretende que sea capaz de mantenerlo y promocionar dentro de él, puesto que el mantenimiento del empleo representará el auténtico éxito de la inclusión laboral. Estos apoyos no solo serán profesionales, representados por terceros, sino que también pueden ser de otros tipos como tecnología asistente, adaptaciones en el ciclo de tareas o en el propio puesto de trabajo, entre otros.

Las personas a las que se dirige este tipo de recurso requieren un apoyo continuado, puntual o intermitente en su actividad laboral, por lo que la intensidad de los apoyos, así como su duración, se ajustarán para asegurar el mantenimiento del empleo. Es un sistema de apoyo estructurado nacido a finales de los años setenta al comprobarse que muchas de las personas con discapacidad severa que eran rechazadas por los centros de empleo, al considerarse que no podían desarrollar una ocupación competitiva, podían desempeñar el empleo si se los dotaba de los apoyos específicos que cada uno necesitaba (Wehman, 1981; Rusch, 1987). De esta manera, el nivel de apoyo requerido deja de suponer un motivo de exclusión, ya que garantiza la posibilidad de

participar en entornos de naturaleza laboral bajo un prisma de igualdad de oportunidades.

Por su parte, el empleo protegido es una modalidad de empleo dirigida a personas con discapacidad que pueden ejercer una actividad laboral, pero no en el contexto de la empresa ordinaria, fundamentalmente como consecuencia de las barreras sociales, actitudinales y culturales todavía existentes en este último, las cuales constituyen la principal causa de exclusión del colectivo (Verdugo, 1998).

La representación más típica del empleo protegido la constituyen los centros especiales de empleo, los cuales ofrecen una primera actividad productiva remunerada a personas con discapacidad y, en teoría, suponen un paso intermedio en la transición hacia el empleo ordinario en una empresa convencional.

El acceso al empleo bajo cualquier modalidad requerirá, entonces, un entrenamiento en habilidades (prelaborales, de acceso al empleo y de desempeño en este) y la adquisición de un conjunto de conocimientos (tanto básicos como propios de la actividad productiva a desempeñar, incluidos los de formación continua), lo cual liga indisolublemente el empleo con la educación. Ambos aspectos son, además de derechos fundamentales, cardinales en el proceso de inclusión social y clave para el desarrollo.

8. Bibliografía

- Alfaro, M., Arias, S. y Gamba, A. (eds.) (2019). *Agenda 2030: Claves para la transformación sostenible*. Catarata.
- Arнау, S. (2013). La filosofía de vida independiente. Una estrategia política no violenta para una cultura de paz. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(1), 93-112. <http://www.rinace.net/Rlei/numeros/vol7-num1/art5.pdf>
- Blanco, A. (2015). Responsabilidad social empresarial e integración laboral de personas con discapacidad intelectual. Estudio de caso. *Revista Española de Discapacidad*, 3(1), 211-217. Doi: <http://dx.doi.org/10.5569/2340-5104.03.01.12>
- CERMI (2019). *Objetivos de Desarrollo Sostenible y promoción de los derechos de las personas con discapacidad*. https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/Cermi_ODS_0.pdf

- Espada-Chavarria, R., Moreno-Rodríguez, R. y Jenaro, C. (2020). Development of Vocational Maturity in University Students with Disabilities to Access, Obtain an Internship and Complete University Studies. *Education Sciences*, 10(12), 386.
- Jordán de Urríes, F. B. (2010). Supported Employment [Empleo con Apoyo]. En: Stone, J. H. y Blouin, M. (eds.). *International Encyclopedia of Rehabilitation*. <http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/article.php?id=241&language=en>
- Mank, D., Cioffi, A. y Yovanoff, P. (2000). Direct Support in Supported Employment and Its Relation to Job Typicalness, Coworker Involvement, and Employment Outcomes. *Mental Retardation*, 38(6), 506-516.
- Miñano, R. y García H. M. (eds.) (2020). *Implementando la Agenda 2030 en la universidad. Casos inspiradores*. Red Española para el Desarrollo Sostenible (REDS).
- Moreno-Rodríguez, R., López-Bastías, J. L., Felgueras Custodio, N. y Peñuela Sanz, R. (2017). *Historia de la Discapacidad y de la Lengua de Signos*. Manual del estudiante. Colección Democratizando la Accesibilidad, 19. La Ciudad Accesible. https://www.researchgate.net/publication/329814120_HISTORIA_DE_LA_DISCAPACIDAD_Y_DE_LA_LENGUA_DE_SIGNOS_MANUAL_DEL_ESTUDIANTE
- Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. OMS, Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO).
- ONU (2006). Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada el 13 de diciembre de 2006 por la Asamblea General de las Naciones Unidas. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Parra-Dussan, C. (2010). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: antecedentes y sus nuevos enfoques. *International Law. Revista Colombiana de Derecho Internacional*, 16, 347-380.
- Rusch, F. R. y Phelps, L. A. (1987). Secondary special education and transition from school to work: A national priority. *Exceptional Children*, 53, 487-492.
- Samaniego, P. (2006). *Aproximación a la realidad de las personas con discapacidad en Latinoamérica*. Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad.
- Toboso, M. y Arnau, M. S. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 10(20), 64-94.

- Verdugo, M. A. *et al.* (1998). Situación actual del empleo con apoyo en España. *Siglo Cero*, 175(29), 23-31.
- Wehman, P. y Hill, J. (1981). Competitive employment for moderately and severely handicapped individuals. *Exceptional Children* 47(5), 338-346.

El patrimonio cultural como vía para el fomento de la empleabilidad de las personas con discapacidad

Cultural heritage as a way to promote the employability of people with disabilities

ROSA ESPADA-CHAVARRÍA* Y AROA ARRANZ-SÁNCHEZ**

* Universidad Rey Juan Carlos

** Universidad Rey Juan Carlos. Escuela Internacional de Doctorado

Resumen

El presente capítulo pretende dar a conocer la importancia que tiene el patrimonio cultural como herramienta para la formación de competencias transversales, para mejorar la empleabilidad, de las personas con discapacidad. El incremento en la formación mejora el empoderamiento, la visibilidad y la participación de dichas personas, es decir, potencia la presencia, la participación y el acercamiento a la cultura a personas que históricamente han contado con un mayor número de barreras para acceder a ella, fomentando así una cultura más inclusiva.

Para alcanzar el objetivo anterior, se tratarán algunos temas como la importancia de inclusión social y laboral de las personas con discapacidad, junto con las necesidades y barreras con las que encuentra dicho colectivo a la hora de encontrar un trabajo. Por otro lado, se enmarcará el significado del patrimonio cultural, su valor educativo y los diversos tipos de patrimonio cultural que existen. Finalmente, se abordará la importancia de la formación en competencias transversales mediante métodos activos y participativos.

Palabras clave: patrimonio cultural, personas con discapacidad, empleabilidad, competencias transversales, inclusión social, inclusión laboral.

Abstract

This chapter aims to show the importance of cultural heritage as a tool for the training of transversal competences, in order to improve the employability of

people with disabilities. The increase in training improves the empowerment, visibility and participation of these people, that is to say, it enhances the presence, participation and approach to culture of people who historically have had a greater number of barriers to access it, thus promoting a more inclusive culture.

To achieve the previous objective, some topics will be dealt with, such as: the importance of social and labour inclusion of people with disabilities, together with the needs and barriers that this group faces when it comes to finding a job. On the other hand, the meaning of cultural heritage, its educational value and the different types of cultural heritage that exist will be framed. Finally, the importance of training in transversal competences through active and participatory methods will be addressed.

Keywords: cultural heritage, people with disabilities, employability, transversal competences, social inclusion, labor inclusion.

1. Justificación y descripción del problema

El trabajo es un factor de cohesión y justicia social que posibilita la participación de las personas, la distribución de la riqueza y la garantía de los derechos. El acceso al empleo de las personas con discapacidad continúa siendo una de las principales barreras que dificultan la inclusión laboral y social de estas personas.

El empleo es uno de los aspectos más importantes que condicionan nuestra vida y relaciones, e incluso nuestra salud. Es uno de los pilares fundamentales de la sociedad y una de las principales actividades en las sociedades industrializadas (Salanova *et al.*, 2006; Jenaro *et al.*, 2010). El trabajo contribuye al desarrollo económico y al bienestar social de la comunidad y la sociedad, así como también organiza la vida de las personas. Pero, además, es un factor de cohesión y justicia social, que posibilita la participación de las personas, la distribución de la riqueza y la garantía de los derechos. Este hecho se hace efectivo una vez la persona se incorpora a un trabajo y participa en todas las actividades laborales y sociales de la empresa (Montero, 2013).

No obstante, uno de los colectivos de personas que se topan con más dificultades para acceder a un empleo es el de las personas con discapacidad (Alcover *et al.*, 2017). En España, durante el año 2019 la tasa de actividad era 43,7 puntos inferior a la de la población sin discapacidad, y la tasa de empleo de las perso-

nas con discapacidad era del 25,9%, frente al 66,9% para las personas sin discapacidad (INE, 2020). Es importante destacar que estos datos se incrementan en situaciones de crisis (Jimenez, 2019; Kaye, 2010), como así se ha demostrado en etapas anteriores y durante la pandemia provocada por la covid-19.

En España, tal y como ocurre en otros países (Korbel *et al.*, 2011; Moriña *et al.*, 2017), el número de estudiantes con discapacidad ha aumentado en los últimos tiempos, aunque este grupo de alumnos sigue constituyendo un porcentaje relativamente bajo del total de estudiantes.

Los datos relativos al total de personas que acceden y finalizan sus estudios universitarios se sitúan en el 19,9%; sin embargo, solo el 7% de los estudiantes con discapacidad tienen titulación académica. Así, la representación de los estudiantes con discapacidad en la universidad se reduce al 1,5% del total de universitarios. Con todo, los datos del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2020) indican que, si bien la tasa de actividad es sustancialmente mayor entre las personas sin discapacidad, esta cifra aumenta en ambos casos (personas con y sin discapacidad) cuando el nivel de estudios es más alto.

No obstante, aunque los avances legislativos han contribuido a mejorar el acceso al empleo de las personas con discapacidad, aún cuenta con importantes barreras (Díaz e Hidalgo, 2019) que hay que derribar.

Estas barreras no son solo barreras arquitectónicas, sino que se encuentran con barreras actitudinales, en las que tienen que hacer frente a prejuicios y estereotipos de toda clase; comunicativas, físicas, sociales y educativas.

De este modo, la posibilidad de acceder procesos formativos, del nivel y tipo que sean, formal, no formal e informal, supondrá un incremento de las habilidades personales, así como de las destrezas y competencias profesionales que, sin duda, será el primero de los pasos para avanzar en los procesos de inclusión social y laboral.

En este marco, y a partir de los recientes y diferentes programas que fomentan la ejecución de proyectos en educación en patrimonio cultural, surge la posibilidad de iniciar procesos formativos que, a través de su estudio e investigación, visibilicen esta rama de conocimiento que se postula como una herramienta novedosa, muy adecuada y útil para promover el desarrollo

académico y profesional de las personas con discapacidad, además de convertirse en una puerta de acceso a la cultura.

Prueba de esto es que cada vez son más las entidades, asociaciones y fundaciones que en el marco de la educación no formal, diseñan y ejecutan proyectos dirigidos a personas con discapacidad, tomando como base formativa el patrimonio cultural. Podríamos decir que el abordaje de esta temática permite conjugar actividades prácticas y de experimentación en entornos reales de aprendizaje, lo cual favorece la adquisición de las competencias transversales valoradas tanto para la vida como para el acceso al mundo laboral, fomentando, así, la empleabilidad de dicho colectivo.

Así, a lo largo de este capítulo podremos acercarnos y conocer algunos proyectos basados en el patrimonio cultural que incrementan las posibilidades de empleabilidad de las personas con discapacidad, ya que permiten una mayor adquisición de las competencias transversales mediante diversas actividades, que, además, aplican estrategias de aprendizaje activo.

2. Importancia de la inclusión social y laboral de las personas con discapacidad

Es de gran relevancia introducir este capítulo destacando la importancia de la inclusión tanto social como laboral de las personas con discapacidad, ya que la igualdad de oportunidades no es solo un propósito, sino que es un principio que debe ser compartido por toda la sociedad. Este principio se ha convertido, para las personas con discapacidad, en una contienda contra la discriminación y en una indagación de la normalización en todos los ámbitos de su vida. En la actualidad, el ámbito esencial para conseguir esta inclusión social es el ámbito laboral (Rosenqvist, 1990, citado en Egado, Cerrillo y Camina, 2009).

Por tanto, resulta necesario ser conscientes y tener siempre presente como sociedad, que la eliminación de cualquier tipo de barreras nos conducirá a la tan ansiada igualdad de oportunidades, fomentando así la autonomía personal que, a su vez, será promotora de cohesión y justicia social. Cualquier apoyo que se facilite, actuará como factor que posibilite la participación de las

personas en la sociedad, en el empleo, en la educación y en la cultura. Debemos ser conscientes no solo de las dificultades y necesidades, también convertirnos en herramientas de apoyo para un cambio social que asiente sus bases en la equidad.

Las personas con discapacidad se encuentran a lo largo de su vida con diferentes barreras que dificultan su inclusión social y laboral. La barrera más destacada es el acceso al empleo (Organización Internacional del Trabajo, 2015; citada en Gómez *et al.*, 2020). Asimismo, dentro del acceso al empleo de las personas con discapacidad, se pueden hallar otras barreras que dificultan el derecho al trabajo digno de este colectivo y que son:

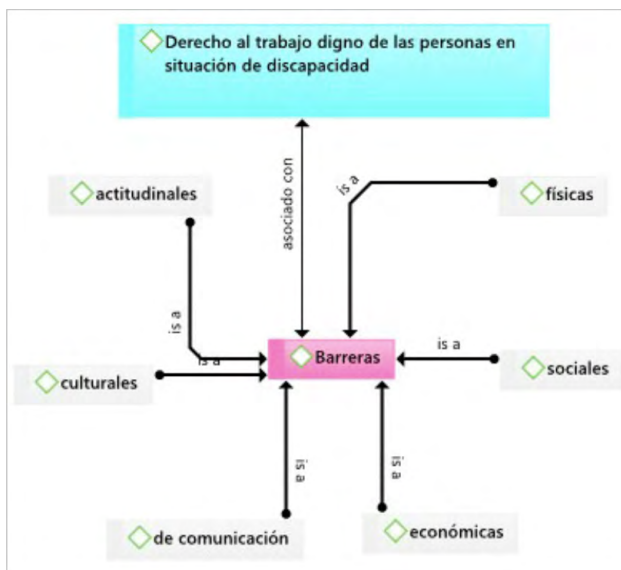


Figura 1. Barreras de empleabilidad de las personas con discapacidad (Gómez *et al.*, 2020).

- Barreras actitudinales: estas barreras están relacionadas con las conductas, comportamientos, expresión de emociones... que dificultan el acceso de las personas con discapacidad a las diferentes posibilidades que brinda la sociedad.
- Barreras comunicativas: diversas dificultades en el proceso de comunicación que se encuentran las personas con discapacidad. Una de estas barreras comunicativas es la interacción comunicativa entre personas.

- Barreras físicas: hacen referencia a materiales que obstaculizan la utilización de espacios, objetos...
- Barreras sociales: hace referencia a las condiciones en las que una persona se desarrolla a lo largo de su vida o con las características sociales.
- Barreras culturales: está relacionada con el rol del Estado, de la sociedad y de las empresas reduciendo las oportunidades de empleo de las personas con discapacidad.
- Barreras económicas: guardan una estrecha relación con las dificultades para el acceso a la educación, así como con la permanencia en esta. Se refieren tanto a la educación formal como la no formal. Por otro lado, aluden a las dificultades para acceder a la salud, incluidos los servicios de prevención y/o rehabilitación; de modo que las dificultades en aspectos educativos y sanitarios repercuten directamente en el acceso al empleo y, en consecuencia, en la autonomía económica (Gómez *et al.*, 2020).

3. El patrimonio cultural en la actualidad y su valor educativo: tipos de patrimonio cultural

En la actualidad el patrimonio cultural va más allá del arte y la historia e incluye otros campos como el folclore, la música, el teatro, la literatura o la gastronomía, entre otros muchos. Por lo tanto, se puede decir que, poco a poco, se ha ido ampliando e incluyendo en nuestra realidad el alcance del significado de *patrimonio cultural*. Este se puede encontrar tanto en una visita guiada a un museo como en visitas literarias o gastronómicas.

De forma simultánea a esta renovación del concepto de *patrimonio cultural*, han surgido otros recursos que facilitan el aprendizaje y motivan a sus usuarios. Hablamos de la introducción de las nuevas tecnologías en este ámbito, las cuales, además, han ayudado a estrechar la brecha en el acceso al patrimonio cultural de las todas las personas y, en concreto, de las personas con discapacidad.

Siguiendo esta línea, surge la siguiente pregunta: ¿cómo hacer más accesible el patrimonio cultural a todas las personas y aprovechar su vertiente educativa? La esencia reside en su afortunada

y reciente incorporación al currículo de la educación formal y no formal. Por otro lado, a la posibilidad de utilizar estrategias metodológicas de enseñanza basadas en la experimentación y la significatividad que permiten motivar y alcanzar el aprendizaje y, por último, teniendo la posibilidad de que estas estrategias metodológicas de enseñanza se enmarquen en estrategias globales de aprendizaje y de enseñanza inclusiva, como es el diseño universal para el aprendizaje.

Es decir, contamos con el desarrollo curricular formal, así como con estrategias de enseñanza que permiten el acceso, la participación y el aprendizaje de todas las personas.

De la pregunta anterior, surge una nueva pregunta: ¿por qué es importante la difusión y el conocimiento del patrimonio cultural en niños y adultos? Ante esta pregunta, solo se puede encontrar una única respuesta, el patrimonio cultural permite crear una sociedad mejor.

Haciendo referencia al patrimonio cultural en niños, es necesario relacionar los contenidos curriculares con los medios didácticos del patrimonio cultural mediante exposiciones, talleres... para tratar la gestión de las emociones o aspectos de la vida cotidiana (Rodríguez, 2017).

Por ello, en 2015 se creó el Plan Nacional de Educación y Patrimonio, que tiene como objetivo fomentar la ejecución de proyectos en educación formal, no formal e informal, de tal manera que favorece la investigación sobre patrimonio cultural, se incorpora la educación patrimonial al currículo y se promueve una mayor difusión de estos programas sobre patrimonio cultural (Plan Nacional de Educación y Patrimonio, 2015).

A pesar de esta promoción sobre el patrimonio cultural, se detectan algunas carencias que dificultan esta difusión:

- Falta de salas de interpretación que son necesarias para las exposiciones.
- Carencia de materiales didácticos de calidad.
- Escasez de actividades de formación sistemática asociadas a las necesidades de los diferentes centro que participan de estas acciones.
- Ausencia de propuestas museográficas que consideren las necesidades de los visitantes de comprender.

Y, para finalizar este epígrafe, es necesario hacer mención de los tipos de patrimonio cultural que existen en la actualidad (Martínez, 2014):

- *Patrimonio cultural tangible*: comprende las diversas expresiones culturales mediante grandes ejecuciones materiales. Dentro de este, se puede catalogar dos tipos:
 - *Patrimonio cultural tangible mueble*: hace referencia a los «objetos arqueológicos, históricos, artísticos, etnográficos, tecnológicos, religiosos o de origen artesanal o folclórico» que forman colecciones de gran relevancia «para las ciencias, la historia del arte y la conservación de la diversidad cultural del país». Algunos de ellos son manuscritos, fotografías, obras de arte, grabaciones...
 - *Patrimonio cultural tangible inmueble*: es el compuesto por obras humanas que no pueden ser desplazadas de un lugar a otro, como «lugares, sitios, edificaciones, obras de ingeniería, centros industriales, conjuntos arquitectónicos...».
- *Patrimonio cultural intangible*: también llamado *inmaterial*, se refiere a «poesía, ritos, modos de vida, medicina tradicional, religiosidad popular y tecnologías tradicionales. Es la fracción invisible que habita en el «espíritu de las culturas».

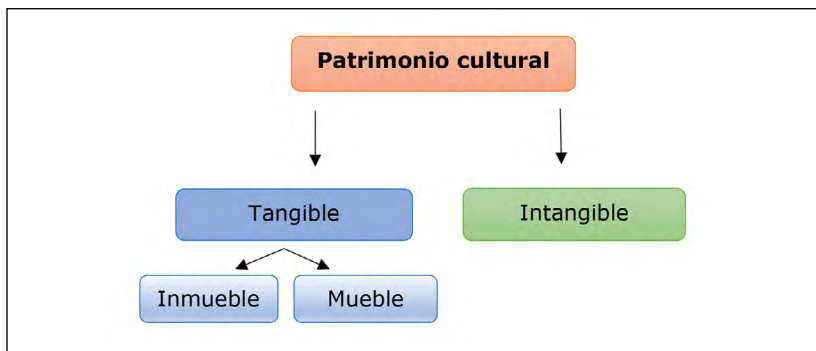


Figura 2. Tipos de patrimonio cultural.

4. El patrimonio cultural como vía para el fomento de la empleabilidad de las personas con discapacidad

Como hemos visto anteriormente, cada vez es más reconocido, amplio y variado el campo de acción del patrimonio cultural. Podemos contar con patrimonio cultural en cada espacio de la ciudad o del barrio. Es decir, el patrimonio es algo tan cercano como accesible por su gran variedad.

Como comentábamos anteriormente, no son pocas las entidades que han orientado sus objetivos a promover que, a través del patrimonio cultural, se incremente la empleabilidad de las personas con discapacidad. De acuerdo con la Organización Internacional del Trabajo (OIT), podemos entenderla como:

[...] las competencias y cualificaciones transferibles que refuerzan la capacidad de las personas para aprovechar las oportunidades de educación y de formación que se les presenten con miras a encontrar y conservar un trabajo.

Del mismo modo, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) define *empleabilidad* como:

[...] la aptitud de la persona para encontrar y conservar un trabajo, para progresar en el trabajo y para adaptarse al cambio a lo largo de la vida profesional.

Una de las fundaciones pioneras en el fomento de la empleabilidad a través del patrimonio cultural es la Fundación Ramón Rey Ardid. En colaboración con la Escuela de Violeros de Zaragoza, ha creado un proyecto en el que, mediante el patrimonio cultural, fomentan las posibilidades de empleo de las personas con discapacidad; conciencian a las entidades públicas para que creen nuevos lugares que permitan el acceso a la cultura; y, la creación de «nuevas formas de desarrollo de la audiencia» mediante la participación en actividades culturales de personas en riesgo de exclusión, beneficiando a dicho colectivo en su inclusión social.

- Contribuye a explorar líneas novedosas de empleabilidad.
- Dignifica el trabajo de personas con discapacidad, generando diálogo entre los futuros artesanos y los intérpretes de los instrumentos antiguos.
- Genera interrelaciones entre estas mismas personas con *luthiers* profesionales, violeros en activo y alumnos que se están formando.
- Afianza la función social de la cultura como herramienta de integración laboral y cultural.

De este modo, y para concretar con ejemplos reales, podemos conocer algunas de las acciones relacionadas con el patrimonio que se han llevado a cabo, destacando las siguientes disciplinas artísticas.

Algunas disciplinas artísticas que favorecen la inclusión social de este proyecto son:

- **Fotografía:** constituida por todas las actividades que se basan en la fotografía guiada o mediante un proyecto grupal. Con esta disciplina se pretende provocar un cambio positivo en la sociedad, mejorando el bienestar y disminuyendo la exclusión social. Esta disciplina quebranta las barreras culturales y lingüísticas; y posibilita la descripción de realidades, la expresión de perspectivas e incrementa el conocimiento de problemas sociales.
Sus beneficios incluyen:
 - Mejora las capacidades sensoriales.
 - Desarrolla la capacidad emocional, ya que activa las emociones antes que la inteligencia.
 - Propicia el aprendizaje de un nuevo lenguaje, fomentando la creatividad expresiva y artística y usando diversas herramientas como, luces, personajes, sonidos...
- **Danza:** esta disciplina se transforma en un medio para el autorreconocimiento y la comunicación.
Sus beneficios incluyen:
 - Facilita la expresión de emociones y sentimientos.
 - Favorece la integración física, cognitiva y emocional, la madurez psicosocial y emocional.
 - Favorece el desarrollo creativo.
- **Land Art:** utiliza materiales del paisaje natural para realizar sus creaciones, sacando el arte de los museos. Estas obras son

provisionales, ya que se encuentran al aire libre y los fenómenos ambientales pueden destruirlas.

Sus beneficios incluyen:

- Desarrolla la creatividad y la imaginación.
 - Aumenta la percepción visual y la destreza manual.
 - Fomenta la actitud crítica.
- Música: tiene un papel terapéutico y, además, es un instrumento que elimina los prejuicios y permite crear una sociedad basada en la igualdad y en la inclusión. Un claro ejemplo es el ya mencionado anteriormente y que tiene que ver con el Arte de Violería. Así, en el proyecto de Europa Creativa *Delyramus* se ensayaron herramientas y fórmulas inclusivas basadas en la construcción de instrumentos musicales, cuerdas de tripa para estos mismos instrumentos e interpretación artística de los modelos iconográficos. El éxito de las prácticas descritas motivó, precisamente, el inicio de un nuevo proyecto formativo conocido como *Delyramus et Laboramus*. Uno de los objetivos más destacados dentro de todos los que se persiguen es la empleabilidad, con la posibilidad de crear una entidad productiva asociada a la recuperación de patrimonio cultural. Se puede acceder a mayor información en la web: delyramus.eu.

Sus beneficios incluyen:

- Mejora las habilidades sociales y de interacción.
 - Permite la autoexpresión a través de la música y la expresión de los sentimientos y emociones.
 - Genera interrelaciones entre las personas y otros profesionales, como *luthiers* en activo y alumnos que se están formando.
 - Afianza la función social de la música como herramienta para la mejora de la empleabilidad de las personas con discapacidad a través de la creación artesanal de instrumentos musicales.
- Artes plásticas: la escultura, la pintura, el modelado... generan muchos beneficios para toda la sociedad, pero, sobre todo estos beneficios aumentan en grupos de exclusión de riesgo y en las personas con discapacidad. El trabajo basado en las artes plásticas con este colectivo debe propiciar la libertad creativa y permitir la expresión de sus miedos, deseos, sueños...

Sus beneficios incluyen:

- Favorece la capacidad de concentración y comunicación.
 - Permite el entrenamiento del cerebro.
 - Favorece el desarrollo de las habilidades motrices.
 - Fomenta la expresión de las emociones sin la utilización de la comunicación verbal.
- Teatro: representación de historias al público de obras mediante palabras, gestos, movimientos, efectos sonoros y visuales... Este concepto es lo que vemos del teatro, pero detrás de él se puede observar la cooperación entre todo el equipo. Además, en la actualidad es un método muy eficaz en la educación no formal y algunas de sus técnicas son el teatro foro, el drama, el juego de rol de acción en vivo... Estos métodos se fundamentan en la participación activa y en una mayor implicación. Asimismo, ayuda a difundir mensajes sobre temas personales y sociales, por lo cual puede ser una buena herramienta para promover la inclusión social y laboral.

Sus beneficios incluyen:

- Favorece la autoconfianza, el sentido de la iniciativa, la creatividad y la cooperación.

Así pues, estas actividades centradas en la recuperación o intervención del patrimonio cultural pretenden formar y desarrollar competencias que aumenten la empleabilidad. Tal y como se ha visto, la participación en este tipo de acciones formativas no solo incrementa el conocimiento de competencias específicas de cada una de las áreas (fotografía, danza, música...), sino que también, a partir del concepto activo y experiencial del proceso formativo, alejado de la magistralidad y memorización como única alternativa para el aprendizaje (talleres, proyectos, exposiciones...), permite mejorar capacidades como la creatividad, la iniciativa, las habilidades sociales y de interacción o la actitud crítica, que no son otra cosa que competencias transversales a cualquier área, y, por lo tanto, susceptibles de ser utilizadas en cualquier entorno, entre otros el laboral. Por este motivo, independientemente de los contenidos y aprendizajes específicos y técnicos de la profesión, se aprenden competencias transversales a todas las profesiones y que, precisamente, son las más valoradas por la empresas. Este tipo de competencias profesionales, junto con su grado de desarro-

llo, permiten esa mejora de la empleabilidad y, por consiguiente, las posibilidades de acceso y participación al mercado laboral.

Observamos, pues, que el objeto de estudio, es decir, el patrimonio cultural, facilitado a través de metodologías que mediante la experiencia práctica estimulan el aprendizaje activo, provoca el aumento en la adquisición de las competencias transversales o competencias para el empleo. No obstante, sería interesante el uso de la metodología *Design Thinking* para incrementar el desarrollo de la competencia «resolución de problemas», ya que supondría, además de favorecer el aprendizaje para una vida más autónoma, optar a puestos de mayor responsabilidad. La metodología *Design Thinking* o pensamiento de diseño, consiste en un conjunto de herramientas y acciones destinadas a diseñar una solución a un problema concreto, centrándose en el propio diseño y en el usuario. Ello la convierte en una buena herramienta para realizar formaciones prácticas.

5. Importancia del uso de metodologías activas y participativas para el desarrollo de las competencias transversales y para la inclusión

Tal y como venimos comentado, las metodologías que fomentan el aprendizaje activo son las grandes aliadas del patrimonio cultural y su valor educativo, ya que permiten adquirir competencias transversales para el empleo y, en general, para la vida. Para conocer la importancia de la utilización de las metodologías participativas, es esencial comprender algunos de sus principios:

- Incrementa la participación y cooperación del alumnado (López *et al.*, 2019).
- Los aprendizajes se caracterizan por ser más significativos (Meltzer y Thornton, 2012, citado en Méndez y García-Alonso).
- Las condiciones del aprendizaje son más naturales a causa de que las metodologías activas están relacionadas con aprendizajes de la vida cotidiana (Chen y Howard, 2010, citado en Aramendi *et al.*, 2018).

- Cambio de roles del docente y del alumno, siendo el docente el guía del aprendizaje (Cabezas *et al.*, 2016, citado en Casillas *et al.*, 2016).
- Mejora la motivación de los alumnos (Hinojo *et al.*, 2020).
- Mayor esfuerzo en la consecución de las tareas por parte del alumnado (Chiva, Salvador y Ruiz, 2018).
- Facilita el desarrollo de competencias (García *et al.*, 2014).

Pese a que no es el propósito de este capítulo, es de gran relevancia mencionar las leyes de educación en España, que destacan la importancia y la necesidad del desarrollo de las competencias, que se pueden desarrollar con mayor facilidad mediante la utilización de las metodologías activas.

Tal y como se especifica en la anterior ley de educación, la Ley Orgánica de Educación 2/2006 del 3 de mayo, es preciso desarrollar de competencias para la adquisición de valores democráticos, para la vida y para la cohesión social. Al igual que su adquisición es necesaria en la educación formal, también lo es necesaria para la mejora de la empleabilidad de las personas con discapacidad, mejorando así su inclusión social.

De igual manera, la Ley Orgánica 8/2013, de Mejora de la Calidad Educativa, de 9 de diciembre, establece que es necesario la adquisición de las competencias transversales, como, por ejemplo, la gestión del tiempo, el pensamiento crítico, la iniciativa, la resolución de problemas, la toma de decisiones... Así, las competencias transversales se identifican con los principios descritos anteriormente, de forma que estas competencias se adquieren con mayor facilidad a través de las metodologías en enseñanza-aprendizaje activas.

Por último, las leyes mencionadas anteriormente establecen la necesidad y el uso de metodologías activas y alternativas, para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, por considerarlas necesarias para fomentar la inclusión de todo el alumnado.

6. Discusión y conclusiones

Como se ha podido observar a lo largo de este capítulo, el patrimonio cultural es una parte de la forma de ser de las personas,

incurrir en su organización familiar, en su historia, en sus hábitos, costumbres, tradiciones y, por lo tanto, promueve las relaciones sociales.

Alcanzar y/o mejorar nuestra formación en un área concreta, favorecerá la adquisición de competencias para el empleo y, en consecuencia, la oportunidad de acceder y participar del mercado laboral. El patrimonio cultural como vía para el fomento de la empleabilidad, emerge como una herramienta motivadora y útil para acercarnos a la sociedad, a la cultura y a los valores de esta. Como decíamos anteriormente, es una parte de la forma de ser de las personas y nos envuelve. Por su propio contenido y características (artes plásticas, música, teatro, danza), permite utilizar métodos didácticos que impulsen el aprendizaje activo y experiencial, alcanzando, como no puede ser de otra manera, el desarrollo de competencias transversales, o competencias profesionales y para la vida. En suma, el valor educativo de patrimonio cultural, junto con el enfoque activo en su enseñanza permite incrementar las habilidades sociales a partir de la relación y cooperación con los compañeros, favorece la participación de todo el alumnado, la expresión de emociones, la capacidad de manifestar los intereses y valores de diferentes formas, y todas igualmente válidas, permite el desarrollo de la capacidad creadora, y, por tanto, de la iniciativa. En conclusión, permite adquirir más cotas de autonomía y valoración personal.

7. Bibliografía

- Alcover, C. M., Rodríguez, F., Pastor, Y., Fernández, J. J. y Chambel, M. J. (2017). Crisis económica, salud y bienestar en trabajadores con discapacidad. *Rev. Psicología del trabajo y las Organizaciones*, 33, 147-155. <https://doi.org/10.1016/j.rpto.2017.05.001>
- Aramendi Jauregui, P., Arburua Goienetxe, R. M. y Buján Vidales, K. (2018). El aprendizaje basado en la indagación en la enseñanza secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 109-124.
- Cabezas González, M., Casillas Martín, S. y Martín de Arriba, J. (2016). Gestión del conocimiento: experiencias de trabajo colaborativo con estudiantes mediante Tecnologías de la Información y la Comunicación. *Digital Education Review*, 30, 184-206.
- Delyramus (2018). <https://delyramus.eu/cultura-inclusiva/plastic-arts>

- Díaz, D. D. e Hidalgo, V. (2019). Hacia la inclusión laboral de las personas con discapacidad en Cuba: Un camino de oportunidades y desafíos. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 18, 67-84. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5886/588662103006/html/index.html>
- Egido Gávez, I., Cerrillo Martín, R. y Camina Durantes, A. (2009). La inclusión social y laboral de las personas con discapacidad intelectual mediante los programas de empleo de apoyo. Un reto para la orientación. *REOP*, 20(2), 135-146.
- Gómez Rúa, N. E., Pérez Medina, A. L., López Arango, D. M. y Medina Ruiz, M. F. (2020). Personas con discapacidad: barreras de acceso y algunas alternativas de inclusión en Colombia. *Revista CES Derecho*, 11(11), 3-24.
- Hinojo Lucena, F. J., López Belmonte, J., Fuentes Cabrera, A., Trujillo Torres, J. M. y Pozo Sánchez, S. (2020). Academic effects of the use of flipped learning in physical education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1), 1-14.
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2020). *Informe el empleo de las personas con Discapacidad*. INE.
- Jiménez, A. (2019). *Informe Olivenza 2019, sobre la Situación General de la Discapacidad en España* (pp. 1-588). Observatorio Estatal de la Discapacidad.
- Jenaro, C., Flores, N., González, F., Vega, V. y Cruz, M. (2010). *Calidad de vida laboral en trabajadores en riesgos de exclusión social: modelo explicativo, evaluación y propuestas de mejora. Aplicación del paradigma de calidad de vida*. En: VII Seminario de Actualización Metodológica en Investigación sobre Discapacidad SAID 2010 (pp. 99-116). Verdugo, M. A., Crespo, M. y Nieto, T. INICO. Colección Actas, Salamanca.
- Kaye, H. S. (2010). The impact of the 2007-09 recession on workers with disabilities. *Monthly Labor Review*, 133, 19-30. <https://www.bls.gov/opub/mlr/2010/10/art2full.pdf>. 2010
- Korbel, D. M., Jennifer, L., Wenzel, C. M. y Anderson, B. G. (2011). Collaboration Strategies to Facilitate Successful Transition of Students with Disabilities in a Changing Higher Education Environment. En: Harbour, W. S. y Madaus, J. W. (eds.). *Disability and Campus Services: New Directions for Higher Education* (vol. 154, pp. 17-25). Hoboken: Wiley Online Library. Doi: 10.1002/he.430
- López Belmonte, J., Fuentes Cabrera, A., López Núñez, J. A. y Pozo Sánchez, S. (2019). Formative Transcendence of Flipped Learning in Mathematics Students of Secondary Education. *International Journal of Mathematics*, 7(12), 1-14.

- Martínez Agut, M. P. (2014). Bases para la difusión del patrimonio cultural. Vicerectorat de Participació i Proyecció Territorial (eds.). *El desarrollo territorial valenciano. Reflexiones en torno a sus claves* (pp. 157-168). Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- Méndez Coca, D. y García-Alonso, M. (2013). Cambio comunicativo en las nuevas metodologías didácticas. *Estudios Sobre El Mensaje Periodístico*, 19, 299-308.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2015). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. España.
- Montero, C. (2013). *Estrategias para facilitar la inserción laboral a personas con discapacidad* (pp. 1-188). Editorial Universidad Estatal a Distancia [3.ª ed.].
- Moriña, A., López-Gavira, R. y Morgado, B. (2017). How do Spanish disability support offices contribute to inclusive education in the university? *Disabil. Soc.*, 32, 1608-1626. Doi: 10.1080/09687599.2017.1361812
- Prats Cuevas, J. (2001). *Valorar el patrimonio histórico desde la educación: Factores para una mejor utilización de los bienes patrimoniales. Aspectos didácticos de las Ciencias Sociales*. ICE de la Universidad de Zaragoza
- Rodríguez Martínez, L. (2017). *El patrimonio cultural como herramienta de aprendizaje*. <https://www.gruposanvalero.es/actualidad/blog/el-patrimonio-cultural-como-herramienta-de-aprendizaje>
- Salanova, M., Bakker, A. y Llorens, S. (2006). Flow at work: evidence for an upward spiral of personal and organizational resources. *Journal of Happiness Study*, 7, 1-22. Doi: 10.1007/s10902-005-8854-8

Presencia, participación y consecución de logros: el paradigma del diseño universal aplicado a la formación

Presence, participation and achievement: the paradigm of Universal Design applied to training

MÍRIAM DÍAZ-VEGA
Universidad Rey Juan Carlos

Resumen

La agenda política internacional se encuentra completamente vinculada y condicionada por la necesidad de impulsar y promover el desarrollo sostenible. En este contexto, la educación se erige como un elemento transversal y esencial para alcanzar los objetivos y metas establecidas en el horizonte 2030. Se realiza un claro llamamiento a la necesidad de transformar el sistema educativo de manera que garantice que todas las personas pueden acceder, formar parte y desarrollar su formación a lo largo de toda la vida. Para ello, y enmarcado en los principios de equidad, igualdad de oportunidades y justicia social, se propone el diseño universal para el aprendizaje como estrategia docente para fomentar la plena presencia, participación y consecución de los logros establecidos en cada etapa educativa y por parte de todo el alumnado.

Palabras clave: educación para todas las personas, diseño universal, diseño universal para el aprendizaje, estrategias docentes, justicia social.

Abstract

The international political agenda is completely linked to and conditioned by the need to foster and promote sustainable development. In this context, education emerges as a cross-cutting and essential element to achieve the goals and targets established in the 2030 horizon. A clear call is made for the need to transform the education system so as to ensure that all people can access, take part in and develop their lifelong learning. To this end, and framed within the principles of equity, equal opportunities and social justice, universal design for learning is proposed as a teaching strategy to promote the full presence,

participation and attainment of the achievements established at each educational stage and by all students.

Keywords: education for all, universal design, universal design for learning, teaching strategies, social justice.

1. La educación inclusiva como derecho fundamental

El Marco de Acción Educación 2030 (Unesco, 2015b) otorga un papel esencial a la Educación en la consecución de los objetivos y metas establecidos en la Agenda 2030 (ONU, 2015). Nutriéndose de los diferentes textos jurídicos internacionales que articulan el derecho a la Educación como bien universal, y de los tratados específicos en los que se garantizan los derechos de las personas con discapacidad, pone en relieve la necesidad de intensificar su poder transformador con el fin de avanzar hacia la construcción de comunidades y sociedades más inclusivas (Slee, 2019). Los principios que subyacen a este planteamiento, esto es, la igualdad de oportunidades, la no discriminación, la accesibilidad universal y el diseño para todas las personas, se conjugan como principios fundamentales que sustentan el derecho a la Educación en el contexto internacional actual (Unesco, 2015).

Esta es la base sobre la que se construye el ODS-4: «Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida de todos los seres humanos» (ONU, 2015). La esencia de este planteamiento radica en la concepción de la educación inclusiva como un derecho habilitante (Simón, 2019) y multiplicador que potencia el empoderamiento a través de la dotación de competencias, conocimientos y valores necesarios para la generación de sociedades inclusivas y comprometidas con todos los seres humanos (Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2019).

La calidad educativa persigue alcanzar la excelencia de todo el alumnado (de todo) a través de su propio proceso de aprendizaje que debe poder reflejarse en sus resultados. Si, por motivos de discapacidad (o de cualquier otra situación de diversidad), un estudiante no puede disfrutar de una educación de calidad, no

podemos hablar de una educación de excelencia, lo cual conduce directamente a la necesidad de plantear un sistema educativo equitativo (Echeíta, Duk, Calderón y Skliar, 2018), que ha de ofrecer, necesariamente, un abordaje diferenciado y desigual a los colectivos que requieran esa distinción de base para poder participar y optar al desarrollo de capacidades y funcionamientos desde la igualdad de oportunidades, de manera que se eliminen o reduzcan al máximo las desigualdades que ponen en riesgo la excelencia (Marchesi, 2012).

Esta equidad no solo depende de los profesionales de la educación, alude a la estructura del propio sistema educativo y a la necesidad de prestar atención a las particularidades de cada familia y estudiante en tanto que influyen y repercuten sobre la consecución de la equidad y por extensión, de la excelencia en términos de calidad educativa.

Los principales retos estratégicos que debe afrontar el sistema educativo para promover los acuerdos y directrices reflejados en la Declaración de Incheon (Unesco, 2015) los describe Echeíta (2016) de la siguiente manera: en primer lugar, se detecta la necesidad de contextualizar la educación dentro del proyecto social que pretende construirse de manera global, para lo que resulta imprescindible desarrollar un debate que permita establecer las bases sobre las que se va a asentar, clarificando el concepto y la esencia de la *educación inclusiva*. De este modo, se podrá identificar el modelo pedagógico más adecuado para alcanzar los objetivos establecidos, el cual, necesariamente, implicará una revisión sistemática de la formación docente inicial y del currículo que establece la hoja de ruta de la educación.

De la necesidad de combinar estas variables, y afirmando la necesidad de impulsar un modelo pedagógico inclusivo (Echeíta, 2016), que se haga extensivo a todos los niveles educativos (Alba, 2019), surge el concepto de *ecología de la equidad* (Ainscow, Dyson, Goldrick y West, 2013) el cual pretende llamar la atención sobre la importancia de vincular la calidad educativa a los principios de equidad y justicia social (Simón, 2019).

La necesidad de vincular de manera local el sistema educativo con la realidad social del contexto al que dirige sus acciones, requiere la adopción de una serie de condiciones, según los promotores de la ecología de la equidad, que, siguiendo a Simón (2019), pueden resumirse en:

- Elaboración de políticas que redunden en la equidad y permitan su aplicación local en los centros educativos.
- Transversalizar este planteamiento en todo el sistema educativo, aplicándolo de manera local para atender la realidad concreta de cada entorno.
- Garantizar un modelo de liderazgo institucional que integre la equidad como principio indiscutible para permitir coordinar acciones colaborativas que representen a todas las personas.
- Fortalecer los vínculos comunitarios para eliminar o reducir las desigualdades en el tejido educativo.
- Caminar hacia la equidad desde la perspectiva de la justicia social.

Estos planteamientos refuerzan la necesidad de apostar por la Educación Inclusiva, modelo educativo que pretende dar respuesta a la diversidad del alumnado apoyándose en la necesidad de modificar las estructuras del sistema educativo de manera que dicha diversidad se perciba como un factor positivo que enriquezca los propios procesos de enseñanza-aprendizaje, y que promueva la equidad y, por tanto, la igualdad de oportunidades (Unesco, 2017).

2. Dimensiones de la educación inclusiva

Desde esta perspectiva, Gutiérrez-Ortega, Martín-Cilleros y Jenaro-Ríos (2018) afirman la necesidad de promover una transformación de la educación aludiendo a las tres grandes esferas que condicionan el cambio hacia la plena inclusión educativa: cultura, políticas y acciones, considerándolas como la llave que permitirá abrir o mantener cerrada la puerta de la educación equitativa y de calidad.

Coincidiendo con lo analizado por Valdés (2018), la cultura es el mejor indicador para identificar y comprender los centros educativos que son inclusivos, puesto que se configura como el motor de arranque imprescindible para potenciar la transformación, ya que la política y las acciones dependen directamente de ella (Moliner, Salas y Escobedo, 2016; Tirado y Conde, 2015).

Plancarte (2017, p. 219) indica que la *cultura inclusiva educativa* se puede definir como:

[...] el conjunto de reglas, símbolos, creencias y valores compartidos por el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del Consejo Escolar y las familias, que le proporcionan la cohesión necesaria a la escuela para trabajar armónicamente hacia la consecución de los objetivos comunes.

Estos objetivos deben transitar hacia la creación de una comunidad educativa acogedora, colaboradora y segura que estimule el aprendizaje de todos sus miembros desde la promoción de los valores inclusivos y equitativos (Booth y Ainscow, 2015). Para ello, resulta fundamental atender a la realidad de cada centro educativo e implicar a todos los actores que intervienen en él, haciendo especial alusión al rol de liderazgo que asumen los equipos directivos y a los valores que se promueven en la actividad global del centro (González-Ramírez, Colás-Bravo y Conde-Jiménez, 2015). Según el estudio desarrollado por Dyson, Howes y Roberts (2002), los centros educativos inclusivos se caracterizan por desarrollar una profunda colaboración para resolver los retos relacionados con la necesidad de ofrecer oportunidades de aprendizaje a todo el alumnado, creyendo firmemente en el potencial de cada uno y priorizando un sistema organizacional participativo dirigido por equipos comprometidos con los valores propios de la inclusión. De igual modo, concluyen su estudio indicando la necesidad de reforzar las relaciones con las familias y con la comunidad, de generar entornos de aprendizaje comunes para todo el alumnado en los que impere un enfoque pedagógico que atienda la diversidad de manera que puedan beneficiarse de lo que se genere en aula todos los estudiantes que la conformen.

En esta misma línea, Lobato y Ortiz (2001) inciden en la importancia de un liderazgo proactivo que impulse la inclusión como valor esencial entre el profesorado, generando una colaboración estrecha y conjunta basada en la comunicación fluida y constante. Estas variables se ven condicionadas por la presencia o ausencia de valores compartidos y conocidos por parte de toda la comunidad y se refuerzan en aquellos contextos educativos en los que se ofrece espacios para la comunicación reflexiva y para la innovación (Escobedo, Sales y Fernández, 2012).

Sin duda, tal y como señala Plancarte (2017), la cultura educativa es la piedra angular que definirá el nivel de compromiso y

acción de un centro escolar con la diversidad de sus estudiantes, la cual debe verse articulada y estar en sintonía con la política y acciones que se desarrollen de manera cotidiana. Al analizar esta variable, Mateus, Vallejo, Obando y Fonseca (2017) detectaron que las familias que formaban parte de la comunidad educativa de los centros que se definen como inclusivos sí percibían la presencia de estos valores en la comunidad, pero no en su aplicación y acción diaria. Esto es debido a que, pese a la claridad con la que se aborda la inclusión en la política a nivel macroestructural y a los esfuerzos que se están desarrollando para crear y consolidar una cultura inclusiva, sigue detectándose una clara debilidad en su articulación a nivel microestructural, es decir, en los centros educativos que reinterpretan y articulan dicha política de manera propia e interna. (González-Ramírez, Colás-Bravo y Conde-Jiménez, 2015).

La explicación que Colás-Bravo, Reyes-de Cózar y Conde-Jiménez (2017) sugieren a este respecto alude a dos elementos que condicionan todo el proceso. Por un lado, a las contradicciones que refieren los profesionales de la educación entre lo reflejado en los textos legales y la realidad de lo que sucede en el aula. La dificultad de articular políticas internas que den respuesta a la educación inclusiva desde el enfoque de los derechos humanos ha sido analizada por diversos autores en los que se señala que la presencia de barreras arquitectónicas y de acceso a la comunicación y a la información, la falta de formación docente y la ausencia de recursos son elementos que condicionan de manera indiscutible poder desarrollar actuaciones que garanticen una educación para todas las personas, lo cual, a su vez, condiciona el quehacer diario (acciones) de los docentes en el aula (Díaz-Vega, Moreno-Rodríguez y López-Bastías, 2020).

En segundo lugar, identifican que la ausencia de una *teoría inclusiva* que permita monitorizar y evaluar los logros que alcanza cada centro educativo mediante su funcionamiento cotidiano es un factor limitante que está suponiendo un avance más lento del deseado, expresado en las acciones que se ejecutan en el aula mediante la actividad docente que es percibida por los estudiantes y sus familias (Ainscow, 2019; Medina, 2017)

3. Presencia, participación y consecución de logros

La educación inclusiva se encuentra recogida en la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), por lo que resulta sencillo extraer la conclusión de que se trata de un derecho fundamental, el cual, siguiendo al IBE-Unesco (2016), se define por ser un proceso en continuo desarrollo y no un fin en sí mismo, en el que debe atenderse de manera equilibrada las tres dimensiones fundamentales para ello:

- *Presencia*: entendida como la posibilidad de «estar» en el entorno educativo ordinario, para lo que resulta imprescindible que el propio sistema educativo y los centros en los que se articula sean acogedores, respetuosos y abandonen las connotaciones negativas de la discapacidad. Para poder «estar», debe eliminarse cualquier tipo de barrera, ya sea social, actitudinal, económica o física, que pueda interferir negativamente en el proceso de acogida y presencia. De ahí la importancia de evidenciar la esencia de la educación inclusiva en la misión, visión y valores de cualquier institución educativa y de trasladar su reflejo a los planes estratégicos correspondientes lo que, a su vez, dotará a los centros educativos del rol de líderes sociales que abanderan los valores propios de una sociedad justa y equitativa, destacando la necesidad de ampliar y fortalecer el diálogo con la sociedad civil organizada en pro de la cooperación y colaboración para la construcción de sociedades más justas e inclusivas.
- *Participación*: comprendida no solo desde la oportunidad equitativa de tomar parte activa en el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje, sino desde el concepto de *convivencia* (Barrios, Gutiérrez, Simón y Echeíta, 2018), entendiendo esta como el contexto educativo que promueve el reconocimiento de la diferencia, el valor de la diversidad y el buen trato a todos los miembros de la comunidad, de manera que esta esencia se refleje en cada una de las personas que conviven en dicho entorno y que ellos mismos trasladarán al conjunto de la sociedad. Para alcanzar estos preceptos, se torna imprescindible

ble la formación humanista que promueve el desarrollo humano y que se ha visto materializado en la legislación educativa en forma de contenidos curriculares que abordan la justicia social, la equidad, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal y el diseño para todas las personas, mencionadas en líneas anteriores.

- *Consecución de logros (aprendizaje)*: alude a la posibilidad de éxito en el proceso educativo en su máxima extensión, más allá de los límites que la educación formal desarrolla mediante el currículo educativo. Se alude al potencial transformador de la vida de las personas mediante la educación (Hart y Drummond, 2014), para lo que resulta imprescindible dotar al cuerpo docente de las capacidades y cualificación necesarias para afrontar la diversidad educativa desde la firme convicción de que todo el alumnado puede ser educado y formado.

Desde esta perspectiva, la educación inclusiva impulsa la atención educativa desde la atención a las necesidades de los colectivos menos favorecidos y que se han visto tradicionalmente excluidos y discriminados del contexto educativo, con el objetivo de garantizar «que nadie se quede atrás» (Alba, 2019).

3.1. Diseño universal para el aprendizaje

La exclusión educativa de estos colectivos se ve fuertemente condicionada por los estereotipos que estos generan y por las barreras que impiden o dificultan el desarrollo de una educación normalizada, entre las cuales está la denominada «talla única de la educación». Con este concepto se pretende transmitir la necesidad de formar a los profesionales de la educación desde el enfoque inclusivo, traducido en la estrategia del *diseño universal para el aprendizaje* (en adelante DUA) (Segura-Castillo y Quirós-Acuña, 2019). La principal bondad de esta propuesta radica en que aborda el currículo como principal elemento de acción educativa sin simplificar, eliminar o reducir los resultados de aprendizaje necesarios para poder promocionar dentro del propio sistema educativo (Simón, Echeita, Sandoval y Pérez, 2016), de tal forma que todo el alumnado se beneficia de él con independencia de la características o particularidades de cada estudiante (Pastor, 2016).

El desarrollo del DUA encuentra sus raíces en el movimiento procedente de la disciplina de la arquitectura impulsado por Ron Mace en 1985 denominado *diseño universal* (en adelante DU), mediante el cual, a partir de siete principios básicos, se pretende crear y generar entornos que resulten accesibles para todas las personas, incluidas aquellas que presenten algún tipo de discapacidad, pero sin centrarse exclusivamente en este colectivo (Cortés, Ferreira y Arias, 2021).

Esos siete principios que recogen la esencia del DU (igualdad de uso, flexibilidad de uso, diseño simple e intuitivo, información comprensible y perceptible, bajo esfuerzo físico, tolerancia al error y dimensiones físicas apropiadas) fueron adaptados y aplicados al ámbito educativo con el fin de favorecer la plena presencia, participación y consecución de logros por parte de todo el alumnado mediante la creación de un modelo pedagógico cuyo eje central es la inclusión, la equidad y la igualdad de oportunidades (Díaz-Vega, Moreno-Rodríguez y López-Bastías, 2020). De este modo, se define el DUA como el paradigma que tiene el potencial de eliminar cualquier barrera educativa, y, por extensión, de garantizar el acceso al currículo de todo el alumnado (McGuire, Scott y Shaw, 2006).

El DUA surge en el seno del Centro de Tecnología Especial Aplicada (en adelante, CAST) a manos del equipo de investigación liderado por el neuropsicólogo Rose y la experta en educación, psicología y diseño, Meyer (CAST, 2011). El objetivo de esta propuesta se centra en desarrollar una estrategia educativa fundamentada en la investigación educativa, la neurociencia aplicada al aprendizaje, y las tecnologías de apoyo, que permita eliminar las barreras para el aprendizaje detectadas y definidas en estudios previos (Pastor, 2018). El propio CAST (2011) define el DUA como:

[...] un enfoque basado en la investigación para el diseño del currículo –es decir, objetivos educativos, métodos, materiales y evaluación– que permite a todas las personas desarrollar conocimientos, habilidades y motivación e implicación con el aprendizaje.

Desde su publicación, el DUA ha ido evolucionando gracias a las disciplinas vivas sobre las que se asienta y de las que se nutre, y a su progresiva aplicación en las aulas. De esta manera se des-

criben sus tres principios fundamentales, los cuales abordan la diversidad en el aula de manera transversal ofreciendo alternativas de acción a los docentes que permiten desarrollar los fundamentos de la inclusión educativa desde la práctica diaria en el aula. Estos principios están interrelacionados e interconectados, por lo que debe incidirse en los tres de manera simultánea y con la misma intensidad para que resulte efectiva su aplicación. Así, responden, de manera respectiva, al por qué, al qué y al cómo del aprendizaje (CAST, 2018):

- Principio I. Proporcionar múltiples formas de compromiso (el *por qué* del aprendizaje). Con este principio se atiende la necesidad de ofrecer diferentes alternativas para fomentar la implicación y motivación de los estudiantes hacia su propio aprendizaje.
- Principio II. Proporcionar múltiples fórmulas para la representación (el *qué* del aprendizaje). Mediante este principio se pretende dar respuesta a la heterogeneidad de los estudiantes a la hora de comprender y percibir el la información que canaliza el aprendizaje.
- Principio III. Proporcionar múltiples medios para la expresión (el *cómo* se aprende). Este principio centra la atención en la necesidad de ampliar el abanico de opciones para que los estudiante muestren y expresen los conocimientos adquiridos.

El DUA permitió iniciar un camino en el contexto educativo internacional ampliamente extendido y acogido (tal y como se analizará en el próximo capítulo) que dio lugar al desarrollo de múltiples corrientes y derivaciones que, si bien difieren en su estructura y principios desarrollados, mantienen el mismo objetivo primario: garantizar la inclusión del alumnado en el ámbito educativo (Ruiz *et al.*, 2012). Esta diversidad de enfoques responde a la necesidad de contextualizar la esencia y filosofía inicial a cada realidad y etapa educativa. De este modo, se pueden identificar tres corrientes derivadas del DUA:

- *Diseño instruccional universal aplicado a la educación* (Bryson, 2003). Centra la atención en la necesidad de ampliar la *capacidad instruccional* que poseen los contextos educativos dirigidos a personas adultas. Para ello, alude a la necesidad de

abordar el diseño, desarrollo y evaluación tanto de los contenidos como del desempeño de cada estudiante.

- *Diseño universal en educación* (Burgsthaler, 2002). Este enfoque no es considerado como un paradigma en sí mismo, puesto que no cuenta con el nivel de desarrollo y calado de los demás (Ruiz, Solé, Echeíta, Sala y Datsira, 2012), pero sí que resulta relevante por el tratamiento que ofrece del concepto de *educación*, abordándola desde una perspectiva que trasciende al aprendizaje para lo que describe una mayor variedad de procesos y situaciones en las que se produce.
- *Diseño universal para la instrucción* (Roberts, Park, Brown y Cook, 2011). Esta derivación surge como respuesta específica para el ámbito universitario (Sala, Sánchez, Giné y Díez, 2013). El diseño universal para la instrucción (en adelante DUI) fue desarrollado en la Universidad de Guelph (Canadá) y adaptado posteriormente a distintos contextos sociales. En esencia, ofrece a los docentes universitarios una herramienta de fácil aplicación que, centrando la atención en el currículo, permite anticipar, planificar y elaborar un proceso de enseñanza-aprendizaje accesible de manera universal. El DUI se puede aplicar a cualquier disciplina, área de conocimiento o materia con independencia de la experiencia previa del docente y del nivel educativo en el que desarrolle su función (de grado a doctorado) (Palmer y Caputo, 2015). A diferencia del DUA, el DUI articula su propuesta a través de la aplicación de siete principios: uso equitativo, flexibilidad en el uso, uso simple e intuitivo, información perceptible, tolerancia al error, mínimo esfuerzo cognitivo y espacios y tamaños adecuados (Sánchez y Díez, 2015).

Tal y como analizan y describen Sánchez, Díez y Martín (2016), los estudios internacionales que se han desarrollado con el fin de monitorizar y cuantificar el impacto que genera la aplicación de estos paradigmas en el contexto educativo ratifican la validez de estos al evidenciarse el claro beneficio que aportan tanto a docentes como a estudiantes cuando se pretende desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje que potencie la igualdad de oportunidades y la plena participación de todo el alumnado.

Por ello, resulta imprescindible aumentar el volumen de experiencias prácticas sobre la implementación de estos paradig-

mas con el fin de profundizar en las acciones educativas que pueden desarrollar los docentes de cualquier nivel educativo orientadas a alcanzar las metas establecidas en la Agenda 2030 en general, y en el ODS-4 en particular, puesto que garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, únicamente podrá consolidarse con el compromiso y responsabilidad de todos los actores involucrados en el sistema educativo (Díaz-Vega, 2020).

4. Bibliografía

- Ainscow, M. (2019). *The Unesco Salamanca statement 25 years on developing inclusive and equitable education systems*. International Forum on Inclusion and Equity in education. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3) 44-56. <http://webs.uvigo.es/reined>
- Alba Pastor, C. (2016). *Diseño universal para el aprendizaje: educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Morata.
- Alba Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/190783/Alba.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alba, C. (2018). Educación inclusiva y enseñanza para todos: el Diseño Universal para el Aprendizaje. En: Alba, C (coord.) *Diseño Universal para el Aprendizaje: educación para todos y prácticas de enseñanza inclusiva* (pp. 11-18). Morata.
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2019). *Empoderar a los niños con discapacidad para el disfrute de sus derechos humanos, en particular mediante la educación inclusiva*. <https://documentsdds.un.org/doc/UNDGEN/G19/013/67>
- Barrios, Á., Gutiérrez, H., Simón, C. y Echeita, G. (2018). Convivencia y educación inclusiva: Miradas complementarias. *Convives*, 24, 6-13.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE) [3.ª ed.].
- Bryson, J. (2003). *Universal instructional design in postsecondary setting*. <http://www.mohawkcollege.ca/Assets/StudentDev/.../UID+Manual.pdf>

- Burgsthaler, S. (2002). Universal Design of distance Learning. *Information Technology and Disabilities Journal*, 13(1).
- CAST (2011). *Universal Design for Learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. <https://wvde.state.wv.us/osp/UDL/4.%20Guidelines%202.0.pdf>
- CAST (2018). *UDL and the learning brain*. Wakefield, MA: Author. <http://www.cast.org/our-work/publications/2018/udl-learning-brain-neuroscience.html>
- Colás-Bravo, P., Conde-Jiménez, J. y Reyes-de-Cózar, S. (2019). The development of the digital teaching competence from a sociocultural approach. [El desarrollo de la competencia digital docente desde un enfoque sociocultural]. *Comunicar*, 61, 21-32. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-02>
- Cortés Díaz, M., Ferreira Villa, C. y Arias Gago, A. P. (2021). Fundamentos del diseño universal del aprendizaje desde la perspectiva internacional. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27, 269-284. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0065>
- Díaz-Vega, M. (2020). *Las Universidades públicas españolas ante el ODS4: gobernanza, liderazgo y educación para todas las personas* [tesis doctoral no publicada]. Universidad Rey Juan Carlos.
- Díaz-Vega, M., Moreno-Rodríguez, R. y López-Bastías, J. L. (2020). Educational Inclusion through the Universal Design for Learning: Alternatives to Teacher Training. *Education Sciences*, 10, 303. <https://doi.org/10.3390/educsci10110303>
- Dyson, A., Howes, A. y Roberts, B. (2002). *A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students*. Inclusive Education Review Group for EPPI Centre, Institute of Education. http://eppi.ioe.ac.uk/EPPIWeb/home.aspx?page=/reel/review_groups/inclusion/review_one.htm
- Echeita, G., Duk, C., Calderón, I. y Skliar, C. (2018). Conversando sobre educación inclusiva desde dos orillas oceánicas. *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas*, 200.
- Escobedo, P., Sales, A. y Fernández, R. (2012). La cultura escolar en el cambio hacia la escuela intercultural inclusiva. *EDETANIA*, 41, 163-175.
- González-Ramírez, T., Colás-Bravo, P. y Conde-Jiménez, J. (2015). Evaluación de políticas inclusivas: una aportación metodológica. *EDUSK. Revista monográfica de educación skepsis.org*, 4, 426-458. Calidad educativa: avances, aportaciones y retos. Skepsis +.
- Fukuda-Parr, S. y Cid Martínez, I. (2019). Enfoque de capacidad y desarrollo humano. En: Nissanke, M. y Ocampo, J. A. (eds.). *Manual*

- de economía de desarrollo de Palgrave: reflexiones críticas y perspectivas de políticas emergentes* (pp. 441-468). Springer.
- Gutiérrez-Ortega, M., Martín-Cilleros, M. V. y Jenaro-Ríos, C. (2018). La cultura, pieza clave para avanzar en los centros educativos. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 13-26. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/325>
- Hart, S. y Drummond, M. J. (2014). Learning without limits: constructing a pedagogy free from determinist beliefs about ability. En: Florian, L. (ed.). *The SAGE Handbook of Special Education* (pp. 439-458). Sage. <http://dx.doi.org/10.4135/9781446282236.n28>
- IBE-Unesco (2016). *Training tools for curriculum development. Reaching out to al Learners: a resource pack supporting inclusive education*. International Bureau of Education –Unesco. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ibe-crp-inclusiveeducation-2016_eng.pdf
- Lobato, Q. X. y Ortiz, G. C. (2001). *La importancia de la cultura escolar para la escuela inclusiva*. XVII Jornadas de Universidades y Educación Especial. <http://hdl.handle.net/2183/11089>
- Mace, R. (1985). *Universal Design Barrier Free Environments for Everyone*. Designers West.
- Mateus, L., Vallejo, D., Obando, D. y Fonseca, L. (2017). Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 177-191.
- McGuire, J. M., Scott, S. y Shaw, S. F. (2006). Universal Design and its Applications in Educational Environments. *Remedial and Special Education*, 27(3), 166-175. <https://doi.org/10.1177/07419325060270030501>
- Medina, M. (2017). Principales problemas para hacer efectiva la educación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(1), 196-206.
- Moliner García, O., Sales Ciges, A. y Escobedo Peiro, P. (2016). Possibilities and limits to build an institutional culture from the classroom practices shared: The case of inclusive intercultural education. *Estudios sobre Educación*, 30, 51-70. <http://doi.org/10.15581/004.30.51-70> [links]
- ONU (2006). Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada el 13 de diciembre de 2006 por la Asamblea General de las Naciones Unidas. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. Nueva York. A/69/L.85. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015.

- Palmer, J. y Caputo, A. (2015). *Diseño Universal para la Instrucción (DUI). Indicadores para su implementación en el ámbito universitario*. Universidad Ramón Llull/Càtedra d'Accessibilitat de la Universitat Politècnica de Catalunya. https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO26916/disenio_universal_universidad.pdf
- Plancarte Cansino, P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226.
- Roberts, K., Park, H., Brown, S. y Cook, B. (2011). Universal Design for Instruction in Postsecondary Education: A Systematic Review of Empirically Based Articles. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24(1), 4-18.
- Ruiz Bel, R., Solé Salas, L., Echeita Sarrionandia, G., Sala Bars, I. y Datsira Gallifa, M. (2012). El principio del Universal Design. Conceptos y desarrollos en la Enseñanza Superior. *Revista de Educacion*, 359, 413-430.
- Sala-Bars, I., Sánchez Fuentes, S., Giné Giné, C. y Díez Villoria, E. (2014). Análisis de los distintos enfoques del paradigma del diseño universal aplicado a la educación. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(1), 143-152. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4755984>
- Sánchez Fuentes, S. y Díez Villoria, E. (2015). La implementación de contenidos sobre diseño universal en ingeniería informática y arquitectura en España. *Psychology, Society, & Education*, 8(1), 53-64
- Sánchez, S., Díez, E. y Martín, R. (2016). El diseño universal como medio para atender a la diversidad en la educación. Una revisión de casos de éxito en la universidad. *Contextos educativos*, 19, 121-131.
- Segura Castillo, M. A. y Quiros Acuña, M. (2019). Desde el Diseño Universal para el Aprendizaje: el estudiantado al aprender se evalúa y al evaluarle aprende. *Revista Educación*, 43(1), 734-754. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28449>
- Simón, C., Echeita, G., Sandoval, M. y Pérez, E. (2016). De las adaptaciones curriculares al diseño universal para el aprendizaje y la instrucción: un cambio de perspectiva. En: *Congreso Accesibilidad, ajustes y apoyos. Proyecto «Madrid sin barreras: discapacidad e inclusión social»*. Madrid: Universidad Carlos III. <http://www.madridsinbarreras.org/las-adaptaciones-curriculares-al-diseno-universal-aprendizaje-la-instruccion-cambio-perspectiva/Simón, 2019>
- Slee, R. (2019) Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9), 909-922. Doi: 10.1080/13603116.2019.1602366

- Tirado, M. y Conde, S. (2015). Relaciones entre algunas acciones preventivas sobre la convivencia escolar en centros de buenas prácticas. *Estudios sobre Educación*, 29, 29-59. <http://dx.doi.org/10.15581/004.29.29-59> [links]
- Unesco (2015). *Declaración de Incheon: Educación 2030: Hacia una Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad y un Aprendizaje a lo Largo de la Vida para Todos* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_spa?posInSet=1&queryId=47a850f6-5687-4f56-9db5-062b7b97f15bb
- Unesco (2017). A Guide for ensuring inclusion and equity in education. *Educación 2030*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Valdés Morales, R. A. (2018). Liderazgo inclusivo: la importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(16), 51-66. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000100051&lng=es&tlng=es

Estrategias al alcance del docente para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje con usuarios con discapacidad: principios y pautas basados en el diseño universal para el aprendizaje

Strategies for teachers to improve the learning process with users with disabilities: principles and guidelines based on Universal Design for Learning

JOSÉ LUIS LÓPEZ-BASTÍAS
Universidad Rey Juan Carlos

Resumen

El diseño universal para el aprendizaje (DUA) es entendido como uno de los marcos más favorecedores para la inclusión educativa, pues acerca el proceso de enseñanza-aprendizaje a la diversidad de estudiantes. El DUA parte de tres principios clave: proporcionar múltiples formas de implicación, proporcionar múltiples formas de representación y proporcionar múltiples formas de acción y expresión.

Estos tres principios, junto a las pautas que lo componen, se estructuran como un marco estratégico que favorece el acceso, participación y consecución de logros de todo el estudiantado.

Por ello, en el presente capítulo se describirán y fundamentarán cada uno de estos principios y pautas, con el fin de ofrecer al lector un listado de estrategias y apoyos que ayuden a promover el DUA en su actividad docente.

Palabras clave: diseño universal para el aprendizaje, DUA, principios DUA, pautas DUA, educación inclusiva.

Abstract

Universal Design for Learning (UDL) is understood as one of the most favourable frameworks for educational inclusion, as it brings the teaching-learning process closer to the diversity of learners. UDL is based on three key principles: providing multiple forms of engagement, providing multiple forms of representation and providing multiple forms of action and expression.

These three principles, together with the guidelines that comprise them, are structured as a strategic framework that favors access, participation and achievement for all students.

For this reason, in this chapter, each of these principles and guidelines will be described and substantiated in order to provide the reader with a list of strategies and supports to help promote the SAD in their teaching activity.

Keywords: Universal Design for Learning; UDL; UDL principles; UDL Guidelines; inclusive education.

1. Introducción

A través de la investigación en neurociencia en el campo de la educación, y tal y como indican Alba, Sánchez y Zubilaga (2014, citados en Valencia y Hernández, 2017), durante el proceso de aprendizaje existe una gran diversidad de funcionamientos respecto al comportamiento cerebral. La diversidad neurológica interpersonal, así como las diferencias en su activación en el momento de realizar una actividad, ponen de manifiesto variabilidad de formas que los estudiantes tienen de aprender.

Tomando en consideración esto último y también la forma en la que se pueden implementar los avances tecnológicos en la práctica educativa el DUA trata de acercar el aprendizaje de una manera que entremezcla teoría y práctica a la diversidad de aprendices (Meyer, Rose y Gordon, 2014). Para ello, se fundamenta en tres principios claros (Alba, 2018, p. 18):

1. Proporcionar múltiples medios o formas de implicación. Se hace a través de la activación de las redes neuronales que intervienen en los procesos afectivos y emocionales. Pretende buscar la motivación hacia el aprendizaje para que sea significativo. Este principio es conocido como el *por qué* del aprendizaje.

2. Proporcionar múltiples medios de representación. Conocido como el *qué* del aprendizaje, se relaciona con las redes neuronales que están implicadas en la percepción y asimilación de la información.
3. Proporcionar múltiples medios de acción y expresión. Busca la activación de las llamadas *redes estratégicas* del cerebro, que tienen que ver con la forma en la que logramos ese aprendizaje y la expresión de este. Este principio se conoce como el *cómo* del aprendizaje.



Figura 1. Principios DUA. Obtenido de CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines versión 2.2.* Wakefield, MA. Traducción y adaptación: Fellow Group (2018).

Se debe destacar que estos tres principios se encuentran interrelacionados y que no se establece una jerarquía entre los tres: todos ellos son igual de importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este capítulo se seguirá el orden indicado en la enumeración anterior, comenzando por el *por qué* del aprendizaje.

2. Principio I: Proporcionar múltiples medios o formas de implicación – el *por qué* del aprendizaje

Las redes afectivas, situadas en el lóbulo límbico, intervienen en lo relacionado con los sentimientos, valores y emociones que genera lo que se aprende siendo activados, en mayor o en menor medida, dependiendo de la relevancia que se le otorga a la información y al posterior uso que se le dará a lo que se percibe (Arathoon-Girón, 2018, p. 21). Estas redes inciden directamente en la motivación y el interés hacia el aprendizaje, lo que también tendrá su repercusión en otros aspectos como la persistencia o la autorregulación.

En palabras de Ospina (2006):

La motivación se constituye en el motor del aprendizaje; es esa chispa que permite encenderlo e incentiva el desarrollo del proceso. (p. 159)

Relacionado con la motivación, es necesario diferenciar dos tipos, por sus implicaciones en el aprendizaje del estudiante: la motivación extrínseca y la motivación intrínseca. La motivación extrínseca proviene del exterior de la persona, siendo las recompensas el principal motor para llevar a cabo una acción (Llanga, Silva y Vistin, 2019).

Por su parte, la motivación intrínseca es aquella por la que se asume un problema o un desafío como un reto personal, enfrentándose únicamente por querer hallar la solución, sin que intervengan factores como la recompensa externa (Jimenez, 2007, citado en Orbegoso, 2016). Este tipo de motivación se basa en factores como la autodeterminación, la curiosidad, el desafío y el esfuerzo (Reeve, 1994, citado en Domínguez y Pino-Juste, 2014).

Este segundo tipo de motivación es la que se debe buscar en el alumnado. Sin embargo, la motivación no es igual para todos los estudiantes. Tal y como indica Núñez (2009, citado en Alba, 2018), dependerá del valor que se le asigne a una tarea, de las metas y de las expectativas. De ahí la importancia de crear experiencias de aprendizaje que sean capaz de ajustarse a los diferentes sentimientos de autoeficacia, intereses y emociones personales (Alba, 2018, p. 31). También es importante que se observe un equilibrio entre el reto que supone una tarea y el nivel de apoyos disponibles.

En este sentido, siguiendo a Elizondo (2020, p. 57), el desarrollo de las redes afectivas ayuda a los estudiantes a sentirse decididos y orientados hacia una meta, siendo, asimismo, capaces de regular sus emociones, mantener el esfuerzo y de ser autónomos para alcanzar objetivos que supongan un desafío.

Tomando todo esto en consideración, el DUA aborda el *por qué* del aprendizaje desde dos dimensiones: la externa (vinculada al nivel de desafío que supone una tarea, las distracciones y los apoyos) y otra interna (vinculada a la metacognición y a las funciones ejecutivas). Estas dos dimensiones se reflejan en 3 pautas: proporcionar opciones para captar el interés; proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia; y propor-

cionar opciones para la autorregulación (CAST, 2011; Elizondo, 2020, p. 58).

2.1. Opciones para captar el interés

- Optimizar la elección individual y la autonomía:
 - Involucrar al alumnado en su aprendizaje a través de la implicación en aspectos como: haciendo explícitos las metas y objetivos que se persiguen, dando a conocer el nivel de desafío de la tarea, siendo flexible en la secuencia de tiempos para abordar una tarea y dejando escoger entre las herramientas que se pueden utilizar.
- Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad:
 - Ofrecer tareas multinivel.
 - Personalizar la experiencia educativa y contextualizarla en la vida real de los estudiantes.
 - Diseñar actividades que permitan la experimentación y la participación activa.
 - Buscar la capacidad de reflexión por parte del estudiante.
 - Diseñar actividades en las que se haga uso de la imaginación o que se lleven a cabo de manera creativa.
- Minimizar las sensación de inseguridad y las distracciones:
 - Trabajar en un clima del aula acogedor.
 - Crear un entorno estructurado y predecible.
 - Ajustar el espacio y las demandas de la tarea al nivel de activación necesario (ruido, iluminación, ritmo de trabajo, nivel de apoyos disponible).

2.2. Opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia

- Resaltar la relevancia de metas y objetivos:
 - Plantear objetivos de manera explícita.
 - Establecer metas a corto, medio y largo plazo.
 - Usar herramientas para gestionar el tiempo.
- Variar las exigencias y los recursos para optimizar los desafíos:
 - Valorar el proceso, el esfuerzo y la mejora en la adquisición de logros educativos.
 - Proporcionar alternativas en cuanto a los apoyos permitidos para realizar una actividad.

- Diferenciar los grados de complejidad con los que se puede superar una tarea.
- Fomentar la colaboración y la comunidad:
 - Fomentar las metodologías activas de trabajo colaborativo y cooperativo con objetivos y roles claros.
 - Potenciar las oportunidades en la interrelación entre iguales.
- Utilizar la retroalimentación orientada a la maestría:
 - Proporcionar *feedback* continuo, específico y claro.
 - Proporcionar *feedback* centrado en la tarea, no en el estudiante.
 - Proporcionar *feedback* que enfatice el proceso, la persistencia, el esfuerzo y la mejora.

3. Principio II: Proporcionar múltiples formas de representación – el *qué* del aprendizaje

Este principio hace hincapié en la diversidad de formas con las que las personas acceden a la información. Dicha diversidad puede darse en las preferencias para el acceso a la información, en íntima relación con los denominados *estilos de aprendizaje* y definidos como:

[...] los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje. (Keefe, 1988, citado en Cazau, 2004)

El término hace alusión a que cada persona utiliza su método a la hora de aprender (Cazau, 2004). De esta forma, hay estudiantes que perciben mejor la información a través del canal visual, táctil o kinestésico. No obstante, también se da la situación de otro tipo de alumnado, aquel que presenta algún tipo de discapacidad, y para el cual no se habla de referencias, sino de barreras para acceder a la información. La obligatoriedad en la eliminación de estas barreras y el derecho al acceso a la información ya quedaron reflejados en el artículo 9 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006):

A fin de que las personas con discapacidad puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, los Estados Partes adoptarán medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales. (p. 10)

Con el fin de proporcionar diferentes alternativas para el acceso a la información, el DUA propone tres pautas diferentes: ofrecer opciones para percibir la información; dar opciones para el lenguaje y los símbolos; y proporcionar opciones para la comprensión (CAST, 2011; Elizondo, 2020, p. 61).

3.1. Opciones para la percepción

- Ofrecer opciones que permitan la personalización en la representación de la información:
 - Ofrecer alternativas a la información auditiva: acompañar este tipo de información de otra de carácter visual como el uso de textos, gráficas, sistemas aumentativos y alternativos de comunicación, convertidores de voz, uso de lengua de signos.
 - Dar alternativas a la información visual: uso de descriptores textuales o auditivos de las imágenes, posibilidad de cambiar la fuente y el tamaño de la letra en los textos, gráficos e imágenes con colores y contrastes adecuados, utilización de objetos 3D como maquetas o modelos físicos para acceder a través del tacto.

3.2. Opciones para el lenguaje y los símbolos

- Clarificar el vocabulario y los símbolos:
 - Utilizar glosarios y listas que permitan la decodificación de símbolos y que lo conecten con sus conocimientos previos.
- Clarificar la sintaxis y la estructura:
 - Descomponer los elementos importantes de un texto, mediante el uso de índices, resumen y esquemas.

- Facilitar la decodificación de textos, notaciones matemáticas y símbolos:
 - Usar sintetizadores de voz y permitir opciones para convertir el texto en voz, decodificadores de símbolos, uso de textos digitales con opciones de narración, acompañar las tareas de listas con el significado de los diferentes símbolos.
- Ilustrar las ideas a través de diferentes medios.
- Proporcionar opciones para la comprensión:
 - Activar los conocimientos previos: uso de rutinas en las que se conecten los contenidos impartidos con lo que se abordará en esa sesión; uso de estrategias que favorezcan el andamiaje, como el diseño y realización de mapas conceptuales.
 - Destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones entre ellos: uso de mapas conceptuales, esquemas y gráficos que ayuden a identificar y explicar conceptos; uso de ejemplos y contraejemplos; avisadores sobre información importante del texto.
 - Guiar el procesamiento de la información, visualización y la manipulación: presentar la información de manera progresiva, agrupada en unidades de contenidos bien organizados y fáciles de seguir, proporcionar indicaciones claras y sencillas sobre cada uno de los pasos que componen una tarea.
 - Maximizar la memoria, la transferencia y la generalización: uso de reglas nemotécnicas, uso de listas de comprobación y mapas conceptuales.

4. Principio III: Proporcionar múltiples formas de acción y expresión – el cómo del aprendizaje

Así como existían diferentes opciones para la representación de la información, tomando en consideración los estilos de aprendizaje, también deben existir diferentes medios para permitir que el estudiante represente la información. En este sentido, tal y como indica Alba (2019), la diversidad de estudiantes hace necesario que se lleven a cabo tareas mediante las cuales se cons-

truya el aprendizaje de diferentes formas, teniendo en cuenta las preferencias cognitivas. A tal fin, se deben activar las redes estratégicas del cerebro, orientadas a la planificar, gestionar y ejecutar el aprendizaje (Alba, 2019).

El *cómo* del aprendizaje se materializa gracias a tres pautas que se exponen a continuación (CAST, 2011; Elizondo, 2020, p. 64).

4.1. Opciones para la interacción física

- Variar los métodos para la respuesta y la navegación: se tienen en cuenta, en primer lugar, las necesidades del alumnado que presente discapacidad física. De esta forma, alternativas para la interacción física puede ser a través de estrategias como la ampliación de tiempo para la realización de una actividad o el uso de tecnología y productos de apoyo.
- Optimizar el acceso a las herramientas y los productos y tecnologías de apoyo. En este punto cobran importancia las alternativas para el acceso y uso de dispositivos informáticos. Ejemplo de ello son la provisión de *hardware* (periféricos y mandos) como *joysticks*, pulsadores, ratones y teclados adaptados.

4.2. Opciones para la expresión y la comunicación

- Usar múltiples medios de comunicación. Siempre y cuando no se emplee el uso de un medio con un fin específico, como, por ejemplo, el empleo la exposición como forma de valorar la expresión oral, es interesante favorecer el uso de diversas formas de expresar el conocimiento (forma oral, escrita, mediante esquemas).
- Usar múltiples herramientas para la construcción y la composición. Siempre y cuando el objetivo no sea adquirir una competencia específica en el uso de un instrumento concreto, hemos de ofrecer diferentes alternativas. En este caso se puede hacer referencia al uso de diversos materiales manipulativos para el dibujo y el coloreado, el uso de aplicaciones web, o la utilización de material 3D.
- Definir competencias con niveles de apoyo graduados para su práctica y ejecución. Una correcta graduación en el nivel de apoyo permitirá al estudiante avanzar en su proceso de apren-

dizaje, de tal forma que cada tarea se corresponda con su *zona de desarrollo próximo*.

4.3. Opciones para las funciones ejecutivas

- Guiar el establecimiento adecuado de metas. Se debe fomentar que el estudiante sea capaz de planificar sus metas, de tal forma que sean objetivas y alcanzables. También es necesario proporcionar al alumnado las estrategias que lo ayuden a conocer el punto en el que se encuentran en la adquisición de las metas marcadas. Ejemplo de ello es mediante el uso de listas de comprobación en la adquisición de metas y submetas o la redacción de diarios de aprendizaje.
- Apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias. Relacionado con lo anterior, es importante que el estudiante sea capaz de planificar el proceso a seguir para la adquisición de un objetivo. Esto puede hacerse mediante el uso de listas con tareas y subtareas, *checklist*, o dedicando un espacio para la reflexión tras finalizar un paso de cada tareas.
- Facilitar la gestión de información y recursos. Es interesante anticipar al estudiante diferentes documentos, como rúbricas de evaluación, guías de estudio o infografías, con el fin de poder organizar toda la información de una más favorable.
- Aumentar la capacidad para hacer seguimiento de los avances. En este punto es clave la retroalimentación que aportamos al estudiante. Hattie (2017, citado en Elizondo, 2020) indica que el *feedback* es una de las técnicas que más impacto positivo genera, tanto en lo académico como en lo emocional. Ejemplos y propuestas de para aportar un *feedback* correcto son (Hattie, 2017, p. 154, citado en Elizondo, 2020, p. 60):
 - Proporciona un *feedback* específico y claro, reconociendo lo que se ha hecho bien y siempre centrando la atención en la tarea y no en la persona.
 - Ayuda a reflexionar y a aprender de los errores.
 - Se centra en el proceso de aprendizaje.
 - El *feedback* no debe ser comparativo.

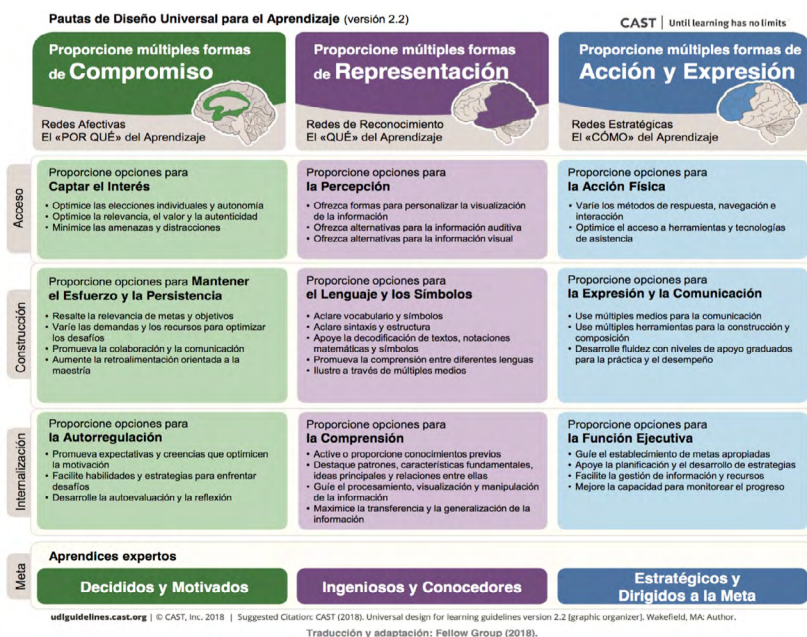


Figura 2. Principios DUA. Obtenido de CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines versión 2.2*. Wakefield, MA. Traducción y adaptación: Fellow Group (2018).

5. Conclusiones

Tal y como se ha abordado a lo largo del presente capítulo, el DUA pretende aportar un marco estratégico, a través de sus principios y de sus pautas, cuyo objetivo no es otro que el de favorecer que todos los estudiantes, independientemente de sus características, puedan acceder al aprendizaje. Relacionado con esto, no se debe olvidar que estas pautas y principios pretenden anticiparse a las necesidades que pueda presentar el alumnado, de tal forma que acoge la diversidad como un aspecto positivo, contraponiéndose al enfoque de las adaptaciones, por el que los procesos didácticos se diseñan para el alumno «medio» y, más tarde se ajustan a la individualidad de cada estudiante. Esto, aparte de dificultar la consecución de los objetivos propuestos por inviabilidad o falta de previsión, supone un mayor esfuerzo y coste de tiempo por parte del docente y, además, exige centrar el foco de atención en la diferenciación, en términos

negativos, de unos estudiantes que pueden no estar participando en igualdad de oportunidades respecto del resto del alumnado.

La experiencia que hay detrás de la implementación de los principios y de las pautas DUA es satisfactoria, como muestra el metaanálisis llevado a cabo por Capp (2017) y en el que recopiló un total de 18 estudios, realizados entre 2013 y 2016, y que contaban con criterios de calidad, como la presencia de pretest y postest, publicados en revistas científicas revisadas por pares ciegos. Los resultados de los trabajos analizados sugerían cómo el DUA era una herramienta metodológica eficaz para la mejora de la enseñanza de los estudiantes. Al proveer a los estudiantes con múltiples formas de acceder y de demostrar el conocimiento, los profesores estarían favoreciendo más oportunidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Capp, 2017).

En el caso de la educación a distancia y en línea, contextos que deben comenzar a tenerse especialmente en cuenta, también se observa un impacto positivo de los principios y pautas desarrollados durante el capítulo. El metaanálisis llevado a cabo por el autor del capítulo (López-Bastías, 2020), sobre estudios experimentales llevados a cabo entre 2014 y 2020 y en los que se aplicaba el DUA en entornos de aprendizaje en línea (un total de 8), también indicaron la potenciación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo en el principio relacionado con proporcionar múltiples medios o formas de implicación, puesto que conseguía generar percepciones positivas y un mayor sentimiento de autoeficacia sobre la materia que se imparte

Todo esto se incardina directamente con el ODS-4 de la Agenda 2030 para la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015), por el que se pretende:

[...] garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

De esta forma, son diferentes los gobiernos que han contemplado los principios del DUA como uno de los ejes para lograr dicho objetivo, como es el caso de EE. UU., Chile, Uruguay y

Colombia (Pastor, 2019). En el caso de España, 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 (LOMLOE), hace mención explícita de ello en varias ocasiones, considerándolos clave para la adopción de las medidas organizativas, metodológicas y curriculares en torno a la diversidad.

6. Bibliografía

- Alba, C. (2018). Educación inclusiva y enseñanza para todos: el Diseño Universal para el Aprendizaje. En: Alba, C. (coord.). *Diseño Universal para el Aprendizaje: educación para todos y prácticas de enseñanza inclusiva* (pp. 11-18). Morata.
- Alba, C. (2019). Diseño Universal para el aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, 6(9), 55-66. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/190783/Alba.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alba, C., Sánchez, J. y Zubilaga, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje. Pautas para su introducción en el currículo*. Edelvives.
- Arathoon-Girón, A. (2018). Fundamentos neurocientíficos del Diseño Universal para el Aprendizaje: cerebro, aprendizaje y enseñanza. En: Alba, C. (coord.). *Diseño Universal para el Aprendizaje: educación para todos y prácticas de enseñanza inclusiva* (pp. 19-25). Morata.
- Capp, M. J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: A meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education*, 21(8), 791-807. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1325074> [links]
- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield.
- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Wakefield.
- Cazau, P. (2004). *Los estilos de aprendizaje. Generalidades*. <https://cursa.ihmc.us/rid%3D1R440PDZR-13G3T80-2W50/4.%20Pautas-%20evaluar-Estilos-de-Aprendizajes.pdf>
- Domínguez, J. y Pino-Juste, M. (2014). Motivación intrínseca y extrínseca: análisis en adolescentes gallegos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 349-358.

- Elizondo, C. (2020). *Hacia la inclusión educativa en la Universidad: diseño universal para el aprendizaje y la educación de calidad*. Octaedro IDP/ICE.
- Hattie, J. (2017). *Aprendizaje visible para profesores*. Paraninfo.
- Jiménez, M. (2007). Motivación intrínseca. Competencia, autodeterminación y control. En: Fernández-Abascal, E., Jiménez, M. y Martín, M. *Emoción y motivación: La adaptación humana*. Centro de Estudios Ramón Acelles.
- Keefe, J. (1988). *Aprendiendo Perfiles de Aprendizaje: manual de examinador*. NASSP.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- Llaga, E., Silva, M. y Jairo, J. (2019). Motivación extrínseca e intrínseca en el estudiante. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/09/motivacion-extrinseca-intrinseca.html>
- López-Bastías, J. L. (2020). El Diseño Universal del Aprendizaje en el entorno on line. Un marco para la participación en la Educación Superior. En: Moreno-Rodríguez, R., Tejada-Cruz, A. y Díaz-Vega, M. (eds.). *COVID-19. Educación Inclusiva y Personas con Discapacidad: Fortalezas y Debilidades de la Teleeducación*. Colección iAccessibility. La Ciudad Accesible.
- Meyer, A., Rose, D. y Gordon, D. (2014). *Universal design for learning. Theory and practice*. CAST Professional Publishing. <http://udltheorypractice.cast.org/login;jsessionid=4363F547FF923B47BD9B1D1FBE171013>
- Núñez, J. C. (2009). *Motivación, aprendizaje y rendimiento académico*. Trabajo presentado en el X Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía. Braga, Portugal.
- ONU (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* [en línea]. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- ONU (2015). *Las metas del Objetivo n.º 4 en español* [en línea]. <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education>
- Orbego, A. (2016). La motivación intrínseca según Ryan & Deci y algunas recomendaciones para maestros. *Educare, Revista Científica de Educacao*, 2(1), 75-93. Doi: <http://dx.doi.org/10.19141/2447-5432/lumen.v2.n1.p.75-93>
- Ospina, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. Motivation, the Engine of Learning. *Revista de Ciencias de la Salud*, 4, 158-160.

Reeve, J. (1994). *Motivación y Emoción*. McGraw-Hill.

Valencia, C. y Hernández, O. (2017). El Diseño Universal para el Aprendizaje, una alternativa para la inclusión educativa en Chile. *Atenas, Revista Científico Pedagógica*, 4(40), 105-120. http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf

Guía para la autoevaluación de estrategias docentes inclusivas

Guide to self-evaluation of inclusive teaching strategies

ROSA ESPADA-CHAVARRÍA, RICARDO MORENO-RODRÍGUEZ,
JOSÉ LUIS LÓPEZ-BASTÍAS Y MÍRIAM DÍAZ-VEGA
Universidad Rey Juan Carlos

Resumen

En el presente capítulo se presenta la herramienta conocida como *Guía para la autoevaluación de estrategias docentes inclusivas*, desarrollada por los miembros del equipo de investigación DIVERSIA. Dicha herramienta pretende conformarse como una guía para la autoevaluación de la calidad de la docencia, asegurando procesos de enseñanza-aprendizaje más inclusivos.

Palabras clave: diseño universal, educación, autoevaluación, educación inclusiva.

Abstract

This chapter presents the tool known as *Guide for self-assessment of inclusive teaching strategies*, developed by members of the DIVERSIA research team. This tool is intended as a guide for self-evaluation of the quality of teaching, ensuring more inclusive teaching-learning processes.

Keywords: Universal Design, Education, self-assessment, inclusive education.

Esta herramienta tiene como fin proporcionar a los docentes/formadores un marco de trabajo, con pautas claras y sencillas que les permita identificar las prácticas inclusivas que desarrollan en su quehacer diario en el aula (autoevaluación). De igual modo, facilita la identificación de aquellos elementos que se recomienda abordar/atender para reforzar el proceso de enseñanza-aprendizaje en cualquier entorno y contexto formativo.

Es un instrumento que surge de la adaptación de los enfoques teóricos y prácticos derivados de las siguientes herramientas y estudios previos:

1. *Inventario de Estrategias de Enseñanza Inclusiva*. ITSI, Lombardi et al. (2013).
2. Material presentado por Dalmau et al. (2015) en el que proporcionan orientaciones para aplicar el diseño universal para la instrucción en la educación universitaria.
3. Estudios de autores como:
 - Lombardi, A., Murray, C. y Dallas, B. (2013). University faculty attitudes toward disability and inclusive instruction: Comparing two institutions. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(3), 221-232.
 - Rao, K. y Tanners, A. (2011). Curb cuts in cyberspace: Universal Instructional Design for online courses. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24(3), 211-229.
 - Rao, K., Ok, M. W. y Bryant, B. R. (2014). A review of research on universal design educational models. *Remedial and special education*, 35(3), 153-166.
 - Rao, K., Edelen-Smith, P. y Wailehua, C. U. (2015). Universal design for online courses: Applying principles to pedagogy. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 30(1), 35-52.
 - Dalmau Montalà, M., Guasch Murillo, D., Sala Bars, I., Llinares Fité, M., Dotras Rusalleda, P., Álvarez Suau, M. H. y Giné, C. (2015). *Diseño universal para la instrucción: indicadores para su implementación en el ámbito universitario*. Càtedra d'Accessibilitat de la Universitat Politècnica de Catalunya.

ÍTEMS	1	2	3	4
1. Defino y explico los objetivos, competencias y contenidos cuando presento la materia que vamos a abordar al comienzo de la formación.				
2. Explico los criterios de evaluación al inicio de la formación y los reitero en cada prueba de evaluación.				

3. Establezco espacios acogedores para dialogar cómodamente sobre algún tema relacionado con la diversidad que pueden presentar los participantes.

4. Realizo apoyo individualizado en función de las particularidades de cada estudiante, presente o no una discapacidad.

5. Explico el funcionamiento de la formación, describiendo los bloques que la componen y rutinas que se van a seguir. Del mismo modo, complemento la misma con un documento o soporte al que tengan acceso durante toda la formación (soporte papel-electrónico).

ÍTEMS	1	2	3	4
-------	---	---	---	---

6. En caso de utilizar herramientas TIC durante la formación, explico su uso y la protección de datos asociada a la misma.

7. Compruebo que se puede acceder sin dificultad a los espacios virtuales (Aula Virtual / Teams).

8. El contenido y materiales están disponibles en diferentes soportes (versión electrónica-papel).

9. Proporciono y presento los contenidos en diferentes formatos para acceder a ellos: texto, vídeo, vídeo subtulado, etc.

10. Facilito actividades variadas y en diferentes formatos que permiten practicar diferentes habilidades adecuadas a los objetivos.

ÍTEMS	1	2	3	4
-------	---	---	---	---

11. Proporciono recursos en línea para que el alumnado lo utilice a su ritmo cuando lo necesite.

12. Utilizo presentaciones (PPT) como complemento a la información oral.

13. Las presentaciones proyectadas cuentan con fuente 20 pts y contraste de color.

14. Elaboro vídeos con contenidos de la materia de manera habitual.

15. Propongo materiales complementarios en diferentes soportes y en diferentes formatos (vídeos, textos, redes sociales, audios...).

ÍTEMS	1	2	3	4
16. Los vídeos y audios de enlace a material complementario están subtítulados y/o en texto.				
17. Proporciona acceso a diccionarios, glosarios, en línea.				
18. Proporciono diferentes tipos de evaluación: continua, autoevaluación, coevaluación, rúbrica, exámenes, cuestionarios.				
19. Diseño tareas continuas y progresivas con información del progreso formativo del usuario.				
20. El alumnado demuestra la adquisición de conocimientos a través de diferentes formas pruebas o acciones.				

ÍTEMS	1	2	3	4
21. Facilito actividades de autoevaluación y ofrezco retroalimentación.				
22. Facilito retroalimentación continua y comentarios individualizados para la reflexión sobre el desarrollo de habilidades, antes de la siguiente actividad.				
23. Utilizo diferentes medios y formas de retroalimentación: correo electrónico, rúbricas, notas de voz, texto escrito, vídeo.				
24. Proporciono rúbricas para poder avanzar en la formación.				

ÍTEMS	1	2	3	4
25. Utilizo variedad de métodos y estrategias de aprendizaje (cooperativo, <i>blended learning</i> , proyectos...).				
26. Facilito tareas periódicas con indicaciones de entrega en el medio establecido y acordado.				
27. Establezco equipos de trabajo en al aula para favorecer la colaboración.				
28. Facilito tiempo en las sesiones para la reflexión individual grupal y el debate conjunto.				
29. Realizo debates para fomentar el trabajo en equipo.				
30. Permito que el alumnado exprese sus opiniones y/o explore nuevas ideas.				

ÍTEMS	1	2	3	4
31. No penalizo por tener iniciativa y aprender del error en las actividades del día a día				
32. Comparto con el alumnado mis experiencias relacionadas con el tema de estudio.				
33. Inicio las sesiones con un resumen de lo que se va a abordar en la sesión				
34. Finalizo las sesiones con un resumen de lo realizado en la sesión.				
35. Anticipo de manera previa los contenidos que se van a abordar en la siguiente sesión.				

ÍTEMS	1	2	3	4
36. Mantengo el contacto visual con el alumnado para favorecer la comunicación.				
37. Actualizo de manera continua mi formación en métodos docentes e inclusivos.				
38. Proporciono actividades prácticas para generalizar y experimentar aprendizajes.				
39. Se clarifican las expectativas de cada tarea (lo que se pretende conseguir) antes de su realización.				
40. Me aseguro de que el alumnado comprenda que los contenidos, materiales y actividades son adecuadas a los objetivos.				

ÍTEMS	1	2	3	4
41. Facilito actividades individuales para el trabajo autónomo.				
42. Facilito pautas para la comprensión de los nuevos contenidos con ejemplos reales y significativos.				
43. Tengo disponibilidad para atender al alumnado (tutoría).				
44. Utilizo de manera habitual los espacios de enseñanza virtual, siempre que sea posible.				
45. Las tareas se ajustan a los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado.				

Sobre los coordinadores

José Luis López Bastías

Profesor del Departamento de Ciencias de la Educación Lengua-je, Cultura y Artes, Ciencias Histórico-Jurídicas y Humanísticas y Lenguas Modernas (área de Métodos de Investigación y Diagnós-tico en Educación) de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid. Su trayectoria profesional se vincula a la accesibilidad universal y al diseño para todas las personas, en concreto, en el ámbito educativo, mediante el diseño universal para el aprendizaje (DUA). Imparte docencia en asignaturas relacionadas con estas materias dentro de los grados de Educación Primaria y Lengua de Signos Española y Comunidad Sorda. También en el Máster Universitario en Educación Inclusiva y Diseño Universal para el Aprendizaje. Forma parte de diferentes proyectos de investiga-ción, tanto nacionales como internacionales, y es integrante del grupo de investigación DIVERSIA. Cuenta con diferentes publi-caciones indexadas en los primeros cuartiles de la Web of Scien-ces y Scopus.

Míriam Díaz Vega

Profesora del Departamento de Ciencias de la Educación, Len-guaje, Cultura y Artes, Ciencias Histórico-Jurídicas y Humanísti-cas y Lenguas Modernas (área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación) de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid. La Agenda 2030, la accesibilidad universal, el diseño para todas las personas, la inclusión de las personas con discapa-

cidad y la educación inclusiva (tomando como referencia el DUA) son los ejes principales de su desarrollo investigador y docente. Imparte docencia en los grados de Educación Primaria, Lengua de Signos Española y Comunidad Sorda y Protocolo, Organización de Eventos y Comunicación Corporativa. Es docente en el Máster Universitario en Educación Inclusiva y Diseño Universal para el Aprendizaje. Forma parte del grupo de investigación consolidado DIVERSIA y participa en diversos proyectos de investigación nacionales e internacionales. Es autora de diversas obras indexadas en los primeros cuartiles de la Web of Sciences, Scopus y SPI.

Gijs Versteegen

Profesor de historia en la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid. Ha participado en y dirigido diversos proyectos de innovación docente y es el IP del proyecto de Erasmus+ *Delyramus et Laboramus*. Sus líneas de investigación son la cultura conversacional y la educación en la corte y los entornos nobiliarios en la Edad Moderna.

Índice

El arte como espacio inclusivo. Introducción al marco pedagógico	9
1. Conceptos fundamentales sobre inclusión social y laboral de las personas con discapacidad	13
1. Introducción	14
2. Concepto de <i>discapacidad</i>	15
3. De la exclusión social de las personas con discapacidad a la igualdad de oportunidades	17
4. Modelo social y enfoque de derechos	18
5. La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible	20
6. El acceso a la educación de las personas con discapacidad	21
7. El acceso al empleo de las personas con discapacidad	23
8. Bibliografía	25
2. El patrimonio cultural como vía para el fomento de la empleabilidad de las personas con discapacidad	29
1. Justificación y descripción del problema.	30
2. Importancia de la inclusión social y laboral de las personas con discapacidad.	32
3. El patrimonio cultural en la actualidad y su valor educativo: tipos de patrimonio cultural	34
4. El patrimonio cultural como vía para el fomento de la empleabilidad de las personas con discapacidad	37

5. Importancia del uso de metodologías activas y participativas para el desarrollo de las competencias transversales y para la inclusión	41
6. Discusión y conclusiones	42
7. Bibliografía	43
3. Presencia, participación y consecución de logros: el paradigma del diseño universal aplicado a la formación . .	47
1. La educación inclusiva como derecho fundamental	48
2. Dimensiones de la educación inclusiva	50
3. Presencia, participación y consecución de logros	53
3.1. Diseño universal para el aprendizaje	54
4. Bibliografía	58
4. Estrategias al alcance del docente para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje con usuarios con discapacidad: principios y pautas basados en el diseño universal para el aprendizaje	63
1. Introducción	64
2. Principio I: Proporcionar múltiples medios o formas de implicación – el <i>por qué</i> del aprendizaje	65
2.1. Opciones para captar el interés	67
2.2. Opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia . .	67
3. Principio II: Proporcionar múltiples formas de representación – el <i>qué</i> del aprendizaje.	68
3.1. Opciones para la percepción	69
3.2. Opciones para el lenguaje y los símbolos	69
4. Principio III: Proporcionar múltiples formas de acción y expresión – el <i>cómo</i> del aprendizaje	70
4.1. Opciones para la interacción física.	71
4.2. Opciones para la expresión y la comunicación	71
4.3. Opciones para las funciones ejecutivas	72
5. Conclusiones.	73
6. Bibliografía	75
5. Guía para la autoevaluación de estrategias docentes inclusivas.	79
Sobre los coordinadores	85

Patrimonio cultural e inclusión social

Marco pedagógico y Guía para la autoevaluación de estrategias docentes inclusivas

En esta obra se presenta un marco pedagógico que pretende dar respuesta a la necesidad de formación de los profesionales que se dedican a la inclusión social, laboral y educativa de las personas con discapacidad a través del arte. Bajo el paraguas del proyecto Erasmus+ *Delyramus II*, llevado a cabo por la Universidad Rey Juan Carlos, la Fundación Rey Ardid, la Escuela de Violería, la Fondazione di comunità del Centro Storico di Napoli y la fundación ADM Estrela, se hace un repaso, en primer lugar, de los conceptos fundamentales que permiten entender la inclusión social y laboral de las personas con discapacidad en la actualidad. Seguidamente, se abordan las posibilidades que ofrece el patrimonio cultural como vía para el fomento de la empleabilidad de las personas con discapacidad. Esta base sirve de marco al lector para adentrarse en los contenidos necesarios para implementar una formación inclusiva, bajo el prisma de la igualdad de oportunidades y promoviendo la presencia, participación y consecución de logros. Para ello, se profundiza en uno de los enfoques para alcanzar dichos fines, el diseño universal aplicado al ámbito educativo y, en concreto, el diseño universal para el aprendizaje. El libro desemboca en la creación de una herramienta, la Guía para la autoevaluación de estrategias docentes inclusivas, cuyo fin es favorecer la mejora continua del ejercicio docente en el día a día, avanzando, así, hacia prácticas más inclusivas.

Este monográfico, aunque va destinado a todos aquellos docentes interesados en eliminar las diferentes barreras en el aprendizaje, se muestra de especial relevancia para cualquier profesional que vea en el patrimonio cultural un medio y un fin para la inclusión social y laboral de las personas con discapacidad.