

ESTUDIANTES

Una vuelta a “La vuelta al mundo”, incorporando Diseño Universal de Aprendizaje

A round “Around the world”, incorporating Universal Learning Design

Andrés Torrejón-Romero*

Recibido: 8 de junio de 2020 Aceptado: 23 de julio de 2020 Publicado: 31 de enero de 2021

To cite this article: Torrejón-Romero, A. (2021). Una vuelta a “La vuelta al mundo”, incorporando Diseño Universal de Aprendizaje. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2 (1), 201-219

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmarv2i1.9420>

RESUMEN

A lo largo de mi formación inicial como docente he sentido especial interés por acercarme al concepto de inclusión como manera de atender a la diversidad, en concreto en las aulas de educación infantil. Dicha temática la abordé con mayor profundidad a través de mi Trabajo de Fin de Grado, cuyo contenido es el objeto del relato que articula este trabajo. Se trató de una experiencia educativa titulada “La vuelta al mundo” que, asumiendo la metodología de trabajo por proyectos que ya se desarrollaba en el propio centro, incorpora claves para avanzar hacia una práctica educativa inclusiva. Su naturaleza es el rediseño de un proyecto didáctico, entendido a su vez como proceso de investigación, que me permitiera conocer y analizar lo que puede aportar incorporar a un aula de Educación Infantil de 4 años el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Este último se presenta como una metodología la cual promueve una óptica inclusiva, que responda a las necesidades reales del alumnado y muestre especial interés por los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que este participa.

Palabras clave: Diseño Universal de Aprendizaje (DUA); trabajo por proyectos; metodología; inclusión; educación infantil

ABSTRACT

Throughout my initial training as a teacher I have felt special interest in getting closer to the concept of inclusion as a way to meet the needs of diversity in Early Childhood Education classes. I addressed such theme deeper through my Degree’s Final Dissertation, whose content is the subject of the experience that I am going to tell here. It was an educational experience named “around the world” which, assuming the project-based methodology that was developing the school, includes keys to move forward to an inclusive educational practice. Its nature is the redesign of a teaching process, also understood as a research process, which could allow me to know and analyse what the incorporation of the Universal Learning Design (ULD) could provide to a 4 years old children class. The ULD presents itself as a methodological strategy which enhances an inclusive view, which can meet the student’s real needs and show special attention for the learning and teaching process in which they take part.

Keywords: Universal Learning Design (ULD); working through projects; methodology; inclusion; childhood education



1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo recoge diferentes reflexiones relacionadas con la atención a la diversidad, derivadas de la puesta en práctica de una experiencia en un aula de educación infantil.

Con este trabajo llevé a cabo mi primer acercamiento a una investigación en relación con el diseño, desarrollo y evaluación de una propuesta educativa basada en la inclusión como forma de evidenciar acogimiento y respeto hacia todas las personas que dan vida a un aula. En concreto, mi diseño e intervención se destina a un aula de cuatro años de educación infantil, la cual pone en práctica una metodología de trabajo por proyectos. Mi aportación a esta metodología, y aquí reside el valor de la atención a la diversidad y objeto central de la propuesta, es la incorporación de la perspectiva y las ideas que se proponen desde el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), diseñándola, poniéndola en práctica, evaluando y analizando qué puede aportar este a la realidad de un aula que trabaja por proyectos.

Aunque principalmente lo que protagoniza este documento es una experiencia real que llegó a ser llevada a cabo en un aula de educación infantil concreta, previamente realicé un elaborado trabajo de preparación y formación, que pudiera dar solidez, respaldo y orientación a las prácticas mencionadas. Es por ello que, además, encuentro la necesidad de abordar en este artículo lo que diferentes autores y autoras han desarrollado acerca de ideas como las de “inclusión”, “trabajo por proyectos” y “Diseño Universal de Aprendizaje”, que además permiten contextualizar y analizar en mayor medida el origen tanto de las actuaciones que realicé, como de la perspectiva en la que me posiciono en cuanto a la atención a la diversidad.

Este proceso de reflexión a través de la práctica me proveyó de diferentes aprendizajes extrapolables tanto a mi vida profesional y formativa como a la dimensión personal, los cuales procuraré que se reflejen en estas líneas. Dichos aprendizajes entendidos en el sentido de procesos formativos y no como meros resultados finales adquiridos tras la elaboración de un trabajo giran en todo momento en torno al núcleo del DUA como estrategia metodológica, cuyo objetivo es llegar a erradicar o reducir las posibles barreras hacia la participación, el aprendizaje y/o el juego, procurando además incrementar las oportunidades formativas de todos los niños y las niñas. Todo ello plasmado y llevado a una situación y contexto real relacionado con la educación infantil.

Por último y antes de comenzar con el desarrollo, considero oportuno reflejar en este párrafo dos decisiones a nivel formal que tomé para el trabajo y que, por tanto, así aparecerán en este artículo. La primera es que en el desarrollo de este artículo se utilizan los dos géneros en las palabras que admitan esta posibilidad, como por ejemplo sucede con los adjetivos. Pese a que en las diferentes normativas relacionadas con la lengua española no se recoja la manera en la que redacto para referirme conjuntamente tanto a un género como a otro, entiendo que hacerlo así se convierte en una necesidad del ámbito educativo (y especialmente desde el que trabaja conceptos como el de atención a la diversidad). Este debe velar por la inclusión, en este caso del género, dándole visibilidad y materializando sus ideas en actuaciones. Y en casos como este, la materialización puede ser reflejada en la redacción de artículos o investigaciones.

La segunda decisión supone que la redacción de la mayor parte del artículo se encuentra deliberadamente realizada utilizando la primera persona. De nuevo la explicación que incorporo en estas líneas alude a la necesidad de reflejar la naturaleza e idiosincrasia de este trabajo a través del lenguaje. Por ello al haber vivido la investigación en primera línea desde diferentes perspec-

tivas siempre junto a los y las participantes, considero que esta experiencia no se limita a una investigación o recopilación de reflexiones realizadas desde el mundo teórico-reflexivo. Ha sido una vivencia que me permite derivar las distintas ideas y argumentos que expongo hoy en este artículo, con las cuales me identifico totalmente, sintiéndolas mías, y esta decisión respecto al lenguaje considero que es la más acertada para no perder de vista estos aspectos.

2. ELABORANDO UN MARCO DE REFERENCIA

A continuación presento un marco de referencia que se desarrolla en torno a tres grandes pilares:

En primer lugar un punto que pretende “aterrizar en la cuestión” y para hacerlo, se apoya en la explicación, ejemplificación y reflexión de las ideas de exclusión, segregación, integración e inclusión. Con ello pretendo mostrar un abanico de las diferentes concepciones que se han tenido en torno a la consideración (o ausencia de esta) de la diversidad, y en consecuencia las respuestas, en este caso educativas, que se han ofrecido desde las distintas instituciones y/o grupos sociales.

En segundo lugar, una vez se ha planteado la idea de inclusión por la cual apuesta el ámbito educativo en la actualidad como manera real de acoger la diversidad en el aula, se plantea una mirada hacia la diversidad centrada en el análisis del contexto educativo. En concreto se tratan los conceptos de barreras (culturales, políticas y prácticas) y entornos excluyentes, para posteriormente analizar cuál es el papel que ocupan al respecto los proyectos educativos en los centros, y poder entender la idea de la accesibilidad como clave.

Por último, recojo una serie de ideas claves respecto a lo que supone el trabajo por proyectos y el Diseño Universal de Aprendizaje, según las reflexiones e investigaciones de distintos autores y autoras referentes en la temática.

Los grandes puntos que trata este marco de referencia se encuentran estructurados en la ilustración 1 como manera de crear una estructura general de la misma.

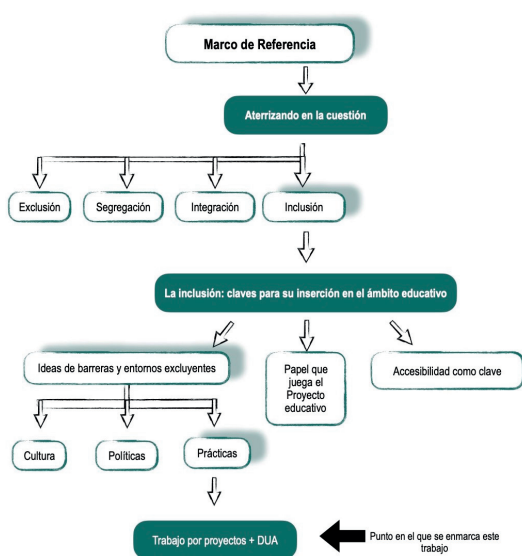


Ilustración 1. Mapa conceptual resumen del marco teórico de referencia. Fuente: elaboración propia

2.1 Aterrizando en la cuestión

Una vez nace la idea de sociedad son los acuerdos sociales los que hacen que estas evolucionen en una dirección u otra. Hay veces en los que estos acuerdos son resultado de la mera consolidación del devenir diario y las respuestas basadas en la espontaneidad de las personas y, en otros casos, estos se acuerdan y formalizan a través de organismos y fuentes oficiales. Los anteriores quizás los podemos entender como acuerdos que son considerados de mayor transcendencia. Tomando como referencia a estos últimos, podemos considerar que el Diccionario de la Real Academia Española es uno de estos escritos en los que se reflejan ideas consensua-

das y pactadas, que promueven y persiguen su aceptación generalizada en la sociedad. De ahí que a la hora de querer utilizar cualquier palabra o se tengan dudas sobre estas, se consulte este documento para conseguir orientación y respuestas en relación con la lengua. La idea de tomarlo aquí como texto referencial es realizar un primer acercamiento que nos permita aterrizar en la cuestión de qué y cómo conoce y comprende nuestra sociedad el término de diversidad.

La Real Academia Española (2014) recoge para el término “diversidad” dos acepciones: la primera es la que considera este término bajo las ideas de “variedad, desemejanza, diferencia”. Como adelantaba, existe una segunda acepción para diversidad referida a “abundancia, gran cantidad de varias cosas distintas”. Ambas definiciones no se regodean en largas frases ni ideas complejas. Es por ello que su brevedad se complementa a mi juicio con la precisión que ofrecen, y la posibilidad de establecer un paralelismo a través del cual comprender el proceso y progreso en referencia al término de diversidad y la respuesta que se ha ofrecido a esta con el paso de los diferentes años. Mientras que la primera conecta con ideas de mayor tradicionalidad como la integración, segregación o incluso exclusión, la segunda definición se acerca más al término de inclusión. Sin embargo esta relación de conceptos que establezco no es aleatoria, si no que requiere de la comprensión de las reflexiones que diferentes autores y autoras han elaborado para establecer límites o aportar matices que nos ayuden a comprender diferentes respuestas en cuanto a cómo se ha afrontado la atención a la diversidad en el ámbito social en general, y en el educativo en concreto.

La primera autora, cuyos argumentos recupero al respecto es Parrilla (2002), la cual habla detalladamente de cuatro grandes ideas en cuanto a la concepción y atención a la diversidad: exclusión, segregación, integración e inclusión. Pero entre otros muchos aspectos en los que repararé, el primero en el que me detengo es la necesidad de concebir este transcurso de términos como una sucesión continua de idas y venidas, de mejoras y vueltas atrás. Es decir, en ningún momento, defiende la autora, se tratan de fases estáticas, si no de concepciones sujetas a los distintos cambios que incumben a la sociedad (legislativos, culturales, etc.).

Una vez expuesta esta reflexión, podemos ver cómo Parrilla (2002) habla en un primer momento del concepto de “exclusión”. Un momento en el que se defendía abiertamente que algunas personas o grupo de personas no podían ni tenían derecho de asistir a las escuelas u otras instituciones educativas. Es más, la autora afirma que la excepción eran las personas que sí podían asistir a estos lugares, y que lo general era considerar la exclusión educativa del resto. Por otra parte, como noción posterior, menciona la “segregación” como un punto de inflexión a partir del cual se acepta el derecho de todos y todas (o la mayoría) a estar escolarizados y escolarizadas y ser educados y educadas, aunque no de la misma manera. Es en este momento cuando surgen políticas y procesos educativos paralelos en función de la condición personal, entrando en juego la utilización de palabras como “educación especial”, “personas con deficiencia, o discapacitada” o “pedagogía terapéutica”. Así ella considera que una vez emergió la idea anterior surge una nueva necesidad a la sociedad, que identifica en este momento la exigencia de ofrecer diferentes recursos, adaptar instituciones, políticas, etc, para estar al alcance de algunos colectivos con mayor nivel de vulnerabilidad.

A partir de la anterior necesidad es el momento en que se habla de “integración” como una nueva manera de entender la atención a la diversidad. Y aunque diversos autores y autoras como Parrilla (2002) o Rubio (2009) encuentran un salto cualitativo en cuanto a hablar de integración

como manera de concebir la diversidad respecto a ideas anteriores, un matiz muy interesante es el que añade Rosales (2015) en cuanto a las carencias o posibilidades de mejoras con las que cuenta este término; ya que según esta autora la integración supone entender que existe la necesidad de trabajar con el individuo para volver a incorporarlo a estructuras o prácticas hegemónicas en las que se mueven la mayoría de personas. Desde esta visión la mirada se centra en las “carencias” que presentan los individuos.

En el momento en que desde el mundo de la educación (en el cual se enmarca este artículo) se pone en valor que, más allá de compartir espacios, atender a la diversidad supone incluir términos como el de justicia o equidad en las aulas y los centros educativos, es cuando emerge el concepto de inclusión. Entrando en el origen del término en relación con el ámbito educativo Booth y Ainscow (1998) recogen que es en la “Conferencia Mundial Necesidades Educativas Especiales. Acceso y calidad” en 1994, en Salamanca, cuando se plantea esta nueva manera de atender a la diversidad, reconociendo, acogiendo y respetando la diversidad existente.

Una vez conocemos de manera general los diferentes términos que han protagonizado la historia en cuanto a la atención a la diversidad, podemos observar cómo conectan y se relacionan estas ideas con las acepciones propuestas por la RAE que recogía en párrafos anteriores. La Real Academia Española (2014) ofrecía una primera definición de diversidad centrada en las desigualdades o disparidades entre dos realidades, y una segunda acepción que conectaría el término de diversidad con cuestiones propias de la inclusión, según acabo de analizar. Pero además esta evolución y desarrollo en cuanto al entendimiento de este término, también lo recoge Echeita (2004) expresando que a lo largo de la historia han existido paradigmas que consideraban que la diversidad era una manera de aludir a las diferencias existentes entre el ser humano desde un punto de vista negativo, en el que era necesario llevar a cabo acciones compensatorias de esas necesidades. Sin embargo este autor afirma que la inclusión vela por entender que la diversidad es algo propio en todas las sociedades, y que puede aportar enriquecimiento a cualquiera de los procesos que en ellas se lleven a cabo.

2.2 La inclusión: claves para su inserción en el ámbito educativo

2.2.1 Ideas de barreras y entornos excluyentes

Para comprender la importancia de los entornos y el concepto de barreras, recupero las reflexiones de Rubio (2009) que expone que, desde ideas como la de integración, el objetivo es analizar las capacidades (o mejor dicho discapacidades) de la persona para identificar qué es lo que le impide integrarse en su contexto y realizar los cambios oportunos en la persona para intentar lograr esa integración. Sin embargo, desde la inclusión se habla de la realización de ajustes y no de cambios o adaptaciones, y que la realización de estos se contemplará para todas las personas ya que la diversidad no es exclusiva de ningún colectivo al que se quiera etiquetar con ella motivado por una especie de corrección política. Estos argumentos están respaldados además por entidades como la Organización Mundial de la Salud y la Organización Panamericana de la Salud (2001), haciendo hincapié en el papel de los entornos o contextos y su responsabilidad. Defendiendo que entre las características de las personas no está la de “discapacitada”, que esto es un término de construcción social que sale a relucir en el momento en el que cualquier persona no puede interactuar en un contexto concreto (o su participación se ve limitada) por las características de este último. Por lo que afirman con rotundidad que no es correcto hablar de “personas discapacitadas”.

Desde estas perspectivas, en la cual me sitúo personalmente y así se reflejará en este trabajo, se defiende que cuando una persona encuentra su participación reducida o totalmente eliminada, está encontrando barreras que le impiden llevarla a cabo. Y el concepto de barrera resulta muy interesante cuando vamos más allá de entenderlas comúnmente como un obstáculo físico. Es por ello que Booth y Ainscow (1998) contemplan a través de la creación de un índice para la inclusión, valorar y analizar los entornos educativos (por ser nuestro campo de estudio) en torno a tres áreas como son la cultura, las políticas y las prácticas que tienen lugar en el centro educativo. En definitiva, el documento que ambos autores elaboran pretende servir como un marco o modelo a partir del cual se puedan materializar en un centro educativo diferentes actuaciones que permitan valorar e incrementar el nivel de inclusión con el que se trabaja en él. Esto se sustenta en la base de que, para ellos, el nivel de consecución en cuanto a la inclusión educativa que esté presente en el centro educativo es fruto del análisis de las oportunidades o barreras que este esté poniendo en juego en su día a día. Evidencian con ello la responsabilidad social del asunto. Pero, debido a la transversalidad que supone la inclusión, proponen estas tres áreas a partir de la cual realizar el análisis: la primera de ellas alude al aspecto cultural, en cuanto a cómo se entiende la inclusión y se pone en juego desde el conjunto de modos de vida y/o costumbres de la comunidad educativa. La segunda de las dimensiones se refiere al ámbito político, pero en el sentido de la micropolítica a nivel de centro. Entienden que más allá del aspecto cultural que puede entenderse como algo más diluido en el día a día y por tanto menos palpable, las políticas del centro regida a través de los diferentes organismos constituidos y recogida en los documentos oficiales deben velar de igual manera por la inclusión.

2.2.2 *El papel que juega el Proyecto educativo*

En consonancia con las ideas anteriores llegamos a este punto en el que podríamos hablar de la dimensión referida a las “prácticas”. Según Booth y Ainscow (1998) en estas se deben reflejar y a la vez promover esos aspectos relacionados con lo cultural y político de los que hablaban las anteriores dimensiones, tanto a la hora de organizar el centro como a la de crear y poner en marcha un proyecto educativo común.

Centrándonos en ese papel que juega el proyecto educativo en cuanto a la inclusión en los centros, debemos destacar que para Medina (1990) “el proyecto educativo es la expresión y puesta en acción de los ideales formativos, las expectativas y los intereses que evidencian la vida del centro” (p.617). Además, considera que la creación de un proyecto con el que los diferentes miembros de la comunidad educativa se sientan identificados pasa por escuchar a todas las voces y recoger en este documento acuerdos y decisiones meditadas conjuntamente.

Por último, para cerrar el recorrido por las tres dimensiones que hemos analizado hasta el momento en cuanto a una manera de materializar la inclusión en las aulas y centros educativos, quiero cerrar el punto señalando la interdependencia existente entre estas tres dimensiones. De tal manera que en todo momento se tenga presente que llevar a cabo actuaciones en una de ellas repercutirá en las demás (Booth y Ainscow, 1998). Es por ello que este trabajo, aun centrado en la dimensión práctica, analizará en puntos posteriores qué puede aportar el Diseño Universal de Aprendizaje al resto de dimensiones.

2.2.3 La accesibilidad como clave

Como clave para afrontar las barreras hacia la participación y el aprendizaje, y la de entornos excluyentes, encontramos la idea de la accesibilidad. Para tenerla en cuenta en el ámbito educativo es especialmente importante que sometamos nuestras actuaciones (relacionadas con las dimensiones citadas) a críticas y ajustes constantemente en los centros educativos o aulas. Teniendo además en cuenta que cualquier miembro de la comunidad educativa puede encontrarse frente a estas barreras. Es por ello que autores como Echeita (2004) enfatizan en que estas cuestiones nos incumben a todos y todas, y la responsabilidad es totalmente social, y no de carácter individual como se ha intentado defender desde paradigmas anteriores a la educación inclusiva. Y con la intención de evidenciar la necesidad de crear entornos accesibles este autor defiende:

Cuando el entorno social que les rodea se hace accesible físicamente, se muestra respetuoso con su diferencia y se moviliza —a través de políticas precisas y coherentes—, para prestar los apoyos que cada uno precisa, la discapacidad se “diluye” y tan solo nos encontramos con personas, sin más, que pueden desempeñar una vida autodeterminada y con calidad. (Echeita, 2004, p.3)

Esta responsabilidad colectiva y huida de los argumentos que pretenden responsabilizar o culpabilizar a las diferentes personas también es defendida también por la UNESCO (2005), la cual promulga que introducir el término inclusión en el ámbito educativo debe suponer como práctica fundamental la puesta en marcha de procesos analíticos y reflexivos que permitan identificar las necesidades que presentan los diferentes entornos educativos, y posteriormente llevar a cabo actuaciones inclusivas ajustadas a la realidad de cada centro. Y al hablar de la realidad de cada centro o cada aula me refiero en gran medida a las personas que le dan vida a estas, ya que son, en palabras de Díez Navarro (1998), las que a través de su trabajo y participación las que enriquecen y dan valor a los diferentes procesos.

2.3 La enseñanza a través de proyectos

Una vez analizada la importancia de actuar en los contextos y acoger la diversidad existente en un aula educativa, nace la necesidad de encontrar estrategias metodológicas que el profesorado pueda adoptar y permitan poner en juego los valores relacionados con la inclusión analizados hasta el momento, de tal manera que la diversidad sea considerada como algo valioso en un aula, en este caso, de educación infantil. Debido a la posibilidad de flexibilización y amplitud en cuanto a maneras de actuar en el aula, el trabajo a través de proyectos puede ser una metodología en principio adecuada para plasmar las ideas desarrolladas hasta el momento. Además al ser la manera de trabajar imperante en el aula a la que se destina esta experiencia educativa, en este punto analizaré las oportunidades referentes a la atención a la diversidad que encuentro en ella.

Como punto de partida resulta evidente que recuperemos lo que la autora Díez Navarro (1998) entiende que es el trabajo por proyectos. Para ella esta manera de trabajar se asemeja a la manera espontánea de aprender del ser humano. Entre sus características, destaca como aspecto definitivo que el tema que se aborda en ellos debe estar elegido de entre los intereses e interrogantes que tengan los niños y las niñas. Por ello, otro de los pilares que señala es la necesidad de escuchar a estos y estas, analizando qué es lo que conocen y hacia dónde quieren ir en cuanto a aprendizajes a alcanzar. Por otra parte, apunta a que es una metodología que, al igual que cualquier otra, requiere de una detallada planificación previa (organización temporal, espacial, secuencia de activida-

des, etc.). Sin embargo, destaca que es esencial que dicha programación se flexibilice y se plantee como una planificación susceptible de cambio en función de la senda por la que el proyecto vaya evolucionando. Otra de las características fundamentales es la defensa de los proyectos como estrategia metodológica autosuficiente, en detrimento de las posturas que lo consideran una manera “poco seria o poco rigurosa” de trabajar en el aula. Además, para esta autora los “principios pedagógicos en los que se sustentan estos y que hoy tienen especial vigencia y actualidad son: el aprendizaje significativo; la identidad y la diversidad; el aprendizaje interpersonal activo; la investigación sobre la práctica; la evaluación procesual; y la globalidad” (Díez Navarro, 1998, p.33).

Por otra parte, a la hora de plantear en un aula cómo iniciar una metodología de trabajo por proyectos, Díez Navarro (1998) propone nueve fases a partir de las cuales poner en marcha un proyecto. Sin embargo, aunque personalmente destaco su valor inspirador de la propia práctica, la autora pone en evidencia en todo momento que estas fases se encuentran sujetas a cualquier modificación que requiera la realidad de cada proyecto. Es decir, únicamente tienen un carácter orientador, ya que al ser una práctica que vela por el cuidado de la atención a la diversidad, entraría en contradicción si propusiese una hoja de ruta fija e inamovible.

Además, me gustaría destacar que el trabajo por proyectos se encuentra amparado por la Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía, y por las Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa.

Una vez realizado el análisis de esta estrategia metodológica, concluyo afirmando que ciertamente, si esta es ajustada a la realidad de un contexto determinado y se respetan algunos aspectos esenciales respecto a la misma, es una metodología que a grandes rasgos acoge y respeta en mayor medida a la diversidad existente en el aula, que por ejemplo otras estrategias tradicionales. No obstante, apoyado en el trabajo de LaCueva (2006), debo destacar que no podemos dar por hecho que aplicando únicamente esta metodología se supone que estamos trabajando desde la inclusión en nuestra aula. Esta autora afirma que en todo momento se debe evaluar en qué medida se está considerando y dando respuesta a las necesidades de todo el alumnado. Ya que, en muchas ocasiones, consideran ella y otros autores, los intereses y necesidades del alumnado suelen quedar relegados a un segundo plano, primando el cuidado de aspectos didácticos o estructurales de la enseñanza. Uno de los que encuentro que arroja mayor luz a la temática es Tomlinson (2005) al poner en evidencia que “no podemos atraer la mente que no captamos” (p.4). Por ello, en esta experiencia propongo incluir el Diseño Universal de Aprendizaje a los proyectos, como manera de enriquecer esa atención a la diversidad y centrar la mirada en las necesidades del alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

2.4 Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)

Recogen Alba, Sánchez y Zubillaga (2014) que el nacimiento de este concepto se produce en el mundo de la arquitectura, que en un primer momento creó el concepto de Diseño Universal (DU). Esta creación surgía como necesidad para nombrar a aquellos proyectos en los que la accesibilidad universal era su característica principal. Un diseño que no requiriese de posteriores adaptaciones ni modificaciones para el usufructo de cualquier persona. Una de las mayores potencialidades del DUA, según recalcan Alba et al. (2014), es que acoge a todo el mundo y no diferencia ni clasifica por

“capacidades”. Por poner un ejemplo, si existe un edificio que se encuentra a un nivel elevado por encima de la acera y debes crear una manera de acceder a él tendrías las opciones, se me ocurren, de poner unas escaleras, una rampa o incluso ambas cosas. Al poner únicamente la escalera estarías excluyendo a muchas personas que no podrían acceder (personas que lleven un carro de bebé, personas que acudan en bicicleta, personas en sillas de ruedas, etc.). Al colocar unas escaleras y unas rampas, estarías diferenciando (y de algún modo clasificando) entre aquellas personas que pueden utilizar la rampa, y aquellas que pueden utilizar ambas cosas. Sin embargo, al colocar la rampa únicamente, esta podría, en principio, ser utilizada por todos los ciudadanos y ciudadanas.

Por todo ello, derivado del concepto original de Diseño Universal, se establecen algunas conclusiones determinantes y extrapolables para el ámbito educativo: la primera es que se huye del hecho de etiquetar a las personas; por otra parte, se destaca que las necesidades no tienen por qué ser algo que esté presente durante toda la vida de una persona; y por último, la concepción de entornos excluyentes frente a la consideración de que las personas son las “culpables” en esas situaciones (Alba et al., 2014). Por ello, el ámbito educativo incorporó esta idea añadiéndole el término aprendizaje para crear la metodología que hoy nos ocupa. El ejemplo como el que he puesto en el párrafo anterior establece un paralelismo con la parábola del invitado a cenar de Pujolàs (2001), que utiliza este autor como manera de aclarar este concepto en el ámbito educativo.

Puntualizar sobre esta metodología que fomenta los pensamientos promovidos por autores como Tomlinson (2005) en cuanto a que persigue ofrecer una respuesta real a las necesidades del alumnado, considerando en todo momento que, si el aula es diversa, puedan suceder en ella procesos educativos diversos en un mismo espacio o un mismo tiempo como puede ser una mañana en un aula de educación infantil. De tal manera que los procesos de enseñanza-aprendizaje son mucho más personalizados y ricos para el alumnado.

A nivel técnico el CAST (2001) entiende que el Diseño Universal de Aprendizaje debe estar basado en tres principios:

- Principio I: proporcionar múltiples medios de representación, contemplando la posibilidad de que la información llegue al alumnado por diferentes medios.
- Principio II: proporcionar múltiples medios de expresión, acogiendo las diferentes maneras de producción en el aula.
- Principio III: proporcionar múltiples medios de compromiso, en cuanto a la conexión con el componente emocional.

Aparte de estos principios, una de las características a destacar es la relación entre estas metodologías y las Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento. Autoras como Alba (2012) entienden que si comprender la diversidad desde la inclusión requiere flexibilizar nuestra manera de trabajar con el alumnado, el profesorado encontrará una herramienta esencial en las tecnologías en cuanto a la personalización de los procesos.

Por último, me gustaría cerrar este marco de referencia con una reflexión propuesta por Sala, Sánchez, Giné y Díez (2014) en cuanto a esta metodología, y es que estos autores y autoras afirman que “tanto a nivel nacional como internacional, las políticas y filosofías educativas vinculadas a la atención a la diversidad apuntan, cada vez con más fuerza, hacia la creación de procesos de enseñanza-aprendizaje basados en los principios del Diseño Universal” (Sala et al., 2014, p.148).

3. DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DEL CURRÍCULUM COMO PROCESO DE INVESTIGACIÓN

En este punto que pretende abordar las tareas de diseño, desarrollo y evaluación del currículum como proceso de investigación, es necesario comenzar señalando que esta experiencia reflexiva relacionada con el Diseño Universal de Aprendizaje se estructura en torno a los tres siguientes objetivos:

1. Ahondar en el conocimiento del Diseño Universal de Aprendizaje como manera de potenciar la inclusión a través de una experiencia en el segundo ciclo de educación infantil.
2. Participar de un proceso de investigación canalizado a través de un diseño didáctico junto con su desarrollo y evaluación, en un aula que utiliza la metodología de trabajo por proyectos.
3. Considerar los puntos fuertes y los obstáculos derivados de incorporar DUA a un contexto concreto, que pretende progresar hacia un horizonte educativo en el que la inclusión tenga un papel protagonista.

En este epígrafe expondré concretamente en qué consistió el rediseño de este proceso didáctico incorporando Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), enfocado a una clase de educación infantil de 4 años. Para ello una primera parte la dediqué a conocer y comprender el contexto en el que iba a actuar.

3.1 La importancia de conocer el contexto

Para mí, una de las bases esenciales para poner en marcha el diseño y desarrollo de una propuesta educativa que pretende ser inclusiva, es el conocimiento del contexto en el que se quiere aplicar. Contando con conocer todos los aspectos que conforman este, especialmente a las personas participantes, pero también las instalaciones y los recursos educativos con los que se cuenta. De ahí que ponga especial cuidado en plasmar gran parte de la realidad, desde diferentes puntos de vista, en la que iba a actuar. En la tabla 1 presento las diferentes fuentes de información que utilicé para configurar el retrato de dicho contexto.

Tabla 1. Origen de los datos presentados en esta contextualización Experiencia en periodos de prácticas

Experiencia en periodos de práctica	Documentos proporcionados por el centro educativo	Entrevistas
Practicum I	Plan de Atención a la Diversidad.	Entrevista 1: al alumnado.
	Plan de Convivencia.	Entrevista 2: a la tutora del aula.
Practicum II	Proyecto Educativo de Centro.	Entrevista 3: a las familias o miembros que viven con el alumnado:
	Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF).	Informe una vez realizadas las entrevistas

Fuente: Torrejón-Romero (2019, p.23)

Una vez finalizada la recogida de información, para la cual previamente tuve que diseñar instrumentos de análisis de información documental y los diferentes guiones de las distintas entrevistas, clasifiqué la misma en torno a las categorías que consideré pertinentes, para el momento en el que tuviera que realizar el diseño didáctico. Estas categorías en las que aglutiné la información del contexto fueron:

- Las características del centro educativo y su entorno. Dentro de estas analicé cómo se responde a la diversidad desde el centro educativo y desde su entorno.
- Cómo se entiende desde el aula la atención a la diversidad, analizando las particularidades del contexto tanto a nivel espacial como los rasgos definitorios de ese grupo de personas y haciendo especial hincapié en la comprensión de cómo se desarrollaba el trabajo por proyectos.
- Información relacionada con el vínculo bidireccional formado por las familias y la escuela.

Todo ello me dio una visión generalizada de lo que ocurría en el centro, y en concreto, en esa aula, acerca de cómo se entendía e incorporaba la atención a la diversidad. Además, estas actuaciones me permitieron darle voz a los distintos miembros de la comunidad educativa que participaban en dicha aula. Las distintas conversaciones, entrevistas, reflexiones compartidas, etc. fueron una de las experiencias más enriquecedoras para mí a lo largo de todo el proceso.

4. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Tras haber destacado el papel y la importancia del contexto a la hora de poner en práctica esta metodología en el aula, a continuación tienen lugar los puntos en los que se detallan los aspectos relacionados con el desarrollo de la experiencia educativa. Para ello se expone un primer apartado dedicado al entendimiento y análisis del diseño inicial con el que contaba la docente. Posteriormente presento en el punto un (re)diseño de mi propuesta para incorporar DUA a la idea inicial, contando también con una propuesta de cómo llevar a cabo una evaluación reflexiva. Y por último un apartado que me permite reflejar cómo se llevaron realmente a cabo estas actividades y esta evaluación, más allá del (re)diseño que yo había realizado. Esto lo pude evidenciar al haber podido llevar el trabajo a la práctica y no quedarse únicamente en un único diseño didáctico.

4.1 Diseño original

Después de conocer el contexto de manera profunda, pero a la vez generalizada en cuanto a que recogí información de muchos temas colindantes a las actuaciones concretas que pretendía realizar, me adentré en conocer específicamente el diseño: cuáles eran las intenciones y otros aspectos relevantes del proceso que se iba a llevar a cabo a través del proyecto “La vuelta al mundo”, al cual próximamente los y las diferentes participantes iban a darle vida en el aula.

Para ello la docente me facilitó la siguiente información:

- Punto de partida y origen del proyecto.

- Organización temporal (5 semanas, y cada semana se trabajaría un país de un continente distinto).
- Estructuración del alumnado en grupos de expertos.
- Concreción detallada de su propuesta para el aula.
- Objetivos (divididos en conceptuales, procedimentales y actitudinales) y contenidos didácticos del proyecto.
- Evaluación del mismo.

4.2 Mi propuesta de (re)diseño

Una vez conocida la propuesta de la docente, realicé mi propio (re)diseño de tal manera que en esas actuaciones que ella había pensado, yo pudiera incorporar una semana de actividades realizada a través de la incorporación del Diseño Universal de Aprendizaje.

Además del diseño de actividades variadas para esa semana, presenté los correspondientes objetivos y contenidos didácticos. En este caso opté por organizar el contenido didáctico según las tres áreas que propone el Currículo de Educación Infantil en Andalucía. Esto me facilitó tener presente qué estaba trabajando y por qué, sin perder la mirada hacia el currículum en ningún momento.

En cuanto a las actividades que diseñé, las recopilé en una tabla que contenía el nombre de la actividad y su relación tanto con las fases de los proyectos que propone Díez Navarro (1998), como con las pautas DUA que con ella se pretendía conseguir. Las pautas DUA que recojo en dicha tabla se corresponden con las que Alba, Sánchez, Zubillaga (2014) proponen en su documento: Diseño Universal para el aprendizaje. Pautas para su introducción en el currículum.

4.3 Mi propuesta de evaluación

Cuando ya contaba con el diseño de las actividades y otros aspectos relevantes de esta fase, presenté también una propuesta sobre cómo y qué evaluar en este proceso. Realmente los aspectos relacionados con la evaluación me iban surgiendo en paralelo a la construcción del (re)diseño, y no es una tarea que dejara para el final de este; sin embargo, la naturaleza de este trabajo solicitaba la evaluación de dos apartados distintos. Como primera evaluación debía aglutinar el conjunto de ideas y reflexiones surgidas en torno a qué habían aprendido los niños y las niñas de cuatro años con esta propuesta didáctica. Pero, además, motivado por el origen investigador de este trabajo, tenía la obligación de someter a evaluación los aspectos intrínsecos a la propia propuesta (aspectos favorables, aspectos susceptibles de mejoras, obstáculos encontrados, nuevos interrogantes abiertos, etc.). Este segundo bloque de ideas a valorar lo encontraba necesario para detectar cuál era el impacto real de incorporar DUA al trabajo por proyectos en un aula, y en qué realidades se materializaba dicho impacto.

La técnica de evaluación que prioricé para esta propuesta fue la observación. No obstante esta técnica requería contar con instrumentos de evaluación que me permitieran sistematizarla y

1. Repercusión de los principios DUA en el aula		
Principio I: Proporcionar múltiples medios de representación	Las actividades favorecen tomar decisiones del canal por el que el alumnado prefiere recibir la información.	
	En las fases iniciales se acoge y posibilita que todos y todas compartan sus conocimientos previos.	
	La propuesta permite que el alumnado recoja y destaque las ideas principales del proyecto.	
	Las tecnologías ayudan al alumnado a captar la información ofrecida.	
*Observaciones		
Principio II: Proporcionar múltiples medios de expresión	Las actividades favorecen la expresión a través de distintos canales o medios de comunicación.	
	Se facilita la puesta en común, que apoya la construcción y composición de los aprendizajes.	
	Las actividades hacen visible al alumnado la evolución de procesos y fijar objetivos u observar los ya logrados.	
	Se incluyen en las diferentes actividades la utilización variada de la tecnología.	
*Observaciones		
Principio III: Proporcionar múltiples medios de compromiso	La propuesta favorece que el alumnado mantenga el nivel de interés durante la mayor parte de la actividad, realizando preguntas, reflexiones, etc.	
	Los miembros de la comunidad educativa desarrollan labores de apoyo que enriquecen los procesos.	
	Las actividades y actitud de los docentes promueven las expectativas de los niños y las niñas.	
	El uso de las tecnologías despierta su interés.	
*Observaciones		

Ilustración 2. Diseño del instrumento de registro descriptivo

4.4 Una vez realizado y evaluado

Llegado a este momento concreté aquellos aspectos que a mi parecer habían resultado esenciales durante el desarrollo de esta experiencia. Opté por presentar estos aspectos unidos de tal manera que permitiera un diálogo interactivo entre la acción que suponen la realización de las actividades y la reflexión que supone la evaluación. La manera gráfica de desarrollar este apartado fue a través de tablas. En estas tablas recogía los siguientes aspectos:

- Nombre de la actividad.
- Objetivos y contenidos¹ de cada una de ellas.
- Cómo se encontraba diseñada esta originalmente y cuáles fueron los ajustes que fueron necesario en el momento de ponerla en práctica.
- Evaluación de cada una de las actividades (esta evaluación no estaba presente dentro de la tabla, sino que se presenta después de esta). Una tabla y un apartado de evaluación por cada actividad.

¹ En las tablas a las que aludo únicamente aparecían las letras de los objetivos y los números contenidos, ya que seguía correspondencia con el apartado anterior donde enumeraba cada contenido y objetivo, y se explicaban detalladamente. Esto facilita la lectura y permite no caer en la redundancia.

darle una función formativa dentro de este proceso. Por ello conté con dos instrumentos de recogida de información: un diario del profesor y un registro descriptivo. El diario del profesor fue utilizado como un documento a través del cual recabar información muy variada en cuanto a la propuesta y a los aprendizajes que iban teniendo lugar en esa aula. Por otra parte, el registro descriptivo, el cual elaboré específicamente para este trabajo (Ilustración 2), se trataba de una tabla encabezada por una primera columna que orientaba la observación en torno a los tres principios que señalaba en puntos anteriores del Diseño Universal de Aprendizaje. Estas dimensiones se concretaban en ítems observables, y por último contaba con una columna de la derecha en la que recogía detalladamente la información relacionada con cada aspecto.

4.5 Aportaciones de la propuesta para la Atención a la Diversidad

Por último, dado el objeto principal de acción e investigación, el cual persigue acercar las actuaciones en las aulas de infantil a modelos didácticos más inclusivos, quiero añadir en este apartado algunas aportaciones respecto a la atención a la diversidad, derivadas de la puesta en práctica de esta experiencia.

Entre las ideas más relevantes que encuentro en cuanto a cómo este Diseño Universal de Aprendizaje favorece la inclusión y atención a la diversidad en el aula, destaco en primer lugar una relacionada con las reflexiones de Echeita (2004), en la que el autor afirma que la manera de combatir la idea de entorno excluyente es trabajar por reducir o erradicar las barreras al aprendizaje y la participación que puedan darse en el aula. La manera en que el DUA contribuye a esto es promoviendo que sucedan procesos de enseñanza-aprendizaje diversos de manera paralela, y no que todo el alumnado lleve a cabo una misma actividad, realizada bajo las mismas premisas en un mismo tiempo y espacio. Lo que permite encontrar conexión con las aulas diferenciadas de las que habla Tomlinson (2005), ya que permitiendo que exista diversidad tanto en las actividades, grupos y organización espacial y temporal que proponemos, estaremos respetando el hecho de que, en un aula formada por personas diferentes, emergen situaciones y aprendizajes diferentes a lo largo de una jornada.

En estos momentos en que señalo la importancia de flexibilizar los agrupamientos quería mencionar que, en este caso concreto, no se pudo realizar de la manera en la que estaba diseñado. Esta era que fuera el alumnado quien los crearía, como parte de un proceso en el que se promueve la toma de decisiones. No obstante, el que los creásemos la docente y yo, debo destacar que pone en juego la selección de unos criterios para dichos agrupamientos que van más allá de la aleatoriedad. Destaco esto puesto que usar siempre un criterio como la “suerte” no permite sistematizar ni evaluar en la misma medida aspectos a posteriori.

Por otra parte, quiero destacar la opcionalidad como un potencial de esta propuesta para atender a la diversidad en un aula. Es decir, los diferentes niños y niñas han participado de las actividades de diferentes maneras. De las maneras en los que ellos y ellas han decidido, dentro de las opciones propuestas. Para ello en primer lugar basé mis diferentes propuestas en los intereses de ellos y ellas y el análisis de las diferentes posibilidades con las que contábamos en el aula. Planteando entonces que, aunque estuviésemos trabajando un contenido similar en términos generales (como por ejemplo el conocimiento de una ciudad del mundo), cada uno y cada una podía optar por acercarse y profundizar en este conocimiento de forma distinta (a través de la música, la pintura, el deporte, la ciencia, etc.). Por lo que en el contexto de una misma actividad convivían niños y niñas que actuaban en diferentes espacios y durante diferentes tiempos. Algo que rompe con la organización tradicional del aula y sin embargo “no ha ocurrido nada malo”. Al contrario, entiendo que este aspecto ha potenciado el acoger en mayor medida la realidad y necesidades que presenta el alumnado de esta aula. Es decir, todos y todas han participado pero (poniendo la diversidad como valor protagonista enriquecedor de la propuesta) no lo han hecho de la misma manera. Cuestión que encuentro relacionada con las ideas de Paniagua y Palacios (2005) en cuanto a que observemos la diversidad como algo valioso y no como algo que dificulta la propia práctica docente.

Además, todo ello favorece el eliminar etiquetas o clasificaciones entre el alumnado, puesto que como decía López Melero (2015), los procesos homogéneos son los que dan lugar a comparaciones entre los alumnos.

Como última idea señalar que, en relación con las dimensiones de actuación a las que aludían Booth y Ainscow (1998), las actuaciones realizadas por la inclusión en esta propuesta se han centrado en mayor medida en las prácticas debido a las demandas y contexto de este trabajo. No obstante, considero que esta dimensión es una de las que puede comenzar a arrojar mayor luz en un aula o centro, respecto a la necesidad de acercarlos a un paradigma de educación inclusiva. Lo que a su vez puede reflejar que existen otras opciones diferentes a las tradicionales, que son útiles y sobre todo que son posibles en un aula de educación infantil.

5. CONCLUSIONES: APRENDIZAJES Y REFLEXIONES TRAS LA INVESTIGACIÓN

Como punto final de este artículo, utilizo este apartado para exponer conclusiones e ideas claves obtenidas tras esta propuesta didáctica (a su vez entendida como proceso de investigación), que he llevado a cabo incorporando el Diseño Universal de Aprendizaje a un aula en la que se trabaja a través del trabajo por proyectos. Además, incorporo en estos momentos una discusión derivada de la unión entre estas conclusiones obtenidas a través de la experiencia práctica y las diferentes concepciones y teorías defendidas por los autores y autoras citados en este trabajo.

Iniciaba este artículo recabando algunas de las contribuciones más relevantes que los diferentes autores y autoras han realizado en torno a la atención a la diversidad y en el ámbito educativo; observando que las propuestas e investigaciones actuales caminan hacia la inclusión, como idea que pretende ofrecer alternativas en las escuelas en la actualidad. No obstante, he podido vivir en primera persona que existe, como afirma Rubio (2009), una confusión generalizada en cuanto a lo que los diferentes miembros de la comunidad educativa entienden por “inclusión”. De tal manera que a veces incluso se le atribuyen a este concepto ideas propias de la integración, por ejemplo.

A través de la propuesta realizada haciendo especial hincapié en el apartado de contextualización, he podido comprobar que las diferentes personas en muchos casos tienen ideas poco profundas a cerca de la inclusión, pero también a cerca de la atención a la diversidad en general. Planteamientos un tanto superficiales que se reflejan en esa confusión en cuanto al uso de términos. Sin embargo, a mi juicio esta confusión y falta de precisión en cuanto a las ideas que se le atribuyen a la inclusión, por ejemplo, son fruto del momento actual en el que nos encontramos respecto a la atención a la diversidad. Así, pese al trabajo de multitud de profesionales, familias, alumnado, etc. en favor de una atención a la diversidad de corte inclusivo, analizando el recorrido histórico de esta, podemos observar que es un planteamiento más o menos novedoso. El cual además se ve precedido por las ideas de exclusión, segregación e integración, que han dejado una huella palpable en el ámbito educativo y sus planteamientos. Estableciendo un símil podemos decir que se trata de un partido jugado en desventaja. En el que a lo largo de la historia esos tres conceptos anteriores se enfrentan a la inclusión como manera de derrotar planteamientos tradicionales. Con este símil no pretendo ofrecer una visión pesimista ni derrotista de la situación, ya que entiendo que la apuesta por la educación inclusiva no tiene rival al respecto, ni mucho

menos ideas como las anteriores pueden plantear un horizonte tan esperanzador para el cambio respecto a las necesidades actuales de atención a la diversidad. Únicamente lo planteo como manera de visibilizar el momento de transición que detecto en cuanto a concepciones sobre la atención a la diversidad en el que nos encontramos las personas que participamos en el ámbito educativo. Ya que, aunque la inclusión está suficientemente instaurada en la literatura científica, la realidad en las aulas y centros parece encontrarse en otro momento. Y para ello encuentro necesario promover la puesta en marcha de prácticas inclusivas en ellos.

Por otra parte, querría recoger en estas conclusiones que esta experiencia me ha permitido acercarme al conocimiento de lo que supone hablar, diseñar y llevar a cabo las propuestas en términos inclusivo en un aula de educación infantil. Aunque a lo largo del artículo he ido detallando lo que esto supone, en estas conclusiones me quedo con las reflexiones de Echeita (2004) y López Melero (2015) en cuanto a que la inclusión implica humanizar el aula, en nuestro caso, y la sociedad en términos generales.

Además, centrándome en la educación, destaco una reflexión que he tenido presente en mayor medida conforme avanzaba este proceso y es que todos y todas somos, en definitiva, personas. Pese a ser algo muy evidente considero que el profesorado o el docente en formación no debe perder de vista esta reflexión en ningún momento. No podemos mirar la realidad de un aula única y constantemente a través de los libros, las programaciones, el currículum, los boletines de notas, etc. Puesto que si lo hacemos de esta manera caeremos en la tentación de repetir ideas derivadas de la exclusión, segregación, integración e inclusión, en las que parece que la “persona” está por detrás de las muchas etiquetas que se le colgaban. A modo de resumen pienso que cuando a nivel educativo nos centramos en plantear diseños y propuestas que cuentan con todo el alumnado de nuestro curso, estamos actuando en favor de la inclusión. Y esto he comprobado que lo favorece el trabajar contando con el Diseño Universal de Aprendizaje. Es por ello que hoy considero que elegir el DUA como metodología en el aula supone en buena medida poder materializar la inclusión en ella.

Sin embargo, pese a esta convicción tras la experiencia y retomando la idea de las dimensiones de Booth y Ainscow (1998) encuentro que promover la inclusión requiere poner en práctica actuaciones que muevan también específicamente los cimientos de las otras dimensiones. Y aquí se me plantea el interrogante de ¿cómo empezar a llevar a cabo estas actuaciones? ¿cómo trabajar de manera que se aborden las tres dimensiones citadas? Aunque no podría ni querría ofrecer una respuesta como verdad absoluta, sí puedo afirmar la importancia de considerar estas actuaciones como un proceso. Algo que no requiere de actuaciones “mágicas” ni “espectacularmente vistosas”, para ir consiguiendo ir avanzando hacia la inclusión. Se trata de tener una actitud que favorezca este trabajo, e ir actuando poco a poco. Pero personalmente yo he encontrado en la dimensión de “prácticas” una manera rápida y efectiva de hacer ver a los diferentes miembros de la comunidad educativa otras alternativas educativas que permiten enriquecer el trabajo en el aula en pro de la inclusión y, por tanto, de la atención a la diversidad.

En cuanto a la conexión resultada de unir al trabajo por proyectos el DUA, considero que encuentra su mayor beneficio en potenciar la diversidad como un valor enriquecedor en una metodología que, además, aporta otras bases como el aprendizaje significativo o globalizado. Es

decir, los aspectos que se resaltan en el apartado 4.5 de este artículo recogen a la perfección los puntos que esta estrategia metodológica puede completar a la de trabajo por proyectos. Pero además el DUA se ve beneficiado de la experiencia y rodaje que los trabajos por proyectos poseen en las aulas, por gozar de mayor consolidación y repercusión en la actualidad.

También, siguiendo con el análisis del valor de esta relación, encuentro que otro de sus puntos fuertes es que el DUA potencia y facilita el trabajo cooperativo, requerimiento de los proyectos al que se refiere Díez Navarro (1998) continuamente. No solo a nivel del alumnado, sino a nivel de todos los miembros de la comunidad educativa implicados en ella. Personalmente he experimentado este aspecto, y destaco una de las maneras en los que ha sido más evidente: esta es el momento en que hablaba con los niños y las niñas sobre lo que querían aprender o qué es lo que les interesaba.

Sin embargo, otra de las dudas, al igual que me sucedía con las dimensiones, ha venido motivada al cuestionarme ¿cómo empezar a trabajar con Diseño Universal de Aprendizaje en un aula más allá de esta experiencia concreta? Aunque tampoco es útil ni necesario encontrar una respuesta que se anuncie como verdadera en todos los casos, sí pienso que en este proceso he detectado dos claves que podrían servir como punto de partida en el caso de querer poner en práctica propuestas similares en otra aula. La primera de ellas es que resulta beneficioso contar en todo momento con una programación (en este caso programación del proyecto) que vaya de la mano con los aspectos que se defienden desde el DUA; y para ello es necesario someter nuestras ideas a continua reflexión y crítica. Además de que esa programación debe ajustarse a las necesidades y realidad del contexto, y no caer en un exceso de generalidad por parte del o la docente. Esto requiere un profundo trabajo de conocimiento del aula y planificación.

Y en segundo lugar entiendo que incorporar esta metodología (y muy probablemente sea extrapolable para otras) como un aspecto a priori innovador, requiere una graduación de la profundidad e intensificación con la que se van sucediendo las actuaciones en el aula. Es decir, he tenido la oportunidad de analizar propuestas con DUA de diferentes autores y autoras que resultan muy atractivas e iluminadoras. Sin embargo, pienso que esto no puede hacer que un docente o una docente quiera incorporar todos esos cambios a la vez en su aula, o que en caso de hacerlo podrá resultar estresante, poco funcional y quizás, un tanto frustrante. Por ello una de mis conclusiones va destinada a resaltar la necesidad de modificar las prácticas, de nuevo ensalzando la importancia del contexto y sus posibilidades; sin renunciar en ningún momento a lo que pensemos que podemos conseguir en nuestra aula, pero sí valorando el proceso más que la consecución inmediata de resultados.

Por último, destacar que llevar a cabo estas tareas de intervención en un aula me ha dado la oportunidad de vivir experiencias formativas directas o indirectamente relacionadas con esta. Entre ellas escribir las líneas que ahora mismo me encuentro finalizando. La experiencia de presentar lo vivido y aprendido a través de este artículo con todos los aprendizajes técnicos y formales que requiere, se suman a mis propios aprendizajes y a la peculiar experiencia derivada del proceso de elaboración de esta tarea.

REFERENCIAS

- Alba, C. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. En J., Navarro, M. T., Fernández, F. J., Soto, y F., Tortosa (coords.). *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos* (pp. 1-13). Consejería de Educación, Formación y Empleo. Recuperado de <https://bit.ly/3bgWYjD>
- Alba, C., Sánchez, J. M., Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el aprendizaje. Pautas para su introducción en el currículo*. Edelvives. Recuperado de <https://bit.ly/3bjIVtE>
- Booth, T., y Ainscow, M. (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. Routledge.
- CAST. (2011). *Universal design for learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA. Recuperado de <https://bit.ly/2WfoIAW>
- Centro X, Plan de Atención a la Diversidad (s/f).
- Centro X, Plan de Convivencia (s/f).
- Centro X, Proyecto Educativo de Centro (s/f).
- Centro X, Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF) (s/f).
- Díez Navarro, C. (1998). *La oreja verde de la escuela: trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil*. Ediciones de la Torre.
- Echeita, G. (2004). ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2), 1-14. Recuperado de <https://bit.ly/2YPcz7o>
- Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Recuperado de <https://bit.ly/2mBbnzo>
- LaCueva, A. (2006). La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto?. En E. Manteca (Ed.), *Reforma de la Educación Secundaria* (pp. 15-23). Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <https://bit.ly/2yGOCgt>
- López Melero, M. (2015). “Este niño es de necesidades educativas especiales, aunque ahora se dice inclusión”. ¡Cuidado! El lenguaje configura pensamiento. *Educación para la diversidad y comunicación*, 10, 11-32. Recuperado de <https://bit.ly/3dB9WKJ>
- Medina, A. (1990). Innovación curricular: la elaboración del proyecto educativo de centro. En J., López Yáñez y B., Bermejo (coords.). *Jornadas de estudio sobre el centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas* (pp.603-647). Universidad de Sevilla. Recuperado de <https://bit.ly/2WDq5bD>
- Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la educación infantil. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía* (26 de agosto 2008), BOJA núm. 169, págs. 17-53.
- Organización Mundial de la Salud, y Organización Panamericana de la Salud (2001). *CIF: Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Paniagua, G. y Palacios J. (2005). *Educación infantil: Respuesta educativa a la diversidad*. Alianza Editorial. Recuperado de <https://bit.ly/3bjIFea>

- Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 327, 11-29. Recuperado de <https://bit.ly/3fy53no>
- Pujolàs, P. (2001): *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Aljibe.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.). Recuperado de <https://bit.ly/3cutTlW>
- Rosales, C. (2015). Cómo transformar el aula de integración en aula de inclusión. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 1(2), 14-24. Recuperado de <https://bit.ly/2LcJomy>
- Rubio, F. (2009). Principios de normalización, integración e inclusión. *Innovación y experiencias educativas*, 19, 1-9. Recuperado de <https://bit.ly/2Wg1JWg>
- Sala, I., Sánchez, S., Giné, C., y Díez, 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. Recuperado de <https://bit.ly/3fAFPVd>
- Tomlinson, C. A. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Paidós. Recuperado de <https://bit.ly/2WDr8IB>
- Torrejón-Romero, A. (2019). Una vuelta a “La vuelta al Mundo”, incorporando Diseño Universal de Aprendizaje [Trabajo Final de Grado]. Rodin UCA. Recuperao de <https://bit.ly/2zLV0eb>
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. UNESCO. Recuperado de <https://bit.ly/3dwuSm0>