

La Importancia del Entorno. Diseño Universal para el Aprendizaje Contextualizado

The Importance of the Environment. Universal Design for Contextualized Learning

Sergio Sánchez Fuentes ^{1,*} y Cynthia Duk ²

¹ Universidad Autónoma de Madrid, España

² Universidad Central de Chile, Chile

DESCRIPTORES:

Diseño universal para el aprendizaje
Inclusión
Diversidad
Contexto
Educación

RESUMEN:

La educación inclusiva como enfoque, así como la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), han sido ampliamente estudiados en la literatura académica de los últimos años. Este trabajo a modo de ensayo busca contribuir a la reflexión respecto de diversos aspectos que unen ambas cuestiones, poniendo el foco de atención en la importancia de contextualizar nuestras prácticas educativas para los estudiantes. Por ello, este artículo describe el concepto de Diseño Universal para el Aprendizaje Contextualizado (DUAC) como una manera de aterrizar las programaciones e implementar experiencias de aprendizaje que respondan a la realidad de los discentes, teniendo en cuenta la diversidad que caracteriza a cada aula. Finalmente, se concluye acerca de la necesidad de dotar de mayores recursos, espacios, tiempos para la formación y desarrollo profesional docente, a fin de avanzar hacia prácticas educativas contextualizadas teniendo como referencia los principios del DUA. Ello implica, ampliar el foco de la inclusión a otros colectivos en riesgo de exclusión por su situación personal, social, cultural o étnica, poniendo en práctica los principios y estrategias que propone el DUA y, con ello, superar la mirada centrada en los estudiantes con necesidades educativas especiales y/o discapacidad.

KEYWORDS:

Universal design for learning
Inclusion
Diversity
Context
Education

ABSTRACT:

Inclusive education as an approach, as well as the application of Universal Design for Learning (UDL), has been widely studied in the academic literature in recent years. This paper, in the form of an essay, seeks to contribute to reflection on various aspects that unite both issues, focusing attention on the importance of contextualizing our educational practices for all students. For this reason, this article describes the concept of Universal Design for Contextualized Learning (UDCL) as a way to develop programming and implement learning experiences that respond to students' realities, taking into account the diversity that characterizes each classroom. Finally, it concludes with the need to provide more resources, spaces, and time for teacher training and professional development in order to move towards contextualized educational practices, having as reference aligned to the principles of UDL. This implies expanding the focus of inclusion to other groups of students at risk of exclusion due to their personal, social, and cultural backgrounds, putting into practice the principles and strategies proposed by UDL and, with this, going beyond the focus on students with special educational needs and/or disabilities.

CÓMO CITAR:

Sánchez Fuentes, S. y Duk, C. (2022). La importancia del entorno. Diseño universal para el aprendizaje contextualizado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 21-31.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200021>

1. Introducción

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) ha tenido gran influencia en la última década, de allí la importancia de reflexionar sobre su aplicación, el desarrollo del modelo y en cómo se ha venido utilizando en diferentes partes del mundo. Por ello, este artículo a modo de ensayo pretende aportar a la reflexión respecto de la importancia que ha venido ganando el DUA en distintos países de Iberoamérica. Estas líneas surgen de la reflexión sobre la experiencia formando a docentes durante más de 10 años, así como de la revisión de múltiples trabajos sobre el tema y fruto de la investigación realizada en diversos países. Lo que se pretende, por tanto, es exponer algunas ideas básicas centradas en los docentes -de cualquier etapa educativa- y que señalan aspectos que, desde nuestro punto de vista, son necesarios para avanzar en la dirección del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, cuando hablamos de una educación inclusiva, equitativa, pero, sobre todo, de calidad para todos (Murillo y Duk, 2017).

Si hablamos de educación inclusiva hoy en día, es imposible no referirse al Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2018). Numerosos son los países que ya vienen desarrollando políticas públicas en favor de la inclusión educativa teniendo en cuenta el paradigma presentado por el Center for Applied Special Technology, allá por comienzos de este siglo. Naciones como EEUU y Canadá llevan más de una década promulgando textos legales que regulan y orientan la manera en la que el docente debe abordar la diversidad desde una perspectiva de accesibilidad y flexibilidad, dos de las principales características en que se fundamenta el DUA (Dalton, 2019). Otros países como Chile, también están cerca de cumplir una década promoviendo medidas para la implementación de este enfoque en la práctica docente (González, 2019). Así el Decreto 83 y sus orientaciones sobre Diversificación de la Enseñanza y Adecuaciones Curriculares, promulgado en el año 2015 (MINEDUC, 2015, 2017), ha servido de orientación a los centros educativos logrando un impacto positivo en muchos de ellos, particularmente en el nivel de educación inicial y básica a los que está dirigido. Ello ha contribuido, además, a dar un impulso al desarrollo de múltiples acciones formativas y de actualización docente en esta línea.

Otros países de habla hispana, como España, sin embargo, se han ido quedando algo rezagados en la construcción de políticas que hagan mención específica al DUA. España pese a ser uno de los países con abundante producción científica y que ha realizado varias investigaciones relacionadas con el DUA, no ha conseguido plasmar adecuadamente este enfoque en la normativa de la educación escolar hasta recientemente, con la entrada en vigencia de los Reales Decretos (Real Decreto 95/2022, Real Decreto 157/2022, Real Decreto 217/2022, Real Decreto 243/2022), lo que da cuenta de un importante paso adelante para la aplicación del DUA a nivel escolar.

Por otra parte, cabe mencionar que aquellos países que han impulsado con anterioridad medidas basadas en el DUA a través de sus políticas públicas, con frecuencia este no ha sido comprendido en profundidad por el colectivo docente (Al-Azawei, et al., 2016). De hecho, algunos trabajos reportan un cierto malestar docente asociado a la implementación del DUA. Fundamentalmente, el principal escollo se identifica con la falta de formación recibida y la escasa preparación de la que se dispone para su implementación. Incluso algunos docentes lo perciben como la imposición de una “nueva moda”. A ello se suma, la necesidad de más tiempo para elaborar nuevas planeaciones o programaciones de aula (Rose, et al., 2006). Sin embargo, también disponemos de evidencias que nos confirman que aquellos docentes que se han

formado sobre cómo aplicar el DUA (Sánchez, et al., 2019) vislumbran con mayor claridad aquellas medidas y estrategias que les pueden ayudar a planificar e implementar sus clases considerando la diversidad de estudiantes, de tal forma de asegurar su participación y progreso en el aprendizaje.

Desde hace años, contamos con abundante evidencia acerca de la necesidad de formar a los y las docentes con las competencias necesarias para responder a la diversidad en el aula, constituyéndose en una de las principales demandas tanto por parte del profesorado (Duk et al., 2021) como de las familias y colectivos estudiantiles, en especial de estudiantes con algún tipo de discapacidad (Castellana y Sala, 2005)

En línea con lo anterior, cuando se pregunta a los docentes acerca de cómo aplican el DUA, las respuestas tienden a centrarse en el principio de la Representación (Principio II en el actual modelo de 2018, Principio I en el modelo anterior de 2010) (CAST, 2010). Si bien el principio de Representación es un pilar fundamental de la actividad docente (Gauvreau et al., 2019). Esto es, la manera en la que las y los profesores presentan la información a sus estudiantes, así como las formas que utilizan para conseguir el acceso, construcción e internalización de los aprendizajes, aspectos que forman parte del sistema de procesamiento que promueve el DUA, es habitual que dichos procesos cognitivos no son, por lo general, tenidos en cuenta por los docentes como pretende el modelo DUA. Sin desconocer el aporte que este principio representa para conseguir que todos los y las estudiantes aprendan, este no es el principio más relevante o el que tiene supremacía frente a los otros dos principios, a la hora de pensar o constatar si se lleva a la práctica el Diseño Universal para el Aprendizaje. De hecho, el principio del Engagement o Compromiso (según el modelo 2.2 de 2018 y Motivación según el modelo de 2.0 de 2010) (CAST, 2010, 2018) es, sin ninguna duda, el principio que más presencia tiene actualmente cuando se discute acerca del desarrollo y aplicación del modelo (Eichhorn, et al., 2019). Somos cada vez más conscientes de la importancia que reviste lograr que nuestros estudiantes se enganchen y se comprometan con su propio aprendizaje y, a la vez, que los aprendizajes estén conectados con sus saberes y experiencias, les sean útiles en el día a día y tengan una real aplicabilidad en su entorno más inmediato (Li, et al., 2020).

Por todo lo anterior, lo que en este artículo se presenta es la constatación del valor que tiene la contextualización como un factor necesario y fundamental, si realmente los sistemas educativos desean lograr con éxito la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje, acorde a la realidad de sus territorios y a las características socioculturales e individuales de la población que atienden.

En este contexto, este trabajo busca contribuir a la reflexión a partir de la experiencia y revisión de la literatura sobre el tema en la última década. En este sentido, es concebido como una oportunidad de plasmar algunas ideas fundamentales que se han ido recogiendo a lo largo de actividades formativas, de conversaciones con docentes, del sentir de la comunidad educativa y de la propia práctica docente.

2. Contextualizando el Diseño Universal para el Aprendizaje

El DUA es un medio para atender a la diversidad desde su conceptualización más amplia, ya que tiene como objetivo asumir con flexibilidad los procesos de enseñanza aprendizaje para todos los y las estudiantes, independientemente de sus capacidades, habilidades y preferencias (Rao et al., 2021). Es, por tanto, un modelo holístico que concibe la diversidad como una oportunidad de aprendizaje y no como una barrera.

Para nadie ya es extraño asociar el DUA y sus fundamentos a lo desarrollado por el Center for Applied Special technology a comienzo del presente siglo, cuyos tres principales principios son:

- Proporcionar múltiples formas de implicación
- Proporcionar múltiples formas de representación
- Proporcionar múltiples formas de acción y expresión

En la actualidad, disponemos del modelo 2.2 de las pautas del DUA que nos sirven de base y nos orientan para programar nuestras clases con garantías de flexibilidad, variabilidad y apoyo a la diversidad presente en las aulas (Zhang, et al., 2022).

Sin embargo, cabe preguntarse ¿Cómo podríamos hablar de modelo basado en la inclusión si se trata de un modelo originado y diseñado para un entorno determinado? El DUA fue diseñado en Estados Unidos para una amplia mayoría de estudiantes prototípicos que atienden los centros escolares del todo el país, pero ¿son las condiciones de los centros estadounidenses similares a las de una escuela rural en España, a las de una región con alta población indígena de Chile, o las escuelas de una zona de costa en Ecuador o Colombia? Evidentemente la respuesta a esa pregunta es un NO rotundo.

De aquí surge el concepto de Diseño Universal para el Aprendizaje Contextualizado (DUAC) que proponemos en este trabajo. Lo que se pretende relevar con este concepto es que, evidentemente, el DUA es un modelo válido para la puesta en práctica del enfoque inclusivo, pero si no se tiene en cuenta el entorno, la población a la cual se dirige, los recursos tecnológicos de los que se dispone, podemos caer en el error de mantener la exclusión y marginación de ciertos estudiantes, en vez de contrarrestarla que es el fin último del DUA, no por cuestiones de capacidad o motivación por aprender, sino debido a los recursos y condiciones del propio contexto que facilitan o no, el acceso y progreso de la diversidad de estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Hoy en día es posible advertir algunas visiones respecto del modelo DUA, que ponen de relieve la utilización de medios tecnológicos como recurso fundamental para lograr una adecuada programación siguiendo los principios propuestos por CAST. Desde nuestra perspectiva, nos atrevemos a afirmar que, si la aplicación del DUA depende en gran medida de la disponibilidad de tecnología de los centros y de las competencias digitales de los y las docentes para su utilización, entonces el DUA definitivamente no sería un modelo válido ni generalizable a distintos contextos. Es indiscutible, que los avances tecnológicos en las últimas décadas y también en la educación han sido notables. En la actualidad disponemos de múltiples dispositivos, herramientas y programas de apoyo a la enseñanza y al aprendizaje de los estudiantes. De hecho, una variedad de materiales y recursos se encuentran disponibles en CAST. Sin embargo, afirmar lo contrario sería desconocer las brechas digitales existentes entre países y entre los grupos más y menos vulnerables, que la pandemia y el consiguiente cierre prolongado de las escuelas dejó al descubierto. En particular en Latinoamérica, quedó en evidencia que solo el 40% los hogares contaban con conexión a internet y que por ejemplo en Chile, uno de los países con mayores niveles de acceso, alrededor del 57% contaba con internet (Murillo et al., 2020). Ante esta realidad, habría que preguntarse ¿es estrictamente necesario el uso de la tecnología para aplicar DUA?, ¿Qué sería recomendable hacer en caso de que nuestros estudiantes no tengan acceso a la tecnología, o si como docentes no contamos con los conocimientos y habilidades

requeridas para su uso? Al respecto, creemos necesario resaltar que, por supuesto, ayuda a la aplicación del DUA disponer de recursos tecnológicos, es lo ideal. Pero, desde luego, no es el medio que asegura que nuestras clases sean inclusivas y ofrezcan respuestas adecuadas a la diversidad de nuestros estudiantes. El DUA no está sujeto al uso de la tecnología, aunque ciertamente su disponibilidad puede ser una herramienta de vital importancia para que algunos estudiantes accedan a los contenidos de aprendizaje, en especial de aquellos que requieren recursos de apoyo específicos como suele ser en el caso de estudiantes que presentan discapacidades sensoriales, u otras. En definitiva, es importante recalcar, que el DUA es un modelo vivo en constante cambio y desarrollo, que debemos adaptar a la realidad de nuestros contextos y estudiantes.

Todas estas cuestiones hacen que desde hace algún tiempo la contextualización del DUA esté presente en la discusión y sea un criterio relevante a considerar para su difusión e implementación. La contextualización es esencial para poner en acción los 3 principios que el DUA propone. Desde esta mirada, las pautas, estrategias e indicadores derivadas de dichos principios deben ser vistos como referentes y orientaciones que nos pueden dar luces y guiar, pero de ninguna manera, constituyen recetas para su aplicación como algunos han interpretado equivocadamente. La toma de decisiones curriculares basadas en información relevante del contexto es, sin duda, un proceso complejo que implica tener en cuenta una serie de factores interrelacionados. Dicho en simple, supone considerar, por un lado, las condiciones y características del contexto educativo donde los estudiantes se desarrollan y aprenden y, por otro, sus particulares características y necesidades educativas, teniendo como referente los aprendizajes esperados establecidos en el currículum nacional. Ello supone, que la tarea docente debería estar enfocada en conocer bien a los y las estudiantes de manera de poder planificar y llevar a cabo las clases considerando sus diferentes formas de aprender, sus intereses, habilidades, actitudes frente al aprendizaje y las formas de interactuar con sus pares y docentes. Este es uno de los aspectos más importantes de la tarea docente para la aplicación del DUA y que dice relación con la pertinencia y contextualización de la enseñanza.

En lo referido al principio de la Representación, puede ser relativamente fácil diseñar la práctica docente manteniendo los criterios que se presentan en los indicadores asociados a este principio. Por ejemplo, si se crea o utiliza material que cumpla con aspectos tales como, el uso de vídeos, audios con subtulado, audiodescripción o transcripción, esa multimedia perdurará en el tiempo porque en general todos los y las estudiantes podrían beneficiarse de tales recursos. Al igual que si se realiza un glosario de términos que apoyen la comprensión de los contenidos, es muy probable que éstos no van a variar con el paso de tiempo, en el mejor de los casos habrá que ir ampliándolos o actualizándolos. O, por ejemplo, si se dedica un momento todos los días a recapitular o repasar lo que se ha visto en la clase anterior, no supondrá una estrategia que lleve mucho esfuerzo, sino más bien sistematizar ese indicador.

Por otra parte, si pensamos en el principio de la Acción y Expresión, el papel del docente se centra principalmente en abordar con mayor flexibilidad la comunicación con sus estudiantes ofreciéndoles diversas formas de expresarse y demostrar su aprendizaje. Por ejemplo, en la manera en que pueden producir y exponer los textos, trabajos y modelos que el currículum les demanda y las funciones ejecutivas asociadas que ponen en juego. En ese sentido, nuestra labor está centrada en descubrir las formas en que los estudiantes pueden expresarse con mayor facilidad y mostrar lo que han aprendido, favoreciendo el desarrollo de las funciones ejecutivas: atención, memoria,

planificación, organización, resolución de problemas, iniciativa, autoregulación, entre otras.

Desde hace mucho, la variedad de oportunidades y experiencias de aprendizaje que se ofrecen a los estudiantes con claridad de propósito, ha sido reconocida como un indicador de prácticas inclusivas en el aula. Sin embargo, la experiencia muestra que un aspecto crítico se relaciona con la evaluación, con frecuencia se observa que aun cuando se utilice una diversidad de recursos, estrategias metodológicas y actividades de aprendizaje en el proceso de enseñanza, llegado el momento de evaluar los logros alcanzados, se suele realizar una evaluación igual para todos. Esto, sin duda, limita las posibilidades de numerosos estudiantes de obtener buenos resultados, debido a que los instrumentos, las estrategias o modalidades de evaluación utilizadas, no se ajustan a sus posibilidades de comprensión y expresión. Este es un aspecto altamente sensible y que requiere de una profunda reflexión y revisión respecto de cómo abordar la evaluación de manera más flexible atendiendo a los principios del DUA, de manera de evitar que esta se convierta en una barrera y no en un facilitador del aprendizaje como sería deseable. Un último aspecto relacionado con la puesta en práctica de este principio -proporcionar múltiples opciones de expresión y ejecución-, es la discusión respecto de si su verdadero sentido consiste en ofrecer variedad de opciones de manera simultánea en el aula, o sería igualmente apropiado aplicar este principio de manera consecutiva. En el primer caso, los estudiantes en forma paralela pueden llevar a cabo distintas actividades, dándoles oportunidades de elegir. En el segundo, los estudiantes en general hacen lo mismo, ofreciéndoles variedad de actividades y materiales, por ejemplo, a lo largo de una unidad de aprendizaje. A nuestro entender, y desde la lógica de la contextualización, estas decisiones dependerán de las características del grupo y de la naturaleza de los contenidos y objetivos de aprendizaje que se persigan.

Hemos decidido cerrar este apartado, con el principio de implicación (*engagement*) y motivación en el aprendizaje, dada su relevancia para lograr que todos los estudiantes participen y aprendan. En torno a este principio es donde la contextualización toma especial protagonismo y donde reside principalmente la naturaleza del trabajo del DUA, en tanto releva la importancia de las emociones en todo proceso de aprendizaje, dotando de significado a la aplicación del DUA. Este aspecto del aprendizaje es probablemente el más importante y paradójicamente el más desatendido en educación, por tanto, exige especial dedicación e implica un reto no menor al profesorado que verdaderamente le encuentra sentido a la puesta en práctica del DUA en sus clases. Entre otros aspectos, implica la capacidad de tomar iniciativa, poner atención en todos y cada uno de los estudiantes y estar preparado para abordar nuevos desafíos y los contratiempos que se presentan en la cotidianeidad escolar. Como es lógico, este principio y su concreción es el que muestra mayor variabilidad, ya que las condiciones y circunstancias de un aula y de sus integrantes varían constantemente. Por ello, la labor docente en este caso está más centrada en aspectos vinculados con el conocimiento de los intereses, las preferencias, las motivaciones y las formas en que nuestros alumnos y alumnas se implican y comprometen con su aprendizaje.

Distintos trabajos en los últimos años (Demetriou, 2018), han descrito el papel que juegan las emociones en los procesos educativos y si algo ha demostrado la investigación en el campo socio emocional, es que sin motivación e implicación en el aprendizaje las posibilidades de lograr aprendizajes significativos con todos los y las estudiantes se reducen de manera importante (Zembylas y Schutz, 2016). Este aspecto, ampliamente estudiado en el aprendizaje como factor de éxito, nos señala la necesidad de lograr que los alumnos se *emocionen* cuando hablamos en términos educativos de un proceso con verdaderas oportunidades para todos (Li, et al., 2020).

De la mano de estos hallazgos y teniendo en consideración la naturaleza interactiva del aprendizaje, cabe destacar la influencia que tienen en el ámbito socioemocional, las relaciones interpersonales y las interacciones pedagógicas que tienen lugar en el aula. En otras palabras, la concreción de este principio tiene directa relación con la creación de un ambiente educativo que promueva una convivencia de respeto mutuo entre estudiantes, y entre éstos y sus docentes, basada en el valor de la diversidad y relaciones afectivas, donde todos los y las estudiantes se sientan valorados por igual.

Desde otro punto de vista, creemos necesario señalar que estamos frente a un principio transversal que debe permear y estar presente en todas las decisiones pedagógicas y en las distintas etapas de la clase: inicio, desarrollo y cierre, dejando atrás la idea que el espacio privilegiado para su aplicación es el inicio de la clase, como si la motivación e implicación en el aprendizaje se produjera principalmente en dicho momento.

Hasta aquí y para efectos de análisis, nos hemos referido a cada uno de los principios por separado, no obstante, es de primera importancia recordar que estos están interrelacionados y son en buena medida interdependientes en el sentido que se influyen unos a otros. El aprendizaje es un proceso cognitivo interconectado e integrado en permanente construcción, por lo tanto, su activación implica poner en juego los tres principios de manera integrada. Esto significa que al aplicarlos en nuestras planificaciones debemos abordarlos de manera conjunta en las distintas fases del proceso de enseñanza y aprendizaje o de una determinada clase. Esto no quiere decir, que en determinados momentos se ponga mayor énfasis en unos que en otros.

Por todo lo anterior, la contextualización y el concepto aquí presentando como DUAC, supone uno de los principales retos para los y las docentes que comparten la convicción respecto de los beneficios de la educación inclusiva para la diversidad de estudiantes y en consecuencia valoran los aportes del DUA para materializar dicha aspiración.

3. Reflexiones finales

A modo de conclusión destacar algunas ideas que se han desarrollado lo largo del texto, debido a su relevancia de cara a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas, considerando la heterogeneidad que caracteriza las aulas y la complejidad que implica ofrecer una respuesta educativa acorde a la diversidad de estudiantes y de los contextos donde dichos procesos tienen lugar.

En primer lugar, señalar la importancia de la legislación como marco regulatorio que nos marca el presente y el futuro en la aplicación del DUA. Como se mencionó, actualmente disponemos de normativas de obligado cumplimiento por las escuelas y sus docentes en lo que se refiere a la aplicación de los principios de inclusión y equidad si queremos una educación de mayor calidad para todos y todas. Por tanto, una primera cuestión fundamental es que todos los y las docentes estamos llamados a cumplir ese compromiso, velando y organizando nuestras clases para que los y las estudiantes, independientemente de sus condiciones o características, puedan tener las mejores oportunidades educativas bajo condiciones de igualdad.

En tal sentido, la implementación del DUA adquiere cada vez más relevancia como un modelo valioso para responder a la diversidad en el aula. De hecho, en numerosos contextos la aplicación del DUA y sus orientaciones han dejado de ser una opción voluntaria, convirtiéndose en principios deseables que deben permear transversalmente nuestras programaciones de aula (Martignoni, 2020), aun cuando reconocemos que su aplicación depende en gran medida del compromiso y voluntad

de los y las docentes. Sin por ello, dejar de resaltar la responsabilidad que, a los Ministerios de Educación, a los agentes intermedios y a las Universidades, les cabe en el desarrollo de políticas y acciones de formación y desarrollo profesional docente orientadas al logro de las competencias necesarias para el desarrollo de prácticas inclusivas con base en los principios del DUA. Esto implica no solo ofrecer oportunidades de actualización docente, sino contar con los tiempos y espacio requeridos para su materialización. Esta afirmación coincide con diversos estudios que refuerzan que las percepciones docentes mejoran considerablemente cuando se aplican medidas basadas en DUA como consecuencia de formaciones, las que muchas veces no requieren demasiadas horas de trabajo (Duk, et al., 2020, 2021; Sánchez, et al., 2019).

Una segunda conclusión, está relacionada con la propia contextualización del modelo y principal tema de este trabajo. Si hubiera que sintetizar en una sola idea esta premisa, esta podría ser que los 3 principios en que se fundamenta el DUA son la base de sustento del modelo y, por tanto, han perdurado y seguirán perdurando en el tiempo. En cambio, sus pautas deben ser comprendidas como propuestas abiertas en contante desarrollo y susceptibles de ser adecuadas y enriquecidas en función de las condiciones del contexto. Con todo, el principio de Implicación por su naturaleza es necesariamente el que requiere ser revisado y reevaluado constantemente y el que mayor atención exige al docente. La importancia del contexto, de conocer lo que realmente necesitan y es relevante para los y las estudiantes, debería ser el pilar fundamental en el cual vertebrar nuestra práctica docente.

El concepto de DUAC no está solo relacionado con lo inmediato en el entorno, sino también con la emoción, la motivación y el placer por aprender. Debemos ser capaces de conseguir que los estudiantes se interesen e impliquen en su aprendizaje, asumiendo progresivamente una mayor responsabilidad y autonomía en este proceso. Para ello, es importante intencionar el desarrollo de una cultura escolar que visibilice y valore la diversidad en todas sus manifestaciones, donde todos los estudiantes se sientan acogidos y respetados en su singularidad en un ambiente bien tratante, que les ofrezca oportunidades para aprender a vivir juntos y desarrollar las habilidades, actitudes y conocimientos que les permitan integrarse y desenvolverse con crecientes niveles de autonomía, desde una perspectiva crítica, democrática y comprometida con la sociedad.

Lo anterior debería ser una preocupación central de cualquier sistema educativo moderno. Una educación inclusiva de calidad para todos está estrechamente ligada a las oportunidades que como sociedad ofrecemos a todas las personas y, por ello, una educación que tenga en cuenta el contexto y la realidad de nuestros estudiantes es crucial.

Finalmente, un tercer aspecto, tiene que ver con la evolución del paradigma del DUA. En un reciente trabajo, el Dr. David Rose –cofundador de CAST y cocreador del modelo del DUA– (Rose, 2021), afirma que los sistemas educativos están evolucionando hacia una comprensión más amplia de la diversidad, que va más allá de lo meramente relacionado con las necesidades educativas especiales o los grupos que tradicionalmente se han considerado beneficiarios de la inclusión, destacando a otros colectivos que experimentan situaciones de exclusión o están más expuestos a la discriminación, ya sea por razones de sexo, raza, etnia o religión. Existe consenso, es cuestión de ver el objetivo 4 de desarrollo sostenible de la ONU, que los sistemas educativos están llamados a garantizar a todos los y las estudiantes una educación inclusiva, equitativa y de calidad, lo cual implica a los Estados poner todos los esfuerzos en tal dirección. A este respecto, reafirmamos que el DUA puede ser, si se aplica

adecuadamente, una importante contribución para avanzar hacia este ambicioso objetivo.

El DUA está presente, y es evidente que está evolucionando, dejando atrás la idea que es especialmente válido para aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales o con alguna discapacidad. También sabemos que el compromiso que se adquiere es mayor cuando es impulsado desde la política pública y existen normativas que lo respaldan. Por tanto, nuestra labor como docentes debe orientarse a promover su aplicación, apoyar a nuestros colegas demostrando su factibilidad e intentar así, desmitificar la creencia que la implementación del DUA es una tarea en extremo compleja o difícil. Actualmente, existen numerosos recursos, guías y literatura que están disponibles y pueden servir de apoyo para trabajar en base a esta propuesta.

De esta manera, paso a paso, iremos consiguiendo una mejora sustancial de los sistemas educativos en cada uno de nuestros países.

Referencias

- Al-Azawei, A., Serenelli, F. y Lundqvist, K. (2016). Universal design for learning (UDL): A content analysis of peer reviewed journals from 2012 to 2015. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(3), 39-56. <https://doi.org/10.14434/josotl.v16i3.19295>
- CAST. (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2*. CAST.
- CAST. (2010). *Universal design for learning guidelines version 2.0*. CAST.
- Castellana, M. y Sala, I. (2005). La universidad ante la diversidad en el aula. *Aula Abierta*, 85, 57-84
- Dalton, E. M. (2019). UDL and connected laws, theories, and frameworks. En VVAA., *Universal access through inclusive instructional design* (pp. 3-16). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429435515-1>
- Demetriou, H. (2018). *Empathy, emotion and education*. Springer. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-54844-3>
- Duk, C., Blanco, R., Zecchetto, F., Capell, C. y López, M. (2021). Desarrollo profesional docente para la inclusión: Investigación acción colaborativa a través de estudios de clase en escuelas chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 67-95. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200067>
- Duk, C. y Hernández-Ojeda, F. (2020) Mejorando la respuesta a la diversidad en el aula a través del estudio de clases en escuelas chilenas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 99-123. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.005>
- Eichhorn, M. S., Lowry, A. E. y Burke, K. (2019). Increasing engagement of english learners through universal design for learning. *Journal of Educational Research and Practice*, 9(1), 1-10. <https://doi.org/10.5590/JERAP.2019.09.1.01>
- Gauvreau, A. N., Lohmann, M. J. y Hovey, K. A. (2019). Using a universal design for learning framework to provide multiple means of representation in the early childhood classroom. *The Journal of Special Education Apprenticeship*, 8(1), 3-22.
- González, P. I. (2019). Dilemas de la inclusión educativa en el Chile actual. *Revista Educación las Américas*, 8, 80-92. <https://doi.org/10.35811/rea.v8i0.7>
- Li, L., Gow, A. D. I. y Zhou, J. (2020). The role of positive emotions in education: A neuroscience perspective. *Mind, Brain, and Education*, 14(3), 220-234. <https://doi.org/10.1111/mbe.12244>

- Martignoni, L. (2012). La obligatoriedad de la escuela secundaria: La tensión inclusión-exclusión en las políticas, las instituciones y las experiencias de los actores escolares. *Espacios en Blanco*, 22(1), 7-15.
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Decreto 83 sobre criterios y orientaciones de adecuaciones curriculares para los niveles de educación parvularia y educación básica*. Ministerio de Educación de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile (2017). *Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para educación básica en el marco del decreto 83/2015*. Ministerio de Educación de Chile.
- Murillo, F. J. y Duk, C. (2020). El Covid-19 y las brechas educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 11-13. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011>
- Murillo, F. J. y Duk, C. (2017). El ODS 4 (y el 16) como meta para los próximos años. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 11-13. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000200001>
- Rao, K., Torres, C. y Smith, S. J. (2021). Digital tools and UDL-based instructional strategies to support students with disabilities online. *Journal of Special Education Technology*, 36(2), 105-112. <https://doi.org/10.1177/0162643421998327>
- Rose, D. (2021). *Cracks in the foundation: Personal reflections on the past and future of the UDL guidelines*. CAST.
- Rose, D. H., Harbour, W. S., Johnston, C. S., Daley, S. G. y Abarbanell, L. (2006). Universal design for learning in postsecondary education: Reflections on principles and their application. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 19(2), 135-151.
- Sánchez, S., Jiménez, D., Sancho, P. y Moreno-Medina, I. (2019). Validación de instrumento para medir las percepciones de los docentes sobre el diseño universal para el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 89-103. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000100089>
- Zhang, L., Carter, R., Basham, J. D. y Yang, S. (2022). Integrating instructional designs of personalized learning through the lens of universal design for learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 15(2), 117-131. <https://doi.org/10.1111/jcal.12725>
- Zembylas, M. y Schutz, P. A. (2016). Introduction to methodological advances in research on emotion in education. *Methodological Advances in Research on Emotion and Education*, 8(3), 3-14. https://doi.org/10.1007/978-3-319-29049-2_1

Breve CV de los/as autores/as

Sergio Sánchez Fuentes

Profesor Contratado Doctor en la Universidad Autónoma de Madrid. Doctor por la Universidad de Salamanca, licenciado en Psicopedagogía por la misma universidad y Diplomado en Magisterio en la especialidad de Educación Física por la Universidad Pontificia de Salamanca. Ha publicado numerosos trabajos sobre el paradigma del Diseño Universal para el Aprendizaje, además de haber realizado pasantías en el Center For Applied Special Technology (CAST). Es profesor invitado en universidades de Latinoamérica, además ha impartido formación en países como EEUU, Jordania, Kazajistán, Portugal, etc. Ha participado en más de 15 obras colectivas, publicado más de 50 artículos y dirigido y colaborado en numerosos proyectos de investigación sobre el desarrollo del paradigma del DUA, así como el análisis de la situación de los estudiantes con discapacidad en la educación. Email: sergio.sanchezfuentes@uam.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8783-9911>

Cynthia Duk

Directora del Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva y del programa de Magíster en Educación Inclusiva de la Universidad Central de Chile. Además, es Directora/editora de la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva que publica la Facultad de Educación en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación RINACE. Su línea principal de desarrollo e investigación es la inclusión y la diversidad en educación, con énfasis en el desarrollo de escuelas y sistemas educativos inclusivos. Entre otros estudios, lideró Estudio del Mineduc “Criterios y orientaciones para flexibilizar el currículo en los distintos niveles de enseñanza” que sentó las bases para el Decreto 83 de Diversificación y Adecuaciones Curriculares. Tiene varias publicaciones y ha diseñado numerosos programas y materiales de formación y desarrollo profesional, destaca el material de formación docente Educar en la Diversidad para los países del MERCOSUR, el Diplomado e-learning de la OEI, “Escuelas Inclusivas: enseñar y aprender en la diversidad” para Iberoamérica. Ha implementado 3 programas de desarrollo profesional docente con base en el territorio, aplicando procesos de investigación acción colaborativa a través del Estudio de Clases. Email: cduk@ucentral.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8443-0707>