

11



Perspectiva inclusiva en el currículo de Educación Primaria desde el Diseño Universal para el Aprendizaje: un estudio comparado

Inclusive perspective in the Primary Education curriculum from the Universal Design for Learning: a comparative study

Mario Cortés Díaz*;
Ana Rosa Arias Gago**;
Camino Ferreira***

DOI: 10.5944/reec.41.2022.31263

Recibido: 28 de julio de 2021

Aceptado: 27 de diciembre de 2021

*MARIO CORTÉS DÍAZ: Alumno de Doctorado en el Programa de Doctorado de Ciencias de la Educación y Psicología por la Universidad de León (España); Orientador Educativo en centros educativos de Castilla-La Mancha y Madrid. Titulado en el Máster Universitario en Investigación e Innovación en Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED); Sus actividades de investigación refieren al estudio del currículo y la educación inclusiva. Es autor de capítulos de libro y artículos científicos de su especialidad. **Datos de contacto:** E-mail: mcortdo@estudiantes.unileon.es

ANA ROSA ARIAS GAGO: Doctora en Psicología y Ciencias de la Educación y Profesora Contratada Doctora de la Universidad de León en el Área de Didáctica y Organización Escolar. Actualmente es la Directora del Departamento de Didáctica General, Específicas y Teoría de la Educación. Sus trabajos de investigación se centran en educación inclusiva, formación del profesorado, calidad de la educación y metodologías de innovación docente. Ha participado en varios proyectos financiados por la Comisión Europea relacionados con la enseñanza virtual y el aprendizaje por competencias. **Datos de contacto: E-mail: ana.arias@unileon.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5889-3222>

***CAMINO FERREIRA: Profesora del área MIDE de la Universidad de León. Doctora en Psicología y Ciencias de la Educación. Cuenta con tres premios extraordinarios de fin de carrera, máster y doctorado. Sus principales líneas de trabajo se centran en el ámbito de la Educación Superior y la atención a la diversidad. Actualmente es Secretaria de la Facultad de Educación y coordinadora del Plan de Acción Tutorial de la misma Facultad. Ha participado en varios proyectos financiados por la Comisión Europea y colaborado como consultora con el Banco Mundial. **Datos de contacto:** E-mail: camino.ferreira@unileon.es (autora de correspondencia) ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8131-0825>

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo explorar la presencia del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en el currículo español de Educación Primaria, tanto a nivel general como de Comunidad Autónoma. El estudio presenta un método basado en el diseño descriptivo de análisis mixto, utilizando el análisis documental como metodología de investigación. La fuente de análisis ha sido la normativa estatal y autonómica española que desarrolla el currículo en Educación Primaria. Para el análisis de datos se ha utilizado el software MAXQDA 2020. Los resultados evidencian que los fundamentos del DUA predominan en los currículos desarrollados por las Comunidades Autónomas, y se concluye que todavía queda mucho camino por recorrer en el ámbito de la educación inclusiva y el DUA. A modo de conclusiones y discusión, la elaboración de un currículo basado en el DUA supone una oportunidad clave para fortalecer la participación, sobre todo del alumnado y de las familias en el currículo. La flexibilidad para adecuar la diversidad al alumnado debe ser objeto de especial atención.

Palabras clave: educación inclusiva; currículo; educación primaria; normativa educativa.

Abstract

Special attention should be paid to flexibility in order to adapt to the diversity of students. The aim of this research is to analyze the presence of Universal Design for Learning (UDL) in the Spanish Primary Education curriculum, both at a general and Autonomous Community level. The study presents a descriptive design of mixed analysis, using documentary analysis as research methodology. The sources of analysis were the Spanish state and autonomous community regulations that develop the Primary Education curriculum. MAXQDA 2020 software was used for data analysis. The results show that the fundamentals of the UDL predominate in the curricula developed by the Autonomous Communities, and it is concluded that there is still a long way to go in the field of inclusive education and the UDL. The development of a curriculum based on the UDL is a key opportunity to strengthen participation, especially of students and families in the curriculum.

Keywords: inclusive education; curriculum; primary education; educational regulations.

1. Introducción

El sistema educativo forma parte de una sociedad cambiante, compleja y diversa. Esta situación implica que los centros educativos tienen el desafío de contribuir al desarrollo integral del alumnado, atendiendo a su diversidad, y ofrecerles las herramientas necesarias para responder a las exigencias de una sociedad con múltiples transformaciones; es necesario que las instituciones educativas formen a alumnos cada vez más tolerantes, empáticos y democráticos. Para garantizar tal fin, los centros escolares deben poner en marcha políticas educativas basadas en el modelo de la educación inclusiva y en el diseño de un currículo ajustado al contexto, a las necesidades y diversidad de los alumnos. Solo así, la educación podrá colaborar en la construcción de una sociedad humanizada (Pallarés, 2020).

Dentro del movimiento de la educación inclusiva, en los años 90 apareció el enfoque denominado Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en el Centro de Tecnología Especial Aplicada (en inglés, CAST) (Fernández, 2018). A través de este paradigma se diseña una propuesta pedagógica basada en la flexibilidad del currículo que se aleja de modelos homogéneos y cuya finalidad es garantizar una educación inclusiva y accesible a todo el alumnado.

1.1. Educación inclusiva y currículo

El reconocimiento de la educación inclusiva lleva implícito la consideración de la educación como un derecho. El reconocimiento universal de la educación como derecho se remonta al año 1948 cuando se proclama la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Organización de las Naciones Unidas, 1948). La ratificación de este derecho será de nuevo expuesto por la Convención de los Derechos del Niño (Organización de las Naciones Unidas, 1989).

Tras el paso de los años, esta conceptualización se ha visto enriquecida, ya que en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de Jontiem (1990) se expone que «la educación es la transmisión y el enriquecimiento de los valores culturales y morales comunes» (UNESCO, 1990, art. 1). A lo largo de los diez artículos que conforman la Conferencia de Jontiem se hacen alusiones directas a la educación como un derecho y a la necesidad de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Quince años más tarde, la Declaración de Incheon (11) (UNESCO, 2015) atribuye a la educación un valor humanístico que comprende todos los ámbitos de la persona. Así pues, estamos ante una categoría fundamental dentro de los documentos objeto de estudio y es tomada en consideración por el marco DUA.

La filosofía que ampara la educación inclusiva se justifica como un proyecto para evitar el fracaso y la exclusión (Azorín Abellán, 2017). Dicho movimiento, según Dueñas Buey (2010) es refrendado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1990) en la Declaración Mundial sobre «Educación para Todos: Satisfaciendo las Necesidades Básicas de Aprendizaje» y en la Conferencia Mundial de Salamanca, en 1994, sobre «Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad» (UNESCO, 1994). Los planteamientos de estos documentos arrojan que la inclusión es concebida como un proceso dinámico que se sustenta en la valoración, aceptación y respeto real de las diferencias individuales de los alumnos. Así pues, la inclusión supone la aceptación implícita de la diversidad, como variable positiva y enriquecedora del grupo (Serra, 2000).

Bajo esta consideración, se señala que la educación inclusiva surge como reacción a determinadas modalidades de escolarización como son la exclusión, la segregación y la integración (García Rubio, 2017). Estos enfoques ofrecían un tratamiento diferenciado y no tenían en cuenta el contexto familiar y escolar que rodea al alumno. En contraposición a estos modelos, Bolívar (2019) apunta que la inclusión es un modelo global de escuela que implica un cambio en términos de cultura, política educativa y práctica docente; alcanzándose de este modo una educación de calidad y equiparando las oportunidades para todo el alumnado (Araque y Barrio, 2010).

Con respecto al contexto escolar, el movimiento de la educación inclusiva se encuentra en estrecha relación con el currículo. Este concepto de currículo debe ser considerado como una propuesta educativa que puede ser construida y modificada desde las necesidades y requerimientos socioculturales del entorno (Bronfenbrenner, 2002), repercutiendo en los ámbitos pedagógico, y legislativo. Atendiendo a estas necesidades, la finalidad máxima de la educación se sitúa en un currículo accesible y universal para toda la población estudiantil (Casanova, 2012). Siguiendo en esta misma línea, el currículo se conceptualiza como una propuesta educativa que consiga el máximo desarrollo de capacidades y dominio de competencias por parte del alumnado que le permitan integrarse satisfactoriamente en su contexto, logrando asimismo una sociedad democrática y equitativa (Casanova, 2006).

Para garantizar el desarrollo integral óptimo del alumno a través del currículo, se requiere de un Proyecto Educativo de centro de carácter inclusivo, que refleje un compromiso real con un nuevo estilo educativo, en el que prime la implicación y participación de todos los miembros de la comunidad educativa. Según Sarramona (2004), el concepto de participación se vincula directamente con la democracia, aspecto clave dentro del movimiento de la educación inclusiva. En este sentido, es fundamental que la consideración de un currículo abierto, funcional y significativo esté contemplada en la legislación educativa. Un ejemplo lo encontramos en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, la cual ofrece una respuesta a la diversidad con una orientación inclusiva y aspira a dar respuesta a las necesidades de los alumnos teniendo como referencia un diseño curricular flexible, equitativo y de equidad (Jiménez Trens, 2007).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre de 2013, de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), se observa una mayor concreción del currículo en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Desde estos primeros niveles de concreción curricular se diseña un modelo de currículo que atiende a los principios de calidad y equidad.

1.2. DUA y currículo

El DUA supone una estrategia para avanzar hacia la inclusión (Valencia y Hernández, 2017). Dentro de esta estrategia se tienen en consideración la neurociencia, la investigación educativa y las Tecnologías de la Comunicación y la Información (TIC) para el diseño de un currículo flexible. Esta propuesta curricular flexible es posible puesto que alrededor del DUA se asientan siete fundamentos: derecho a la educación; diversidad; diseño universal; currículo flexible; igualdad de oportunidades; neurociencia y TIC. Estos fundamentos son la herramienta pedagógica que permite flexibilizar el currículo para que sea significativo y relevante (Valencia y Hernández, 2017). Los fundamentos citados se interrelacionan entre sí, lo que permite que el DUA sea concebido como un enfoque inspirado en el movimiento de la educación inclusiva, que según Casanova (2011), es el

único modelo que responde a las exigencias de una sociedad democrática. Para alcanzar tal finalidad, el planteamiento DUA diseña un currículo que tiene como base la consideración de la educación como un derecho de todos los alumnos. Como afirma Fernández (2006), la educación es un derecho cultural social, económico y civil; que debe garantizar una educación inclusiva en el marco de la escuela del siglo XXI (Arnaiz, 2012), lo que conlleva promover una educación democrática e inclusiva sustentada en el derecho de todos los niños y jóvenes a recibir una educación de calidad basada en los principios de igualdad, equidad y justicia social (Fernández Batanero y Hernández, 2013). Así pues, el DUA toma como punto de referencia lo expuesto en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Organización de las Naciones Unidas, 1948) y su artículo «Todas las personas tienen derecho a la educación» (art. 26.1). Bajo esta concepción, el DUA conecta con la diversidad propia de los contextos educativos, realidad con la que debemos convivir en la escuela y fuera de ella (Alba Pastor, 2018; Muntaner, 2000). En esta línea de trabajo, el marco DUA ofrece el diseño de un currículo que tiene como punto de partida los intereses, expectativas, motivaciones y estilos de aprendizaje de los alumnos. Atendiendo a esta variabilidad, los docentes tienen la labor de ajustar la respuesta educativa a tal diversidad, y tienen que lograr que todos aprendan y alcancen los objetivos previstos (Alba Pastor, 2018). En consecuencia, lo que se pide es que los docentes proporcionen a sus alumnos modelos individualizados de currículo (López, 2012). En este sentido, el docente se convierte en mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje y con la capacidad de extraer todo el potencial de aprendizaje del alumno, bajo un currículo accesible, contextualizado y flexible, tal y como propone el DUA.

Para responder a tal propósito, el marco DUA se sustenta en el movimiento del Diseño Universal (DU). Llevado este planteamiento al contexto de la educación, el DU proporciona una clave determinante para responder a la diversidad (Alba Pastor, 2019). En esta línea, el DUA tiene el objetivo de personalizar el acceso a la educación por medio del desarrollo de un currículo apropiado a cada estudiante, lo que implica la accesibilidad universal a la educación, señalando una dirección hacia una inclusión efectiva que se aleja de los currículos estándar que no responden a las particularidades de los alumnos.

De ese modo, se garantiza que se reduzcan o minimicen las barreras del aprendizaje que pueden aparecer en los entornos educativos. Dichas barreras se encuentran en los currículos inflexibles y homogéneos, los cuales se diseñan sin tener en cuenta las necesidades y estilos de aprendizaje de los alumnos. Bajo esta consideración, Segura y Quirós (2019) consideran que el DUA requiere de un currículo que permita a la persona desarrollarse integralmente en los ámbitos personal, social, económico, cultural y espiritual. Sólo así, obtendremos procesos de enseñanza-aprendizaje más significativos, funcionales y productivos, los cuales están dirigidos a fomentar el aprender a aprender y aprender a pensar, y, por tanto, a formar alumnos competentes para su desarrollo posterior a nivel personal, académico y laboral.

En este proceso, el DUA recurre a los medios audiovisuales porque ofrecen oportunidades para potenciar determinadas características y aptitudes (Núñez *et al.*, 2020), así como a las TIC, como recurso para permitir el acceso al currículo y a las actividades de comunicación para los estudiantes (Alba Pastor, 2012). Las propias pautas del DUA (CAST, 2011) señalan que la tecnología, aun siendo una herramienta útil de implementación del DUA, no es un elemento necesario y que la mera presencia de tecnología en el aula no es sinónimo de implementación del DUA.

En este proceso, el DUA recurre a los medios audiovisuales porque ofrecen oportunidades para potenciar determinadas características y aptitudes (Núñez *et al.*, 2020), así como a las TIC, como recurso para permitir el acceso al currículo y a las actividades de comunicación para los estudiantes (Alba Pastor, 2012). Las propias pautas del DUA

(CAST, 2011) señalan que la tecnología, aun siendo una herramienta útil de implementación del DUA, no es un elemento necesario y que la mera presencia de tecnología en el aula no es sinónimo de implementación del DUA.

Así pues, el DUA tiene su base en la inclusión educativa como movimiento pedagógico dinámico, eliminando cualquier proceso de exclusión a través de un planteamiento curricular flexible en cuanto a objetivos, métodos, materiales y evaluación. De esta forma, el DUA deja atrás los currículos estandarizados, los cuales se alejan del contexto real y no se ajustan las necesidades de los alumnos, careciendo de significado para los alumnos y limitando que estos alcancen una mayor madurez personal (Isaacs, 2002). Esta nueva propuesta curricular es la base que va a permitir la organización de la respuesta a la diversidad a nivel estatal, autonómico e incluso a nivel de centro (Jiménez Trens, 2007).

En suma, tomando como referencia los fundamentos del DUA y su relación con el currículo, en este estudio se analiza, en el ámbito español, la presencia de estos fundamentos en la normativa educativa que regula y desarrolla los currículos de la etapa de Educación Primaria a nivel estatal y autonómico; identificando asimismo las interacciones entre los distintos fundamentos dentro del currículo.

2. Método

El estudio presenta un diseño descriptivo de análisis mixto, utilizando el análisis documental como metodología de investigación. Partiendo de este diseño, se analizan ideas expresadas en las fuentes documentales objeto de estudio (López, 2002), realizando un análisis cualitativo y cuantitativo de los datos registrados.

El procedimiento llevado a cabo consta de dos fases principales. La fase I es la selección de los documentos y revisión documental. En concreto, se ha localizado la normativa curricular referente a la etapa de Educación Primaria a través de la página web del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) y de los portales de educación de las Comunidades Autónomas (CC.AA.). En el MEFP se identificaron tres documentos: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria (RD). En la fecha en la que se finaliza este estudio (febrero 2021), entró en vigor la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Esta Ley introduce importantes modificaciones en 77 artículos de la LOE (2006) y en muchas de sus disposiciones adicionales. Los cambios que contempla esta ley se integran como modificaciones del articulado de la LOE, sin que se altere la numeración de los artículos. En los cursos escolares 2022-2023 comenzarán las modificaciones del currículo, organización y objetivos de las enseñanzas, por lo que actualmente no podemos realizar el análisis de los mismos. En los portales de cada Comunidad Autónoma se localizaron 17 documentos, que corresponden a los Decretos de currículo, uno por Comunidad Autónoma. A estos documentos se añadió el referente normativo de las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla. Así pues, la muestra total la componen 21 documentos (contexto de análisis), los cuales aparecen con un asterisco en el apartado de referencias bibliográficas.

La fase II corresponde al análisis de los documentos normativos. Para ello, se ha utilizado el software de análisis cualitativo MAXQDA 2020. En primer lugar, se importaron al programa los 21 documentos seleccionados, organizándose en dos grupos, en función de rango normativo: 1. Nacional (n=3) y 2. Comunidades y Ciudades Autónomas (n=18). En segundo lugar, se creó el sistema de códigos (contiene los códigos y subcódigos). En la elaboración del sistema de códigos se ha tomado en consideración las propias pautas del DUA (CAST, 2011) y los fundamentos del DUA: Derecho a la educación; Diversidad;

Diseño Universal; Currículo flexible; Igualdad de oportunidades; Neurociencia y Tecnologías de la Información y la Comunicación (Tabla 1). A esos siete fundamentos, se añadió para el estudio, el principio de educación de calidad. La incorporación de este se debe a que existe un compromiso internacional que ratifica la importancia de una educación de calidad basada en la justicia social y equidad; un ejemplo lo encontramos en la Declaración Mundial sobre educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje (UNESCO, 1990). En total, el sistema de códigos lo conforman 8 códigos y 20 subcódigos.

Una vez establecido el sistema de códigos (Tabla 1), tomamos como referencia para el análisis de los datos el trabajo realizado por Herrán *et al.*, (2019). Se han analizado los datos a través de un análisis cualitativo del contenido a través de la codificación del significado de los fundamentos DUA presentes en la normativa; de un análisis cuantitativo realizado a través de la descripción de la frecuencia y porcentaje de cada uno de los códigos y subcódigos en los grupos de documentos analizados; y de la extracción de matrices de datos que comprenden el sistema de códigos, los grupos de documentos y la co-ocurrencia entre códigos.

Tabla 1.
Sistema de códigos y subcódigos

Sistema de códigos	Número de segmentos codificados
1 Tecnologías de la Información y la Comunicación	547
1.1 Recurso	30
1.2 Uso de las TIC	290
1.3 Instrumento	80
1.4 Responsabilidad	45
2 Neurociencia	1
3 Igualdad de oportunidades	68
3.1 Discapacidad	15
3.2 Discriminación	17
3.3 Equidad	16
3.4 Accesibilidad universal	14
4 Currículo flexible	0
4.1 Autocódigo: flexib	422
5 Diseño Universal	3
5.1 Diseño para todos	5
6 Diversidad	1147
6.1 Diversidad social	98
6.2 Diversidad física	86
6.3 Diversidad lingüística	129
6.4 Diversidad cultural	176
6.5 medidas de atención a la diversidad	78
6.6 Necesidades	44
6.7 Atención a la diversidad	190
6.8 Capacidades	25
6.9 Diferencias	63
6.10 Inclusión	16
7 Derecho a la educación	45
8 Educación de calidad	17

Nota: Elaboración propia

3. Resultados

Los resultados de la investigación se dividen dos apartados: 3.1. Análisis cuantitativo y 3.2. Análisis cualitativo.

3.1. Análisis cuantitativo

El análisis cuantitativo nos permite conocer qué códigos y subcódigos son los que presentan un mayor número de segmentos codificados, su presencia en los documentos objeto de análisis y el porcentaje de estos en los documentos analizados.

En primer lugar, con relación a los principales códigos de análisis, es diversidad el que contempla el mayor número de codificaciones (n=1147), cuya presencia se da en los 21 documentos que han sido objeto de análisis, lo que representa un 100 % del total en ambos grupos de documentos. En segunda posición, localizamos el código de Tecnologías de la Información y la Comunicación con 547 segmentos codificados (Tablas 1 y 2). Dicho código aparece en 20 documentos, lo que en términos de porcentaje representa un 100 % para el grupo Nacional, y un 94,4 % en las CC.AA. y Ciudades Autónomas. Frente a los códigos con mayor presencia en los documentos estudiados, encontramos que Neurociencia solo de identifica en un segmento y Currículo flexible en ninguno.

Tabla 2.
Presencia de los códigos en los documentos y porcentaje

Sistema de códigos	Nº de segmentos codificados	Nº de documentos en los que aparece el código	Porcentaje del código en CC.AA. y Ciudades Autónomas	Porcentaje del código en Nacional
1 Tecnologías de la Información y la Comunicación	547	20	94,4 %	100 %
2 Neurociencia	1	1	5,6 %	0 %
3 Igualdad de oportunidades	68	18	83,3 %	100 %
4 Currículo flexible	0	0	0 %	0 %
5 Diseño Universal	3	2	11,1 %	0 %
6 Diversidad	1147	21	100 %	100 %
7 Derecho a la educación	45	13	55,6 %	100 %
8 Educación de calidad	17	10	44,4 %	66,7 %

Nota: Elaboración propia

En segundo lugar, dentro del código diversidad, de los diez subcódigos que lo componen, el de mayor presencia pertenece a atención a la diversidad. Este subcódigo aparece en 21 documentos con 190 segmentos codificados (Tabla 1), siendo LOE y Castilla y León, los documentos que contemplan el mayor número de segmentos. Este subcódigo se relaciona con alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, Plan de Atención a la Diversidad, dificultades de aprendizaje y como principio de intervención educativa. Este subcódigo aparece de forma explícita como título de artículos en los documentos: Cataluña (Decreto 119/2015, art.11); Canarias (Decreto 89/14, art.12), Extremadura (Decreto 103/2014, art.13) y Navarra (Decreto Foral 60/2014, art.15).

En tercer lugar, el código de igualdad de oportunidades presenta 68 segmentos codificados (Tabla 2). Este código se ha subdividido en cuatro subcódigos: discriminación, equidad, accesibilidad universal y discapacidad. Todos ellos aparecen en los dos grupos de documentos y presentan un número muy similar en términos de segmentos codificados, siendo discriminación el que mayor número de segmentos codificados presenta (n=17, de los cuales 9 pertenecen al ámbito nacional), aunque solo aparece en 11 documentos. La accesibilidad universal cuenta con 14 segmentos, repartidos en 10 documentos. Es LOE (2006) la que agrupa el mayor número de segmentos codificados (n=24); frente a la Rioja y Cataluña que, en su marco curricular de Educación Primaria, no se contempla ninguno de los subcódigos; mientras que los documentos curriculares de Aragón (Orden 16/2014), Baleares (Decreto 32/2014), Extremadura (Decreto 103/2014), Galicia (Decreto 105/2014) y Murcia (Decreto 198/2014) si hacen referencia a todos ellos.

El código neurociencia es el segundo código con menor presencia de los siete analizados (5.6 %). A través del programa MAXQDA 2020 solo se ha codificado un segmento (Tabla 1), el cual pertenece al grupo de documentos referido a las CC.AA. y Ciudades Autónomas; siendo Aragón la única comunidad que contempla en su normativa el código neurociencia, el cual aparece relacionado con la resolución de los conflictos (Orden 16/2014, p. 8). Así pues, desde el currículo de Aragón se da importancia a la neurociencia como ciencia que interviene en aspectos del comportamiento humano centrados en la interacción entre el docente y el alumno.

3.2. Análisis cualitativo

Desde una perspectiva global, los resultados evidencian que prácticamente todos los fundamentos del DUA analizados se reflejan en la normativa tanto a nivel nacional como a nivel de Comunidad Autónoma a excepción de DU y neurociencia.

Con respecto al código Derecho a la Educación, en el ámbito nacional, LOE (2006) contempla este código haciendo alusiones a una anterior norma educativa, concretamente en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación, y en las normas que se dictan en desarrollo de las mismas, excepto País Vasco que relaciona el derecho a la educación con otros ámbitos educativos: «El departamento competente en materia educativa, mediante la oferta de Programas para el Tránsito a la Vida Adulta, garantizará el derecho a la educación al alumnado con necesidades» (Decreto 236/15, art.3).

Como se observó en el apartado del análisis cuantitativo, el código diversidad es el que mayor presencia tiene en todos los documentos. No obstante, cuando se enuncia diversidad se asocia a uno o varios de sus subcódigos, así pues, el Real Decreto 126/14, en su artículo 15, lo asocia con la expresión de medidas de atención a la diversidad. (Real Decreto 126/2014, art.15). Con respecto al DU solo aparece en el grupo de CC.AA. y Ciudades Autónomas, concretamente en País Vasco y Comunidad Valenciana. La referencia del País Vasco al DU se refleja en «fomentar el respeto a los principios, valores, libertades, derechos y deberes del ordenamiento jurídico vigente, así como el cumplimiento de las características de diseño universal y accesibilidad» (País Vasco, Decreto 236/15, p. 9/279).

Por otro lado, currículo flexible no tiene presencia en ningún de los dos grupos de documentos. Sin embargo, su subcódigo, flexibilidad, sí que muestra un número importante de segmentos codificados. Este subcódigo en la normativa nacional se relaciona con el alumnado con necesidades educativas especiales y con principios educativos universales

(LOE-LOMCE, artículo 1). Con respecto al grupo de CC.AA.; la Comunidad Valenciana relaciona la flexibilidad en términos de duración en el nivel y/o etapa del sistema educativo para alumnos superdotados intelectualmente (Decreto 108/14, p. 16328).

En relación con el código igualdad de oportunidades, en la LOMCE se señala que «en los programas de cooperación territorial se tendrá en cuenta, como criterio para la distribución territorial de recursos económicos, la singularidad de estos programas en términos orientados a favorecer la igualdad de oportunidades» (LOMCE, 2013, p. 13). En la misma línea de los recursos, también se indica que «los centros estarán dotados de los recursos educativos, humanos y materiales necesarios para ofrecer una enseñanza de calidad y garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación» (LOMCE, 2013, art. 122). Además de estar este código relacionado con los recursos educativos, la normativa estatal y nacional lo vincula con los principios generales dentro del marco curricular de Educación Primaria: «los centros estarán dotados de los recursos educativos, humanos y materiales necesarios para ofrecer una enseñanza de calidad y garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación» (Canarias, Decreto 89/14, art.2). Como se puede apreciar en ambos ejemplos, la igualdad de oportunidades se asocia con el término calidad.

Por último, la presencia del código TIC en los documentos se asocia a objetivo curricular, contenido de área, criterio de evaluación, elemento transversal y competencia digital. Un ejemplo de ello es la necesidad de «utilización de las Tecnologías de la Información y la comunicación para buscar, seleccionar información y presentar conclusiones» (Andalucía, Decreto 97/15, p. 184).

Dado que la descripción de los códigos implicaba el uso de múltiples subcódigos, era importante analizar la interrelación de ambos, obteniéndose mediante el análisis de coocurrencia. El MAXQDA nos permite obtener el grado de relación que los códigos y subcódigos mantienen entre sí. Como podemos observar en la Figura 1, estamos ante un sistema de códigos que establece relaciones con el resto de los códigos y subcódigos, en términos de segmentos codificados, por similitud de términos y actuaciones afines. Del tal modo, que la co-ocurrencia de uno o varios códigos representa relaciones de fortaleza y/o debilidad. Los códigos se sitúan en la zona central de la figura, mientras que los subcódigos se localizan en la zona periférica. Tras una lectura de la Figura 1, diversidad y TIC son los más destacados a nivel de co-ocurrencia (se reflejan con la línea roja más gruesa debido al mayor número de segmentos codificados). Además, cabe señalar que se establece una importante co-ocurrencia entre el código de igualdad de oportunidades y los códigos de diversidad y educación de calidad. En términos de subcódigos, es el referido a flexibilidad el que mayores co-ocurrencias establece con los códigos, concretamente con diversidad, educación de calidad, TIC, currículo flexible e igualdad de oportunidades.

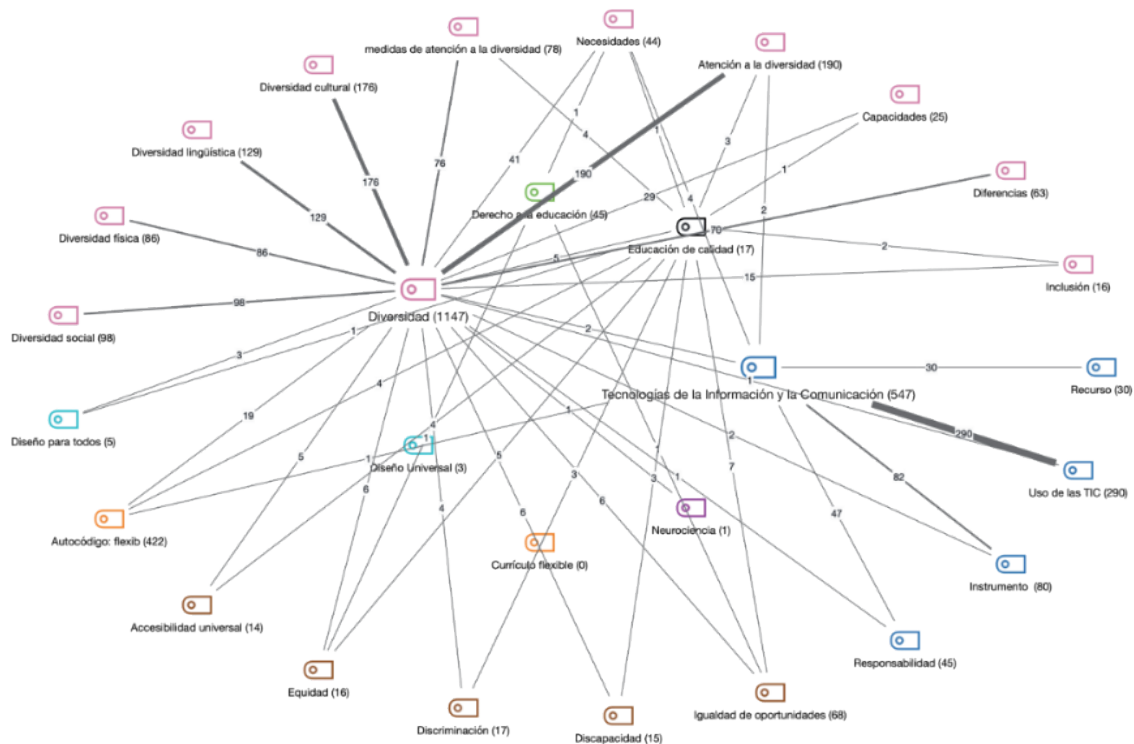


Figura 1. Co-ocurrencia entre códigos y subcódigos. Nota: Elaboración propia

A modo de síntesis, podemos indicar que la frecuencia de algunos términos seleccionados, no indica necesariamente que se incluya el DUA en el currículo, o que se planifique la enseñanza de acuerdo a este enfoque (lo que supone una limitación derivada del análisis cuantitativo); así pues, los resultados encontrados evidencian, por un lado, un reparto desigual, en términos de presencia, de los códigos objeto de estudio en los documentos normativos; y, por otro lado, una carencia de conexión entre los propios fundamentos dentro de la normativa (ver Anexo I).

4. Discusión y conclusiones

El análisis comparativo de este estudio presenta un mapa sobre la presencia del DUA en la normativa estatal y de CC.AA. y Ciudades Autónomas, del cual se desprenden seis hallazgos.

En primer lugar, los fundamentos teóricos en los que se sustenta el marco conceptual del DUA no están contemplados en su totalidad en los documentos objeto de análisis. Si bien es cierto que la normativa de las CC.AA. y Ciudades Autónomas, de manera más aproximada, se acerca a dichos fundamentos. No obstante, destacamos la importancia que para determinadas CC.AA. tiene la inclusión educativa; es el caso de Baleares, Canarias, Cantabria y Castilla-La Mancha. Esta última comunidad publicó en el año 2018, el Decreto 85/2018, de 20 de noviembre por el que se regula la inclusión educativa del alumnado en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha. La presencia de este Decreto se encuentra en consonancia con los estudios de Arnaiz (2012), cuando afirma

que la educación inclusiva forma parte de la escuela del siglo XXI. Por otro lado, encontramos que este resultado nos hace deducir que la descentralización de la educación en España ha favorecido notablemente en la aplicación de enfoques inclusivos en las aulas, y su correspondiente currículo. Esto implica, además, un tratamiento desigual en término de inclusión educativa, que depende de la comunidad autónoma en la que resida la persona; por lo que el principio de igualdad de oportunidades y las condiciones de vida (Mariussi *et al.*, 2016) se ofrece someramente.

En segundo lugar, cabe señalar que los fundamentos del DUA, en su mayoría, aparecen en el preámbulo o se atribuyen a artículos concretos. Su presencia en dichos apartados responde a la estructura de estos, según la normativa de cada comunidad autónoma reciben diferentes denominaciones: Principios generales; Principios y Orientaciones metodológicos. Un ejemplo es el código diversidad que no aparece en la normativa curricular en términos de actuaciones concretas, sino que se aborda desde la generalidad, y que son los centros docentes, bajo el principio de autonomía pedagógica, los que deben especificar dichas actuaciones. La consideración de este código en los documentos de análisis avala la importancia que tiene para el Sistema Educativo la consideración de que cada alumno presenta unas necesidades educativas y, la manera que tienen de enfrentarse al aprendizaje es muy diferente entre ellos (Blanco, 2006).

En tercer lugar, el marco curricular de la etapa de Educación Primaria se aproxima a los fundamentos del DUA en el articulado dedicados a recursos y/o materiales curriculares. Éste es el caso del código de igualdad de oportunidades y el subcódigo de atención a la diversidad.

En cuarto lugar, la presencia de las TIC en la LOE-LOMCE tiene una gran presencia, puesto que no solo forman parte de uno de los objetivos de la etapa de Educación Primaria, sino que, además se contempla como objetivo y dentro de los bloques de contenido, especialmente en el área de Ciencias Naturales (bloque cinco, -tecnología, máquinas y objetos). A su vez, este código eleva su presencia porque se asocia a la competencia digital. Tal y como dicen Cabero y Valencia (2019), las TIC favorecen la creación de «escenografías enriquecidas de aprendizaje», herramientas útiles para reducir los déficits sociales, económicos, escolares y culturales, base del acceso a la calidad de los aprendizajes.

En quinto lugar, se concluye que la normativa objeto de estudio no describe la presencia de un currículo flexible como tal, más bien lo relaciona con el término de flexibilización. Esta consideración es un referente clave en el planteamiento DUA porque solo a través de esta propuesta curricular flexible se puede ofrecer una respuesta educativa con dirección a una educación inclusiva; así nos encontramos el estudio de Sala *et al.* (2014), el cual indica que el DUA tiene en cuenta la diversidad de los estudiantes proporcionando flexibilidad en objetivos, contenidos, materiales y evaluación. Si bien es cierto, las referencias que encontramos en torno al currículo y su diseño se centran más en la organización curricular por áreas troncales, específicas y de libre configuración, y cuya propuesta curricular se asocia a la autonomía de los centros escolares.

En sexto lugar, la neurociencia y su escasa presencia nos permite deducir que la administración educativa, en la elaboración de la normativa. No obstante, la asociación del DUA con la neuropsicología ha avanzado con limitaciones importantes en cuanto a sus posibilidades educativas (Rodríguez Herrero y de la Herrán Gascón, 2021).

Así pues, la presencia del DUA en la normativa educativa debe entenderse como un trabajo en red coordinado por la Administración Educativa, donde es el Sistema Educativo el que debe adaptarse al alumno y no al revés (una pedagogía centrada en el alumno y no

en el desarrollo de modelos). Esto solo se puede alcanzar si las experiencias inclusivas forman parte de los textos legales para que los centros puedan plasmarlo en sus proyectos educativos. De no ser así conseguiremos el resultado contrario, generar exclusión y no inclusión. En este sentido, la elaboración de un currículo basado en el DUA supone una oportunidad clave para fortalecer la participación, sobre todo del alumnado y de las familias en el currículo; el cual reciba influencias de la psicología, neuropsicología, tecnología y pedagogía. Es necesario insistir en el papel relevante de la Administración y de los centros en la planificación de acciones, adecuadamente asentadas en estructuras orgánicas y funcionales, que permitan y den vida a experiencias de promoción inclusivas. Somos conscientes de que los códigos analizados no son únicos, pudiéndose ampliar a otras tales como «prevención de la violencia»; «resolución pacífica de los conflictos»; «comunicación con las familias»; «liderazgo pedagógico»; «coeducación» y «diversidad afectivo-sexual». Otro aspecto para señalar como limitación se refiere al contexto de análisis siendo en este caso el ámbito nacional y de comunidad autónoma dejando de lado lo referente a otros documentos de carácter normativo en materia educativa como son órdenes, resoluciones e instrucciones. En esta línea, se plantearía como posible línea de investigación, la aplicación del estudio con los documentos normativos en términos de currículo tras la publicación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE) que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y la aplicabilidad del DUA. Estas líneas futuras de trabajo contribuirían a plasmar una visión objetiva y completa del DUA en la concreción del currículo; de forma más implícita la LOMLOE ya en su preámbulo hace alusiones directas al diseño universal para el aprendizaje; lo mismo ocurre con su artículo 4.3 referido la enseñan básica, en términos de accesibilidad y flexibilidad.

5. Referencias

- Alba Pastor, C. (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje un modelo didáctico para proporcionar oportunidades de aprender a todos los estudiantes. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 374, 21-27. <http://doi.org/10.14422/pym.i374.y2018.003>
- Alba Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, 6(9), 55-66. <http://hdl.handle.net/11162/190783>
- Alba Pastor, P. C. (2012). La utilización de las TICs en la actividad académica de los estudiantes universitarios con discapacidad. *Revista Complutense de Educación*, 23(1), 23-50. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2012.v23.n1.39100
- Araque, N., y Barrio, J. L. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Revista Prisma Social*, 4, 1-37.
- Arnaiz S. P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Azorín Abellán, C. M. (2017). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1043-1060. <https://doi.org/10.5209/RCED.51343>

- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>
- Bolívar, A (2019). Un currículum inclusivo en una escuela que asegure el éxito para todos. *Revista e-Curriculum, São Paulo*, 17(3), 827-851. <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p827-851>
- Bronfenbrenner, U. (2002). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós Transiciones.
- Cabero, J., y Valencia, R. (2019). VTIC para la inclusión: una mirada desde Latinoamérica. *Aula Abierta*, 48(2), 139-146. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.139-146>
- Casanova, M. A (2011). Supervisión y educación inclusiva. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 14, 1-14.
- Casanova, M. A (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4).
- Casanova, M. A. (2006). *Diseño curricular e innovación educativa*. La Muralla.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. CAST.
- Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm. 311, pp. 29313 a 29424. <https://www.boe.es/buscar/pdf/1978/BOE-A-1978-31229-consolidado.pdf>
- *Decreto 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura. <http://doe.juntaex.es/pdfs/doe/2014/11400/14040122.pdf>
- *Decreto 105/2014, do 4 de setembro, polo que se establece o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2014/20140909/AnuncioG0164-050914-0005_es.pdf
- *Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana. https://www.dogv.gva.es/datos/2014/07/07/pdf/2014_6347.pdf
- *Decreto 119/2015, de 23 de junio, de ordenación de las enseñanzas de la educación primaria. <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6900/1431926.pdf>
- *Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. [file:///C:/Users/MARIO/Downloads/106397-Decreto%20198-2014%20de%20Educacion%20Primaria%20\(BORM%206%20sept%202014\).pdf](file:///C:/Users/MARIO/Downloads/106397-Decreto%20198-2014%20de%20Educacion%20Primaria%20(BORM%206%20sept%202014).pdf)
- *Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco (BOPV, 15-01-2016). <https://www.euskadi.eus/y22-bopv/es/bopv2/datos/2016/01/1600141a.pdf>
- *Decreto 24/2014, de 13 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja. https://ias1.larioja.org/boletin/Bor_Boletinvisor_Servlet?referencia=1641947-1-PDF-480396-X

- *Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/decreto-26-2016-21-julio-establece-curriculo-regula-implant>
 - *Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria. <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=269550>
 - *Decreto 32/2014 de 18 de julio, por el que se establece el currículo de la educación primaria en las Islas Baleares. http://weib.caib.es/Normativa/Curriculum_IB/educacio_primaria_lomce_.htm
 - *Decreto 54/2014, de 10/07/2014, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. <http://www.educa.jccm.es/es/normativa/decreto-54-2014-10-07-2014-establece-curriculo-educacion-pr>
 - *Decreto 82/2014, de 28 de agosto, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias. <https://sedemovil.asturias.es/bopa/2014/08/30/2014-14753.pdf>
 - Decreto 85/2018, de 20 de noviembre, por el que se regula la inclusión educativa del alumnado en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha <http://www.educa.jccm.es/es/normativa/decreto-85-2018-20-noviembre-decreto-inclusion-educativa>
 - *Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2014/156/001.html>
 - *Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria. https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2014/07/25/BOCM-20140725-1.PDF
 - *Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/descargasrecursos/curriculo-primaria/pdf/PDF/textocompleto.pdf>
 - *Decreto Foral 60/2014, de 16 de julio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación primaria en la Comunidad Foral de Navarra. https://www.navarra.es/NR/rdonlyres/B62A9CFB-C17B-461E-BD7D-BBEE005C2096/0/F1410295_EducacionPrimaria.pdf
- Dueñas Buey, M. L. (2010). Educación Inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 358-366. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11538>
- Fernández Batanero, J. M., y Hernández, F. A. (2013). El liderazgo como criterio de calidad en la educación inclusiva. *Revista Estudios sobre Educación*, 24, 83-102.

- Fernández, A. (2006). La educación como derecho. Su situación dentro de los derechos económicos, sociales y culturales. *Revista Estudios sobre Educación*, 10, 79-96.
- Fernández, P. F (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje de idiomas en personas con diversidad funcional. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(1) 251-266.
- García Rubio, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 251-264.
- Herrán Gascón, A., Rodríguez Herrero, P., y De Miguel Yubero, V. (2019). ¿Está la muerte en el currículo español? *Revista de Educación*, 385, 201-226. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-385-422>
- Isaacs, D. (2002). Centro educativo ¿organización o comunidad? *Revista Estudios sobre Educación*, 2, 97-110. <https://doi.org/10.15581/004.2.97-110>
- Jiménez Trens, M. L (2007). Propuestas curriculares para responder a la diversidad del alumnado de Primaria desde contextos inclusivos. *Revista Contextos Educativos*, 10, 29-44. <https://doi.org/10.18172/con.577>
- *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre de 2020 por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Boletín Oficial del Estado, 159, de 4 de julio de 1985. <https://www.boe.es/buscar/pdf/1985/BOE-A-1985-12978-consolidado.pdf>
- *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- López, L. J (2012). Facilitadores de la inclusión. *Revista de educación inclusiva*, 5(1), 175-188.
- López, N. F (2002). El análisis de contenido como método de investigación. XXI, *Revista de Educación*, 4, 167-179.
- Mariussi, M. I, Gisi, M^a. L., y Eyng, A. M. (2016). A Escola como Espaço para Efetivação dos Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22(3), 443-454 <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000300010>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (1 de mayo de 2020). Gobierno de España. <https://www.educacionyfp.gob.es/portada.html>

- *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Boletín Oficial del Estado, núm. 52, de 1 de marzo de 2014. Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>
- Muntaner, J. J (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Revista Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 4(1), 1-19.
- Núñez, P., Cutillas, M. J., y Álvarez, E. (2020). Cine como herramienta de aprendizaje creativo en Educación Primaria. *Revista Estudios sobre Educación*, 38, 233-251. <https://doi.org/10.15581/004.38.233-251>
- *Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejería de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. <https://educa.aragon.es/s/20126/519073/2+PARTE+DISPOSITIVA+de+la+ORDEN+CURRICULO+EP+REFUNDIDO.pdf/8e515e1d-141d-a63c-32a4-e944fc53f58c?t=1578921120830>
- *Orden ECD/686/2014, de 23 de abril, por la que se establece el currículo de la Educación Primaria para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y deporte y se regula su implantación, así como la evaluación y determinados aspectos organizativos de la etapa. https://www.csif.es/sites/default/files/field/legado/163437/curr_culo_primaria_territorio_mec_pdf_21107.pdf
- Organización de las Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948.
- Organización de las Naciones Unidas (1989). Convención de los Derechos del Niño de 20 de noviembre de 1989. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Pallarés, P. M. (2020). Educación humanizada. Una aproximación a partir del legado de Heinrich Rombach. *Revista Estudios sobre Educación*, 38, 9-27. <https://doi.org/10.15581/004.38.9-27>
- Rodríguez Herrero, P., y de la Herrán Gascón (2021). Del Diseño universal del aprendizaje al diseño universal de la enseñanza formativa: críticas y propuestas desde la pedagogía y la didáctica. *Revista Boletín Redipe*, 10(2), 38-51. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i2.1193>
- 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*, VIII(1), 143-152.
- Sarramona, J. (2004). Participación de los padres y calidad de la educación. *Revista Estudios sobre Educación*, 6, 27-38.
- Segura, C. M., y Quirós, A. M. (2019). Desde el Diseño Universal para el Aprendizaje: el estudiantado al aprender se evalúa y al evaluarle aprende. *Revista Educación*, 43(1), 1-13. [HTTPS://DOI.ORG/DOI:10.15517/REVEDU.V43I1.28449](https://doi.org/10.15517/REVEDU.V43I1.28449)

- Serra, F. (2000). Proceso de inclusión de un niño con autismo en una actividad de vacaciones normalizada. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 31(190), 27-36.
- UNESCO (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. UNESCO/Ministerio de Educación de España. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- UNESCO (2015). Declaración de Incheon: Educación 2030: Hacia una Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad y un Aprendizaje a lo Largo de la Vida para Todos. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_spa?posInSet=1&queryId=47a850f6-5687-4f56-9db5-062b7b97f15bb
- Valencia, P. C., y Hernández G, O. (2017). El Diseño Universal para el Aprendizaje, una alternativa para la inclusión educativa en Chile. *Atenas*, 4(40), 1-10 <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4780/478055150008/478055150008.pdf>

Anexo 1. Matriz de código por documento

Sistema de códigos	AND	ARA	AST	BAL	CANA	CANT	CYL	CLM	CAT	CVA	EXT	GAL	MAD	MUR	NAV	PVA	RIO	CEU...	RD	LOE	LO...	
<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Tecnologías de la Información y la Comunicación <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Recurso <input type="checkbox"/> Uso de las TIC <input type="checkbox"/> Instrumento <input type="checkbox"/> Responsabilidad <input type="checkbox"/> Neurociencia <input checked="" type="checkbox"/> Igualdad de oportunidades <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Discapacidad <input type="checkbox"/> Discriminación <input type="checkbox"/> Equidad <input type="checkbox"/> Accesibilidad universal <input type="checkbox"/> Currículo flexible <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Autocódigo: flexib <input checked="" type="checkbox"/> Diseño Universal <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Diseño para todos <input checked="" type="checkbox"/> Diversidad <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Diversidad social <input type="checkbox"/> Diversidad física <input type="checkbox"/> Diversidad lingüística <input type="checkbox"/> Diversidad cultural <input type="checkbox"/> medidas de atención a la diversidad <input type="checkbox"/> Necesidades <input type="checkbox"/> Atención a la diversidad <input type="checkbox"/> Capacidades <input type="checkbox"/> Diferencias <input type="checkbox"/> Inclusión <input type="checkbox"/> Derecho a la educación <input type="checkbox"/> Educación de calidad 																						