Revista de Estudos Curriculares nº 10, vol 2, 2019

CURRÍCULO INCLUSIVO. LA PROPUESTA DEL DUA –DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE-

Eladio Sebastián-Heredero [1]

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL – FAED/PPGEDU

RESUMEN

Desde que se aborda el tema de cómo atender, desde la perspectiva inclusiva, las necesidades educativas que presentan los estudiantes se hace patente la necesidad de crear adaptaciones al currículo oficial para poder dar respuesta a todos y todas y conseguir que aprendan en contextos escolares normalizados. El trabajo aquí presentado forma parte de una investigación sobre prácticas educativas inclusivas en este caso centradas en la parte curricular. Presentamos aquí la propuesta que el diseño universal para el aprendizaje hace sobre una nueva propuesta de currículo, entendido como la organización de objetivos, métodos, materiales y evaluación desde un tripe perspectiva flexible que proponga diversas formas de entrada de la información, que posibilite diferentes formas de mostrar lo aprendido y, al mismo tiempo, sea capaz de motivar a los estudiantes para aprender de forma continuada y autónoma, haciéndolos aprendices expertos. Los resultados de su aplicación en la educación básica o superior, aunque todavía en construcción, evidencian unos resultados acordes con el principio de inclusión y de aprendizaje para todos eliminado barreras y creando ambientes de aprendizaje accesibles y flexibles, por otro lado, se reconoce que la simple exposición a la formación en este tipo de paradigma aumenta los cambios en los docentes y mejoras en los resultados.

Palabras Clave: Currículo; Inclusión; Diseño Universal para el Aprendizaje

Introducción

Según el informe Warnock (1978), del Comité sobre Necesidades Educativas Especiales, la inclusión educativa se justifica por el rechazo de la idea de la existencia de dos grupos diferentes de niños, deficientes y no deficientes, siendo que los primeros reciben educación especial y los segundos simplemente educación. Para superar esto propone pensar que todos los estudiantes pueden presentar necesidades educativas en algún momento de su trayectoria académica y que éstos pueden precisar de recursos adicionales que forman un continuo que va de la ayuda temporal hasta la adaptación permanente, siempre desde el currículo ordinario. El Comité recomendó, por tanto, el abandono de la distinción entre educación especial y educación

[1] eladio.sebastian@gmail.com

asistencial, y partir del principio de que uno de cada cinco estudiantes puede necesitar ayuda educativa especial, necesidades educativas especiales, en algún momento de su vida escolar.

Los debates sobre educación inclusiva se intensificaron en el mundo entero, después de la firma de la Declaración de Salamanca en España (UNESCO, 1994), que está considerado como el marco cero en la consolidación de la educación para todos de forma inclusiva y el abandono conceptual de la integración escolar. El documento firmado marca las orientaciones para promover reformas educativas, basadas en el principio de derecho universal a la enseñanza, respetando las diferencias y garantizando el acceso, permanencia y educación de calidad en escuelas ordinarias, lo que se traduce en proponer un currículo para todos con las adaptaciones que fueren necesarias para atender la diversidad. Además, el documento consolidó el concepto de necesidades educativas especiales, beneficiando no sólo a estudiantes con algún tipo de deficiencia, sino también, estudiantes con dificultades de aprendizaje de forma permanente o temporales, afirmando, de esta forma el principio de equidad y de no discriminación, así proclama que:

> Las escuelas ordinarias, siguiendo esta orientación inclusiva, constituyen los medios más capaces para combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades abiertas y solidarias, construyendo una sociedad inclusiva y alcanzando la educación para todos; además de eso, proporcionan una educación adecuada a la mayoría de los niños y promueven la eficiencia, en una óptima relación costo-calidad, de todo el sistema educativo (UNESCO,1994, p viii).

A pesar de ello, todavía, es fácil encontrar algunos relatos de diversas formas de exclusión en los centros educativos; el camino está trazado, no obstante, no acaba de completarse en las sociedades contemporáneas: “la escolarización viene globalmente marcada por un doble papel que ofrece al mismo tiempo movilidad y acceso social y una selección social” (Popkewitz, 2005, 124).

Pero, no podemos olvidar que el proceso de inclusión es una construcción colectiva, como dice Boot y Ainscow (2011) que necesita de la participación de todos los que forman parte de este proceso porque es imprescindible hacer algunos ajustes, ya que no sirve como práctica colocarlos en el mismo espacio físico y nada más. Sebastián-Heredero (2010) afirma que, con acciones inclusivas, se pretende garantizar la equidad y universalidad para todos en la enseñanza regular. Además de eso, el autor señala que estos educandos serán escolarizados con estudiantes de la misma edad cronológica, facilitando, por tanto, la convivencia en un contexto semejante al que se desenvuelven en su cotidiano. Garantizar el acceso no es suficiente es preciso garantizar la calidad y permanencia de los estudiantes con necesidades educativas especiales desarrollando prácticas educativas inclusivas a partir de un currículo único para todos con las debidas

adaptaciones.

Para que los centros educativos desarrollen una verdadera inclusión los procesos de enseñanza necesitan una revisión, de modo que se hace imprescindible, inicialmente como venimos argumentando, adecuar y organizar el currículo en todos sus elementos: objetivos, metodología y evaluación haciéndolos más abiertos y flexibles a partir del respeto a las características singulares de cada estudiante y con respeto a su estilo y ritmo de aprendizaje:

> Um currículo centrado fundamentalmente nos conteúdos conceituais e nos aspectos mais acadêmicos, que propõe sistemas de avaliação baseados na superação de um nível normativo igual para todos, lança ao fracasso os alunos com mais dificuldades para avançar nesses âmbitos. Os currículos mais equilibrados, nos quais o desenvolvimento social e pessoal também tem importância e em que a avaliação seja feita em função do progresso de cada aluno, facilitam a integração dos alunos (Marchesi, 2004, p. 39).

Ya cuando hablamos de centros educativos inclusivos esto se hace imprescindible, pensar hacer un currículum abierto y flexible, adaptado para todos y no para unos pocos, dejar de pensar en programar para una media hipotética de estudiantes o en clases homogéneas es el paso. La propia UNESCO en sus discursos sobre la escuela inclusiva es categórica:

> El currículum debe estructurarse y enseñarse de forma que todos los estudiantes puedan acceder a él.
> El currículum debe basarse en un modelo de aprendizaje que, *de per sí*, sea inclusivo. Debe ajustarse a diversos estilos de aprendizaje y enfatizar las competencias y conocimiento que sean relevantes para los estudiantes.
> El currículum ha de ser suficientemente flexible para responder a las necesidades de ciertos estudiantes, comunidades y grupos religiosos, lingüísticos y étnicos u otros grupos específicos. Por lo tanto, no debe prescribirse de manera rígida desde un nivel central o nacional.
> El currículum debe tener niveles básicos a los que puedan acceder estudiantes que presentan diferentes niveles de competencia. El progreso en relación con el currículo debe administrarse y evaluarse de manera que todos los estudiantes experimenten éxitos.
> Los curricula más inclusivos exigen más de los maestros, por lo que necesitarán apoyo para implementarlos con efectividad (UNESCO, 2004, p. 103).

Otro capítulo de este proceso de cambio lo constituyen los docentes, sus creencias y sus prácticas, el currículo lleva implícita la metodología y es necesario que también que esto sea revisto y replanteado. De Boer, Pijl y Minnaert (2011) plantean que los docentes son personas

claves en la implementación de la educación inclusiva y en una revisión de 26 estudios muestran que la mayoría de los docentes posee una actitud neutral o negativa hacia la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en la educación ordinaria.

Pero no sólo están en juego las prácticas y metodologías reflejadas aquí , esto se acentúa a veces con el miedo al cambio que los docentes manifiestan y sus consecuencias como exponen en su investigación Lomba y Pino-Jute (2017) y lo que eso significa en materia de organización y funcionamiento de una escuela inclusiva y, en concreto, el frecuente uso de métodos tradicionales frente a la necesaria innovación, los mexicanos Montes, Caballero y Miranda (2017) levantan un estado del conocimiento sobre el análisis de las prácticas docentes en varios países del mundo y encontraron algunos estudios muy llamativos, entre ellos estos dos casos:

> Hacieminoğlu (2014) encontró que una minoría de profesores prefería la enseñanza activa y la mayoría una enseñanza centrada en el profesor, resultados que coincidieron con los de Zohir et al. (2012), quienes hallaron un predominio de prácticas tradicionales centradas en el profesor que, además, presentaban una baja práctica pedagógica productiva, que era su objeto de estudio central (p.218).

Todavía hoy, afirman Schlickmann y Schmitz (2015) se puede observar que los estudiantes participan de un juego en la enseñanza, que debe ser jugado según el manual del docente, que se relaciona directamente con lo que él dice y su repetición. “Todavía existe la idea de que el profesor necesita estar frente a los estudiantes, hablándoles, y que éste es el método por el que se aprende” (Jensen, 2013, p. 18 citado por Schlickmann y Schmitz, 2015). Lamentablemente insisten en que para estas prácticas es necesario que los estudiantes reproduzcan el discurso de forma fiel, sin cambiar las palabras, es decir, la respuesta debe ser idéntica a la expuesta, reproducida y no como fue entendida o interpretada.

Sin embargo, una estrategia metodológica, o la propia evaluación, es más adecuada cuanto más se ajusta a las necesidades y maneras de aprender del estudiante.

Está claro que la educación de hoy en día ya no camina por esa vía y son muchas las experiencias que ponen de manifiesto que hay que cambiar las formas de enseñar a partir de la autonomía escolar y caminar hacia los currículos inclusivos adaptados para todos (no para unos pocos) que puedan llegar a todos y todas dentro de una propuesta pensando en la diversidad y equidad.

1. Currículo Inclusivo

Para poder centrarnos partimos de la idea que el currículo escolar es la organización y distribución de objetivos, habilidades, competencias, contenidos, materiales, metodologías y

evaluación a lo largo de un periodo concreto o etapa educativa que proporcione oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes para que desarrollen al máximo sus capacidades y alcancen los aprendizajes necesarios para desenvolverse en la vida y sociedad o en el trabajo:

> El currículo es una praxis antes que un objeto estático emanado de un modelo coherente de pensar la educación o los aprendizajes necesarios de los niños y de los jóvenes, que tampoco se agota en la parte explícita del proyecto de socialización cultural en las escuelas. Es una práctica, expresión, eso sí, de la función socializadora y cultural que tiene dicha institución, que reagrupa en torno a él una serie de subsistemas o prácticas diversas, entre las que se encuentra la práctica pedagógica desarrollada en instituciones escolares que comúnmente llamamos enseñanza (Gimeno Sacristán, 1991).

El currículo tiene varias formas de presentarse y una de ellas es el llamado uniforme o cerrado, igual para todos, que no atiende a la diversidad de estudiantes y por lo tanto organizado para una media ficticia dejando fuera a los dos extremos. Otra forma de manifestación es el llamado abierto o flexible que permite adecuarlo introduciendo o eliminando elementos que permitan que su puesta en práctica, sea a nivel de escuela o de sala de aula o individual y que responda a las diferencias de los estudiantes.

Por eso lo que actualmente demanda la sociedad no es cualquier currículo, sino uno que sea inclusivo en el sentido de ser flexible y atender a todos los estudiantes independientemente de sus características o competencias personales y a los estilos de trabajo de las escuelas y maestros. Por eso se dice que lo es inclusivo cuando:

> […] implica la conceptualización y la implementación de un vasto repertorio de diversas estrategias institucionales, curriculares y pedagógicas para precisamente responder a las diversas necesidades y expectativas de todos los estudiantes (el sistema educativo debe adaptarse a los requerimientos de aprendizaje de niños, niñas y jóvenes) (UNESCO, 2008, p. 12).

Complementando esto Arnaiz (2003) dice que un currículum inclusivo debe considerar la atención a la diversidad incorporando aprendizajes orientados a la comprensión de las diferencias, al respeto mutuo, al conocimiento de distintas culturas y religiones, en definitiva, a la valoración de lo diferente y no solo centrarlo en sus posibilidades de diversificación.

2. Diseño Universal para el aprendizaje. Un currículo para todos.

A principios de los años 90 el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST) inició los trabajos de desarrollo y articulación de los principios de prácticas del Diseño Universal para el

Aprendizaje (DUA) inicialmente con el uso de tecnologías que permitían el acceso al currículo.

Actualmente, según el CAST (2011), el Diseño Universal para el Aprendizaje es un marco que trata de eliminar los obstáculos que el currículo lleva implícitos para promover aprendices expertos en cualquier tipo de institución educativa, por medio de currículos flexibles pensados para todos los estudiantes, con su diversidad, y no pensados sólo para una media imaginaria talla única para todos.

Hablando del propósito del currículum DUA, se dice en el documento Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje CAST (2011):

> El objetivo de los currículos basados en el DUA no es simplemente ayudar a los estudiantes a dominar un campo de conocimiento específico o un conjunto concreto de habilidades, sino también ayudarles a dominar el aprendizaje en sí mismo, en definitiva, convertirse en aprendices expertos (p. 6).

El DUA comienza por considerar la variabilidad de los estudiantes, sugiriendo flexibilidad en los objetivos, métodos, materiales y evaluación, y para eso propone la creación de un currículo único en cada centro educativo que sirva para todos los estudiantes.

El DUA se puso en práctica de forma más amplia y considerable en el campo de la Educación Especial, fundamentado en su promesa de promoción de la inclusión, apoyando el acceso al currículo ordinario básico dicen Rao, Ok y Bryant (2014, citadados por Bock, Gesser e Nuernberg, 2018)

Para la organización y puesta en práctica de este currículo común el DUA plantea de tres principios de acción que tienen una fundamentación científica diversa y muy potente, de un lado la interconexión con las teorías piagetianas ya que tiene una fuerte conexión con los procesos de enseñanza y aprendizaje, ayudando a comprender de qué forma se aprende; la influencia de las diferencias individuales y la pedagogía necesaria para atender a esas diferencias. También, los principios de la Teoría de Vigotsky y la importancia de la relación social y la significatividad de los aprendizajes de forma que se establezcan andamiajes que favorezcan los mismos.

Además, y aquí marca la diferencia el DUA, señala que la neurociencia es la encargada de justificar la interconexión de redes para que se produzca el aprendizaje. Las redes afectivas, las de reconocimiento y las estratégicas para dar significado a lo que se aprende, para percibir la información y para planificar y ejecutar las tareas motrices y mentales respectivamente.

Los tres principios básicos DUA, de los que hablamos y que sirven para organizar esos currículos para todos, son: proporcionar múltiples formas de representación que hace referencia a qué es lo que se enseña; proporcionar múltiples formas de acción y expresión, que se refiere a

cómo se debe organizar el aprendizaje y, en tercero lugar, proporcionar múltiples formas de implicación o motivación, referido al porqué del aprendizaje.

Llevar a la práctica el DUA supone hacer modificaciones sustanciales en el currículo de forma que éste sea pensado y planificado para que pueda ser alcanzado por todos, dejando de ser un currículo deficiente en el sentido de que está pensado solo para unos pocos y no para la diversidad y proponer junto con él metodologías, materiales que posibiliten ese acceso de todos al mismo y concomitantemente lo vuelva motivador y, consecuentemente, propongan también sistemas de evaluación que permitan que todos los educandos puedan expresar, a su manera, lo que aprendieron. "[…] las barreras para el aprendizaje no son, de hecho, inherentes a las capacidades de los estudiantes, sino que surgen de su interacción con métodos y materiales inflexibles" (Rose y Meyer, 2002: vi).

Redes de reconocimiento	Especializadas en percibir la información y asignarle significados. En la práctica, estas redes permiten reconocer letras, números, símbolos, palabras, objetos…, además de otros patrones más complejos, como el estilo literario de un escritor y conceptos abstractos, como la libertad.	
Redes estratégicas	Especializadas en planificar, ejecutar y monitorizar las tareas motrices y mentales. En la práctica, estas redes permiten a las personas, desde sacar un libro de una mochila hasta diseñar la estructura y la escritura de un comentario de texto.	
Redes afectivas	Especializadas en asignar significados emocionales a las tareas. Están relacionadas con la motivación y la implicación en el propio aprendizaje. En la práctica, estas redes están influidas por los intereses de las personas, el estado de ánimo o las experiencias previas.	

Tabla 1. Redes cerebrales y aprendizaje. Elaboración propia basada en Rose y Meyer (2002).

Tabla1: Redes cerebrales y aprendizaje. Fuente: Alba, Sánchez y Zubillaga (2014, p. 55)

Existen en la actualidad muchas experiencias de uso del DUA en la educación en todos los niveles educativos, pero sin duda lo más importante es que cuando hablamos de esta forma de organización universal del currículo estamos hablando de educación inclusiva ya que se trata de lograr que el proceso de enseñanza-aprendizaje tenga en cuenta al máximo número de estudiantes posibles, por eso de universal, independientemente de cuáles sean sus características

o situaciones personales, por eso inclusivo.

Para poder desarrollar este currículo se hace necesario que los docentes desenvuelvan una nueva relación con sus prácticas y metodologías en sala de aula a partir de una concienciación y formación. Un estudio de Spooner, Baker, Harris, Ahlgrim-Delzell y Browder (2007) mostraba cómo como sólo con la instrucción a docentes sobre el desarrollo de currículos basados en el DUA se favoreció la puesta en marcha de estrategias inclusivas y la creación de contenidos de aprendizaje más accesibles para todos los estudiantes.

Así sus prácticas pedagógicas deben estar mediadas por esta triple vertiente que le proporcionan estas pautas,

> Los currículos DUA facilitan una mayor diferenciación de métodos, basada en la variabilidad del estudiante en el contexto de la tarea, en los recursos sociales/emocionales del estudiante y en el clima del aula. Flexibles y variados, los métodos del DUA se ajustan basándose en la monitorización continua del progreso del estudiante (CAST, 2011, p. 6).

Todos los aprendizajes implican grandes desafíos en el área concreta en los que va a producirse, y para que esto ocurra debemos eliminar las barreras innecesarias, impuestas por el currículum y la falta de acceso al mismo, sin eliminar los desafíos necesarios favoreciendo la motivación y autonomía de los estudiantes.

La aplicación del DUA en contextos educativos es bastante creciente y aunque no tenemos muchos estudios en una revisión realizada en 2017 se constata que existen trabajos desarrollados en todas las modalidades:

> Diferentes níveis e modalidades de ensino foram investigadas pelos pesquisadores. Alguns estudos na Educação Básica foram incluídos na análise. A novidade é a predominância de estudos relacionados ao Ensino Superior, à Pós-Graduação e à Formação continuada (todos de profissionais da educação) (Bock, Gesser e Nuernberg, 2018, p.147).

De la misma forma se hace patente en este estudio internacional, según la visión de las autoras, y que nosotros compartimos, que hay que desarrollar más prácticas basadas en los principios DUA dentro de las escuelas, para salir de los modelos de adaptación para unos pocos y caminar hacia los modelos globales de un currículo para todos que atienda por igual las características de cada estudiante:

> Os estudos analisados indicam ser inevitável e necessário o fortalecimento de práticas pautadas nos princípios do DUA na educação caso haja o interesse de romper com a

> perspectiva de uma inclusão que ocorra a partir de diagnósticos ou "rótulos" para o chamado "estudante da inclusão", pois, nessa lógica, ainda se faz presente uma demarcação da diferença centrada em um determinado sujeito, desconsiderando a ampla variação de cada aprendiz (Bock, Gesser e Nuernberg, 2018, p.151).

Para finalizar, traemos aquí otras dos publicaciones de recopilación que ponen de manifiesto el trabajo desarrollado hasta el momento el primero en Europa en la educación superior se corresponde con la investigación de Knarlag, K. y Olaussen, E. en 2016 realizado en Noruega titulado: "*Developing inclusive teaching and learning through the principles of Universal Design*"[2] que pone de manifiesto cuales fueron las mejores prácticas existentes utilizando el DUA y como se desarrollaron para la educación superior en Europa.

Y en segundo lugar el libro, obra colectiva, coordinado por Moreno-Angarita, M. y los Grupos de investigación oralidad escritura y otros lenguajes y de investigación discapacidad, políticas y justicia social ambos de la Universidad nacional de Colombia publicado en 2014 y titulado: "Estrategias pedagógicas basadas en el diseño universal del aprendizaje: una aproximación desde la comunicación educativa"[3] en el que podemos encontrar diversas experiencias desarrolladas en ese país con DUA para diferentes cursos escolares y disciplinas de la educación básica y media.

Y en este orden de cosas acabamos con las conclusiones alentadoras derivadas de las investigaciones de Al-Azawei; Serenelli y Lundqvist (2016) quienes hacen una revisión de las publicaciones existentes sobre la utilización del DUA en ambientes de aprendizaje y tras el análisis de doce trabajos publicados entre 2012 y 2015:

> El enfoque de enseñanza tradicional de "talla única para todos" no puede satisfacer la diversidad de estudiantes en el sistema educativo actual. Las principales teorías que se han desarrollado para superar el fracaso de este enfoque están ajustando o adaptando los contenidos educativos para el estudiante tomado individualmente pero el diseño de entornos educativos flexibles y accesibles continúa sin modificaciones o adaptación. El primero se puede trabajar a partir de la teoría de los estilos de aprendizaje, mientras que el enfoque DUA es una forma de abordar lo último (p. 53).

Por ello no quedamos con su consideración final de que el uso del DUA favorece unas prácticas eficientes para la creación de ambientes de aprendizaje accesibles y flexibles dentro de la educación, con la esperanza de que muchas más prácticas puedan seguir desarrollándose.

[2] Se encuentra al completo en inglés en el siguiente enlace https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27534300 .
[3] El trabajo completo en español se puede encontrar en: «http://bit.ly/2Pjo9m7»

Consideraciones finales

Entendemos que el proceso de inclusión es complejo y exigente, pero al mismo tiempo tenemos esperanza en que con la formación y el trabajo continuado colaborativo y en equipo de los docentes se pueden modificar situaciones adversas y crear escuelas inclusivas. Este proceso conlleva la organización de una forma diferente de trabajar y entender la educación desde la creación de un currículum que pueda dar respuesta a las demandas y necesidades de todos los estudiantes.

El currículo entendido como la organización de objetivos, metodologías, materiales y evaluación es la herramienta que puede servir para reconstruir escuelas que ciertamente quieran ser inclusivas, escuelas en las que la diversidad sea reconocida y todos los estudiantes pueden acceder a él y aprender a partir de él, en definitiva, haciendo un currículum flexible y accesible.

El Diseño Universal para el aprendizaje, desde su perspectiva de organización curricular es un paradigma que posibilita diversas acciones encadenadas y suficientemente consistentes, desde el punto de vista científico, para ofrecer alternativas tanto en la entrada como en la salida de la información para los educandos, lo que les lleva a incrementar su nivel de motivación y mejorar sus resultados tornándolos aprendices expertos.

Hemos visto que todavía una parte de docentes tiene miedo al cambio, sin embargo, es un hecho que la concreción de prácticas educativas inclusivas que se desarrollan en los centros educativos es más fácil que se den a partir de planteamientos curriculares abiertos y flexibles y un trabajo formativo y colaborativo dentro de los centros educativos, idea que se transmite en las Pautas DUA.

Los enfoques del Diseño Universal aplicados al aprendizaje ponen de manifiesto la necesidad de abordar un proceso de reflexión sobre el acceso y el planteamiento dado a los objetivos, métodos, materiales y sistemas de evaluación que configuran los currículos actuales diseñados para una media, como si todos los estudiantes fueran iguales, con una clara propuesta hacia currículos adaptados para todos independientemente de sus características personales y adaptados desde el principio para que todos puedan acceder equitativamente a él y explicar lo que aprenden.

Una escuela inclusiva nunca está totalmente construida, es un proceso que precisa de la colaboración de todos y sólo con una acción decidida y planificada a largo plazo se puede llegar a completar.

Referencias

Alba, C., Sánchez, J. M., y Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje*. Pautas para su introducción en el currículo. Madrid: Edelvives.

Al-Azawei, A.; Serenelli; F. & Lundqvist, K. (2016). Universal Design for Learning (UDL): a content analysis of Peer Reviewed Journal Papers from 2012 to 2015. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, *número 3,* Vol. 16, p. 39-56, Jun. 2016. Recuperado de: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1104867.pdf

Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva*: una escuela para todos. Málaga: Editorial Aljibe.

Bock, G. L. K., Gesser, M. & Nuernberg, A. H. (2018) Desenho Universal para a Aprendizagem: a Produção Científica no Período de 2011 a 2016. *Rev. Bras. Ed. Esp*. *Número1,* Marília, v.24, n.1, p.143-160, Jan.-Mar., 2018. Recuperado de: «http://bit.ly/2Pp7D49».

Boot, T. y Ainscow, M. (2011) *Index para a inclusão*. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. 3ª Ed. LaPEADE Recuperado de: www.lapeade.com.br

CAST. (2011). *Universal Design for Learning Guidelines* version 2.0. Wakefield, MA. Recuperado de: «http://bit.ly/2YOMNOC».

De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, *número 15*, 331–353. Recuperado de: «http://bit.ly/38GdiKr». DOI. https://doi.org/10.1080/13603110903030089

Gimeno Sacristan, J. (1991). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya S.A.

Lomba, L., & Pino-Juste, M. (2017) Dificultades de los docentes en los procesos de cambio y mejora en las escuelas. *Revista de estudios e investigación en Psicología y Educación*, *número 5*, 132-136. Recuperado de: «http://bit.ly/2YLSooI». DOI: https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.05.2457

Montes, L. C., Caballero, T. P., & Miranda, M. L. (2017) Análisis de las prácticas docentes: estado del conocimiento en DOAJ y EBSCO (2006-2016) CPU-e. *Rev. Investig. Educ no.25* Xalapa jul./dic. 2017, s.p. Recuperado de: « http://bit.ly/2YKsOka». DOI: https://doi.org/10.25009/cpue.v0i25.2529

Marchesi, Á. (2994) A prática das escolas inclusivas. In: Coll, C., Marchesi, A. y Palacios, J. *Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos do desenvolvimento e necessidades Educativas especiais* (2 ed., pp. 15-47). Porto Alegre: Artmed.

Norwich, B. (1997). *A trend towards inclusion*. Statistics on special schools placements and pupil with statements in ordinary schools. London: CSIE. Recuperado de:

https://eric.ed.gov/?id=ED411662

Popkewitz, T. S. (2005) Gobernación educativa e inclusión y exclusión social: dificultades conceptuales y problemáticas en la política y la investigación in: Julian Luengo (Ed.), *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea* (pp. 116-175). Barcelona/México: Pomares.

Rose, D.H. & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age*: Universal Design for Learning. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development. Recuperado de: «http://bit.ly/2LUkjOd». DOI. https://doi.org/10.1007/s11423-007-9056-3

Sebastián-Heredero, E. (2010) A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. *Acta Scientiarum. v. 32 n. 2 (2010): July-Dec*. Recuperado de: DOI: https://doi.org/10.4025/actascieduc.v32i2.9772

Schlickmann, L., & Schmitz, L. L. (2015). Da escola tradicional á escola contemporânea: algumas consideraçõs sobre a constituição do espaço escolar. *Anais 6º SEMIC*. Itapiringa: FAI. Recuperado de: «http://bit.ly/2Ei75Xl».

Spooner, F., Baker, J., Harris, A., Ahlgrim-Delzell, L., & Browder, D. (2007) Effects of Training in Universal Design for Learning on Lesson Plan Development. *Remedial and Special Education, número 28*, 108-116. Recuperado de: DOI. https://doi.org/10.1177/07419325070280020101

Warnock, M. (1978) *Special educational needs*: report of the Committee of Enquiry into the Ecucation of Handicapped Children and Young People. London: Her Majesty's Stationary Office. Recuperado de: «http://bit.ly/2rKhCaY».

UNESCO (1994) *Declaración de Salamanca. Salamanca*. Madrid: Unesco-MEC. Recuperado de: «http://bit.ly/36yJldv».

UNESCO (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva*. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO. Edición: Rosa Blanco. Recuperado de: www.unesdoc.org

UNESCO (2008) Inclusión Educativa: El Camino del Futuro Un desafío para compartir. *48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación* (CIE 2008) IBE, UNESCO. Recuperado de: «http://bit.ly/36yRsH6».

CURRICULO INCLUSIVO. A PROPOSTA DUA - DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM

RESUMO

Desde o momento em que se trabalha a temática do como atender às necessidades educacionais que apresentam os estudantes, desde a perspectiva inclusiva, se faz evidente a necessidade de criar adaptações no currículo oficial para poder dar resposta a todos e todas para que consigam aprender em contextos escolares regulares. O trabalho aqui apresentado forma parte de uma pesquisa sobre práticas educativas inclusivas, neste caso tratando do currículo. Apresentamos aqui a proposta que o desenho universal para a aprendizagem (DUA) faz sobre uma nova forma de currículo, entendido como a organização de objetivos, métodos, materiais e avaliação desde uma tríplice perspectiva flexível que proponha diversas formas de entrada da informação, que faça acontecer diferentes formas de mostrar o aprendido e, ao mesmo tempo, seja capaz de motivar os estudantes para aprender de forma continuada e autónoma, fazendo deles aprendizes avançados. Os resultados da aplicação na educação básica e superior, embora ainda em andamento, evidenciam resultados de acordo com o princípio de inclusão e de aprendizagem para todos, eliminado barreiras e favorecendo ambientes de aprendizagem acessíveis e flexíveis e, por outro lado, se reconhece que a simples exposição à formação neste tipo de paradigma aumenta as mudanças nas práticas dos docentes e melhora os resultados.

Palavras-chave: Currículo; Inclusão; Desenho Universal para a Aprendizagem