

Pedagogía

Formación  
**curricular**  
en diseño  
para todas las personas



**CRUE** Conferencia de Rectores de  
las Universidades Españolas



Fundación  
**ONCE**



# **Formación Curricular en Diseño para Todas las Personas en Pedagogía**

**Training Curriculum in Design for All in  
Pedagogy**

ISBN: 978-84-938807-8-1

EDITA: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, CRUE

DEPÓSITO LEGAL: M-20638-2014

DISEÑO Y MAQUETACIÓN: Lienzodigital Estudio de Publicidad S.L.

<http://www.lienzodigital.com/>

## ÍNDICE

<b>Prólogos</b>	9
<b>1. Introducción</b>	23
<b>2. Avanzando en el Diseño para Todas las Personas en la Universidad</b>	29
2.1. Concepto	29
2.1.1. Avanzando desde la accesibilidad, a la formación curricular, y al Diseño para Todas las Personas	29
2.1.2. Avanzando desde el Diseño Universal, al Diseño Universal para el Aprendizaje, y al Diseño para Todas las Personas	32
2.2. Marco Jurídico	37
2.2.1. Marco internacional y europeo: especial referencia a la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad	38
2.2.2. Reconocimiento en el ordenamiento jurídico español: especial referencia al Texto Refundido de la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su Inclusión Social	42
2.2.3. Marco universitario: especial referencia AL Real Decreto de Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales	49
<b>3. Formación Curricular en Diseño para Todas las Personas en Pedagogía</b>	75
3.1. Introducción y objetivos	75
3.2. Educación y Diseño para Todas las Personas	78
3.2.1. Educación Inclusiva	81
3.2.2. Currículum accesible	87
3.3. Marco legal del Diseño para Todas las Personas	91
3.3.1. Ámbito internacional	93
3.3.2. Ámbito nacional	98
3.4. Enseñanzas de Pedagogía	102
3.4.1. Los estudios de Pedagogía. Antecedentes y escenario actual	103
3.4.2. El Diseño para Todas las Personas en el Grado en Pedagogía	106

3.5.	Incorporación del Diseño para Todas las Personas en la formación	109
3.5.1.	Grado	109
3.5.2.	Postgrado	111
3.5.3.	Otras opciones formativas	111
3.6.	Hacia un planteamiento común en Diseño para Todas las Personas	112
3.6.1.	Módulos y contenidos específicos	112
<b>4.</b>	<b>Bibliografía</b>	<b>163</b>
<b>5.</b>	<b>Anexos</b>	<b>173</b>
<b>6.</b>	<b>Participantes en el proyecto</b>	<b>177</b>
6.1.	Dirección y Coordinación	177
6.2.	Equipo de redacción	178
6.3.	Colaboradores	179

## CONTENTS

<b>Prologues</b>	15
<b>1. Introduction</b>	25
<b>2. Making Progress in Design for All at University</b>	51
2.1. Concepts	51
2.1.1. Moving forward from accessibility to curricular education and to Design for All	51
2.1.2. Moving forward from Universal Design, to Universal Design for Learning and to Design for All	54
2.2. Legal Framework	59
2.2.1. International and European framework: special reference to the International Convention on the Rights of Persons with Disabilities	60
2.2.2. Recognition in the Spanish legal system: special reference to the Revised Text of the General Law on the Rights of Persons with Disabilities and their Social Inclusion	63
2.2.3. University framework: special reference to the Royal Decree on the Management of Official University Studies	69
<b>3. Curricular Education in Design for All in Teaching</b>	119
3.1. Introduction and objectives	119
3.2. Education and Design for All	121
3.2.1. Inclusive Education	124
3.2.2. Accessible Curriculum	129
3.3. Legal framework of Design for All	134
3.3.1. International scope	135
3.3.2. National scope	140
3.4. Teacher Training	144
3.4.1. Teaching studies. Background and current context	145
3.4.2. Design for All in the Teacher Training Degree Programme	148

3.5.	Including Design for All in Education	151
3.5.1.	Degree	151
3.5.2.	Postgraduate studies	153
3.5.3.	Other educational options	153
3.6.	Towards a common approach to Design for All	154
3.6.1.	Specific modules and content	154
<b>4.</b>	<b>Bibliography</b>	167
<b>5.</b>	<b>Annexes</b>	174
<b>6.</b>	<b>Participants in the project</b>	180
6.1.	Direction and Coordination	180
6.2.	Editorial team	181
6.3.	Collaborations	182



# Pedagogía

**Prólogos**

**Prologues**



# Prólogos

## CRUE

El Diseño para Todos (D4ALL) tiene como objetivo conseguir que los entornos, productos, servicios y sistemas puedan ser utilizados por el mayor número posible de personas. Es un modelo de diseño basado en la diversidad humana, la inclusión social y la igualdad. La filosofía del Diseño para Todos se ha convertido en un tema de interés generalizado en los principales programas de las instituciones no sólo españolas sino también europeas. De hecho, la Comisión Europea refuerza el valor de este modelo de diseño para la sociedad actual, que pretende guiarse por el principio de inclusión de todos los ciudadanos, independientemente de sus características, su edad o habilidades.

Teniendo en cuenta que los entornos en los que vivimos, trabajamos, etc. están diseñados por y para personas, es evidente que estas personas que diseñan los entornos en los que nos desenvolvemos día a día, deben recibir una formación adecuada que permita minimizar los actuales problemas de integración.

Esta línea de trabajo fue iniciada en 2006 con el Libro Blanco del Diseño para Todos en la Universidad, elaborado por la Coordinadora del Diseño para Todas las Personas en España, con la colaboración de la Fundación ONCE y el Organismo del Gobierno de España para la gestión de programas y prestaciones para las personas mayores y en situación de dependencia (IMSERSO).

La Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), en su papel de fomento de las relaciones entre universidades y tejido social, ha continuado esta línea de trabajo con el proyecto Formación Curricular en Diseño para Todas las Personas en las titulaciones

de Administración y Dirección de Empresas, Derecho, Medicina, Pedagogía, Psicología y Trabajo Social, con la colaboración de la Fundación ONCE para la cooperación e inclusión social de las personas con discapacidad.

Las seis publicaciones fruto de este proyecto, son una valiosa herramienta para que las universidades españolas puedan impulsar un programa de Accesibilidad Universal, y la inclusión del Diseño para Todas las Personas, en los currícula de la formación universitaria de las carreras anteriormente mencionadas, cumpliendo así las directivas europeas.

Asimismo, y en nuestro afán de tener un sistema universitario más socialmente responsable, este proyecto que ahora presentamos, constituye un importante instrumento para formar al alumnado en materias relacionadas con las necesidades o limitaciones que tienen las personas con discapacidad, y así saber afrontar situaciones profesionales futuras en las que se garantice su igualdad de oportunidades.

En definitiva, este proyecto que tengo el honor de prologar, proporciona numerosas claves para la mejora de la accesibilidad de los entornos en nuestro sistema educativo universitario que, sin duda, reverterá en el conjunto de la sociedad española.

Me gustaría resaltar la implicación de la Comisión Académica Sectorial de las Universidades Españolas (CASUE), de la Red Universitaria de Asuntos Estudiantiles (RUNAE) y cómo no la colaboración de la Fundación ONCE para la cooperación e inclusión social de las personas con discapacidad, sin cuya colaboración este proyecto no hubiera sido posible.

Madrid, 7 de julio de 2014

Manuel J. López

Presidente de la CRUE

## FUNDACIÓN ONCE

La elaboración del Libro Blanco del Diseño para Todos en la Universidad (2006), elaborado por la Coordinadora del Diseño para Todas las Personas, el Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO) y la Fundación ONCE, supuso un punto de partida para avanzar en que el concepto de Diseño para Todos permeabilizara en los currículos universitarios de todas aquellas disciplinas universitarias que directamente tienen en cuenta a la persona.

Con este trabajo inicial y con el compromiso y la convicción de que la mejor manera de lograr una sociedad inclusiva es acercar la problemática y las soluciones que tienen que ver con las personas con discapacidad a la universidad, abordamos la realización de diversos estudios y publicaciones sobre esta materia en distintas disciplinas universitarias.

Esta publicación nace de la necesidad de tener en cuenta la diversidad de las personas desde el primer momento en que concebimos y diseñamos un producto, bien o servicio. Pensar en la generalidad supone excluir a los diferentes, lastimar sus derechos. Una sociedad de iguales necesita de concepciones que tengan en cuenta las diferencias entre las personas.

Los profesionales del mañana, que se formarán en nuestras universidades, necesitan tener formación específica en Diseño para Todos, Diseño para Todas las Personas, pero también la concienciación y sensibilización necesaria para hacer de la práctica de su desarrollo profesional una oportunidad y no una nueva barrera.

En la Fundación ONCE para la cooperación e inclusión social de las personas con discapacidad trabajamos por la promoción de la Accesibilidad Universal en todos los ámbitos y especialmente por la concepción de la misma bajo el criterio de Diseño para Todos.

Diseñar para Todas las Personas supone garantizar que todas, independientemente de las capacidades individuales, con los apoyos necesarios si es el caso, tendremos la oportunidad de aprovechar todos los recursos que una sociedad justa nos puede ofrecer. Diseñar para Todas las Personas es diseñar desde la inclusión y es, por tanto, diseñar un futuro más justo.

Alberto Durán  
Vicepresidente Ejecutivo  
Fundación ONCE

## Saskia Sassen

Es un honor escribir este breve prólogo a un proyecto de tanta importancia para aquellos que no siempre tienen voz. Con el Proyecto de Formación Curricular se da un gran paso adelante para Todas las Personas. Este Proyecto introduce los conceptos de Accesibilidad Universal y Diseño para Todos en diferentes grados universitarios, y hace historia con su apoyo la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) y la Fundación ONCE que han promovido este proyecto.

En mi investigación, he encontrado que muy a menudo cuando los excluidos hacen reclamaciones y logran obtener lo que reclaman, tienen el efecto de reforzar también los derechos de los ya incluidos. Y cuando los excluidos fallan en tal lucha, perdemos todos.

La aspiración y el compromiso de este gran proyecto es que al final, los/as futuros/as profesionales de estas áreas de conocimiento sepan intervenir e investigar teniendo en cuenta su impacto en la sociedad, tratando a las personas con discapacidad con el respeto de sus derechos, aplicando conocimientos para la contratación de estas personas o para el diseño de servicios incluyentes. En este sentido, se asegura que en el futuro estos conceptos formarán parte de todos los proyectos relacionados con la actividad humana dando así cumplimiento a la Resolución del Consejo de Europa sobre esta materia.

El proyecto propone su desarrollo en seis currículos de grado, buscando el aprendizaje y las competencias que el alumnado debe adquirir en relación a las personas con discapacidad en las titulaciones de Administración y Dirección de Empresas, Derecho, Medicina, Pedagogía, Psicología y Trabajo Social. El desarrollo de este Proyecto supone un punto de inflexión en la formación de los/as graduados/as en estas titulaciones como forma de avanzar hacia una sociedad más igualitaria.

Éste es el tipo de proyecto que va mucho más allá de la educación formal. Por ejemplo, si uno piensa en el espacio urbano, con su variabilidad y complejidad, como uno de los terrenos más importantes y estratégicos donde implementar algunos de los objetivos de este importante Proyecto.

Nunca olvidaré mi primera visita a Barcelona para participar en un gran congreso con el intrigante título “La Ciudad Educativa”, un elemento que surgió de tal propuesta es que diversos elementos de este Proyecto no pueden percibirse como un problema exclusivo de los/as especialistas. Es toda la ciudadanía la que se enfrenta directa o indirectamente a estas problemáticas, incluso los niños y las niñas, que son la ciudadanía del futuro.

Para mí, es vital la relación entre la ciudad y la escuela, o la ciudad y la Universidad.

Nueva York, Julio 2014

Saskia Sassen

Premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales 2013

Saskia Sassen nacida en La Haya en 1949, es la única mujer que aparece entre los diez primeros científicos sociales del mundo, según el Social Science Citation Index, junto a otros Premios Príncipe de Asturias como Anthony Giddens, Jürgen Habermas, Zygmunt Bauman y Alain Touraine. Actualmente ocupa la cátedra Robert S. Lynd de Sociología de la Universidad de Columbia (USA) y es, además, profesora visitante de la London School of Economics and Political Science. Incansable divulgadora, asiduamente publica en diarios como The Guardian, The New York Times, Le Monde Diplomatique, International Herald Tribune, o The Financial Times.



# Prologues

## CRUE

The objective of Design for all (D4ALL) is to ensure that settings, products, services and systems may be used by the greatest possible number of people. It is a design model based on human diversity, social inclusion and equality.

The philosophy of Design for All has become a subject of interest across the board in the main programmes of not only Spanish but also European institutions. In fact, the European Commission reinforces the value of this design model for today's society, which is to be guided by the principle of the inclusion of all citizens, regardless of their characteristics, age or abilities.

Considering that the environments in which we live and work, etc. are designed by and for people, it is clear that the people who design the settings in which we go about our everyday lives should receive suitable training to minimise current integration problems. This line of work was initiated in 2006 with the White Paper on Design for All at University, which was drawn up by the Coordinator of Design for All in Spain, with the collaboration of the ONCE Foundation and the Spanish Government Organisation for the management of programmes and benefits for the elderly and dependent (IMSERSO).

The Conference of Spanish University Rectors (CRUE), in its role of fostering relationships between universities and society, has continued this line of work with the project Training Curriculum Design for All in the degree programmes of Business Administration and Management, Law, Medicine, Teaching, Psychology and Social Work, with the collaboration



of the ONCE Foundation for the cooperation and social inclusion of persons with disabilities.

The six publications that have resulted from this project are a valuable tool with which Spanish universities may promote a universal accessibility programme and the inclusion of Design for All in the curricula of university education in the previously mentioned subjects, thereby complying with European directives.

Furthermore, and in our desire to have a more socially responsible university system, the project that we are now presenting constitutes an important instrument to educate students in subjects related to the needs or limitations of persons with disabilities, who will thereby know how to guarantee equal opportunities in future professional situations.

In short, this project that I have the honour of introducing, provides a great deal of solutions to improve the accessibility of environments in our university education system that will undoubtedly impact on Spanish society as a whole.

I would like to highlight the involvement of the Sectoral Academic Committee of Spanish Universities (CASUE), the Student Affairs University Network (RUNAE) and of course the collaboration of the ONCE Foundation for the cooperation and social inclusion of persons with disabilities, without whose collaboration this project would not have been possible.

Madrid, 7 July 2014  
Manuel J. López  
President of the CRUE

## ONCE FOUNDATION

The White Paper on Design for All at University (2006), drawn up by the Coordinator of Design for All, the Institute of Social Services and the Elderly (IMSERSO) and the ONCE Foundation, marked a starting point for progress so that the concept of Design for All may impregnate the university curricula of all university disciplines that directly acknowledge the individual.

With this initial project, and with the agreement and conviction that the best way of achieving an inclusive society is by bringing the problems and solutions related to persons with disabilities closer to universities, we have carried out various studies and publications on this subject for diverse university disciplines.

This publication is the result of the need to take into account people's diversity from the very first moment we envisage and design a product, good or service. By thinking about the general picture, we exclude different people and harm their rights. A society of equals needs concepts that take into account the differences among people.

Future professionals who are trained in our universities need to receive specific training in Design for All, or design for all people, and need to participate in sensitising and awareness-raising activities to make their practical professional development an opportunity and not another barrier.

At the ONCE Foundation for cooperation and the social inclusion of persons with disabilities, we work to promote universal accessibility in all fields and more specifically, to understand this accessibility according to the criteria of Design for All.



Designing for all means guaranteeing that all people, regardless of their individual abilities and with the necessary support if this is the case, will have the chance to take advantage of all the resources that a fair society can offer. Designing for all persons is designing from a perspective of inclusion and is therefore, designing a fairer future.

Alberto Durán  
Executive Vice-President  
ONCE Foundation

## Saskia Sassen

It is an honour to write this brief prologue for a project that is so important for those who do not always have a voice. The Curricular Training Project marks a great step forward for all persons. This Project introduces the concepts of Universal Accessibility and Design for All in different university degrees and is making history with the support of the Conference of Spanish University Rectors (CRUE) and the backing of the ONCE Foundation.

In my research, I have found that often when the excluded make demands and then obtain what they are demanding this also has the effect of strengthening the rights of those who are already included. When the excluded fail in their battle, we all lose.

The aspiration and commitment of this great project is that in the end, the future professionals of these areas of knowledge will know how to intervene and research taking into account their impact on society, respecting the rights of persons with disabilities, applying knowledge when hiring people and to design inclusive services. In this sense, it ensures that in the future these concepts will form part of all projects related to human activity, thereby complying with the European Council Resolution on this subject.

The project proposes to carry out its work in six degree curricula, investigating the learning and skills related to persons with disabilities that students need to acquire in the qualifications of Business Administration and Management, Law, Medicine, Teaching, Psychology and Social Work. Carrying out this Project represents a turning point in the education of graduates of these degrees and is a way of moving towards a more egalitarian society. This is the type of project that goes far beyond formal education. For example, think of an urban space, with its variability and complexity, this is one of the most important and strategic places in which to implement some of the objectives of this important Project. I will never forget my first trip to Barcelona to participate in an important congress with



the intriguing title “The Educational City”. Something that came from that proposal is that various aspects of this Project cannot be considered as a problem that exclusively affects specialists. These problems either directly or indirectly face citizens as a whole, including boys and girls, who are the citizens of the future.

For me, the relationship between the city and school, or the city and university, is vital.

New York, July 2014.

Saskia Sassen

Prince of Asturias Award in Social Sciences 2013.

Saskia Sassen was born in The Hague in 1949 and is the only woman to appear among the top ten social scientists in the world, according to the Social Science Citation Index, together with other Prince of Asturias Award winners such as Anthony Giddens, Jürgen Habermas, Zygmunt Bauman and Alain Touraine. She currently holds the Robert S. Lynd Professorship of Sociology at Columbia University (USA) and is also a visiting Professor at the London School of Economics and Political Science. She is an untiring communicator, with frequent publications in newspapers such as The Guardian, The New York Times, Le Monde Diplomatique, International Herald Tribune, and The Financial Times.

1

# Pedagogía

**Introducción**

**Introduction**





## Introducción



El presente documento es fruto del proyecto Formación Curricular en Diseño para Todas las Personas, que tiene como antecedente la publicación en 2010 de cinco Libros Blancos del Diseño para Todos en la Universidad, en los que se planteaba la incorporación del Diseño Para Todas las Personas en cinco currículos universitarios. En esa primera fase se seleccionaron aquellos estudios más directamente relacionados con el entorno construido y las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, eligiendo las titulaciones de Arquitectura, Diseño, Informática y Telecomunicaciones, Ingeniería de caminos, canales y puertos, e Ingeniería industrial.

La Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), con el apoyo de la Fundación ONCE para la cooperación e inclusión social de personas con discapacidad, le ha dado continuidad en 2014 con un nuevo proyecto: Formación Curricular en Diseño para Todas las Personas en Administración y Dirección de Empresas, Derecho, Medicina, Pedagogía, Psicología y Trabajo Social.

El proyecto establece como objetivo central introducir los conceptos básicos de Diseño para Todas las Personas y Accesibilidad Universal, en los currículos de las seis titulaciones universitarias propuestas.

Seis grupos de trabajo formados por docentes de diferentes universidades españolas han dedicado diez meses para plantear formas de adaptar estos currículos, siguiendo criterios en los que tuvieron en cuenta tanto el aprendizaje como las competencias que el alumnado debe adquirir para el ejercicio de cada profesión concreta en su relación con las personas con discapacidad, sus derechos, sus necesidades, cómo resolverlas, cómo investigar en esta materia, etc. Se pretende formar a profesionales que tengan en cuenta el impacto

de la discapacidad en la sociedad, respeten los derechos de las personas que conforman este grupo social, y apliquen sus conocimientos para diseñar y prestar servicios incluyentes. En este sentido, se “asegura que en el futuro estos conceptos formarán parte de todos los proyectos relacionados con la actividad humana dando así cumplimiento a la Resolución del Consejo de Europa sobre esta materia” (“Libro Blanco del Diseño para Todos en la Universidad”, 2012)

El proyecto arranca durante una época de cambios en el sistema universitario europeo. La Universidad se encuentra en un proceso de adaptación y convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior, alrededor de los acuerdos de Bolonia, para armonizar la formación curricular de las titulaciones en los Estados miembros de la Unión Europea. Un momento perfecto para incorporar, como es obligatorio, el Diseño para Todas las Personas en los currículos universitarios.

El planteamiento general es que todas las titulaciones que guardan alguna relación con el ser humano, el medio ambiente y el diseño del entorno físico y virtual han de incluir, en mayor o menor medida, conocimientos sobre Diseño para Todas las Personas y Accesibilidad Universal en sus Planes de Estudio. Con esta fórmula se espera conferir visibilidad a conceptos que ahora subyacen diluidos, así como impulsar la investigación y la formación de especialistas que garanticen la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad.

## Introduction



This document is the result of the Training Curriculum Design for All project, which follows the publication of five White Books on Design for All in Universities in 2010, which considered the incorporation of Design for All in five university curricula. In this first phase, the studies that were most directly related to the constructed environment and Information and Communication Technology were selected, resulting in the selection of the Architecture, Design, IT and Telecommunications, Road, Canal and Port Engineering and Industrial Engineering degree courses.

The Conference of Rectors of Spanish Universities (CRUE), with the support of the ONCE Foundation for cooperation and the social inclusion of persons with disabilities, followed up on the initiative 2014 with a new project: Training Curriculum Design for All in Business Administration and Management, Law, Medicine, Education, Psychology and Social Work.

The project establishes its central goal as the introduction of the basic concepts of Design for All and Universal Accessibility into the curricula of the six university degrees in question.

Six work groups made up of teachers from different Spanish universities spent ten months working on ways to adapt these curricula, following criteria which took into account both the learning and the skills that the students would need to acquire in order to exercise each specific profession in relation to persons with disabilities, their rights, their needs, how to resolve them, how to investigate on this subject, etc. The idea is to train professionals who take into account the impact of disability on society, respect the rights of the people who make up this social group and apply their knowledge to design and offer services that include them. In this way we can "ensure that these concepts will form part of all projects in relation to human activity in the future thus complying with the Resolution of the Council of Europe in this matter" ("White Book of Design for All in



Universities", 2012)

The project is starting during a period of change in the European university system. Universities are currently undergoing a process of adaptation and convergence with the European Higher Education Area, as part of the Bologna Process, to harmonise the curricular education of degree courses in the member States of the European Union. The perfect time to incorporate Design for All in university curricula, as this is obligatory. The general idea is that all degree courses that have anything to do with human beings, the environment and the design of the physical and virtual environment should include, to a greater or lesser degree, knowledge on Design for All and Universal Accessibility in their study programmes. It is hoped that this method will bring visibility to concepts that are currently diluted, in addition to boosting research and the training of specialists who will guarantee equal opportunities for persons with disabilities.

# 2

## Pedagogía

**Avanzando en el  
Diseño para  
Todas las  
Personas en la  
Universidad**

**Making Progress  
in Design for All  
at University**



## 2. Avanzando en el Diseño para Todas las Personas en la Universidad



### 2.1. Conceptos

#### 2.1.1. Avanzando desde la accesibilidad, a la formación curricular, y al Diseño para Todas las Personas

Como se indica en el Libro Verde de la Accesibilidad (IMSERSO, 2002), el término “accesibilidad” proviene de acceso, acción de llegar y acercarse, entrada o paso. Aplicado al uso del espacio o de los objetos y tecnologías y, especialmente, en relación a ciertos grupos sociales de población con dificultades funcionales, la palabra adquiere un matiz menos neutro, más expresivo de los beneficios que se derivan de la interacción con el entorno o con otras personas. Es decir, se puede experimentar falta de accesibilidad a un entorno, a una información, teniendo este hecho como efectos la imposibilidad de participar en determinados aspectos de la vida social y, lógicamente, una pérdida de calidad de vida respecto a quienes no la sufran. Desde este posicionamiento resulta importante tomar conciencia del hecho de que “el buen diseño capacita, el mal diseño discapacita” (EIDD, 2004). El propio concepto europeo de Accesibilidad (IMSERSO, 1996) especificaba, con anterioridad, que el término accesibilidad puede entenderse en relación con tres formas básicas de actividad humana: movilidad, comunicación y comprensión.

En cuanto a la “formación curricular”, y dentro de las recomendaciones transversales del Informe mundial sobre discapacidad (OMS, 2011), se define como necesaria la mejora de la capacitación de los recursos humanos, si se pretende superar los obstáculos a los que se enfrentan las personas con discapacidad. Para ello habría que incorporar formación pertinente en materia de discapacidad en los currículos y programas de acreditación vigentes.



La implicación que tienen los principios del Diseño para Todas las Personas en la universidad repercute en dos esferas: la organización y la docencia. Por una parte, el Diseño Universal para el Aprendizaje engloba estrategias que actúan sobre los objetivos, métodos instruccionales, recursos, material y formas de evaluación, para que sean accesibles para todo el estudiantado. Se trata de una filosofía de cambio actitudinal, que se basa en entender que las transformaciones y adaptaciones deben ser sobre el contexto y no sobre la persona. De igual forma, reclama que el personal docente incorpore tres principios: múltiples medios de representación, múltiples medios de expresión y múltiples medios de compromiso (Guasch y Hernández, 2011). Por otro lado, la información y sensibilización de agentes presentes en el proceso educativo debe hacerse desde la premisa de que los derechos de las personas con discapacidad son una cuestión de ciudadanía y no de solidaridad.

Tal y como se define en el Libro Blanco del Diseño para Todos en la Universidad (2006: 34), el "Diseño para Todas las Personas" es:

"La intervención sobre entornos, productos y servicios con el fin de que todos, incluidas las generaciones futuras, independientemente de la edad, el sexo, el género, las capacidades o el bagaje cultural, puedan disfrutar participando en la construcción de nuestra sociedad".

Las reflexiones previas sitúan el tema central del presente texto en la importancia de formar, desde el ámbito universitario, en Diseño para Todas las Personas a través de sus currículos. Para adquirir esta formación se ha de lograr la introducción en los Planes de Estudio universitarios los objetivos mencionados en el ya citado Libro Blanco (2006, pp.77-78):

- Concienciar al alumnado universitario de la necesidad de crear entornos respetuosos con la diversidad humana, incluyendo al propio entorno universitario.



- Dotar a los futuros profesionales que intervendrán en el diseño de los entornos, de una herramienta que les permita abordar los problemas de accesibilidad de sus proyectos.
- Describir la realidad actual para que el alumnado la conozca y pueda ser crítico a la hora de valorar los pros y contras de un diseño.
- Definir la aplicación e implicación del Diseño para Todas las Personas en los diferentes proyectos.
- Conseguir que los futuros profesionales introduzcan el Diseño para Todas las Personas, incluso en sus proyectos o Trabajos Fin de Grado.
- Desarrollar líneas de investigación relacionadas con el Diseño para Todas las Personas en los distintos ámbitos de conocimiento académico.



Todos ellos, o parcialmente, pueden incorporarse siguiendo diferentes fórmulas: asignaturas optativas o de libre elección, asignaturas troncales, proyectos, Trabajos Fin de Grado, Trabajos Fin de Máster, Tesis Doctorales, líneas de investigación y premios. En resumen, desde una formación académica en Diseño para Todas las Personas podrá conseguirse su introducción en la base de todos los futuros proyectos relacionados con la actividad humana y generar nuevas oportunidades de desarrollo profesional.

Las propuestas que realizamos a continuación pretenden ofrecer estrategias para que la Universidad siga aportando elementos de inclusión social y herramientas útiles para construir entornos accesibles que permitan el desarrollo individual de las personas con discapacidad.

En el presente texto se incorpora, en ocasiones, la denominación “persona con diversidad funcional”, concepto que adquiere sentido y protagonismo como herramienta ideológica, para quienes la propugnan, como afirmación frente a las imposiciones externas y ajenas, y para luchar contra su discriminación (Ferreira, 2010, p. 59). Según ello, la diversidad funcional se ajusta a una realidad en la que una persona funciona de manera diferente

o diversa de la mayoría de la sociedad. Este término considera la diferencia de la persona y la falta de respeto de las mayorías, que en sus procesos constructivos sociales y de entorno, no tiene en cuenta esa diversidad funcional (Romañach y Lobato, 2005). En suma, se utiliza el término “diversidad” como una forma de ir más allá del modelo social o de vida independiente. A pesar de considerar que este concepto es muy interesante pedagógicamente hablando, se mantiene el más utilizado por las propias organizaciones de personas con discapacidad por su mayor facilidad de identificación. Otros términos utilizados son diversidad humana, personas con deficiencias y personas con limitaciones.

### **2.1.2. Avanzando desde el Diseño Universal, al Diseño Universal para el Aprendizaje, y al Diseño para Todas las Personas**

El concepto de Diseño Universal cuenta con una rica historia en lo referente a su aplicación a productos comerciales y en la arquitectura, pero actualmente su aplicación se está ampliando y generalizando en otros ámbitos como el educativo, empresarial, sanitario, judicial, entre otros. De hecho, el diseño de cualquier producto, entorno o proceso implica tener en cuenta múltiples factores: los objetivos, la estética, la seguridad, las normas de fabricación, el uso y el coste. A menudo el diseño tradicional se ha limitado a diseñar productos para determinadas grupos de personas, sin tener en cuenta los parámetros de accesibilidad. Por el contrario, el Diseño Universal promueve y tiene como finalidad el desarrollo de productos que puedan ser útiles para una gran diversidad de grupos considerando múltiples dimensiones, como por ejemplo el género, el origen cultural, la edad, el nivel socioeconómico, la diversidad funcional, las características físicas y sensoriales, o el estilo de aprendizaje.

Marc Harrison (1928-1996), profesor de ingeniería de la Escuela de Diseño Industrial de Rhode Island (EE.UU.), fue pionero de lo que más tarde se conocería como Diseño Universal. Como es sabido, Harrison sufrió durante la niñez una lesión cerebral traumática que le llevó a requerir rehabilitación durante años. Tales experiencias de rehabilitación fueron el origen de su inspiración en el desarrollo de su trabajo académico y profesional. Desafió la filosofía de aquella época, que se centraba en el diseño para individuos "normales", con habilidades y características consideradas "estándar" y promovió la idea de que los productos y los espacios físicos deberían diseñarse pensando en la amplia diversidad de personas que los pueden utilizar. De este modo, Harrison creó los primeros productos desarrollados con el objetivo explícito y consciente de ser utilizables por Todas las Personas (Sala, 2013).

Por su parte, Ronald Mace –arquitecto, diseñador de productos y educador de prestigio internacionalmente reconocido– acuñó en la década de los 70 el término Diseño Universal. Como Harrison, Mace desafió la práctica convencional, y promovió un enfoque del diseño hacia un mundo más accesible y utilizable para Todas las Personas. En el Center for Universal Design (1997), fundado por Ronald Mace en la Universidad Estatal de Carolina del Norte (EE.UU.), se define el concepto de Diseño Universal como "el diseño de productos y entornos para ser utilizados por Todas las Personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación o diseño especializado".

La revisión de la literatura científica pone de manifiesto cómo diversos autores han adaptado la definición general de Diseño Universal a aplicaciones específicas. Así por ejemplo, Schwab (2004), en su proyecto Universal Smart Home Design, lo define como el proceso de creación de productos y espacios de vivienda que pueden ser utilizados por el mayor número posible de personas, teniendo en cuenta la edad, las habilidades, así como las limitaciones físicas y sensoriales. Por su parte, en el ámbito tecnológico, la legislación norteamericana define el Diseño Universal como un concepto o filosofía para diseñar y distribuir productos y servicios útiles para personas, independientemente de sus



capacidades funcionales, que sean directamente utilizables sin la necesidad de emplear tecnologías asistidas (Assistive Technology Act, 1998). De este modo, las definiciones de Diseño Universal comparten en su mayoría un hilo conductor común centrado en la diversidad de quienes se pueden beneficiar de un producto o espacio físico. Por ello, desde la perspectiva del Diseño Universal no se espera que la persona se adapte a las características de un producto o entorno inflexible, sino que es el producto el que debe adaptarse a sus necesidades, características o preferencias (Burgstahler y Cory, 2008). El concepto Diseño Universal engloba dos términos: diseño y universal. El primer término, Diseño, refuerza la idea de que se trata de un proceso proactivo más que reactivo (Burgstahler, 2007). El segundo, Universal, se refiere a un ideal que hace hincapié en la diversidad de personas que pueden usar un determinado producto, servicio o entorno (Burgstahler, 2007).

Este paradigma y sus principios deberían incorporarse a las corrientes globales de pensamiento, planificación y elaboración de métodos relacionados con cualquier aspecto de la sociedad. No obstante, ha sido especialmente en el ámbito educativo y en el contexto anglosajón, donde han surgido distintos enfoques del Diseño Universal que ha dado lugar a una gran diversidad de terminología. Esta diversidad terminológica para referirse a conceptos similares, da lugar a menudo a no pocas dificultades, no sólo en cuanto a su traducción sino, especialmente, a una gran confusión y dificultad a la hora de discernir las particularidades y diferencias entre cada uno de ellos (Sala, Sánchez, Giné y Díez, 2014).

En la revisión sistemática de la literatura científica sobre aspectos concretos del Diseño Universal vinculados a la educación –más concretamente, a los procesos de enseñanza y aprendizaje– se encuentran diferentes términos que, en principio, parecen sinónimos. Los más habituales son Universal Instructional Design (UID) (i.e., Diseño de Enseñanza Universal) y Universal Design for Learning (UDL) (i.e., Diseño Universal para el Aprendizaje); otros términos menos frecuentes son Universal Design for Instruction (UDI) (i.e., Diseño

Universal para la Enseñanza), Universal CourseDesign (UCD) (i.e., Diseño de Curso Universal) y Universal Design for Education (UDE) (i.e., Diseño Universal para la Educación). No obstante, este proyecto se refiere al Diseño para Todas las Personas.

Una importante precursora de la implementación del concepto de Diseño para Todas las Personas fue la publicación en el año 2001 de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Salud y la Discapacidad (CIF) (Organización Mundial de la Salud, OMS, 2001), que dio el apoyo internacional definitivo al modelo biopsicosocial y supuso el abandono del extendido modelo médico-rehabilitador. Fue en este mismo año cuando se iniciaron los trabajos para la redacción de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización de Naciones Unidas, ONU, 2006). La Convención, entre sus ocho principios rectores, subraya precisamente la igualdad de oportunidades y la accesibilidad. En su artículo 2, define Diseño Universal como el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar Todas las Personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado.

En España, el concepto de Diseño Universal toma especial relevancia con la publicación de la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal de las personas con discapacidad (LIONDAU), y la Ley 49/2007, de 26 de diciembre, de infracciones y sanciones en materia de igualdad de oportunidades no discriminación y Accesibilidad Universal de las personas con discapacidad, al introducir las definiciones de Accesibilidad Universal y Diseño para Todas las Personas en todos los niveles del ámbito educativo. Posteriormente, el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, promueve su aplicación en el ámbito universitario. De este modo, surge un marco conceptual que da lugar a diversas concepciones y aplicaciones en el contexto universitario en España, con aportaciones propias a la perspectiva del Diseño Universal, así como su consideración para la fundamentación de prácticas de innovación e investigación en el ámbito universitario (Ruiz et al., 2012).

Más recientemente, el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprobó la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, define la Accesibilidad Universal como la condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos, instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por Todas las Personas en condiciones de seguridad y comodidad y de la forma más autónoma y natural posible. Presupone la estrategia de Diseño Universal o Diseño para Todas las Personas, y se entiende sin perjuicio de los ajustes razonables que deban adoptarse. Define el Diseño Universal o Diseño para Todas las Personas como la actividad por la que se conciben o proyectan desde el origen, y siempre que ello sea posible, entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, instrumentos, programas, dispositivos o herramientas, de tal forma que puedan ser utilizados por Todas las Personas, en la mayor extensión posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. Finalmente, se entiende por ajustes razonables las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas del ambiente físico, social y actitudinal a las necesidades específicas de las personas con discapacidad que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular de manera eficaz y práctica, para facilitar la accesibilidad y la participación y para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos.

De hecho, la Disposición final segunda de esta ley hace hincapié en la necesidad de la formación en Diseño Universal o Diseño para Todas las Personas, estableciendo explícitamente que en el diseño de las titulaciones de Formación Profesional y en el desarrollo de los correspondientes currículos se incluirá la formación en Diseño para Todas las Personas. Asimismo, en el caso de las enseñanzas universitarias, el Gobierno fomentará que las universidades contemplen medidas semejantes en el diseño de sus titulaciones. De este modo, se puede concluir que existe una sensibilización creciente respecto a la igualdad de oportunidades que, mediante la incorporación de los principios de Diseño para Todas las Personas o Diseño Universal, debiera servir como motivación para que

las instituciones universitarias analizaran y replantearan el currículum de sus diferentes titulaciones con la finalidad de formar profesionales capaces de construir una sociedad cada vez más inclusiva. En este documento se presentan propuestas sobre cómo introducir los conocimientos, principios y valores del Diseño para Todas las Personas en las titulaciones de Administración y Dirección de Empresas, Derecho, Medicina, Pedagogía, Psicología y Trabajo Social, que se consideran relevantes para el ejercicio profesional en sus diferentes ámbitos de actuación.



## 2.2. Marco Jurídico

Las principales consecuencias jurídicas del cambio de paradigma hacia el modelo social, pueden ser relacionadas con la consideración de la discapacidad como una cuestión de Derechos Humanos (Palacios, 2008, p.156). Partiendo de este punto de vista, la evolución hacia el modelo de los Derechos Humanos ha generado cambios en el modo de diseñar políticas sociales, para situarse ante políticas sociales claramente diseñadas para asegurar la dignidad y el pleno desarrollo de las personas con discapacidad, partiendo de la base de la igualdad de oportunidades en el ejercicio de todos los derechos (De Lorenzo, 2007, pp. 71-72).

Para ello, desde el Derecho se ha aportado una serie de técnicas promocionales entre las que destacan las medidas de acción positiva, de discriminación inversa y de obligación de ajustes razonables. Asimismo, han quedado plasmados ciertos principios que tienen una repercusión importante sobre las políticas en la materia como: no discriminación, vida independiente, Accesibilidad Universal, diálogo civil, Diseño para Todos, transversalidad de políticas en materia de diversidad humana. Dichos principios persiguen un mismo objetivo: las personas con discapacidad pueden tener iguales oportunidades que el resto

de personas en el diseño y desarrollo de sus propios planes de vida (Palacios y Bariffi, 2007, pp. 23-24).

Siguiendo con la línea argumental, para que la persona con discapacidad pueda ejercer sus derechos políticos y civiles de manera libre y autónoma, se ha de consolidar un cuerpo de derechos sociales básicos orientados, específicamente, a las personas con discapacidad, y con capacidad para eliminar las barreras y obstáculos sociales, reducir y cambiar las representaciones simbólicas de la sociedad (políticas de sensibilización y visibilización) y desarrollar los apoyos técnicos y personales necesarios en función de lo que requieran las distintas discapacidades (Díaz, 2010, p.121). Como efecto, se obtendrá el reforzamiento y diversificación de unos derechos sociales encaminados a modificar el entorno social desde la perspectiva de la autonomía personal.

### **2.2.1. Marco internacional y europeo: especial referencia a la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad**

La formación curricular en el ámbito de Diseño para Todas las Personas y el conjunto de las políticas educativas, han estado marcados en los últimos años por los instrumentos internacionales impulsados por los Estados cercanos y por las organizaciones internacionales más relevantes, como el Consejo de Europa y la Organización de las Naciones Unidas (ONU).

El Diseño para Todas las Personas no sólo toma en consideración al grupo social de las personas con discapacidad, sino que se refiere a la sociedad en su conjunto y a las relaciones de cada individuo con el resto de su entorno. Es un concepto dinámico que contribuye a configurar una sociedad plenamente inclusiva que considere a la diversidad como una nota inherente al propio concepto de sociedad democrática, y toma en con-



sideración todos los aspectos de la vida de la persona y de sus relaciones con el entorno (entre las que se incluyen las relaciones jurídicas que cada sujeto establezca como titular de derechos y obligaciones).

En el ámbito internacional, el proceso de humanización que se ha producido en los últimos años al amparo del cuerpo normativo de los derechos y libertades fundamentales, se ha concretado en la rama del Derecho Internacional de los Derechos Humanos que, tal como se ve en este apartado, ha tenido su impacto en el ámbito educativo y, asimismo, en las nuevas obligaciones surgidas en el Diseño para Todas las Personas:

### **a) Ámbito internacional**

La norma de referencia en el ámbito internacional es la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas, aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. España ratificó el texto de la Convención y su Protocolo Facultativo el 3 de diciembre de 2007 y la Convención entró en vigor el 3 de mayo de 2008.

Con la Convención se ofrece a los Estados firmantes los mecanismos necesarios para la prevención de la discriminación y la protección de los derechos garantizados en el texto. La ratificación del Protocolo Facultativo permite además la presentación de quejas al Comité cuando alguna persona considere que el Estado ha vulnerado alguno de los derechos que le reconoce la Convención (siempre y cuando se cumpla el requisito de haber agotado los recursos internos de reclamación estatal antes de acudir al Comité).

Hay que destacar que la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad promueve la formación de profesionales y del personal que trabaja con personas con discapacidad respecto de los derechos reconocidos, todo ello a fin de prestar mejor la asistencia y los servicios garantizados por esos derechos. Entre el conjunto de profesionales se incluye el profesorado de los distintos niveles educativos que forman parte del concepto

de aprendizaje a lo largo de la vida (incluida la formación superior).

Desde la entrada en vigor de la Convención, han sido muchos los temas sobre los que el Comité se ha ido posicionando para que los Estados Parte avancen hacia una educación inclusiva. A título de ejemplo, ha recomendado:

- Que se modifique la "terminología educativa" para que se logre un modelo educativo inclusivo (Paraguay)<sup>1</sup> ,
- Que se asignen "recursos suficientes" para el desarrollo de un sistema de educación inclusivo (Hungría)<sup>2</sup> o
- Que se "intensifique la formación del personal de educación, incluidos los profesores y administradores" (Túnez)<sup>3</sup>.

La repercusión de la Convención en la legislación española respecto al concepto Diseño para Todas las Personas se analiza en el punto siguiente del documento.

### b) **Ámbito europeo**

Una de las normas a tener en cuenta en el ámbito europeo es la Recomendación Rec (2006)5 del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre el Plan de Acción del Consejo de Europa para la promoción de derechos y la plena participación de las personas con discapacidad en la sociedad: mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad en Europa 2006-2015.

---

<sup>1</sup> CRPD/C/PRY/CO/1, Observaciones finales sobre el informe inicial del Paraguay, aprobadas por el Comité en su noveno período de sesiones (15 a 19 de abril de 2013).

---

<sup>2</sup> CRPD/C/HUN/CO/1, Observaciones finales sobre el informe inicial de Hungría, aprobadas por el Comité en su octavo período de sesiones (17 a 28 de septiembre de 2012).

---

<sup>3</sup> CRPD/C/TUN/CO/1, Observaciones finales del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Quinto período de sesiones (11 a 15 de abril de 2011) .

Un año después, el Consejo de Europa aprobó la Resolución Res AP (2007)3 para “Alcanzar la plena participación a través del Diseño Universal”, en la que, entre otros extremos, se afirma que "el Diseño Universal es un concepto que va más allá de la mera accesibilidad para las personas con discapacidad en los edificios y debe convertirse en una parte inherente de las políticas y la planificación en todos los aspectos de la sociedad."

En el ámbito específico de la Unión Europea también ha habido iniciativas específicas referidas a la Accesibilidad Universal y al Diseño para Todas las Personas pero normalmente han estado referidas a ámbitos relacionados con disciplinas técnicas o aspectos materiales relacionados con las comunicaciones, la transparencia y el acceso a documentos, o la participación ciudadana en la sociedad de la información.

Así, ha habido iniciativas específicas en ámbitos como la accesibilidad de los entornos web<sup>4</sup>, las comunicaciones electrónicas<sup>5</sup> o, por ejemplo, aspectos relacionados con la política de transportes<sup>6</sup>.

No obstante, conviene resaltar la Comunicación de la Comisión Europea (COM(2010) 636 final) sobre la Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020: un compromiso renovado para una Europa sin barreras, y la Resolución del Consejo de la Unión Europea y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo, relativa a Un nuevo marco europeo de la discapacidad<sup>7</sup>.

---

<sup>4</sup> Resolución COM(2001) 529-2002/2032(COS) del Parlamento europeo, sobre la Comunicación de la Comisión "eEurope 2002: Accesibilidad de los sitios web y de su contenido"

---

<sup>5</sup> Directiva 2002/21/CE del Parlamento y del Consejo, de 7 de marzo de 2002, relativa a un marco regulador común de las redes y los servicios de comunicaciones electrónicas.

---

<sup>6</sup> Reglamento 1107/2006, de 5 de julio, del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea, sobre los derechos de las personas con discapacidad o movilidad reducida en el transporte aéreo.

---

<sup>7</sup> DOUE C 316, de 20 de noviembre de 2010.

### **2.2.2. Reconocimiento en el ordenamiento jurídico español: especial referencia al Texto Refundido de la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su Inclusión Social.**

Al ser de reciente creación, el concepto Diseño para Todas las Personas no aparece recogido de forma expresa en la Constitución Española. No obstante, sí hay que señalar los preceptos que nos sirven de base para darle cobertura legal. El artículo 14 de la Constitución reconoce la igualdad ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna. A su vez, el artículo 9.2 establece que corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad de las personas sean reales y efectivas, removiendo los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitando su participación en la vida política, cultural y social. Del mismo modo, el artículo 10 establece la dignidad de la persona como fundamento del orden político y de la paz social.

En congruencia con estos preceptos, la Carta Magna, en su artículo 49, refiriéndose a las personas con discapacidad, ordena a los poderes públicos que presten la atención especializada que requieran y el amparo especial para el disfrute de sus derechos. No obstante, el planteamiento constitucional parte del paradigma –propio del momento de la aprobación de la Norma Fundamental- médico o rehabilitador, que concibe la discapacidad como un problema de la persona, causado directamente por una enfermedad, accidente o condición de su salud, que requiere asistencia médica y rehabilitadora, en forma de un tratamiento individualizado prestado por profesionales.

Este paradigma quedaría superado cuando, tiempo después, emerge el concepto de Accesibilidad: su origen está ligado al movimiento promovido por algunas organizaciones de personas con discapacidad, organismos internacionales y expertos en favor del modelo de «vida independiente», que defiende una más activa participación de estas personas en la comunidad.

Las bases nuevas de esa «vida independiente» descansan en la condición de ciudadanía y titularidad de derechos: las personas con discapacidad consideradas como sujetos activos que ejercen el derecho a tomar decisiones sobre su propia existencia (en contraposición a su calificación como meros pacientes o personas beneficiarias de decisiones ajenas), como personas que tienen especiales dificultades para satisfacer unas necesidades que son normales (frente a la noción de que se trata de personas especiales con necesidades diferentes a las del resto de la ciudadanía) y como ciudadanas que, para atender esas necesidades, demandan apoyos personales, pero también modificaciones en los entornos que erradiquen aquellos obstáculos que les impiden su plena participación.

El movimiento en favor de una vida independiente demandó en un primer momento entornos más practicables. Más tarde, de la premisa de la eliminación de barreras físicas se pasó a demandar «Accesibilidad Universal»: no sólo de los entornos, sino también de los productos y servicios. Y es que los estándares de no accesibilidad (en los entornos, productos y servicios) constituyen, sin duda, formas sutiles pero muy efectivas de discriminación -discriminación indirecta-, pues sitúan a las personas con discapacidad en una posición de desventaja respecto al resto de la ciudadanía. Convergen así las corrientes de accesibilidad y de no discriminación, dando lugar a la premisa de «Diseño para Todos», como condición necesaria para que entornos, productos y servicios sean concebidos y resulten comprensibles, utilizables y practicables por Todas las Personas.

La derogada<sup>8</sup> Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal de las personas con discapacidad<sup>9</sup> (LIONDAU) fue trascendental en la implantación del modelo social de discapacidad en el ordenamiento jurídico español con la incorporación y definición de dos conceptos clave:

<sup>8</sup> Ex Disposición Derogatoria única del Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social.

<sup>9</sup> La –asimismo derogada– Ley 49/2007, de 26 de diciembre, se encargaría de componer el corpus sancionador en materia de igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad. Derogación llevada a cabo ex Disposición Derogatoria única del Real Decreto Legislativo

- «Accesibilidad Universal»: “la condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por Todas las Personas en condiciones de seguridad y comodidad y de la forma más autónoma y natural posible. Presupone la estrategia de «Diseño para Todas las Personas» y se entiende sin perjuicio de los ajustes razonables que deban adoptarse”.
- «Diseño para Todas las Personas»: “la actividad por la que se concibe o proyecta, desde el origen, y siempre que ello sea posible, entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, instrumentos, dispositivos o herramientas, de tal forma que puedan ser utilizados por Todas las Personas, en la mayor extensión posible”.

Estos conceptos serían, asimismo, incorporados como principios informadores y requisitos para la igualdad de oportunidades por la normativa autonómica. De esta manera y con idéntica literalidad aparecen en disposiciones tanto de ámbito transversal (así, la Ley 2/2013, de 15 de mayo, de la Comunidad de Castilla y León, de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad -art. 3-, la Ley Foral 5/2010, de 6 de abril, de Accesibilidad Universal y Diseño para Todas las Personas de Navarra –Exposición de Motivos- y la Ley 11/2003, de 10 de abril, del Estatuto de Personas con Discapacidad de Comunidad Valenciana –art. 67-), como en la regulación de materias concretas, dentro del espectro competencial autonómico (en general, en referencia a servicios sociales diseñados para posibilitar el acceso igual y equitativo a Todas las Personas; urbanismo, vivienda, transporte y comunicación).

El ámbito de aplicación de la LIONDAU y, con ella, de las exigencias de Accesibilidad Universal y Diseño para Todas las Personas abarcaría, conforme al principio de trans-

versalidad de las políticas en materia de discapacidad, las siguientes áreas:

- Telecomunicaciones y sociedad de la información.
- Espacios públicos urbanizados, infraestructuras y edificación.
- Transportes.
- Bienes y servicios a disposición del público.
- Relaciones con las Administraciones Públicas.
- Empleo y ocupación.

Desde la aprobación de la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI) hasta la LIONDAU, se advierte una clara evolución de las políticas de promoción y atención a las personas con discapacidad que refleja otro proceso de cambio del modelo rehabilitador hacia el modelo social que incorpora la Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006). Sin embargo, no se consiguió en todas sus dimensiones que los principios y derechos recogidos en esta regulación sustantiva se reflejen de forma transversal en el resto del derecho positivo y en la sociedad (CERMI, 2008).

Posteriormente, la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia, y la ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad vendrían a materializar el nuevo paradigma con arreglo al cual debe articularse la Accesibilidad Universal.

El Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social resultaba ya necesario desde la ratificación y entrada en vigor de la Convención y

---

1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclu\*sión social

su Protocolo Facultativo, en 2008, así como el sustancial cambio del marco normativo de los derechos de las personas con discapacidad.

En este sentido, se incluyen los conceptos de «discriminación directa» y «discriminación indirecta» por razón de discapacidad, y se añaden las definiciones de «discriminación por asociación» (concebida como aquella que “existe cuando una persona o grupo en que se integra es objeto de un trato discriminatorio debido a su relación con otra por motivo o por razón de discapacidad”) y «acoso» (“toda conducta no deseada relacionada con la discapacidad de una persona, que tenga como objetivo o consecuencia atentar contra su dignidad o crear un entorno intimidatorio, hostil, degradante, humillante u ofensivo”).

El Real Decreto 1/2013 sirve de base para respaldar legalmente la necesidad de las adaptaciones de los Grados al Diseño para Todas las Personas, y por ello destacamos especialmente tres aspectos:

### **a) Art. 59: Obligación de los poderes públicos: Toma de conciencia social**

- Los poderes públicos desarrollarán y promoverán actividades de información, campañas de toma de conciencia, acciones formativas y cuantas otras sean necesarias para la promoción de la igualdad de oportunidades y la no discriminación, en colaboración con las organizaciones representativas de las personas con discapacidad y sus familias.
- En concreto, los poderes públicos promoverán la puesta en marcha y el mantenimiento de campañas para la toma de conciencia de la sociedad, accesibles para las personas con discapacidad, especialmente en los ámbitos socio-sanitario, educativo y profesional, fomentando el reconocimiento y respeto de los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad, para que ésta en su conjunto, colabore en su plena inclusión en la vida social.”



## **b) Arts. 60 y 61: Necesidad de la formación de personal especializado y profesionales que trabajen con personas con discapacidad**



### **Artículo 60. Personal especializado:**

- La atención y prestación de los servicios que requieran las personas con discapacidad en su proceso de desarrollo personal e inclusión deberán estar orientadas, dirigidas y realizadas por personal especializado.
- Este proceso, por la variedad, amplitud y complejidad de las funciones que abarca exige el concurso de especialistas de distintos ámbitos que deberán actuar conjuntamente como equipo multiprofesional”.

### **Artículo 61. Formación del personal:**

- Las administraciones públicas promoverán la formación de los profesionales y el personal que trabajan con personas con discapacidad para atender adecuadamente los diversos servicios que las personas con discapacidad requieren, tanto en el nivel de detección, diagnóstico y valoración como educativo y de servicios sociales.
- Las administraciones públicas establecerán programas permanentes de especialización y actualización, de carácter general y de aplicación especial para las diferentes discapacidades, así como sobre modos específicos de atención para conseguir el máximo desarrollo personal, según el ámbito de las diversas profesiones, de acuerdo con las distintas competencias profesionales”.

## **c) Muy importante es la referencia al Diseño para Todas las Personas que aparece recogida en la Disposición final segunda: Formación en Diseño Universal o Diseño para Todas las Personas**

“En el diseño de las titulaciones de Formación Profesional y en el desarrollo de los correspondientes currículos se incluirá la formación en «Diseño para Todas las Personas». Asimismo, en el caso de las enseñanzas universitarias, el Gobierno fomentará que las universidades contemplen medidas semejantes en el diseño de sus titulaciones”.

Y es que, debiendo el Diseño para Todas las Personas estar presente en todos los “entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos, instrumentos, herramientas y dispositivos” puestos a disposición de la ciudadanía, resulta imprescindible que el sistema educativo en general y a nivel universitario en particular, provea los medios oportunos para garantizar la adecuada capacitación profesional de quienes hayan de diseñarlos<sup>10</sup>.

### **2.2.3. Marco universitario: especial referencia al Real Decreto de Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales**

El desarrollo del marco legislativo es reflejo de la voluntad para introducir los criterios de accesibilidad y las mejoras en la concepción del Diseño para Todas las Personas en todos los estratos de la sociedad en general y en el ámbito universitario en particular.

La LIONDAU en su disposición final décima recogía que:

“El Gobierno, en el plazo de dos años a partir de la entrada en vigor de esta Ley, desarrollará el currículo formativo en Diseño para Todos, en todos los programas educativos, incluidos los universitarios, para la formación de profesionales en los campos del diseño y la construcción del entorno físico, la edificación, las infraestructuras y obras públicas, el transporte, las comunicaciones y telecomunicaciones y los servicios de la sociedad de la información”.

Disposición que no se cumplió.

<sup>10</sup> Cabe recordar, en este sentido, la literalidad finalista exhibida por la Disposición final décima de la Ley 51/2006, relativa al por ella denominado “Currículo formativo sobre Accesibilidad Universal y formación de profesionales”: “el Gobierno de España desarrollará el currículo formativo en «Diseño para Todos», en todos los programas educativos, incluidos los universitarios, para la formación de profesionales en los campos de...”. Asimismo, e inspirada en los principios referidos en las leyes 51/2003 y 26/2011, la Estrategia Española sobre Discapacidad 2012-2020, identifica – como uno de sus objetivos principales- la accesibilidad, como condición indispensable para el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, previendo la sensibilización hacia los enfoques de tipo Diseño para Todas las Personas en los servicios, productos y entornos y exigiendo, para ello, el fomento de la incorporación de la accesibilidad y el Diseño para Todas las Personas en los Planes de Estudios educativos y de formación profesional, así como la inclusión de asignaturas que coadyuven a garantizar los derechos de las personas con discapacidad.

En el ámbito universitario, la Ley Orgánica 4/2007 del 12 de abril que modifica la Ley Orgánica de Universidades (LOMLOU), en su disposición adicional vigésimo cuarta, apartado 5, señala que:

“Todos los Planes de Estudios propuestos por las universidades deben tener en cuenta que la formación en cualquier actividad profesional debe realizarse desde el respeto y la promoción de los Derechos Humanos y los principios de Accesibilidad Universal y Diseño para Todos”.

Esta misma idea queda recogida, meses más tarde, en el preámbulo del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, en el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, insistiendo en el artículo 3 apartado 5.b, que:

“De conformidad con lo dispuesto en la disposición final décima de la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y Accesibilidad Universal de las personas con discapacidad, debiendo incluirse, en los Planes de Estudios en que proceda, enseñanzas relacionadas con dichos derechos y principios”.

La última normativa, el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, armonizando y refundiendo la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI), la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal de las personas con discapacidad (LIONDAU) y la Ley 49/2007, de 26 de diciembre, por la que se establecía el régimen de infracciones y sanciones en materia de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad de las personas con discapacidad. Este Real Decreto ha tenido como referente la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas, y nace con el propósito de unificar la normativa existente en la materia.

En su disposición final segunda, sobre “Formación en Diseño Universal o Diseño para Todas las Personas”, se expone que el Gobierno fomentará que las universidades contemplen medidas para que en el desarrollo de los currículos de sus titulaciones se incluya la formación en Diseño para Todas las Personas.

El recorrido normativo expuesto aclara el proceso seguido por la incorporación de contenidos del Diseño Para Todas las Personas en la formación universitaria, iniciada con la Ley Orgánica de Universidades 6/2001 de 21 de diciembre (LOU), modificada por la Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril (LOMLOU), y por el ya citado Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, en el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

Tras este capítulo encontrarán la información específica del proyecto de Formación Curricular en Diseño para Todas las Personas en Administración y Dirección de Empresas, Derecho, Medicina, Pedagogía, Psicología o Trabajo Social, según el texto que estén consultando.

## 2. Making Progress in Design for All in Universities



### 2.1. Concepts

#### 2.1.1. Moving forward from accessibility to curricular education and to Design for All

As indicated in the Green Book of Accessibility (IMSERSO, 2002), the term "accessibility" comes from access, the action of arriving and approaching something, entry or passage. When applied to the use of space or objects and technology and, especially, in relation to certain social groups of the population with functional difficulties, the word takes on a more neutral tone, more expressive of the benefits derived from interaction with the environment and other people. In other words, one can experience a lack of accessibility to an environment or to information, this fact leading to the impossibility of participating in certain aspects of social life and, logically, a loss in the quality of life of those who suffer such. From this perspective it is important to take into account the fact that "good design enables, bad design disables" (EIDD, 2004). The European concept of Accessibility itself (IMSERSO, 1996) previously specified that the term accessibility can be understood in relation to three basic forms of human activity: mobility, communication and understanding.

As regards "curricular education", and within the transversal recommendations of the World Report on Disability (WHO, 2011), an improvement in the training of human resources is defined as necessary if we want to overcome the obstacles faced by persons with

disabilities. To do this it would be necessary to incorporate relevant education on the subject of disability into the current curricula and credit programmes.

The implications of the principles of Design for All in universities affect two areas: organisation and teaching. On the one hand, Universal Design for Learning includes strategies that work on the goals, instructional methods, resources, material and means of assessment to make these accessible for the whole student body. This is a philosophy of attitudinal change, which is based on understanding that transformations and adaptations must occur in relation to the context and not the person. Similarly, it requires teaching staff to incorporate three principles: multiple means of representation, multiple means of expression and multiple means of commitment (Guasch & Hernández, 2011). On the other hand, the informing and making aware of agents present in the educational process must be made based on the premise that the rights of persons with disabilities are a matter of civic responsibility and not charity.

As defined in the White Book of Design for All in Universities (2006, p.34), "Design for All" is: "acting on environments, products and services so that everyone, including future generations, regardless of their age, sex, gender, abilities or cultural baggage, can enjoy taking part in building our society".

The above reflections place the central theme of this document on the importance of educating people, from the university environment, in Design for All through university curricula. In order to acquire this education the goals mentioned in the aforementioned White Book (2006, pp. 77-78) must be introduced into university study plans:

- To make university students aware of the need to create environments that are respectful of human diversity, including the university environment itself.

- To provide future professionals who will participate in the design of environments with a tool that will allow them to deal with any accessibility problems arising in their projects.
- To describe the current reality so students are aware of this and are able to be critical when it comes to assessing the pros and cons of a design.
- To define the application and involvement of Design for All in the different projects.
- To get future professionals to introduce Design for All, including in their projects and final dissertations.
- To develop lines of research in relation to Design for All in the various spheres of academic knowledge.



All these, at least partially, can be incorporated using different methods: optional or free choice modules, core modules, projects, final dissertations, Master's dissertations, PhD theses, lines of research and awards. To summarise, through academic education in Design for All this can be introduced into the basis of all future projects in relation to human activity and generate new opportunities for professional development.

The suggestions we give below aim to offer strategies for universities to continue to provide elements of social inclusion and useful tools to build accessible environments that allow the individual development of persons with disabilities.

This text occasionally incorporates the term "persons with functional diversity", a concept that acquires meaning and prominence as an ideological tool, for those who advocate such, as a statement against external, unrelated contributions, and to fight against discrimination (Ferreira, 2010, p. 59). According to this, functional diversity describes a reality in which a person functions in a different or diverse way to the majority of society. This term considers the difference of the person and the lack of respect of the majority, which

does not take into account this functional diversity in its social and environmental construction processes (Romañach & Lobato 2005). To sum up, the term "diversity" is used as a means of going beyond the social or Independent Living model. Despite considering this concept to be very interesting education-wise, it remains the most used by the organisations for persons with disabilities themselves due to its greater ease of identification. Other terms used are human diversity, persons with disabilities due to it remains the most used by organizations and its greater ease of identification.

### **2.1.2. Moving forward from Universal Design, to Universal Design for Learning and to Design for All**

The concept of Universal Design has a rich history in terms of its application to commercial products and in architecture, but its application is now expanding and generalising into other areas such as the education, business, health and law, amongst others. In fact, the design of any product, environment or process implies taking into account multiple factors: goals, aesthetics, safety, manufacturing regulations, use and cost. Traditional design has often limited itself to designing products for certain groups of people, without taking accessibility factors into consideration. By contrast, Universal Design promotes and aims to develop products that can be useful for a large range of groups considering multiple dimensions, like for example gender, cultural origin, age, socio-economic level, functional diversity, physical and sensory characteristics and learning style.

Marc Harrison (1928-1996), engineering professor of the Industrial Design School of Rhode Island (US), was a pioneer of what would later come to be known as Universal Design. As is known, Harrison suffered a traumatic brain injury during childhood which led him to require rehabilitation for many years. This rehabilitation experience was the source of his inspiration in the conducting of his academic and professional work. He



defined the philosophy of the times, which focused on design for "normal" individuals, with skills and characteristics considered "standard" and promoted the idea of products and physical spaces being designed taking into account the broad diversity of people who might use them. Thus, Harrison created the first products developed with the explicit, conscious objective of being usable by all (Sala, 2013).

It was Ronald Mace -architect, product designer and educator of internationally-recognised prestige- who coined the term Universal Design in the 70s. Like Harrison, Mace challenged conventional practice and promoted a design approach that aimed for a more accessible and usable world for all. At the Center for Universal Design (1997), founded by Ronald Mace in the North Carolina State University (USA), the concept of Universal Design is defined as "the design of products and environments to be usable by all people, to the greatest extent possible, without the need for adaptation or specialised design".

Reviews of scientific literature show how various authors have adapted the general definition of Universal Design to specific uses. For example, Schwab (2004), in his project Universal Smart Home Design, defines it as the creation process of products and living spaces that can be used by as many people as possible, taking into account age and ability, in addition to physical and sensory limitations. For its part, in the technological field, US legislation defines Universal Design as a concept or philosophy to design and distribute products and services that are useful to people, regardless of their functional capacities, and which are directly usable without the need for assistive technology (Assistive Technology Act, 1998). In this way, the majority of the definitions of Universal Design share a common thread focusing on the diversity of those who can benefit from a product or physical space. Therefore, from the point of view of Universal Design, people are not expected to adapt to the characteristics of an inflexible product or environment but rather the product should adapt to their needs, characteristics or preferences (Burgstahler & Cory, 2008).



The concept of Universal Design comprises two terms: design and universal. The first term, Design, reinforces the idea that this is a proactive rather than a reactive process (Burgstahler, 2007). The second, Universal, refers to an ideal that emphasises the diversity of people who can use a certain product, service or environment (Burgstahler, 2007). This paradigm and its principles should be incorporated into global streams of thought, planning and creation of methods in relation to any aspect of society. Nevertheless, it has been particularly in the field of educational and the English-speaking context that various Universal Design approaches have emerged, giving rise to a great diversity of terminology. This diversity of terminology to refer to similar concepts often gives rise to many difficulties, not only in terms of translation but especially in terms of considerable confusion and difficulty when it comes to distinguishing the particularities and differences between each of them (Sala, Sánchez, Giné & Díez, 2014).

Systematic reviews of scientific literature on specific aspects of Universal Design linked to education -more specifically, to teaching and learning processes- reveal different terms which, in principle, appear to be synonymous. The most common are Universal Instructional Design (UID) and Universal Design for Learning (UDL); other less frequent terms are Universal Design for Instruction (UDI), Universal Course Design (UCD) and Universal Design for Education (UDE). However, this project refers to Design for All.

An important precursor to the implementation of the concept of Design for All was the publication in the year 2001 of the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) (World Health Organization, WHO, 2001), which gave definitive international support to the biopsychosocial model and brought about the abandonment of the widespread medical/rehabilitation model. It was in this same year that work began to draft the International Convention on the Rights of Persons with Disabilities (United Nations, UN, 2006). The convention specifically emphasises equal opportunities and accessibility among its eight governing principles. In its second article, it defines Universal

Design as the design of products, environments, programmes and services that everyone can use, to as great a degree as possible, without the need for adaptation or specialised design.



In Spain, the concept of Universal Design took on a special relevance with the publication of Law 51/2003, of the 2nd of December, on Equal Opportunities, Non-Discrimination and Universal Accessibility for persons with disabilities (LIONDAU) and Law 49/2007, of the 26th of December, on breaches and sanctions in matters of equal opportunities, non-discrimination and universal accessibility for persons with disabilities, through the introduction of definitions of Universal Accessibility and Design for All into all levels of education. Subsequently, Royal Decree 1393/2007, of the 29th of October, which establishes the management of official university studies, promoted the application thereof in the university environment. Thus, a conceptual framework emerged which gave rise to diverse concepts and types of application in the university context in Spain, with its own contributions to the perspective of Universal Design, in addition to the consideration thereof for the founding of practices of innovation and research in the university environment (Ruiz et al., 2012).

More recently, Legislative Royal Decree 1/2013, of the 29th of November, which approved the General Law on the rights of persons with disabilities and their social inclusion, defined Universal Accessibility as the condition that must be met by environments, processes, goods, products and services, as well as objects, instruments, tools and devices, to be understandable, usable and practicable for all in safety and comfort and in the most independent, natural way possible. It presupposes the strategy of Universal Design or Design for All and is understood without detriment to the reasonable adjustments that must be adopted. It defines Universal Design or Design for All as the activity for which environments, processes, goods, products, services, objects, instruments, programmes, devices and tools are conceived or designed from the start, wherever possible, in such a way that they can

be used by all, to as great a degree as possible, without the need for adaptation or specialised design. Finally, reasonable adjustments are understood to be necessary and adequate modifications and adaptations of the physical, social and attitudinal environment to the specific needs of persons with disabilities that do not constitute a disproportionate or undue burden, when these are required in a particular case, in an efficient and practical way, to facilitate accessibility and participation and to guarantee persons with disabilities the enjoyment or exercising of all their rights in equal conditions to others.

In fact, the second final provision of this law emphasises the need for education on Universal Design and Design for All, explicitly establishing that education on Design for All be included in the design of Professional Education degrees and in the composition of the corresponding curricula. Also, in the case of university education, the Government will encourage universities to consider similar measures in the design of their degrees.

We can therefore conclude that there is growing awareness with respect to equal opportunities which, through the incorporation of the principles of Design for All or Universal Design, should serve as motivation for university institutions to analyse and rethink the curricula of their different degree courses for the purpose of training professionals capable of building a more and more inclusive society. In this document, suggestions are presented as to how to introduce the knowledge, principles and values of Design for All considered relevant for professional practice in the different areas into Business Administration and Management, Law, Medicine, Education, Psychology and Social Work degree courses.

## 2.2. Legal Framework

The main legal consequences of the paradigm shift towards the social model can be related to the consideration of disability as a Human Rights issue (Palacios, 2008, p.156). Based on this point of view, the evolution towards the Human Rights model has generated changes in the way that social policies are designed, to position itself before social policies clearly designed to ensure the dignity and full development of persons with disabilities, based on the underlying premise of equal opportunities in the exercising of all rights (De Lorenzo, 2007, pp. 71-72).

To do this, a series of promotional techniques have been taken from Law amongst which measures for positive action, reverse discrimination and the obligation of reasonable adjustment stand out. Certain principles have also been captured that have an important impact on policies in this area such as: non-discrimination, independent living, universal accessibility, civil dialogue, design for all and the mainstreaming of policies on matters of human diversity. Said principles share a common goal: for persons with disabilities to have the same opportunities as other people in the design and development of their own life plans (Palacios & Bariffi, 2007, pp. 23-24).

Following this line of argument, in order for persons with disabilities to be able to exercise their political and civil rights freely and independently, a body of basic social rights specifically aimed at persons with disabilities must be consolidated, with the capacity to remove social barriers and obstacles, reduce and change symbolic representations of society (awareness and visibility policies) and develop the necessary technical and personal support based on the needs of the different disabilities (Diaz, 2010, p.121). This will result in the reinforcing and diversification of a set of social rights aimed at changing the social environment from the perspective of personal independence.

### **2.2.1. International and European framework: special reference to the International Convention on the Rights of Persons with Disabilities**

Curricular education on the subject of Design for All and all education policies have been marked in recent years by international instruments driven by neighbouring States and the most relevant international organisations such as the Council of Europe and the United Nations (UN).

Design for All not only takes into account the social group of persons with disabilities but also refers to society as a whole and the relationships of each individual with the rest of their environment. It's a dynamic concept that contributes to create a fully inclusive society which considers diversity to be an inherent part of the very concept of democratic society, and takes into consideration all aspects of a person's life and their relationships with the environment (including the legal relationships each individual establishes as a holder of rights and obligations).

On an international scale, the humanisation process that has taken place in recent years under the regulatory body of fundamental rights and freedoms has resulted in the International Human Rights Law branch which, as can be seen in this section, has had an impact on education and also on the new obligations that have arisen in Design for All:

#### **a) International level**

The reference regulation on an international level is the United Nations' Convention on the Rights of Persons with Disabilities, approved by the United Nations General Assembly on the 13th of December, 2006. Spain ratified the text of the Convention and its Optional Protocol on the 3rd of December, 2007, and the Convention came into force on the 3rd of May, 2008.

The Convention offers signing States the mechanisms necessary for the prevention of discrimination and the protection of the rights guaranteed in the text. The ratification of the Optional Protocol also allows individuals to present complaints to the Committee when they consider that the State has violated any of the rights granted to them by the Convention (provided they have met the requirement of having exhausted all internal State appeal mechanisms before turning to the Committee).

It should also be noted that the Convention on the Rights of Persons with Disabilities promotes the training of professionals and staff who work with persons with disabilities with respect to their recognised rights, all with a view to providing the assistance and services guaranteed by these rights to a higher level. This group of professionals includes the teaching bodies of the different educational levels that form part of the concept of lifetime learning (including higher education).

From the entry in force of the Convention, the Committee has taken a position on many subjects to enable the participating States to move towards inclusive education. For example, it has recommended:

- That "education terminology" be modified to achieve an inclusive education model (Paraguay)<sup>1</sup>.
- That "sufficient resources" be allocated for the development of an inclusive education system (Hungary)<sup>2</sup>.
- That "the training of the staff of education institutions, including teachers and administrators, be intensified" (Tunisia)<sup>3</sup>.

<sup>1</sup>CRPD/C/PRY/CO/1, Final observations on the initial Paraguay report, approved by the Committee in its ninth session (the 15th to the 19th of April, 2013).

<sup>2</sup>CRPD/C/PRY/CO/1, Final observations on the initial Hungary report, approved by the Committee in its eighth session (the 17th to the 28th of September, 2012).

<sup>3</sup>CRPD/C/TUN/CO/1, The Committee's final observations on the Rights of Persons with Disabilities, Fifth session, from the 11th to the 15th of April, 2011.

The consequences of the Convention for Spanish legislation with respect to the concept of Design for All are analysed in the following point of the document.

### **b) European level**

One of the regulations to bear in mind at the European level is Recommendation Rec (2006)5 of the Committee of Ministers to Member States on the Action Plan of the Council of Europe to promote the rights and full participation of persons with disabilities in society: improving the quality of life of persons with disabilities in Europe 2006-2015.

One year later, the Council of Europe approved Resolution Res AP (2007)3, "Achieving full participation through Universal Design", which states, amongst other things, that "Universal Design is a concept that goes beyond mere accessibility of buildings for persons with disabilities and must become an inherent part of the policies and planning of all aspects of society."

In the specific framework of the European Union there have also been specific initiatives in relation to Universal Accessibility and Design for All but they have usually been in areas related to technical disciplines or material aspects in relation to communications, transparency and access to documents, or citizen participation in the information society. Thus, there have been specific initiatives in areas such as the accessibility of Internet environments<sup>4</sup>, electronic communications<sup>5</sup> and, for example, aspects related to the transport policy<sup>6</sup>.

Nevertheless, it's worth highlighting the European Commission's Communication (COM(2010) 636 final) on the European Disability Strategy 2010-2020: a renewed com-

---

<sup>4</sup> Resolution COM(2001) 529-2002/2032(COS) of the European parliament, on the Commission's Communication "eEurope 2002: Accessibility of websites and their content"

---

<sup>5</sup> Directive 2002/21/CE of the Parliament and the Council, of the 7th of March, 2002, in relation to a common regulatory framework for the networks and services of electronic communications.

---

<sup>6</sup> Regulation 1107/2006, of the 5th of July, of the European Parliament and the Council of the European Union, on the rights of persons with disabilities or reduced movement on air transport.



mitment to a barrier-free Europe, and the Resolution of the Council of the European Union and the Government Representatives of the Member States, meeting within the Council, in relation to A new European disability framework<sup>7</sup>.



### **2.2.2. Recognition in the Spanish legal system: special reference to the Revised Text of the General Law on the Rights of Persons with Disabilities and their Social Inclusion**

Having been created recently, the concept of Design for All is not expressly mentioned in the Spanish Constitution. Nevertheless, we should note the precepts that serve as a basis to provide for it in law. Article 14 of the Constitution recognises equality before the law, forbidding any type of discrimination. At the same time, article 9.2 establishes that the public authorities are responsible for promoting conditions that allow the freedom and equality of people to be real and effective, removing obstacles that prevent or hinder their fullness and facilitating their participation in political, cultural and social life. Likewise, article 10 establishes people's dignity as a foundation of political order and social peace. Consistent with these precepts, article 49 of the Magna Carta, in relation to persons with disabilities, orders the public authorities to provide the specialised care they require and the special protection for them to enjoy their rights. Nonetheless, the constitutional approach is based -from the very moment of the approval of the Fundamental Regulation- on the medical or rehabilitation paradigm which views disability as a problem of the person, directly caused by disease, trauma or another health condition, requiring medical and rehabilitation care in the form of individualised treatment provided by professionals.

This paradigm was overcome when, some time later, the concept of Accessibility emerged: its origin is linked to the movement led by certain organisations of persons with disabilities, international agencies and experts in favour of the "independent living" model, which advocates more active participation of these people in the community.

---

<sup>7</sup> DOUE C 316, of the 20th of November, 2010.

This new concept of "independent living" is based on the condition of citizenship and holding of rights: persons with disabilities considered as active subjects who exercise the right to make decisions regarding their own existence (as opposed to their classification just as patients or people benefiting from the decisions of others), as people who have particular difficulties to satisfy needs that are not normal (compared to the notion that they are special people with needs that are different to those of other citizens) and citizens who, in order to meet these needs, require personal support, but also changes in environments to eliminate those obstacles that prevent their full participation.

Right from the start, the movement in favour of independent living demanded more practicable environments. Later, the premise of the elimination of physical barriers gave rise to a demand for "Universal Accessibility": not only of environments but also of products and services. The fact is that standards of inaccessibility (in environments, products and services) constitute, without a doubt, subtle but very effective forms of discrimination -indirect discrimination-, since they place persons with disabilities in a disadvantaged position compared to other citizens. The concepts of accessibility and non-discrimination thus converge, giving rise to the premise of "Design for All", as a necessary condition for environments, products and services to be designed to be understandable, usable and practicable for all.

The repealed law<sup>8</sup>, Law 51/2003, of the 2nd of December, on equal opportunities, non-discrimination and universal accessibility of persons with disabilities<sup>9</sup> (LIONDAU) was transcendental in the inclusion of the social disability model in the Spanish legal system with the incorporation and definition of two key concepts:

---

<sup>8</sup> Ex sole Repeal Provision of Legislative Royal Decree 1/2013, of the 29th of November, which approves the Revised Text of the General Law on the rights of persons with disabilities and their social inclusion.

<sup>9</sup> Law 49/2007, also repealed, of the 26th of December, was responsible for creating the sanctioning body for matters of equal opportunities and non-discrimination of persons with disabilities. Repeal carried out ex sole Repeal Provision of Legislative Royal Decree 1/2013, of the 29th of November, which approves the Revised Text of the General Law on the rights of persons with disabilities and their social inclusion.

- "Universal Accessibility": "the condition that environments, processes, goods, products and services, as well as objects and instruments, tools and devices must meet to be understandable, usable and practicable by all persons in safety and comfort and in the most independent and natural way possible. This presupposes the strategy of "Design for All" and is understood without detriment to the reasonable adjustments that must be adopted".
- "Design for All": "the activity for which environments, processes, goods, products, services, objects, instruments, programmes, devices and tools are conceived or designed from the start, wherever possible, in such a way that they can be used by all, to as great a degree as possible, without the need for adaptation or specialised design".

These concepts would also be incorporated by regional legislation as guiding principles and requirements for equal opportunities. They appear in this way and with the same wording both in transversal provisions (thus, Law 2/2013, of the 15th of May, of the Autonomous Community of Castile and León, on Equal Opportunities for Persons with Disabilities -art. 3-, Regional Law 5/2010, of the 6th of April, on Universal Accessibility and Design for All of Navarra -Preliminary Recitals- and Law 11/2003, of the 10th of April, of the Statute of Persons with Disabilities of the Autonomous Community of Valencia - art. 67-), and in provisions for the regulation of specific matters, within the autonomous scope of competence (generally in relation to social services designed to enable fair and equal access for all; town planning, housing, transport and communication).

The scope of application of the LIONDAU and, along with this, the demands of Universal Accessibility and Design for All would cover, according to the principle of transversality of policies on the subject of disability, the following areas:



- Telecommunications and information society.
- Public urban spaces, infrastructures and construction.
- Transport.
- Goods and services available to the public.
- Relations with Public Administration Bodies.
- Employment and occupation.

Between the approval of Law 13/1982, of the 7th of April, on the Social Integration of Disabled People (LISMI) and the LIONDAU, we can see a clear evolution of the policies for the advocacy and care of persons with disabilities which reflects another change process from the rehabilitation model to the social model incorporated into the UNO Convention on the rights of persons with disabilities (2006). However, the transversal mirroring of the principles and rights contained in this substantive regulation in the rest of positive law and in society was not achieved in all its dimensions (CERMI, 2008).

Subsequently, Law 39/2006, of the 14th of December, on the Promotion of Personal Independence and Care for persons in situations of dependence, and law 26/2011, of the 1st of August, on the regulatory adaptation to the International Convention on the rights of persons with disabilities, brought the new paradigm according to which Universal Accessibility should be articulated to life.

Legislative Royal Decree 1/2013, of the 29th of November, which approves the Revised Text of the General Law on the rights of persons with disabilities and their social inclusion was then necessary, following the ratification and entry into force of the Convention and its Optional Protocol, in 2008, and the substantial changes in the regulatory framework on the rights of persons with disabilities.

In this sense, the concepts of "direct discrimination" and "indirect discrimination" on grounds of disability, and the definitions "discrimination by association" (conceived as

that which "exists when a person or group they form part of is subject to discriminatory treatment due to their relationship with another as a result of or on grounds of disability") and "harassment" ("any unwanted conduct related to the disability of a person, which has the purpose or effect of violating an individual's dignity or creating an intimidating, hostile, degrading, humiliating or offensive environment").

Royal Decree 1/2013 serves as a base to legally back the need for the adaptation of Degree courses to Design for All, and for this purpose we would like to especially highlight three aspects:

#### **a) Art. 59: Obligation of the public authorities: Social awareness**

- The public authorities shall develop and promote information activities, awareness campaigns, training sessions and anything else that may be necessary for the promotion of equal rights and non-discrimination, together with the representative organisations of persons with disabilities and their families.
- Specifically, the public authorities shall promote the implementation and maintenance of social awareness campaigns, accessible for persons with disabilities, especially in the social health, education and professional spheres, boosting recognition of and respect for the rights and dignity of persons with disability, so that society as a whole may collaborate in their full inclusion in social life."

#### **b) Arts. 60 y 61: The need to train specialised staff and professionals who work with persons with disabilities**

##### **Article 60. Specialised staff:**

- The care and provision of services required by persons with disabilities in the process of their personal development and inclusion must be guided, managed and provided by specialised staff.

- Due to the variety, scope and complexity of the functions it covers, this process requires the collaboration of specialists from different fields who must work together as a multi-profession team".

### **Article 61. Training of staff:**

- The public administration bodies shall promote the training of professionals and staff who work with persons with disabilities to adequately provide the various services required by persons with disabilities, both in terms of detection, diagnosis and assessment and in terms of education and social services.
- The public administration bodies shall establish ongoing specialisation and update programmes, of a general nature and of particular application for the different disabilities, and regarding specific aspects of care to achieve the best personal development, according to the scope of the various professions, in accordance with the different professional skills".

### **c) The reference to Design for All that appears in the Second final provision is very important: Education in Universal Design or Design for All:**

"Education on "design for all" shall be included in the design of Professional Education degrees and the developing of the corresponding curricula. Also, in the case of university studies, the Government will encourage universities to consider similar measures in the design of their degrees.

The fact is that, since Design for All must be present in all "environments, processes, goods, products and services, as well as objects, instruments, tools and devices" made available to citizens, it is essential for the education system in general and universities in particular to provide the appropriate means to ensure the adequate professional training of those who will design such<sup>10</sup>.

### 2.2.3. University framework: special reference to the Royal Decree on the Management of Official University Studies



The development of the legislative framework reflects the desire to introduce the criteria of accessibility and improvements to the idea of Design for All in all strata of society in general and in particular, in university education.

In its tenth final provision, the LIONDAU stated that:

"The Government, within a period of two years from the entry into force of this Law, shall develop the education curriculum in design for all, in all education programmes, including university courses, for the training of professionals in the fields of the design and construction of the physical environment, building, public infrastructures and works, transport, communications and telecommunications and information society services".

A provision it did not comply with.

In the university framework, the twenty-fourth additional provision, section 5, of Organic Law 4/2007 of the 12th of April, which modifies the Organic Law on Universities (LOMLOU), indicates that:

"All study plans proposed by universities must take into account that training for any professional activities is to be conducted respecting and promoting Human Rights and the principles of universal accessibility and design for all."

<sup>10</sup> We should remember, in this sense, the definitive wording of the Tenth final provision of Law 51/2006, in relation to the so-called "Education curriculum on universal accessibility and the training of professionals". "the Spanish Government shall develop the education curriculum in "design for all", in all educational programmes, including university studies, for the training of professionals in the fields of...". Also, inspired by the principles set out in laws 51/2003 and 26/2011, the Spanish Disability Strategy 2012-2020, it identifies -as one of its main goals- accessibility, as an indispensable condition for the exercising of the rights of persons with disabilities, planning increased awareness for Design for All type approaches in services, products and environments and requiring, for this purpose, the promotion of the incorporation of accessibility and Design for All in education study plans and professional training, as well as the inclusion of subjects that contribute to guaranteeing the rights of persons with disabilities.

This same idea was included, months later, in the recitals of Royal Decree 1393/2007, of the 29th of October, which establishes the management of official university studies, insisting in article 3, section 5 b, that:

"In accordance with that set forth in the tenth final provision of Law 51/2003, of the 2nd of December, on equal opportunities, non-discrimination and universal accessibility of persons with disabilities, with the obligatory inclusion, in the corresponding study plans, of education in relation to said rights and principles".

The latest regulation, Legislative Royal Decree 1/2013, of the 29th of November, approves the Revised Text of the General Law on the rights of persons with disabilities and their social inclusion, harmonising and consolidating Law 13/1982, of the 7th of April, on the social integration of disabled people (LISMI), Law 51/2003, of the 2nd of December, on equal opportunities, non-discrimination and universal access of persons with disabilities (LIONDAU) and Law 49/2007, of the 26th of December, which established the system of breaches and sanctions in matters of equal opportunities, non-discrimination and accessibility of persons with disabilities. This Royal Decree uses the United Nations' International Convention on the Rights of Persons with Disabilities as a reference and has been created for the purpose of unifying the existing regulations in this respect.

In its second final provision, on "Education in Universal Design or Design for All", it states that the Government shall encourage universities to consider measures for the development of the curricula of its degree courses to include education in Design for All.

The regulatory developments explained above clarify the process of the incorporation of Design for All content in university education, started by Organic Law on Universities 6/2001, of the 21st of December (LOU) and modified by Organic Law 4/2007, of the 12th of April (LOMLOU), and by the aforementioned Royal Decree 1393/2007, of the



29th of October, which establishes the management of official university studies.

After this chapter you will find specific information on the project of Training Curriculum Design for All in Business Administration and Management, Law, Medicine, Education, Psychology or Social Work, depending on which text you are reading.





# 3

## Pedagogía

**Formación  
Curricular en  
Diseño para  
Todas las  
Personas en  
Pedagogía**

**Training  
Curriculum in  
Design for All in  
Pedagogy**



## 3. Formación Curricular en Diseño para Todas las Personas en Pedagogía



### 3.1. Introducción y Objetivos

La Universidad ha experimentado en las últimas décadas importantes cambios en cuanto a su estructura, misión y alcance que han permitido superar fronteras y dificultades propias de nuevos escenarios y realidades. La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha suscitado y alentado un impulso crucial en todo ese proceso de cambio promoviendo, desde la denominada dimensión social del mismo, una universidad flexible y accesible para todas las personas.

Las reivindicaciones y avances sociales, en esta línea, se han ido cristalizando en marcos legales y propósitos en favor de una Educación Inclusiva y de calidad, cimentada entre todos y para todos, bajo principios claves que han quedado asentados a nivel mundial en la "Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad<sup>1</sup>" (ONU, 2006). En este acuerdo se reafirma la universalidad, indivisibilidad, interdependencia e interrelación de todos los derechos humanos y libertades fundamentales, así como la necesidad de garantizar que las personas con discapacidad los ejerzan plenamente y sin discriminación. El artículo 24 de la misma se consagra a la Educación, estableciendo que los Estados reconocen este derecho para asegurar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida.

Esta Convención reforzó el compromiso recogido en la ley 51/2003, de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas con Discapacidad (LIONDAU), que se inspira en los principios de vida independiente, normalización, Acce-

<sup>1</sup> <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497>

sibilidad Universal, Diseño para Todos, diálogo civil y transversalidad de las políticas en materia de discapacidad<sup>2</sup>. Se instituye, así, la necesidad de desarrollar “el currículo formativo en Diseño para Todos, en todos los programas educativos, incluidos los universitarios”.

El marco normativo por el que se establece la ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales en el EEES regulado en el artículo 3.5 b) del Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre<sup>3</sup>, define que los Planes de Estudio se elaborarán “desde el respeto y la promoción de los Derechos Humanos y los principios de Accesibilidad Universal y Diseño para Todos, de conformidad con lo dispuesto en la LIONDAU, debiendo incluirse en los Planes de Estudio en que proceda, enseñanzas relacionadas con dichos derechos y principios”.

El Diseño para Todos, de acuerdo con la Declaración de Estocolmo del European Institute for Design and Disability<sup>4</sup> (EIDD, 2004), tiene como objetivo: “hacer posible que todas las personas dispongan de igualdad de oportunidades y de participación en cada aspecto de la sociedad. Para conseguir esto, el entorno construido, los objetos cotidianos, los servicios, la cultura y la información, es decir, todo lo que está diseñado o hecho por personas para ser utilizado por personas, ha de ser accesible y útil para todos los miembros de la sociedad y consecuente con la continua evolución de la diversidad humana”.

El “Libro Blanco de Diseño para Todos en la Universidad<sup>5</sup>” (García de Sola et al., 2006), define el Diseño para Todos como: “La intervención sobre entornos, productos y servicios con el fin de que todos, incluidas las generaciones futuras, independientemente de la

---

2 <http://www.boe.es/boe/dias/2003/12/03/pdfs/A43187-43195.pdf>

---

3 <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>

---

4 [http://designforall.org/es/documentos/Stockholm\\_Declaration\\_cast.pdf](http://designforall.org/es/documentos/Stockholm_Declaration_cast.pdf)

---

5 García de Sola, M. (Coord.) (2006). *Libro blanco del Diseño para Todos en la Universidad*. Madrid: Fundación ONCE – Instituto de Mayores y Servicios Sociales.

edad, el sexo, el género, las capacidades o el bagaje cultural, puedan disfrutar participando en la construcción de nuestra sociedad” (p. 30).

Partiendo de estos referentes, se marca como objetivo general de este documento, definir propuestas de formación curricular en Diseño para Todas las Personas en el Grado en Pedagogía, desde el enfoque del modelo social en relación con los entornos y culturas que generan barreras y los principios de la Educación Inclusiva, identificando diferentes tópicos que nos llevan a desarrollar de un modo específico los siguientes objetivos:

- Comprender el entramado terminológico y la evolución conceptual del Diseño para Todos.
- Estudiar el marco normativo del Diseño para Todos.
- Analizar la situación actual de los estudios de Pedagogía en relación con el Diseño para Todas las Personas.
- Ofrecer propuestas de formación curricular en Diseño para Todas las Personas en el Grado en Pedagogía.
- Promover líneas de investigación relacionadas con el Diseño para Todas las Personas en Educación.

La pretensión final, de acuerdo con el “Libro Blanco del Diseño para Todos en la Universidad”, es concienciar a la comunidad universitaria acerca de la necesidad del Diseño para Todas las Personas desde el convencimiento de que se debe contribuir a una formación más completa de los profesionales de la Pedagogía para construir una sociedad más accesible y comprometida con su diversidad.

### 3.2. Educación y Diseño para Todas las Personas

La Educación para Todos (1990-2000-2015) es un compromiso y una responsabilidad mundial de ofrecer educación básica de calidad adecuada a los contextos y para todos durante toda la vida (a todos los niños, jóvenes y adultos). Esta iniciativa se puso en marcha en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos<sup>6</sup> celebrada en Jomtien (Tailandia), en 1990, bajo los auspicios de la UNESCO, el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el Fondo de Población para Naciones Unidas (FNUAP), UNICEF y el Banco Mundial. Los participantes respaldaron una “visión ampliada del aprendizaje” y acordaron universalizar la educación primaria y reducir masivamente el analfabetismo hacia finales del decenio. Diez años después muchos países estaban aún lejos de alcanzar ese objetivo. La comunidad internacional se reunió de nuevo el año 2000 en Dakar<sup>7</sup>, Senegal, y ratificó su compromiso de lograr la Educación para Todos desde entonces a 2015.

Las acciones llevadas a cabo hasta ahora se han puesto de manifiesto a través de los numerosos informes de seguimiento realizados. En ellos se evidencia claramente la gran influencia que hoy ejercen otras instancias de la sociedad, diferentes al sistema escolar formal, en el proceso de educación integral de niños, jóvenes y adultos. Es necesario mencionar también el papel definitivo que juega –y que siempre ha jugado– el sector productivo en la educación de las personas, tanto en lo que se refiere a saberes concretos y específicos requeridos por los trabajadores, como en lo que concierne a la “cultura empresarial” que establece formas de comportamiento, disciplina, observación de normas, relaciones jerárquicas y expectativas de vida. También en este campo la crisis es muy fuerte, pues más allá de los enormes problemas de pobreza, deterioro de la calidad

---

<sup>6</sup> <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>

---

<sup>7</sup> <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>



de vida, desempleo, trabajo informal y desinstitucionalización del trabajo profesional, el entorno laboral ejerce un indudable impacto educativo que se refleja en la organización social y en el acceso a oportunidades educativas vinculadas con la sociedad.

La responsabilidad sobre la educación de las personas en una cultura, en un país o en un municipio recae sobre el conjunto social, y esta responsabilidad debería ser asumida de manera explícita y consciente a fin de garantizar una mejor calidad de vida para niños, jóvenes y adultos, cuyo bienestar y desarrollo humano están íntimamente ligados a su posibilidad de educación permanente, de educación a lo largo del ciclo vital. Esto es lo que hace que la educación sea, por excelencia, un asunto que debe resolverse en el ámbito de lo público. Por ello, cuando pensamos en la educación de una comunidad, de una región o de un país, debemos hacer referencia a una serie de factores que nos ayuden a comprender el fenómeno educativo como responsabilidad social:

- La responsabilidad social colectiva y el sentido de lo público en la educación.
- El papel del Estado en el desarrollo del horizonte educativo.
- La labor de los educadores y las educadoras, y su papel como intelectuales y comprometidos socialmente.
- La función de la sociedad civil organizada en el desarrollo educativo.
- El influjo de los medios de comunicación e información.
- Las personas como protagonistas de los procesos educativos y sociales.

Sin embargo, somos conscientes de que desde el concepto de globalización que desarrolla alianzas, conexiones, intercambios económicos entre países, entre las formas de vida de las personas, sus hábitos y sus costumbres, estamos entrando en una nueva forma de concebir el mundo que trasciende fronteras, en otros tiempos, imaginarias. En un mundo como el actual, con fuertes desigualdades entre personas, entre pueblos, entre naciones, la globalización afecta a la identidad de los sujetos ya que todos no ocupamos el mismo

lugar en la sociedad y en la cultura, y puede forjar procesos asimétricos, generando exclusión y desigualdades en quienes no tienen posibilidades de acceder a la red económica, política y cultural globalizada, así como desequilibrios sociales importantes.

La concepción de “una educación para todas las personas” nace de la reivindicación de determinados grupos sociales con necesidades educativas diversas y por múltiples intereses sociales que intentan dar respuesta a los desafíos que la diversidad plantea. Desde un enfoque dinámico y transformador de muchas contradicciones inherentes a la sociedad de consumo (clasificadora, homogeneizadora y estigmatizadora de las diferencias) se exige una respuesta que sólo puede dar una educación atenta y respetuosa con la diversidad, una escuela que, desde su proyección social, acepta la diversidad como uno de los grandes valores educativos (Sánchez Palomino y Torres González, 2002<sup>8</sup> ; Arnaiz, 2003<sup>9</sup> ).

Para situarnos en este reciente escenario necesitamos de nuevas estructuras de pensamiento que nos permitan encontrar la forma de adaptarnos a él y explorar sus fortalezas y sus debilidades, sus amenazas y sus oportunidades, pero sobre todo estar preparados para experimentar el drama de una globalización que excluye. En este sentido, la Educación para Todos plantea criterios de igualdad de oportunidades desde políticas educativas que hagan compatibles las diferencias en la escuela, en una escuela inclusiva para todos, donde la Pedagogía debe redefinir su relación con las formas modernas de cultura, privilegio y regulación normativa, y servir como vehículo de interpretación y potenciación mutua.

---

8 Sánchez Palomino, A. y Torres González, J.A. (2002). *Educación Especial. Centros educativos y profesores ante la diversidad*. Madrid: Pirámide.

9 Arnaiz, P. (2003). *Las escuelas son para todos*. Málaga: Aljibe.

### 3.2.1. Educación Inclusiva

A finales del siglo pasado, mediados de la década de los ochenta y principios de la del noventa, es cuando surge una nueva corriente crítica hacia las prácticas integradoras que se desarrollan en el ámbito educativo y social. En 1990, en el marco de la anteriormente mencionada Conferencia Mundial de Educación para Todos, surge un movimiento hacia la Educación Inclusiva. Su finalidad es reestructurar las escuelas para responder a las necesidades de todos, asumiéndose más tarde como una tendencia educativa internacional en Salamanca (UNESCO, 1994) con el objetivo de ofrecer respuestas a los problemas del enfoque integrador: por un lado, su restricción al alumnado identificado con necesidades educativas especiales y, por otro, su limitación al ámbito educativo, descuidando la integración social.

Los cambios actitudinales, necesarios para la inclusión del alumnado con discapacidad en las escuelas, afectarán a todos los miembros de la comunidad educativa, a las políticas sociales y educativas, al movimiento asociativo de personas con discapacidad y a los responsables de la formación del profesorado. Por ello, será desde una perspectiva internacional desde donde mejor pueden inspirarse los movimientos hacia una escuela inclusiva. Esto ya se ha producido. Así, la Organización de las Naciones Unidas aprobó en 1993 la Resolución sobre “Normas uniformes de las Naciones Unidas sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad”, como instrumento programático para la Unión Europea. Esto pone de manifiesto la duda metódica en la que nos encontramos, sobre si basta una alusión a la discapacidad desde la normativa general o todavía hay que seguir sosteniendo una batalla reivindicativa por parte de las asociaciones, como alerta y llamada general. En este sentido, las políticas para lograr la inclusión educativa deben ser políticas sistémicas, que atiendan a todos los componentes del sistema educativo necesitados de mejora: la formación y cualificación del profesorado y otros profesionales

de la educación, transformaciones en la programación educativa y en el diseño curricular, modificación de los contextos en los que se incluye al alumnado, evaluación y financiación del sistema, así como cambios de actitudes en la lucha contra los estereotipos (Toboso<sup>10</sup> et al., 2012).

Este discurso inclusivo, que parte de la necesidad social de modificar la realidad para responder a derechos individuales idénticos en todas las personas, más allá de ser meramente una declaración de intenciones, requiere como condición una visión alternativa para contemplar las cuestiones referentes a la discapacidad y dar respuesta a las mismas. Ello supone, en primer lugar, entender que la discapacidad es fruto de la interacción entre la persona y el ambiente en que vive y, en segundo lugar, generar un desplazamiento hacia una aproximación no-categorica de la discapacidad, que se centre en las conductas funcionales y en las necesidades de apoyo, sin tener en cuenta sus diagnósticos clínicos. La concepción de la diversidad, así entendida, establece sus raíces en una perspectiva ecológica, al considerar la discapacidad no sólo en relación a lo biológico sino como el resultado de la interacción entre ésta y otras variables ambientales tales como el entorno físico, la educación, situación social y recursos, etc.

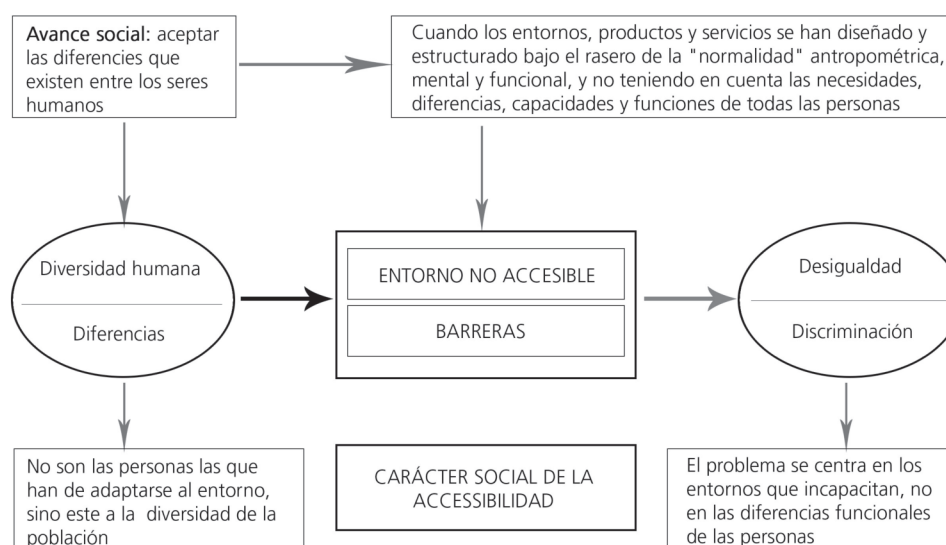
En el modelo social apuntado, las "soluciones" técnicas para la discriminación por discapacidad tienen serias limitaciones, por lo que un objetivo evidente para el cambio es generar nuevos valores en el sistema social a través del cual es evaluado y devaluado el trabajo de los individuos, llegando a la conclusión de que la verdadera fuente de discapacidad es el conjunto de fuerzas sociales que producen lugares de trabajo que incapacitan y tecnologías que excluyen. Una de esas fuerzas es el mercado de trabajo que, por medio del principio de competencia, asume que ciertos individuos serán recompensados y capacitados para el trabajo remunerado, mientras otros son discapacitados

<sup>10</sup> Toboso, M., Ferreira, M.A., Díaz, E., Fernández-Cid, M., Villa, N. y Gómez, C. (2012). Sobre la Educación Inclusiva en España: políticas y prácticas. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6(1), 17-29.

como socialmente dependientes (Gleeson<sup>11</sup>, 2006). En el siguiente esquema se puede observar este proceso.



Cuadro 1. Entornos que incapacitan

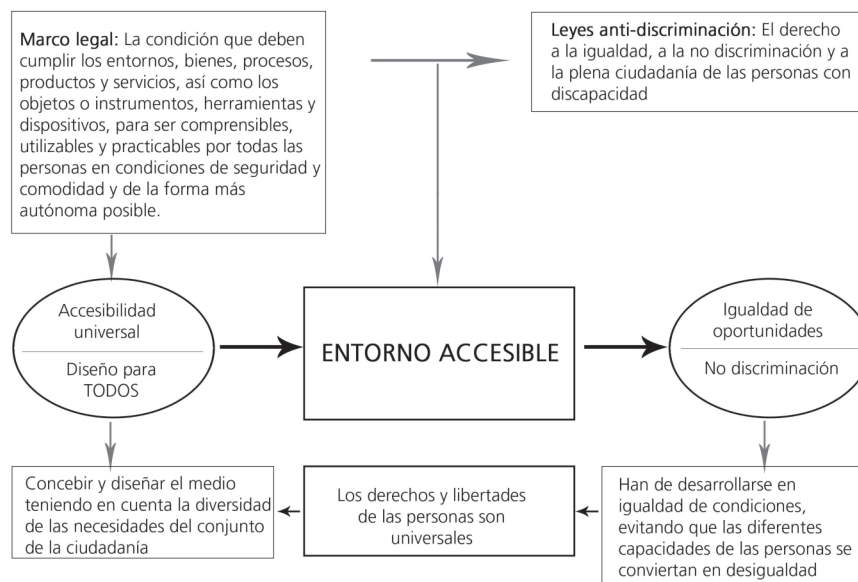


Paralelamente hemos asistido a la promulgación de una enorme pléyade de leyes en todos los países del mundo que hacen que las personas con discapacidad pasen a ser sujetos de derechos. Sin embargo, todavía hoy prevalecen concepciones de la discapacidad que limitan el trato equitativo y no excluyente. El paso de un paradigma a otro en el último tercio del siglo XX ha favorecido reducir las barreras del entorno, y también hacer

<sup>11</sup> Gleeson, B. (2006). Disability and the Open City. In P. Devlieger, F. Renders, H. Froyen y K. Wildiers (Eds.), *Blindness and the Multi-sensorial City* (pp. 69-91). Antwerpen / Apeldoorn: Garant.

modificaciones arquitectónicas que procuren mejores condiciones de acceso. Este cambio de paradigma se evidencia, claramente, en las condiciones de accesibilidad tanto al espacio físico como en los espacios educativos y laborales. Ello ha propiciado la reconceptualización de la discapacidad: se ha pasado de considerarlo un problema individual, a identificarlo como una problemática de dimensiones políticas con implicaciones y consecuencias sociales. Surge así el modelo social frente al modelo médico-individual que se fija sólo en las características de las personas, en sus deficiencias y carencias. El modelo social, por el contrario, defiende que el entorno incide sobre la discapacidad, son interdependientes, y, por consiguiente, es imprescindible identificar de qué manera la sociedad incapacita a muchas personas privándolas de los derechos fundamentales.

Cuadro 2. Entornos accesibles



En este marco, y profundizando en la educación formal (centro de interés de la Pedagogía desde sus inicios), la atención a la diversidad, transversal permanente de todo quehacer educativo, supone adoptar una posición ideológica clara frente al hecho de educar y su función social, para rechazar la desigualdad bajo la cual se establecen jerarquías y para aceptar la diferencia como un valor positivo.

La creciente desigualdad que se produce en todos los órdenes (económico, social, educativo...) asociada a la pobreza y a la marginación, induce a plantearnos si las instituciones educativas legitiman, en muchas ocasiones, las desigualdades que concurren en nuestra sociedad. Por ello, el movimiento de la Educación Inclusiva surge para luchar contra toda forma de discriminación y exclusión con el objetivo de promover la igualdad de oportunidades y la participación de todas las personas en el sistema educativo regular (Arnaiz<sup>12</sup>, 2011). Haciendo operativo el derecho de una educación-escuela para todos que se propuso en legislaciones educativas también entre nosotros.

La inclusión explora el constructo social establecido en torno al concepto de discapacidad que se ha creado como consecuencia de los continuos cambios que se originan en los contextos políticos, sociales y económicos y que, con demasiada frecuencia, adquieren tintes de marginalidad y discriminación. Se ocupa, en este sentido, de identificar y eliminar las barreras que impiden la plena participación de todos en el marco de una sociedad democrática, superándolos límites tradicionales del conocimiento pedagógico en educación especial, incluyendo perspectivas diversas provenientes de la sociología, la psicología, la teoría política y el análisis organizativo.

Además, la Educación Inclusiva puede y debe considerarse como una actitud, un sistema de creencias y valores que estará presente en la toma de decisiones de aquellos que apuestan por ella. Pero es también una cuestión de derechos humanos que preconiza la no segregación de personas por razón de su discapacidad, su raza, su género, su religión,

<sup>12</sup> Arnaiz, P. (2011). *Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar*. Innovación Educativa, 21, 23-55.

sus ideas, etc. Se trata de ir más allá del pensamiento integrador que restringe el alcance de la inclusión a las personas con discapacidad para extenderla a todo el alumnado si nos centramos en el ámbito escolar. Hace hincapié en los conceptos de comunidad y de participación que a su vez aparecen ligados a dos dimensiones que la caracterizan: su vinculación a los procesos de exclusión y el carácter procesual atribuida a la misma; creando espacios sociales accesibles para todos, y acogedores física y socialmente: espacios sociales de pertenencia en los que las personas puedan vivir, crecer, aprender, construirse como ciudadanía competente. El fin último es construir un modelo de ciudadanía crítica y comprometida en el que puedan participar todas las personas. El objetivo de la inclusión es la ciudadanía plena.

Las ideas que configuran este nuevo enfoque intentan reorientar las limitaciones detectadas en la integración (inscrita en el modelo médico-terapéutico al que se ha aludido con anterioridad) que pone énfasis en el sujeto, en las categorías del alumnado, en lo que les falta o les determina (el déficit). La Educación Inclusiva, en esta línea, puede contemplarse como un proceso de rearme ideológico y conceptual frente a los planteamientos de la integración escolar. En efecto, nos encontramos ante un proceso de gran complejidad que requiere reflexionar acerca de los valores, intereses e ideologías contrapuestas con un amplio calado social y educativo. A este respecto, “la inclusión (democrática, justa y equitativa) sigue justificando la urgencia de concentrar fuerzas políticas y recursos, inteligencia organizativa y pedagógica, aportaciones de muchos agentes, todos los que puedan albergar todavía una conciencia acorde con el valor esencial de la educación, una educación buena de y para todas las personas” (Escudero y Martínez<sup>13</sup>, 2011, p. 101).

<sup>13</sup> Escudero, J.M. y Martínez, B. (2011). Educación Inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.



### 3.2.2. Currículum accesible

Dando continuidad al enfoque inclusivo de la educación en el ámbito escolar se ha de hacer referencia al currículum como un espacio de decisión de la comunidad educativa circunscrito y condicionado por el marco político, económico, social, cultural y administrativo.

El planteamiento curricular de la década de los noventa (coincidente con el movimiento de Educación para Todos) supera el modelo denominado “deficitario”, centrado en el sujeto y sus problemas de aprendizaje, aunque todavía sigue presente en los centros escolares. El currículum básico, común, intercultural y accesible, exponente de la escuela comprensiva, implica trasladarnos de la lógica de la homogeneidad a la lógica de la diversidad (Arnaiz<sup>14</sup>, 2005).

Sin embargo, la pluralidad de situaciones en las instituciones educativas pone de manifiesto cuan complejo y controvertido es el diseño de un currículum coherente con la diversidad de necesidades de las personas. Por tanto, a la hora de diseñarlo se han de tener en cuenta las circunstancias particulares de cada centro, y a partir de este análisis se trata de anexar el conocimiento pedagógico y la experiencia en la acción para definir el qué, el para qué, el cómo y el cuándo enseñar, aprender y evaluar.

Cuando el currículum se plantea y se diseña para un supuesto alumno o alumna “estándar” aumentan los procesos de desigualdad y exclusión especialmente para los aprendices con discapacidad u otras situaciones de desventaja. Por el contrario, si el currículum se desarrolla desde el inicio para satisfacer las necesidades de todos respetando la diversidad, se reducen o se eliminan las barreras al aprendizaje y a la participación y, por consiguiente, los beneficios son para todo el alumnado.

---

14 Arnaiz, P. (2005). *Atención a la diversidad. Programación curricular*. San José de Costa Rica: EUNED.

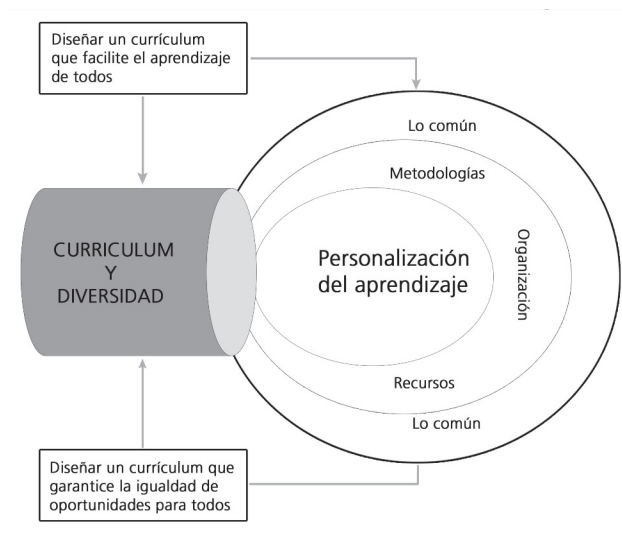
Cuadro 3. De las barreras a la oportunidades en el currículum

Igualdad de Oportunidades	
(−)	(+)
<b>Currículum tradicional</b> SIMPLIFICACIÓN Y HOMOGENEIDAD	<b>Currículum para todos</b> DIVERSIFICACIÓN Y HETEROGENEIDAD
Propuestas de enseñanza y aprendizaje uniformes	Propuestas de enseñanza y aprendizaje abiertas y flexibles
Una única metodología, lineal, profesorado-alumnado	Diversificación metodológica en contextos de interacción
Uso casi exclusivo de material impreso (libro de texto) para el acceso al conocimiento	Uso de materiales diversos y accesibles, incorporando las TIC para acceder al conocimiento
Un método exclusivo de evaluación del aprendizaje	Distintos métodos de evaluación del aprendizaje
Bajas expectativas sobre el aprendizaje de determinados colectivos de aprendices	Altas expectativas sobre el aprendizaje de todos los aprendices, sin excepciones
Barreras al aprendizaje y la participación	
(+)	(−)

El diseño curricular, en consecuencia, ha de ser una tarea y responsabilidad compartida por todos los agentes implicados (profesorado, alumnado, familias, administración...), optando por un modelo abierto, accesible y flexible como base para la innovación que lleva implícita el proceso de diversificación de las metodologías, de los tiempos y los espacios y de los recursos y la personalización del aprendizaje, propios de la Educación Inclusiva.

Con el punto de mira en el derecho a una educación de calidad para todos, más que hablar de niveles de concreción del currículum deberíamos interrogarnos sobre una serie de dimensiones que configuran ese otro currículum respetuoso con las diferencias, que valora las posibilidades de aprendizaje de todo el alumnado, que se orienta hacia lo que pueden aprender con los apoyos razonables y en contextos de interacción con los iguales. Una educación de calidad, para la diversidad, ha de garantizar la igualdad de oportunidades (la participación de todos) así como también el aprendizaje de todos (el progreso) por lo que el diseño del currículum ha de contemplar lo común y valioso para todos como marco desde el que reestructurar las metodologías, la organización escolar y los recursos; y en cuyo proceso la personalización del aprendizaje es el foco central de la acción educativa (cuadro 4)

Cuadro 4. Dimensiones en el diseño del currículum



La adopción de un modelo curricular accesible para todas las personas proporcionará un marco de referencia, fundamentado en principios sociológicos y psicopedagógicos que orientarán la configuración de los currículos en los diferentes espacios formativos. Son principios que implican un posicionamiento en torno a cuestiones tales como la naturaleza y funciones de la educación y la forma de entender cómo aprenden las personas a lo largo de la vida y cómo es posible enseñarles más y mejor. De este modelo destacan las siguientes ideas clave:

- Una concepción de la educación como práctica social y socializadora que permite articular el proyecto cultural de la sociedad con el desarrollo individual de sus miembros, de todos sin excepción, mediante el aprendizaje de unos contenidos culturales que difícilmente se podrían adquirir fuera de las instituciones educativas.
  
- Una forma de concebir el aprendizaje y la enseñanza en el marco de una interacción entre tres polos que ha de ser igualmente relevante para todos:
  - El papel mediador de la actividad del alumnado cuando atribuye significado y sentido a lo que aprende.
  - Los contenidos escolares concebidos como saberes preexistentes socialmente construidos.
  - El papel del profesorado al guiar y orientar la actividad del alumnado hacia la adquisición de dichos saberes, ajustando su ayuda a las características propias del proceso de aprendizaje.

Desde la perspectiva del diseño y desarrollo del currículum se trata de que adoptemos planteamientos donde las diferencias enriquezcan el conjunto porque nos permitan ensayar y aprender, en el trabajo colaborativo, las competencias básicas (Delors<sup>15</sup>, 1996) y tengan un tratamiento de igualdad con relación a las prácticas y los valores que las sustentan. Un currículum, responsable con la diversidad de las personas, que ha de fun-

<sup>15</sup> Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana- Ediciones UNESCO

damentarse en sus propiedades más meritorias: ser abierto, accesible y flexible.

La educación comprensiva, que contempla la diversidad de las personas, de los centros, de los profesores..., delimita un nuevo espacio profesional, didáctico, curricular, organizativo e institucional, y, en ese sentido, la Educación para Todos es la base de nuestra propuesta y el desafío que se nos plantea. Asumir las respuestas a la diversidad desde perspectivas igualitarias configuradas alrededor de pedagogías y prácticas diversas, y no desde medidas específicas prefabricadas, es un reto para la mejora de los procesos de atención a la diversidad en cualquier sistema educativo; un reto que tiene que movilizar formativamente a sus actores profesionales, que en equipos (para que haya calidad) deberán hacer propuestas inteligentes-ade cuadas en los contextos que crean cuando trabajan, para facilitar el cumplimiento del derecho a la educación de todas las personas. De ahí que se haya profundizado en los pilares que sustentan la Inclusión Educativa; aquella que hace tambalear creencias, modos de pensar, maneras de hacer...

Para la Pedagogía (junto a otras disciplinas), la Educación Inclusiva se ha convertido en una de sus mayores preocupaciones, tanto en el plano de la teorización como en el de las prácticas y la investigación. En este sentido, "el Diseño para Todas las Personas" puede ser la forma de instrumentalizar el avance hacia prácticas inclusivas que fomenten más y mejores oportunidades (para todas las personas) y, en especial, para aquellos en mayor riesgo de exclusión por razones diversas tales como: discapacidad, género, cultura, etc.

### 3.3. Marco legal del Diseño para Todas las Personas

Uno de los objetivos de este documento es comprender el marco normativo del Diseño para Todas las Personas tras analizar el entramado terminológico y la evolución conceptual que ha experimentado en general y, de manera particular, en el ámbito pedagógico. Profundizar en la normativa, huyendo de listados estériles de referencias legales –aunque



los hay y abundantes-, nos permitirá exponer otra de las razones fundamentales por las que abordar el Diseño para Todas las Personas como elemento de enseñanza y aprendizaje en los Planes de Estudio universitarios y, en concreto, en el Grado en Pedagogía que aquí nos ocupa.

Si bien responder a las exigencias del marco jurídico constituye, en sí mismo, una razón para incorporar el Diseño para Todas las Personas en la formación universitaria, debemos considerar otras que la circunscriben. Como ya se ha planteado previamente, concurren una serie de circunstancias que evidencian la necesidad de adecuar las titulaciones universitarias a las demandas sociales, a los avances tecnológicos y a los nuevos paradigmas que abordan la diversidad humana en todos sus campos. Y todo ello, con la apuesta decidida que ha supuesto el EEES con su denominada “dimensión social” centrandos sus esfuerzos en promover el acceso y la igualdad de oportunidades de la Educación Superior para todas las personas.

Se recogen, a continuación, los referentes legales internacionales y nacionales, así como las iniciativas institucionales más destacadas que se vinculan con el desarrollo del Diseño para Todas las Personas. La intención es presentarlos como elementos de reflexión y obligación incuestionable que debe forzar una toma de decisiones concreta en los responsables académicos y en el profesorado para la implementación del Diseño para Todas las Personas en los Planes de Estudio – y su necesario reflejo en las Guías Docentes- y en otras propuestas de gestión, investigación e innovación que se desarrollen en las Facultades que imparten el Grado en Pedagogía.

### 3.3.1. Ámbito internacional

Un hito fundamental, claro y directo, en materia de atención a las personas con discapacidad en la esfera internacional, al menos por el precedente y las consecuencias legales que en muchos países ha tenido, se sitúa en la Declaración Universal de los Derechos Humanos<sup>16</sup> adoptada y proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948.

A partir de aquí son numerosas las Declaraciones e iniciativas que afectan a las personas con discapacidad, entre las que destaca el Programa de Acción Mundial y el establecimiento del período 1983-1992 como Decenio de las Naciones Unidas.

Durante ese decenio, en 1991, el concepto “Diseño Universal” fue acuñado por el arquitecto americano Mace<sup>17</sup> y sus colegas Hardie y Plaice. Posteriormente, en 1997, el grupo de trabajo del Center for Universal Design (North Carolina State University) completó este concepto estableciendo los siete principios<sup>18</sup> del Diseño para Todos:

- Uso equiparable
- Uso flexible
- Simple e intuitivo
- Información perceptible
- Con tolerancia al error
- Que exija poco esfuerzo físico
- Tamaño y espacio para el acceso y uso

---

<sup>16</sup> <http://www.un.org/spanish/aboutun/hrights.htm>

---

<sup>17</sup> Mace, R., Hardie, G. & Plaice, J.P. (1991). Accessible Environments: Toward Universal Design. In W.E. Preiser, J.C. Vischer & E.T. White (Eds.), *Design Intervention: Toward a More Human Architecture*. New York: Van Nostrand. Reinhold. Disponible en: [http://www.ncsu.edu/ncsu/design/cud/pubs\\_p/docs/AccessibleEnvironments.pdf](http://www.ncsu.edu/ncsu/design/cud/pubs_p/docs/AccessibleEnvironments.pdf)

---

<sup>18</sup> <http://www.sidar.org/recur/desdi/usable/dudt.php>

Además, en 1993, se suceden dos hechos importantes que tuvieron consecuencias directas en las legislaciones nacionales:

- La aprobación de la Resolución 47/88 de la Asamblea General y que se titula “Hacia la plena integración en la sociedad de las personas con discapacidades: un programa de acción mundial permanente<sup>19</sup>”.
- La adopción de las “Normas Uniformes para la Igualdad de Oportunidades de las Personas con Discapacidad”.

Precisamente, en dichas Normas<sup>20</sup> se reflejó el enfoque ideológico y las propuestas clave del Diseño para Todos que, como ya se avanzó, tuvo su origen en la década de los cincuenta en los países escandinavos auspiciado por las importantes políticas de bienestar y, también, en el contexto del diseño ergonómico.

La década de los noventa se inicia, tal y como se ha expresado con anterioridad, con la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos<sup>21</sup>”, y, también, con la “Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad”, celebrada en 1994 en Salamanca, ambas promovidas por la UNESCO.

En el 2000 tuvo lugar el primer evento mundial del nuevo milenio relacionado con la educación y que ha venido marcando las estrategias y objetivos en esta materia de los diferentes Estados miembros. Se trata del “Foro Mundial sobre la Educación” celebrado en Dakar bajo el lema “Educación para Todos: cumplir nuestros objetivos comunes”. Estos objetivos se establecieron en consonancia con lo que serían los “Objetivos de Desarrollo del Milenio y las necesidades educativas de los Estados”.

---

<sup>19</sup> <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/47/88&Lang=S>

---

<sup>20</sup> <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=498>

---

<sup>21</sup> <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>



Los derechos de las personas con discapacidad encuentran su justificación en un amplio marco fundamentado en la Carta de las Naciones Unidas, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, pactos internacionales de derechos humanos y documentos conexos, si bien han cristalizado de manera clara y potente en la “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad<sup>22</sup>”, adoptada el 13 de diciembre de 2006 por la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU), ratificada por España el 3 de diciembre de 2007 y que entró en vigor el 3 de mayo de 2008. La Convención supone la consagración del enfoque de derechos de las personas con discapacidad, de modo que las considera como titulares de derechos y los poderes públicos están obligados a garantizarlos.

En la Convención se define el “Diseño Universal” (art. 2), se establece la Accesibilidad como principio fundamental (art. 3) y se reconoce el derecho de las personas con discapacidad a la educación (art. 24). Para ello se recoge la necesidad de que los Estados desarrollen sistemas de educación inclusivos a todos los niveles. Tiene especial importancia este instrumento jurídico por cuanto reconoce la relevancia de la accesibilidad al entorno físico, social, económico y cultural, a la salud, a la educación, a la información y a las comunicaciones, para que las personas con discapacidad puedan gozar plenamente de todos los derechos y de las libertades fundamentales.

En el año 2009 “Inclusión Internacional” publica el informe mundial “Mejor educación para todos: cuando se nos incluya también<sup>23</sup>”, en el que, 15 años después de la Declaración de Salamanca del año 1994, confrontan la “brecha entre la ley y la realidad, entre la política y la actitud, entre el conocimiento y la práctica” (p. xiv) en relación con la Educación Inclusiva, y el derecho a la educación de todos los niños y niñas. En dicho informe se toman como puntos de referencia de inclusión algunos artículos de la Convención e identifican los indicadores de éxito con los que medir las acciones puestas en marcha para su cumplimiento. Así, respecto al art. 24.2 (educación), que recoge la necesidad de realizar

<sup>22</sup> <http://www.un.org/spanish/disabilities/>

<sup>23</sup> [http://inclusion-international.org/wp-content/uploads/2009/07/Mejor-Educacion-para-Todos\\_Un-Informe-Mundial\\_Octubre-2009.pdf](http://inclusion-international.org/wp-content/uploads/2009/07/Mejor-Educacion-para-Todos_Un-Informe-Mundial_Octubre-2009.pdf)

ajustes razonables en función de las necesidades individuales, aparece como uno de estos indicadores de éxito el Diseño Universal, indicando que guiará la prestación de servicios educacionales, incluidos el plan de estudios y las técnicas pedagógicas/didácticas.

Asimismo cabe destacar, en el ámbito internacional, el “Informe Mundial sobre la Discapacidad<sup>24</sup>” (2011) elaborado por la OMS. Recoge de manera explícita una serie de recomendaciones para mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. La primera se orienta a “posibilitar el acceso a todos los sistemas y servicios convencionales” y define como estrategia clave la necesidad de adoptar el Diseño Universal y realizar adaptaciones razonables.

Por su parte, la UNESCO, en las publicaciones periódicas que realiza en materia de “Educación para Todos en el Mundo”, ha editado el Informe de 2013/14 titulado “Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos<sup>25</sup>”, que pone de manifiesto la situación global de la educación. En ella destaca como una de las conclusiones más negativas del estudio que “los niños y los jóvenes con discapacidad continúan siendo a menudo quienes menos atención reciben” (p. 234). No obstante, el informe también formula recomendaciones para que las políticas a desarrollar en los diferentes países, adecuadas a su contexto, apoyen una educación de calidad, un entorno propicio para el aprendizaje y accesible a todas las personas.

En el ámbito europeo, la política en materia de discapacidad se inscribe en el contexto de la política social de la Europa comunitaria, bajo principios que alimentan la realidad social y económica de la construcción europea, como los de solidaridad y ciudadanía. A pesar de los avances realizados hasta la fecha a nivel de la Unión Europea para eliminar la discriminación y promover la igualdad de oportunidades, aún queda mucho por hacer. De poco sirve la adopción de medidas legislativas, si no existe la voluntad política de

---

<sup>24</sup> [http://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/summary\\_es.pdf?ua=1](http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf?ua=1)

<sup>25</sup> <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf>

traducirlas en acciones a largo plazo y no cuentan con el apoyo del conjunto de la población y de las instituciones comunitarias.

Cabe subrayar iniciativas como Horizon, Helios I y II con su conocida “Carta de Luxemburgo<sup>26</sup>”, eEurope, eQual o eInclusion. Estas actuaciones han contribuido a la aprobación en 2000 de la “Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea”, y la Comunicación de la Comisión Europea “Hacia una Europa sin barreras para las personas con discapacidad”. La disposición revisa las políticas fundamentales de la UE para mejorar las condiciones de acceso de las personas con discapacidad, estableciendo el principio de transversalidad o Mainstreaming Disability, que en España se incorpora en el artículo 2 de la LIONDAU.

Por último, señalar que la “Declaración de Estocolmo<sup>27</sup>” aprobada por el European Institute for Design and Disability<sup>28</sup> (EIDD) supuso un impulso notable al afirmar que el Diseño para Todas las Personas es un planteamiento holístico e innovador, que constituye un reto ético y creativo para las personas relacionadas con el diseño, la empresa, la administración, incluso para dirigentes políticos.

Como se puede observar, la legislación e iniciativas internacionales revisadas inciden en el reto que, desde hace décadas, se planteó para lograr una efectiva Educación para Todas las Personas. Este análisis se contempla con el estudio del marco normativo español que se plantea a continuación.

<sup>26</sup> <https://www.european-agency.org/sites/default/files/CHARTER-of-LUXEMBOURG-November-1996.pdf>

<sup>27</sup> [http://designforall.org/es/documentos/Stockholm\\_Declaration\\_cast.pdf](http://designforall.org/es/documentos/Stockholm_Declaration_cast.pdf)

<sup>28</sup> <http://www.designforalleurope.org/>

### 3.3.2. Ámbito nacional

El marco legal español requiere necesariamente atender a la Constitución<sup>29</sup> de 1978. El texto recoge, a lo largo de su articulado, varios preceptos en los que, de diversas maneras, se defienden y protegen los derechos de todas las personas, sea cual sea su condición física, intelectual o social. De esta forma, se establece la igualdad y la libertad de todos los ciudadanos en el seno del Estado Social y Democrático de Derecho (art. 1).

El artículo 9.2 obliga a los poderes públicos a promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra, sean reales y efectivas. El Estado debe remover los obstáculos que impidan su plenitud y facilitar la participación de toda la ciudadanía en la vida política, económica, cultural y social. Se debe vincular el principio de libertad e igualdad con el de Diseño para Todas las Personas puesto que uno no puede existir sin el otro.

Por otra parte, el artículo 49 del Texto Constitucional es el que recoge de manera clara que los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este título otorga a todos los ciudadanos y ciudadanas.

El desarrollo normativo de estos referentes constitucionales está en la Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos<sup>30</sup> (LISMI), primera ley aprobada en España, dirigida a regular la atención y los apoyos a las personas con discapacidad y sus familias, lo que supuso un avance relevante para la época.

---

<sup>29</sup> <http://www.boe.es/buscar/pdf/1978/BOE-A-1978-31229-consolidado.pdf>

---

<sup>30</sup> <http://www.boe.es/buscar/pdf/1982/BOE-A-1982-9983-consolidado.pdf>

Numerosas serán las leyes, decretos y órdenes que tratarán de profundizar en este ámbito, particularmente la LOGSE<sup>31</sup> (1990). Sin embargo, habrá que esperar a la LIONDAU para impulsar políticas de equiparación de las personas con discapacidad, centrándose en dos estrategias de intervención: la lucha contra la discriminación y la Accesibilidad Universal. En esta ley, los derechos y libertades enunciados en la Convención, constituyen uno de sus ejes esenciales.

En el caso de la Educación Superior, el punto de inflexión para el estudiantado con discapacidad se sitúa en la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades (LOU) y, posteriormente, en la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, que la modifica (LOMLOU<sup>32</sup>). Este marco legislativo incluye la obligación de prestar atención a las personas con discapacidad por parte de administraciones y universidades, garantizando su acceso y permanencia en los estudios universitarios (art. 45). Además, la disposición adicional 24<sup>a</sup> alberga cambios sustanciales: la Accesibilidad Universal de edificios, instalaciones y servicios; la inclusión de aspectos formativos sobre discapacidad en las titulaciones universitarias; y la concepción de las personas con discapacidad como integrantes plenas de la comunidad universitaria. De manera concreta recoge lo siguiente en el apartado 5: “Todos los planes de estudios propuestos por las universidades deben tener en cuenta que la formación en cualquier actividad profesional debe realizarse desde el respeto y la promoción de los Derechos Humanos y los principios de Accesibilidad Universal y Diseño para Todos”.

Previamente a la publicación de la LOMLOU, pero en el camino ya iniciado por la LOU, se publicó en 2006 el “Libro Blanco del Diseño para Todos en la Universidad<sup>33</sup>”, fruto de la colaboración entre la Coordinadora del Diseño para Todas las Personas en España, el IMSERSO y la Fundación ONCE. Esta iniciativa se planteó en un momento de cambio en

31 Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE núm. 238 de 4 de octubre de 1990. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>

32 <http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>

33 [http://sid.usal.es/ldocs/F8/FDO16904/libro\\_blanco\\_universidad.pdf](http://sid.usal.es/ldocs/F8/FDO16904/libro_blanco_universidad.pdf)

la Universidad para adaptarse al EEES, que implicaba la armonización curricular, aprovechando la coyuntura para promover la incorporación del Diseño para Todas las Personas en los Planes de Estudio.

En 2011, el Observatorio Universidad y Discapacidad realizó un importante estudio titulado “Evaluación de la implementación de los principios de igualdad de oportunidades y Accesibilidad Universal en los planes de estudios de los títulos de grado de las universidades españolas<sup>34</sup>”, concluyendo que la Universidad posee un modelo integrador pero no inclusivo. Se observa que las políticas de igualdad de oportunidades y Accesibilidad Universal se encuentran presentes en la mayoría de universidades, pero circunscritas a ámbitos concretos sin llegar a alcanzar el grado de generalización deseable.

Además, se considera que la Universidad aplica los principios vinculados al Diseño para Todas las Personas de forma muy heterogénea y, vinculado con ello, se constata que las ramas de conocimiento a la que pertenecen las titulaciones y el personal docente no influyen en la aplicación de tales principios. Por tanto, parece adecuado realizar esfuerzos para formar y concienciar al profesorado sobre la necesidad de implantar el Diseño para Todas las Personas en las materias impartidas.

Como desarrollo de la LOMLOU y el EEES, el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales<sup>35</sup>, alienta en su preámbulo a la incorporación de los conceptos de Accesibilidad Universal y Diseño para Todos en la formación de cualquier actividad profesional. De manera explícita el artículo 3.5 b) recoge que los Planes de Estudio se elaborarán: “desde el respeto y la promoción de los Derechos Humanos y los principios de Accesibilidad Universal y Diseño para Todos, de conformidad con lo dispuesto en la LIONDAU, debiendo incluirse en los

---

34 <http://www.fundaciononce.es/SiteCollectionDocuments/Publicaciones/OU3%202011.pdf>

---

35 <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>

Planes de Estudio en que proceda en enseñanzas relacionadas con dichos derechos y principios”.

El Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado<sup>36</sup>, completa lo recogido en el RD 1393, y persigue el objetivo de colaborar en la formación de aquellos que han de liderar y cooperar en el trasvase del conocimiento hacia el bienestar de la sociedad, coordinadamente con la incorporación de las principales recomendaciones surgidas de los distintos foros europeos e internacionales sobre este tipo de estudios. Si bien no aparece explícitamente el Diseño para Todas las Personas, podemos deducir de las competencias que cualquier doctorando debe adquirir, al finalizar este proceso, la necesidad de incorporar en sus trabajos y en la proyección de los mismos los principios en los que se sustenta.

Finalmente, la norma más reciente es el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social<sup>37</sup>. Esta norma retoma los principios y la conceptualización de la LIONDAU definiendo el Diseño para Todas las Personas como “la actividad por la que se conciben o proyectan desde el origen, y siempre que ello sea posible, entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, instrumentos, programas, dispositivos o herramientas, de tal forma que puedan ser utilizados por todas las personas, en la mayor extensión posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado” (Art. 2, l). Además, esta ley establece un breve pero intenso apartado sobre la formación en Diseño para Todas las Personas donde se indica que el Gobierno fomentará que las universidades contemplen, en el desarrollo de los correspondientes currículos, la formación en Diseño para Todas las Personas.

Los referentes legales expuestos constituyen una síntesis de la normativa existente vinculada

---

36 <http://www.boe.es/boe/dias/2011/02/10/pdfs/BOE-A-2011-2541.pdf>

---

37 <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/03/pdfs/BOE-A-2013-12632.pdf>

al Diseño para Todas las Personas que pone de relieve que la creación del EEES sigue siendo una oportunidad clave para su incorporación en los Planes de Estudio del Grado en Pedagogía con carácter transversal.

Asimismo, cabe resaltar que, más allá de la obligatoriedad legal existente, tener presente el Diseño para Todas las Personas es un principio y proceso imprescindible para formar a cualquier profesional de la Pedagogía con una visión global e integradora de su competencia profesional para el análisis de procesos, instituciones y contextos formativos, así como para la implementación de iniciativas de desarrollo personal, profesional y sociocultural de personas y grupos sociales a lo largo de la vida.

### 3.4. Enseñanzas de Pedagogía

Si los referentes conceptuales y legales anteriormente abordados conforman la base de la propuesta para incluir el Diseño para Todas las Personas en estos estudios, conviene antes situar los inicios de la Pedagogía en España haciendo un breve recorrido, hasta la revisión del marco común del título diseñado para su implantación en el EEES. Este doble plano situará la Pedagogía como disciplina con una dilatada tradición, en la que poco a poco se han ido delimitando sus espacios de intervención a la par que se ha definido su necesaria interdisciplinariedad para acometer la actividad profesional en los diferentes ámbitos laborales.

La valoración de las competencias que se concretan en el Libro Blanco de la titulación de Pedagogía y su relación con el Diseño para Todas las Personas, y el análisis de materias que se imparten actualmente en el Grado en Pedagogía, son el colofón de este apartado que nos indica la ausencia, salvo excepciones, de contenidos en Diseño para Todas las Personas en estos estudios. Sin embargo, todo lo expuesto hasta aquí (la diversidad



humana, entornos accesibles, Educación Inclusiva, igualdad de oportunidades, currículum para todos...) nos conduce inevitablemente a remarcar la relevancia del Diseño para Todas las Personas en Pedagogía. Éste es el desafío, ayudar al estudiantado y al profesorado a cambiar su enfoque, profundizando en los conceptos antes señalados, para que puedan incorporar los principios del Diseño para Todas las Personas en su quehacer profesional.



### 3.4.1. Los estudios de Pedagogía. Antecedentes y escenario actual

La titulación de Pedagogía durante el siglo XX pretende conseguir dos objetivos: por un lado, la necesaria limitación conceptual y su distinción con respecto a otros ámbitos educativos, tales como la formación de maestros o, más recientemente, la educación social y la psicopedagogía; y, por otro, la incorporación de este grado a los estudios universitarios en numerosos centros de enseñanza superior. Una trayectoria paralela a la recorrida en otros sistemas educativos europeos.

Esta disciplina tiene su origen en 1904 con la “Cátedra de Pedagogía Superior” en el Doctorado de la sección de estudios filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central de Madrid, a cuyo frente se encuentra el discípulo de Giner de los Ríos, Manuel Bartolomé Cossío. Los primeros objetivos de estas enseñanzas se centran en el estudio de las denominadas “Ciencias de la Educación” y, en segundo lugar, la formación del docente de Filosofía.

En 1909 el Gobierno español crea la Escuela Superior del Magisterio para la preparación de docentes de las escuelas normales e inspectores, y ya aparecen en su plan de estudios materias relacionadas con Pedagogía: “Historia de la Pedagogía”, “Legislación escolar comparada”, “Pedagogía fundamental”, “Pedagogía para anormales”, “Técnica de la inspección”, entre otras.

Años más tarde, ambas instituciones desaparecen en favor de las secciones de Pedagogía de las Facultades de Filosofía y Letras de las Universidades de Madrid (1932) y Barcelona (1933). A pesar de que ésta última se cierra después de la Guerra Civil, el modelo organizativo basado en “secciones” de esa Facultad se extiende poco a poco a partir de los años sesenta, y constituye el precedente más sólido de la titulación actual.

La Licenciatura de Ciencias de la Educación, creada en 1979, da paso a la de Pedagogía tras la reforma universitaria de 1983 (LRU) y la aprobación de su Plan de Estudios en 1992 (Real Decreto 915/1992, del 17 de julio, BOE 27 de agosto de 1992<sup>38</sup>). Se plantea una nueva estructura de ciclos con el objetivo de formar teórica y prácticamente a los futuros pedagogos y pedagogas para que sean capaces de analizar los procesos educativos, su organización y desarrollo<sup>39</sup>.

La implantación del EEES a principios de este siglo XXI conlleva el replanteamiento de todas las titulaciones universitarias. En el caso de Pedagogía, la ANECA edita el “Libro Blanco de Título de Grado en Pedagogía y Educación Social<sup>40</sup>” con la participación de los principales agentes educativos implicados.

Este documento supone la actualización y la idónea delimitación de los perfiles profesionales de ambas titulaciones. Como valor añadido se ha de destacar el gran consenso obtenido entre la comunidad universitaria vinculada a estos estudios.

No es de extrañar que el documento editado por la ANECA pueda y deba ser utilizado como referente a la hora de abordar la cuestión del perfil formativo de la titulación. De acuerdo con esta publicación, el perfil del pedagogo/a, inspirado en el ya citado

---

38 <https://www.boe.es/boe/dias/1992/08/27/pdfs/A29805-29807.pdf>

---

39 Viñao Frago, A. (2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons.

---

40 ANECA (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Madrid. Disponible en: [http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco\\_pedagogia1\\_0305.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf)

RD 915/1992, se concreta en la finalidad que los estudios de Pedagogía deberán proporcionar: "(...) la formación teórica y práctica necesaria para el análisis, la intervención y el desarrollo de sistemas y procesos educativos en la organización y la administración del sistema educativo, en las prácticas de las instituciones escolares y en las diversas agencias de educación no formal" (p.119).

Sucintamente, en el Libro Blanco se define que el pedagogo/a es un "experto en sistemas y procesos educativos" (p. 119) con funciones tales como el análisis de situaciones educativas en contextos formativos diversos; diseño de proyectos, programas y acciones; y seguimiento/evaluación de los proyectos y programas educativos/formativos.

Los campos de actuación, tanto en la educación institucional como en otros contextos también educativos, de acuerdo con el Libro Blanco, se concretan en: la función de análisis (investigación; exploración y diagnóstico de los elementos del proceso educativo; y planificación, diseño y evaluación de procesos educativos); la función organizativa (administración y gestión de la acción educativa; dirección en ámbitos educativos formales y no formales; colaboración y asesoramiento en la normativa legislativa; y dirección y diseño organizativo e innovación de la intervención educativa); y la función de desarrollo (desarrollo organizativo, orientación y asesoramiento educativo global).

Por último, y a modo de síntesis, se conciben los perfiles profesionales del pedagogo/a en los siguientes ámbitos:

- Docencia en todos los niveles del sistema educativo, especialmente secundaria y universidad; orientación (académica, profesional, personal) y asesoramiento en programas; dirección y coordinación (centros educativos, renovación pedagógica, Centros de Profesores, EOEP, etc.); diseño de materiales educativos; o como expertos en educación ante las administraciones educativas.

- Asesoramiento en empresas, como editoriales o medios de comunicación para la evaluación de competencias, diseños organizativos, planes de formación, formación de formadores, elaboración de materiales educativos, inserción laboral, entre otras.
- Diseño, coordinación, participación y desarrollo de programas educativos o de prevención en instituciones del ámbito de servicios sociales, sociocultural o socio comunitario.

Desde ese análisis de su perfil formativo y de las salidas profesionales, la titulación de Pedagogía se entiende como un espacio adecuado para el desempeño de los valores, actitudes y contenidos vinculados al Diseño para Todas las Personas. Los pedagogos y pedagogas gozan de un ámbito de actuación y desarrollo laboral idóneo para desempeñar tareas facilitadoras en este campo. Un instituto de educación secundaria, un centro comunitario o el departamento de recursos humanos de una empresa, por ejemplo, son lugares muy propicios para el ejercicio de tareas desde las que apoyar la construcción de entornos accesibles y saludables como condición para el Diseño para Todas las Personas.

### 3.4.2. El Diseño para Todas las Personas en el Grado en Pedagogía

Aunque no es el momento ni el lugar de profundizar acerca del concepto de competencia, sí se debe al menos destacar que tras la implantación del EEES, a principios del siglo XXI, la enseñanza universitaria gira –aún lo sigue haciendo– hacia un nuevo modelo donde el estudiantado juega un papel distinto. Surge de ahí otra forma de entender la docencia basada precisamente, entre otros aspectos, en concebir las competencias como fuente de aprendizaje.

Las competencias representan unos de los elementos fundamentales de la docencia universitaria hoy día. Por ello se ha decidido, en primer lugar, revisar si el Diseño para

Todas las Personas se trata en las competencias formuladas en el Libro Blanco del Grado en Pedagogía.

El texto recoge veintiséis Competencias Específicas de las que emanan conocimientos, destrezas y actitudes. De toda la relación seis son las que están especialmente vinculadas al concepto “Diseño para Todas las Personas”:

- Conocer las bases del desarrollo humano (teóricas, evolutivas y socioculturales).
- Conocer los principios y fundamentos de atención a la diversidad en educación.
- Diseñar recursos didácticos, materiales y programas de formación para distintos colectivos, niveles, áreas curriculares.
- Coordinar el diseño, aplicación y evaluación de programas de educación y formación a través de las TIC (e-learning).
- Diseñar y gestionar centros de producción y difusión de medios didácticos.
- Realizar la gestión profesional de los recursos humanos, materiales y funcionales en entornos de educación y formación.

No existe una referencia explícita al Diseño para Todas las Personas, lo que en un principio puede entenderse como un obstáculo para su desarrollo en la titulación. Sin embargo, la amplia variedad de conocimientos, actitudes y destrezas detalladas, propician el tratamiento del tema en materias y asignaturas que lo pueden contener entre sus objetivos, metodologías y contenidos. Se puede afirmar, pues, que esta ausencia no debe suponer un impedimento para incorporar el Diseño para Todas las Personas en la enseñanza de Pedagogía.

Para profundizar en el análisis de la situación se ha procedido, en segundo lugar, a la revisión de las guías docentes de una pluralidad de universidades que imparten el Grado en Pedagogía en las diferentes comunidades autónomas.

Como procedimiento de recogida de información se ha utilizado una ficha (anexo 1) para



introducir los datos disponibles en las páginas web correspondientes. La búsqueda se ha centrado en identificar la existencia de asignaturas específicas sobre el Diseño para Todas las Personas o bien como contenido de otras.

De este examen se puede concluir que el Diseño para Todas las Personas carece, en términos generales, de un contenido específico en la titulación de Grado en Pedagogía. No obstante, es muy probable que este concepto sí se aborde como cuestión puntual, accidental o colateral a algún contenido reflejado en la guía docente de asignaturas que tienen que ver con la discapacidad, la atención a la diversidad, la Educación Inclusiva, el diseño del currículum escolar, las TIC, etc. Ahora bien, la dispersión de enfoques es notable; las materias/asignaturas no responden a un criterio homogéneo para todas las universidades, ya sea en su carácter (básica, obligatoria u optativa), el curso en el que se imparten o en objetivos, competencias, contenidos y actividades; pero esto tampoco debería ser un inconveniente para incluir el Diseño para Todas las Personas en el Grado. Aunque el estudio en este caso ha sido menos sistemático, se han identificado varios másteres y líneas de investigación de doctorados de algunas universidades donde se insertan temáticas afines, aunque son escasas las que lo plantean. En este sentido, se observan másteres que por su denominación mantienen perspectivas tradicionales basadas en el modelo deficitario que se orientan hacia la Educación Especial, la Pedagogía Terapéutica, etc.; mientras que otros engloban, tanto en su denominación como en su contenido, una perspectiva acorde con los planteamientos de la Educación Inclusiva, incluyendo el tema del Diseño para Todas las Personas.

Ante tan variopinto panorama sólo tiene sentido realizar una propuesta abierta y flexible de incorporación del Diseño para Todas las Personas en los diferentes planes de estudios de Pedagogía. Una propuesta enunciada en términos genéricos que permita su adecuación a la diversidad de orientaciones, contenidos, itinerarios, etc., y que sea útil para los docentes y para los Equipos Decanales de las Facultades de Educación que deben impulsar la presencia del Diseño para Todas las Personas en los títulos de Pedagogía.

## 3.5. Incorporación del Diseño para Todas las Personas en la formación



Se ha considerado necesario exponer y profundizar en los pilares que sustentan la Educación Inclusiva, haciendo especial hincapié en la escuela, como punto de partida para el desarrollo integral de todas las personas. La Pedagogía, ahora, amplía su perspectiva hacia otros ámbitos (laboral, TIC, la formación a lo largo de la vida, ocio y tiempo libre, etc.) si bien el escolar ha sido su máxima preocupación tanto epistemológica como en el plano de la investigación. Sea cual sea el ámbito se trata de plantear propuestas que en sí mismas sean inclusivas desde ese espacio que delimita el concepto de diversidad, implicando tanto a lo general como a lo particular. Y desde allí plantear el Diseño para Todas las Personas como estrategia para la acción en la formación de los futuros pedagogos. Una formación en la que se propone introducir el Diseño para Todas las Personas en la estructura de asignaturas de carácter básico, obligatorio y optativo que configuran los actuales Planes de Estudio de Grado.

En el margen de autonomía de las universidades y teniendo en cuenta las premisas del EEES, la introducción del Diseño para Todas las Personas en el currículum universitario se puede abordar desde la definición de diferentes estrategias formativas sobre la base de los contenidos señalados en los puntos anteriores o la combinación de los mismos.

### 3.5.1. Grado

Como medida global se podría proceder estableciendo una asignatura específica de Diseño para Todas las Personas, aglutinando los contenidos relevantes y evitando la dispersión que se podría generar con términos afines.

Siendo conscientes de la dificultad de la propuesta y tras haber identificado que en los Grados de Pedagogía existen contenidos relacionados con el Diseño para Todas las Personas, pero no se han definido como tal, un primer paso más realista sería afianzar los conceptos y principios del Diseño para Todas las Personas, y dotarlos de sentido e identidad en las asignaturas básicas y obligatorias. Esto no excluye la introducción de una asignatura en Diseño para Todas las Personas con contenidos propios aunque la particularidad de la temática requiere un abordaje transversal.

En asignaturas optativas, en las que entra en juego la concienciación de los estudiantes hacia los contenidos, nos permitiría introducir el Diseño para Todas las Personas en distintos ámbitos de acuerdo a los diversos intereses que mostrase el alumnado, y en las que sería interesante la participación multidisciplinar del profesorado.

Las Prácticas externas y el Trabajo Fin de Grado, dos ejes fundamentales de la formación, son asignaturas especialmente adecuadas para ahondar en el tema. En la primera de ellas, se debería desarrollar el compromiso de que, en la práctica profesional, se siguieran los principios y criterios del Diseño para Todas las Personas, basados en los conocimientos previamente adquiridos y bajo el adjetivo de buenas prácticas en el perfil profesional del Pedagogo; este hecho nos remite a la necesidad de promover colectivos profesionales favoreciendo la transferencia de conocimientos desde la formación a la profesión e introduciendo los descriptores necesarios del Diseño para Todas las Personas para que sean trabajados y supervisados durante el periodo de prácticas.

En el Trabajo Fin de Grado, cada estudiante pone de manifiesto las competencias y conocimientos adquiridos a lo largo de sus estudios, por lo que resultará difícil aplicar el concepto de Diseño para Todas las Personas si previamente no ha sido formado en el mismo. Es fundamental, en este sentido, un profesorado comprometido con el tema y que incluya en los ámbitos ofertados para la realización de los proyectos los descriptores del Diseño para Todas las Personas, o que de una forma más genérica especifique un apartado de obligatorio desarrollo en el propio Trabajo de Fin de Grado.



### 3.5.2. Postgrado

Aunque la publicación se centra en los estudios de Grado en Pedagogía, se considera pertinente que, tras los conocimientos adquiridos en el grado, se profundice en el Diseño para Todas las Personas. En el abanico de los diferentes másteres oficiales, debería incluirse el Diseño para Todas las Personas en el plan de formación, a través de la programación de diferentes módulos, objetivos, contenidos y competencias. En especial su inclusión en el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria sería una medida prioritaria.

Por otra parte, la concreción de líneas de investigación en los estudios de Doctorado ayudaría a aumentar y sistematizar el conocimiento científico en este campo, y al análisis del impacto que el Diseño para Todas las Personas tiene en la educación.

### 3.5.3. Otras opciones formativas

Como complemento del Grado en Pedagogía podrían incorporarse contenidos sobre Diseño para Todas las Personas en cursos de Extensión Universitaria, jornadas, conferencias, seminarios y en títulos propios, lo que permitiría, además, la participación de profesionales vinculados a este ámbito.

Todas estas estrategias formativas carecen de sentido si previamente no se ha producido una formación específica del profesorado universitario a través de cursos de actualización del Personal Docente e Investigador, con el objetivo último de garantizar que los futuros profesionales de la Pedagogía puedan dar una respuesta eficiente y eficaz a lo demandado por la sociedad en relación a Diseño para Todas las Personas.

Por otra parte será necesario que tanto Grados, Postgrados, Doctorados, como Formaciones de docentes, fueran ofertándose en formatos accesibles a todos los niveles. Esta acción

práctica de Diseño para Todas las Personas nos formará socialmente y avanza en la expectativa de su posibilidad.

### 3.6. Hacia un planteamiento común en Diseño para Todas las Personas

La incorporación del Diseño para Todas las Personas en el Grado en Pedagogía ha de contemplarse desde la óptica de la diversidad de propuestas formativas que se van concretando en las diferentes universidades y centros de enseñanza superior. En esta línea, la propuesta que se presenta invita a que cada universidad considere la mejor fórmula para incluir el Diseño para Todas las Personas en la estructura y organización singulares de su plan de estudios; se trata, en definitiva, de una guía de referencia abierta y flexible que debe contar con el apoyo institucional necesario para promover la inclusión de esta temática en los estudios, al mismo tiempo que la universidad adquiere el compromiso de trabajar por la construcción de un campus accesible para todos e inclusivo como proyecto estratégico.

#### 3.6.1. Módulos y contenidos específicos

El total de módulos puede conformar una asignatura de 6 créditos ECTS en el conjunto del Plan de Estudios, como asignatura optativa, o bien obligatoria si fuera posible. Esto no agota la posibilidad de otras fórmulas en la estructuración de los contenidos como por ejemplo la configuración de dos asignaturas optativas de 3 créditos, una introductoria del Diseño para Todas las Personas, y otra de profundización para la que sería un requisito haber cursado la primera si los contenidos introductorios no están presentes de manera transversal en asignaturas obligatorias.

Pero también cada módulo puede incorporarse como contenido en las materias/asignaturas que conforman el Grado en Pedagogía. La propuesta es, por tanto, versátil en tanto que el docente tiene a su alcance varias alternativas; según su formación y especialización puede introducir algunos contenidos de un módulo; o los puede adaptar en función de los que son propios de su asignatura; puede optar por unos contenidos u otros teniendo en cuenta el nivel de madurez del alumnado y el curso en el que se sitúa la asignatura que imparte. En cualquier caso también puede considerarse el Diseño para Todas las Personas en asignaturas de últimos cursos que sean de especialización en las que cada estudiante deba formular la aplicación de Diseño para Todas las Personas en los trabajos que sean elementos de evaluación.

Por otro lado, las competencias que se especifican más abajo convenientemente agrupadas pueden ordenar la oferta de los módulos, y de manera separada pueden incluirse en las de varias materias del currículo de Pedagogía que incorporen contenidos de los que se relacionan después.

Independientemente de las diversas opciones que se determinen para trabajar el Diseño para Todas las Personas, el alumnado al finalizar el Grado en Pedagogía debería ser capaz de:

- 1 Poner en valor los conceptos de igualdad de oportunidades, Accesibilidad Universal, Diseño para Todos, equidad, vida independiente, autodeterminación de las personas con discapacidad...
- 2 Defender los principios de la Educación Inclusiva como garantía de la igualdad de oportunidades para la participación y el progreso de todas las personas en los diferentes periodos del ciclo vital.
- 3 Analizar la accesibilidad física de las instalaciones y equipos de cualquier organización o espacio de convivencia –social, educativo, laboral, de vida cotidiana, para impulsar propuestas y cambios necesarios.

- 4 Detectar las barreras que dificultan la plena presencia, participación y progreso de todas las personas en contextos educativos formales y no formales, y plantear soluciones para su progresiva eliminación.
- 5 Diseñar el proceso instruccional, en diferentes ámbitos formativos, teniendo en cuenta las necesidades de todas las personas para conseguir una mayor inclusión educativa y social.
- 6 Asesorar en metodologías innovadoras y emprendedoras en el plano de la formación –escolar, de adultos, laboral- que contemplen la diversidad humana y reconozcan todas las formas de aprendizaje.
- 7 Crear materiales didácticos que se ajusten a los principios del Diseño para Todas las Personas.
- 8 Analizar los recursos TIC educativos para comprobar que se ajustan a los criterios de Accesibilidad Universal y del Diseño para Todas las Personas, y hacer propuestas de mejora si fuera el caso.
- 9 Evaluar los currículos, los medios, los materiales, los métodos y las formas de evaluar en contextos educativos formales desde la perspectiva del Diseño para Todas las Personas.
- 10 Fomentar la empleabilidad desde una doble vertiente; la del propio alumnado del título de Pedagogía y la de los futuros pedagogos como orientadores laborales de colectivos de personas con discapacidad, asumiendo el Diseño para Todas las Personas como eje clave de toda iniciativa o proyecto de inserción socio-laboral.
- 11 Promover proyectos de concienciación sobre la importancia del Diseño para Todas las Personas en contextos formativos diversos, incorporando a todos los agentes educativos y/o sociales.
- 12 Contemplar en los planes de formación de formadores los principios del Diseño para Todas las Personas y su aplicación en función del perfil profesional a los que se dirigen dichos planes.

El alcance de estas competencias pone en evidencia la necesaria transversalidad del Diseño para Todas las Personas que debería impregnar la titulación de Pedagogía. Se concretan, a continuación y a modo orientativo, los contenidos específicos de cada módulo para conseguir una formación adecuada de los egresados y egresadas en esta temática.



### **Módulo 1. (Dis)capacidad, diversidad y educación**

- Modelos de interpretación de la diversidad-discapacidad. Implicaciones en las políticas educativas, las prácticas y las actitudes.
- Los derechos y su cumplimiento: igualdad de oportunidades y equidad en educación.
- La Pedagogía Inclusiva. Del lenguaje del déficit en educación al lenguaje de la diversidad que ordena espacios sociales de pertenencia.
- Las prácticas educativas inclusivas como respuesta de justicia y vehículo del desarrollo psicológico y social de todas las personas.
- De la diversidad como problema (grupos homogéneos) a la diversidad como bien (aprendizaje cooperativo).

### **Módulo 2. El Diseño para Todas las Personas. Principios y fundamento**

- Diseño Universal. Origen, definición e implicaciones del concepto.
- Diseño Universal y Diseño para Todos. Clarificación terminológica.
- La complementariedad-convergencia entre los conceptos de Accesibilidad Universal y Diseño para Todos.
- El Diseño para Todas las Personas y su relación con la Educación Inclusiva.

## Módulo 3. Legislación y Diseño para Todos

- Marco legal en el contexto de la Unión Europea.
- El contexto legislativo español. Normativa sobre Accesibilidad Universal y Diseño para Todos.
- Normas que garantizan el derecho y regulan el acceso de todas las personas a las TIC, a los bienes y a los espacios.
- Organismos nacionales e internacionales que promueven el Diseño para Todos.

## Módulo 4. Currículum para todos en educación

- El diseño de los currículos escolares prescriptivos como instrumento para el desarrollo de programaciones escolares inclusivas.
- Bases para un currículum universalmente accesible y diseñado para todos.
- El Diseño para Todos en todos los componentes de la programación curricular.
- De las adaptaciones curriculares individualizadas a la personalización de la atención educativa. La programación multinivel.
- El Diseño Universal del Aprendizaje para la convivencia, la participación y progreso de todos los aprendices.

## Módulo 5. Recursos y materiales didácticos desde el Diseño para Todos

- El Diseño para Todos en los libros de texto y en otros materiales impresos.
- El diseño de los medios y materiales didácticos accesibles para todos. Múltiples formas para múltiples maneras de aprender.
- Las TIC en educación como recurso para flexibilizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Los materiales didácticos multimedia de acuerdo con el Diseño Universal para el Aprendizaje.

## Módulo 6. Diseño para Todos en las organizaciones educativas, sociales y laborales



- Diseño de entornos educativo-formativos saludables, accesibles y facilitadores del aprendizaje para todos.
- Organización del espacio humano-relacional como espacio social de convivencia-pertenencia.
- Estándares pedagógicos relacionados con el Diseño para Todas las Personas como estrategia proactiva hacia la igualdad de oportunidades y la equidad en contextos educativos.
- Pautas de implementación del Diseño para Todas las Personas en las organizaciones.
- Aspectos pedagógicos relacionados con el Diseño para Todos a contemplar en la formación de formadores.

Cada uno de estos módulos debería ir acompañado de un análisis de las líneas de investigación actuales en este campo del Diseño para Todas las Personas, y del estudio de casos particulares que muestren evidencias de la aplicabilidad del concepto en diferentes ámbitos profesionales (escolar, social, de la formación en la organización, etc.) relacionados con los itinerarios de especialización del Grado en Pedagogía.

Además de presentar hechos y conceptos, en el plano procedimental se deberían plantear actividades de análisis y diseño de procesos y materiales a partir de los principios del Diseño para Todos y específicamente del Diseño Universal del Aprendizaje; combinando el trabajo individual y el trabajo en equipo; todo ello complementado con el análisis de lecturas y audiovisuales para profundizar en los conocimientos sobre la temática y adquirir un amplio repertorio de competencias de las señaladas anteriormente.

Para llevar a cabo ésta, como otras muchas propuestas, es imprescindible la implicación del profesorado universitario con una formación específica. Introducir, pues, el Diseño para Todas las Personas en el Plan de Formación del Personal Docente e Investigador es el punto de partida para dotar de significado el conjunto de conocimientos que se puedan incorporar. Por otra parte, esta formación específica ha de contener estrategias para la mejora de la metodología docente teniendo en cuenta los indicadores del Diseño para Todos y que debe afectar a todo el proceso de planificación de las asignaturas. Dicho en otras palabras, el profesorado universitario ha de contemplar en la programación diferentes maneras de abordar los contenidos con diferentes medios de representación de la información, teniendo en cuenta la diversidad del estudiantado y sus también diversas formas de aprender.

Las universidades, como organizaciones educativas con una responsabilidad social, deben promover el impulso del Diseño para Todas las Personas en los estudios de Grado, así como también de postgrado y en otras modalidades formativas. Sólo desde este compromiso, como docentes universitarios y ciudadanos, podemos contribuir decididamente al desarrollo de una verdadera universidad accesible e implicada con la diversidad de su propia institución y del conjunto de la sociedad a la que pertenece.



## 3. Curricular Education in Design for All in Teaching



### 3.1. Introduction and Objectives

Universities have been subject to significant changes over recent decades that have affected their structure, mission and scope, enabling them to overcome the barriers and difficulties posed by new situations and realities. The creation of the European Higher Education Area (EHEA) has sparked and encouraged a crucial boost to the entire process of change, to promote a flexible and accessible university system for all through this area's so-called social dimension.

Social demands and progress made in this area have been gradually taking shape in the form of legal frameworks and resolutions that foster inclusive, quality education that is founded by all and for all, subject to key principles that have become established worldwide through the "Convention on the Rights of Persons with Disabilities<sup>1</sup>" (UN, 2006). This agreement strengthens the universality, indivisibility and interdependence of all human rights and fundamental liberties, as well as the need to guarantee that persons with disabilities may exercise these fully and without discrimination. Article 24 of the convention is dedicated to Education, setting out that the States recognise this right to guarantee an education system that is inclusive at all levels, as well as in lifelong learning.

This convention strengthened the commitment set out in Law 51/2003 on Equal Opportunities, Non-Discrimination and Universal Accessibility for Persons with Disabilities<sup>2</sup> (LIONDAU), which is inspired by the principles of independent life, normalisation, universal

---

1 <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497>

2 <http://www.boe.es/boe/dias/2003/12/03/pdfs/A43187-43195.pdf>

accessibility, design for all, civil dialogue and the transferability of disability-related policy. The need to develop "the educational curriculum in design for all, in all educational programmes, including university courses" was thereby established.

The regulatory framework that includes the planning of Official University Teaching in the EHEA, set out in Spanish Royal Decree 1393/2007 of 29 October<sup>3</sup>, defines that study plans shall be drawn up "from a position of respect and advocacy of Human Rights and the principles of universal accessibility and design for all, in accordance with the provisions of LIONDAU, and that teaching content related to said rights and principles must be included in the Study Plans".

Design for All, in accordance with the Stockholm Declaration of the European Institute for Design and Disability<sup>4</sup> (EIDD, 2004), aims to: "make it possible for all people to have equal opportunities and to participate in all aspects of society. In order to achieve this, everyday objects, service, culture and information, that is, everything that is designed or made by people to be used by people, has to be accessible and useful for all members of society and consistent with the continuous development of human diversity".

The "White Paper on Design for All at University<sup>5</sup>" (García de Sola et al., 2006), defines Design for All as: "Intervention on environments, products and services with the aim that all people, including future generations, regardless of age, sex, gender, abilities and cultural baggage, may enjoy participating in building our new society" (p. 30).

Based on these references, the general objective of this document is to define curricular education proposals for Design for All in Teaching Degree programmes. It will do so from an approach focusing on the social model, related to environments and cultures

---

3 <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>

---

4 [http://designforall.org/es/documentos/Stockholm\\_Declaration\\_cast.pdf](http://designforall.org/es/documentos/Stockholm_Declaration_cast.pdf)

---

5 García de Sola, M. (Coord.) (2006). White paper on Design for All at University. Madrid: ONCE Foundation – Institute of Social Services and the Elderly.

that create barriers, as well as the principles of Inclusive Education, identifying different clichés that have led us to specifically develop the following objectives:

- Understanding the terminological framework and the conceptual development of Design for All.
- Study the regulatory framework of Design for All.
- Analyse the current situation of Teaching studies with regards Design for All.
- Offer Design for All curricular education proposals for the Teaching Degree programme.
- Promote research areas related to Design for All in Education.

The ultimate aim, in line with the "White Paper on Design for All at University", is to raise awareness among the university community about the need for Design for All, based on the conviction that teaching professionals should receive more comprehensive training to build a more accessible society that is committed to diversity.

## 3.2. Education and Design for All

Education for All (1990-2000-2015) is an international commitment and responsibility to offer basic, quality education that is adapted to different contexts and to all persons for life (to all children, adolescents and adults). This initiative was set in motion at the World Conference on Education for All<sup>6</sup> held in Jomtien (Thailand), in 1990, under the sponsorship of UNESCO, the United Nations Development Programme (UNDP), the United Nations Population Fund (UNFPA), UNICEF and the World Bank. The participants backed an "extended view of learning" and agreed to make primary education universal and to massively reduce illiteracy by the end of the decade. Ten years later, a considerable number

<sup>6</sup> <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>

of countries were far from achieving this objective. The international community met again in 2000 in Dakar<sup>7</sup>, Senegal, and confirmed their commitment to achieve Education for All from that moment until 2015.

The activities carried out to date can be seen in the numerous reports published to monitor said work. In them one can clearly see the huge influence exerted by authorities in society, aside the formal school system, in the comprehensive education process of children, adolescents and adults. Also worth mentioning is the definitive role that the production sector plays, and has always played, in educating people, both in terms of the specific, clear-cut knowledge that employees need, and "business culture" that establishes rules of conduct, discipline, adhering to regulations, hierarchical relationships and life goals. This field has also been seriously affected by the crisis, as beyond the enormous problems related to poverty, a deterioration of quality of life, unemployment, cash-in-hand work and the deinstitutionalisation of professional work, the working environment has an undeniable impact on education that can be seen in social organisation and in access to educational opportunities linked to society.

The responsibility to educate people in a culture, a country or a town falls on society as a whole and this responsibility should be taken on explicitly and conscientiously in order to guarantee a better quality of life for children, adolescents and adults, whose well-being and human development are closely linked to their possibility to access permanent education, or life-long learning. This is what ultimately makes education a matter that should be resolved in the public sphere. Due to this, when we think about the education of a community, of a region or country, we should refer to a number of factors that help us understand the educational phenomenon as a social responsibility:

---

<sup>7</sup> <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

- Collective social responsibility and the idea of what is public in education.
- The role of the State in the development of the educational horizon.
- The work of educators and their role as intellectuals who are socially committed.
- The role of the organised civil society in educational development.
- The influence of information and communication media.
- People as the focus of educational and social processes.



However, we are aware that through the concept of globalisation, which develops alliances, connections, and economic exchanges between countries, between people's ways of life, their habits and customs, we are moving toward a new way of understanding the world that goes beyond borders, that in other times would be inconceivable. In a world like today's, with considerable inequalities between individuals, peoples and nations, globalisation affects the identity of subjects as not all of us occupy the same place in society and in culture. This can forge asymmetrical processes, creating exclusion and inequalities for those who do not have the chance to access the economic, political and cultural, globalised network, and can also create significant social inequalities.

The concept of "education for all" is rooted in the demands made by specific social groups with varying educational needs and a number of social interests that aim to respond to the challenges posed by diversity. From a dynamic and transforming approach to many contradictions that are inherent to a consumer society (which labels, homogenises and stigmatises differences), a response is being called for that can only give an attentive and respectful response to diversity, a school that from its social projection, accepts diversity as one of the great educational values (Sánchez Palomino and Torres González, 2002<sup>8</sup> ; Arnaiz, 2003<sup>9</sup> ).

8 Sánchez Palomino, A. and Torres González, J.A. (2002). *Special Education. Educational centres and teachers in view of diversity*. Madrid: Pirámide.

9 Arnaiz, P. (2003). *Schools are for all*. Malaga: Aljibe.

To be able to situate ourselves in this recent setting, we need new thought structures that will allow us to find the way to adapt to it and to explore its strengths and weaknesses, but above all to be prepared to experience the drama of a globalisation prone to exclusion. In this regard, Education for All sets out equal opportunities criteria based on educational policy that make differences at school compatible, in an inclusive school for all in which Teaching must redefine its relationship with the modern forms of culture, privilege and legal regulations and serve as a vehicle of interpretation and mutual empowerment.

### 3.2.1. Inclusive Education

At the end of the last century, halfway through the 80s and in the early 90s, a new critical current arose that moved towards integrationist practices for the educational and social areas. In 1990, in the context of the aforementioned World Conference on Education for All, a movement was created to promote inclusive education. Its purpose was to restructure schools to respond to the needs of all persons, which would later be dealt with as an international educational trend in Salamanca (UNESCO, 1994), with the aim of offering solutions to integration-related problems: on the one hand, its restriction on students known to have special educational needs and on the other, its limitation on the educational sector, neglecting social integration.

Changes in attitude that are necessary to include students with disabilities in schools will affect all the members of the educational community, social and educational policy, associations for persons with disabilities and those responsible for teacher training. This is why this will be looked at from an international perspective which is where movements towards inclusive schools can be best inspired. This has already taken place. In 1993, the United Nations Organisation approved the "The Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities", as a programming tool for the European

Union. This highlights the methodical doubt that we have today, on whether alluding to disability in general legislation is sufficient or whether it is necessary for associations to continue their battle to demand rights, as a general alert or warning. In this regard, policy that secures educational inclusion should be systematic policy that caters to all the components of the educational system that need to be improved: the training and qualification of teaching staff and other education professionals, changes to the educational programme and to curriculum design, modification of the contexts in which students are included, assessment and funding of the system, as well as changes of attitude in the struggle against stereotypes (Toboso<sup>10</sup> et al., 2012).

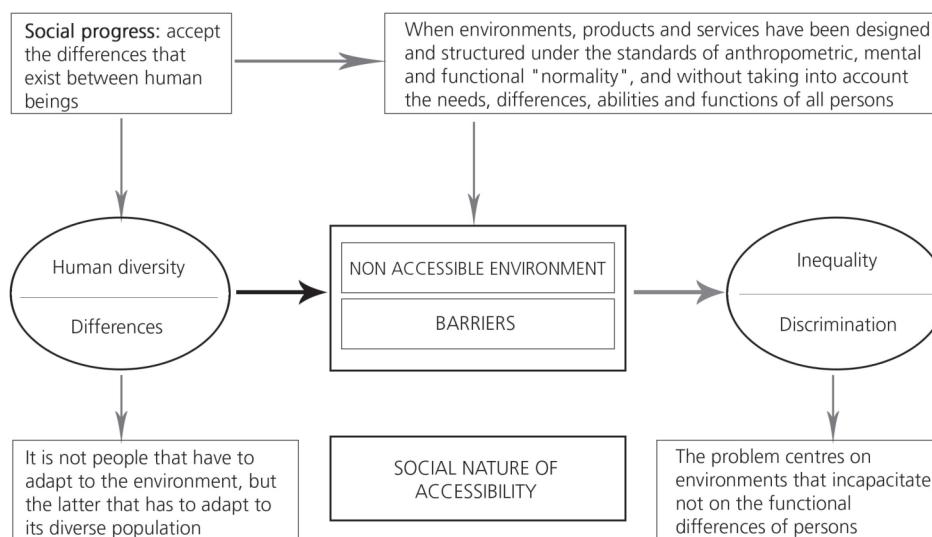
This inclusive discourse results from the social need to change reality to respond to individual rights that are identical for all. It should go beyond a mere statement of intentions and requires an alternative vision to contemplate matters relating to disability and to be able to respond to them. This firstly means that understanding disability is a result of the interaction between the person and the environment in which they live and secondly, to cause a shift towards a non-categorical approximation of disability, which centres on functional behaviour and support needs, without taking clinical diagnoses into account. The concept of diversity, understood as such, is rooted in an ecological approach, upon considering that disability is not only related to biology but is the result of the interaction between it and other environmental variables such as the physical environment, education, social situation and resources, etc.

In the aforementioned social model, the technical "solutions" for discrimination against disability has serious limitations, which is why a clear objective for change is to create new values in the social system in which the work of individuals is evaluated and devaluated, to reach the conclusion that the true source of disability comes from the combined social forces that create workplaces that incapacitate and technologies that exclude. One of these forces is the work market which, through the principle of competition, assumes

<sup>10</sup> Toboso, M., Ferreira, M.A., Díaz, E., Fernández-Cid, M., Villa, N. and Gómez, C. (2012). On inclusive education in Spain: policy and practices. *Interstices. Sociological Review on Critical Thinking*, 6(1), 17-29.

that specific individuals will be rewarded and qualified for paid work, while others are disqualified for work and deemed socially dependent (Gleeson<sup>11</sup>, 2006). The following table shows this process.

Chart 1. Incapacitating environments



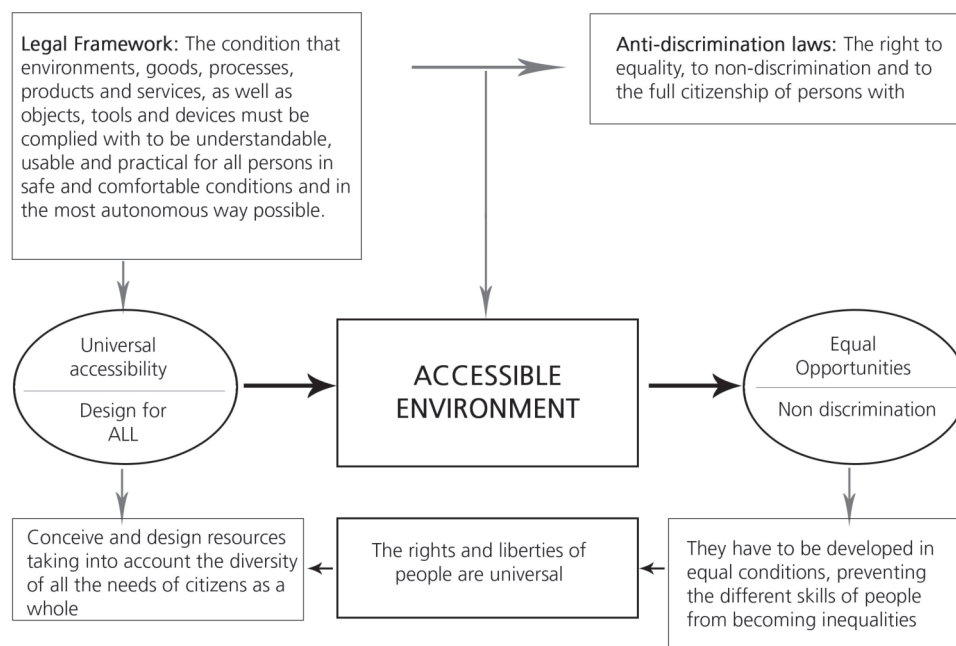
At the same time, we have witnessed the adoption of a huge number of laws all over the world that have meant that persons with disabilities are now subjects of law. However, conceptions of disability that limit equal, non-exclusive treatment still prevail. The shift from one paradigm to another in the last third of the 20th century has fostered the removal of environmental barriers and the implementation of architectural adjustments that provide improved accessibility conditions. This change in paradigm can be clearly

<sup>11</sup> Gleeson, B. (2006). *Disability and the Open City*. In P. Devlieger, F. Renders, H. Froyen and K. Wildiers (Eds.), *Blindness and the Multi-sensorial City* (pp. 69-91). Antwerpen / Apeldoorn: Garant.



demonstrated in accessibility conditions, both in terms of physical space and in educational and work spaces. This has resulted in a re-conceptualisation of disability: it has gone from being considered an individual problem to being identified a political problem with social implications and consequences. This is how this social model has been created in contrast to the doctor-patient model that only focuses on the characteristics of people, their deficiencies and shortcomings. In contrast, the social model maintains that the environment impacts on disability, that they are interdependent and as a result, it is essential to identify how society incapacitates so many people by depriving them of fundamental rights.

Chart 2. Accessible environments



In this context, and looking further into formal education (the focal point of Teaching from its outset), diversity awareness, a permanent, cross-curricular aspect of all educational tasks, means adopting a clear ideological position regards teaching and its social function, to reject the inequality that fosters the creation of hierarchies and to accept difference as a positive value.

The growing inequality that affects all orders (economic, social, educational, etc.) associated to poverty and marginalisation, calls us to question whether in many cases educational institutions legitimise the inequalities that converge in our society. For this reason, the movement of inclusive education has come into existence to combat all types of discrimination and exclusion with the aim of promoting equal opportunities and everyone's participation in the regular educational system (Arnaiz<sup>12</sup>, 2011). This has made the right of education-schooling operative for all persons, which was proposed in educational legislation also among us.

Inclusion explores the social construct that has been established around the concept of disability as a result of the continuous changes that take place in political, social and economic contexts and that all too frequently take on tinges of marginalisation and discrimination. In this regard, it deals with identifying and removing barriers that prevent the full participation of all persons in the context of a democratic society, going beyond the traditional limits of educational knowledge in special education, including diverse perspectives that come from sociology, psychology, political theory and organisational analysis.

Furthermore, inclusive education can and must be considered an attitude, or a system of beliefs and values that shall be present in the decision-making processes of those who back it. It is also, however, a matter of human rights that encourages the non-segregation of persons according to their disability, their race, their gender, their religion,

---

12 Arnaiz, P. (2011). *Fighting exclusion: best practices and educational success Educational Innovation*, 21, 23-55

their ideas, etc. It is about going beyond integrative thinking that restricts the scope of including persons with disabilities and extends it to all students when looking at the educational sector. It highlights the concepts of community and participation that in turn are linked to two dimensions that characterise it: its links to exclusion processes and the procedural nature of it; creating social spaces that are accessible to all, and that are physically and socially welcoming: social spaces of belonging in which people can live, grow, learn and become a competent citizen. The ultimate purpose is to build a critical and committed citizenship model in which all persons may participate. The objective of inclusion is full citizenship.

The ideas that make up this new approach seek to redirect the limitations that have been detected in integration (registered in the doctor-therapist model alluded to previously) that places emphasis on the subject, on student categories, on what they are lacking or determines them (deficit). Inclusive education, in this regard, can be considered an ideological and conceptual rearmament against the approaches to integration in schools. Indeed, we now stand before a highly complex process that requires in-depth consideration of the conflicting values, interests and ideologies with a broad social and educational scope. In this respect, "(democratic, fair and equal) inclusion still justifies the urgency to concentrate political strengths and resources, organisational and teaching intelligence, contributions from a great deal of actors, of all those whose conscience continues to be in line with the essential value of education, of a good education by and for all people" (Escudero and Martínez<sup>13</sup>, 2011, p. 101).

### 3.2.2. Accessible Curriculum

To provide continuity to the inclusive approach to education in schools, reference has to be made to the curriculum as an area of decision for the educational community that is

<sup>13</sup> Escudero, J.M. and Martínez, B. (2011). *Inclusive education and changes at school* *Revista Iberoamericana de Educación (Ibero American Education Review)*, 55, 85-105.

limited to and determined by the political, economic, social, cultural and administrative framework.

The curricular approach of the 90s (coinciding with the Education for All movement) overcomes the so-called "deficit-based" model, focused on the subject and their learning problems, even though this is still very much present in schools. The basic, common, intercultural and accessible curriculum, which forms the pillar of comprehensive education, involves making a shift from the logic of homogeneity to the logic of diversity (Arnaiz<sup>14</sup> 2005).

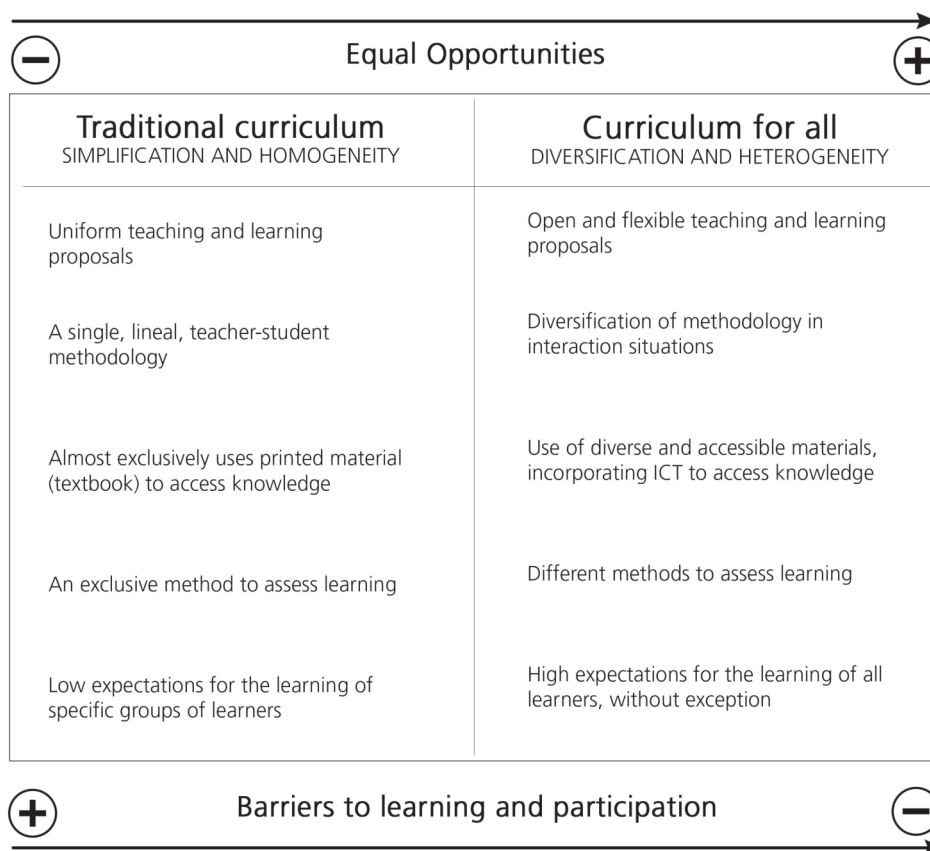
However, the variety of situations in educational institutions highlights how complex and controversial it is to design a curriculum that is coherent with people's diverse needs. Therefore, when designing a curriculum, the specific characteristics of each school have to be taken into account. Using this analysis, the aim is to link teaching knowledge and experience from work to define what, for whom, how and when to teach, learn and assess.

When the curriculum is considered and designed for a supposedly "standard" pupil, the inequality and exclusion processes increase, especially for learners with disabilities or in other disadvantaged situations. On the contrary, if the curriculum is developed from the outset to satisfy the needs of all, while respecting diversity, the barriers to learning and participation are reduced or removed and as a result, the benefits will be felt by all students.

---

<sup>14</sup> Arnaiz, P. (2005). *Diversity awareness Curricular programming* San José de Costa Rica: EUNED.

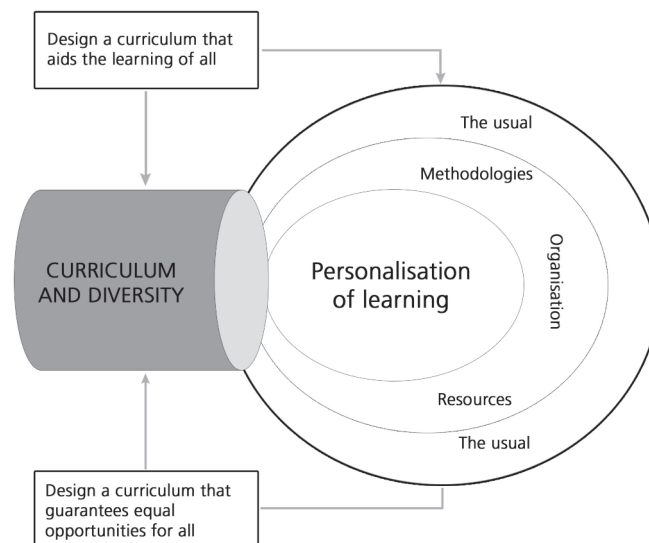
Chart 3. From barriers to opportunities in the curricula



Curriculum design therefore has to be the joint task and responsibility of all the agents involved (teaching staff, students, families, government, etc.), opting for an open, accessible and flexible model as a foundation for innovation that involves the process of diversifying methodologies, times, spaces, resources and the personalisation of learning, all of which are inherent to inclusive education.

With the right to quality education for all in the limelight, beyond talking about levels of curriculum design, we should also be asking ourselves about a number of dimensions that make up this other curriculum that respects differences, which values the learning possibilities of all students, that is directed towards what they can learn with reasonable support and in situations of interaction between equals. Quality education that supports diversity has to guarantee equal opportunities (the participation of all students) as well as learning by all (progress) which is why curriculum design has to consider what is common and valuable for all students as the basis upon which methodologies, school organisation and resources need to be restructured; and in which the process of personalising learning is the central focus of educational action (chart 4).

Chart4. Dimensions in curriculum design



Adopting a curricular model that is accessible for all will provide a reference framework that is based on sociological and educational psychology principles that will guide the configuration of curricula in the different educational spaces. These principles involve taking a position on matters such as the nature and functions of education and the way of understanding how people learn throughout their life and how it is possible to teach them more, in a better way. These are the key ideas of this model:

- Understanding education as a social and socialising practice that makes it possible to structure society's cultural project allowing for the individual development of its members, of everyone without exception, through learning cultural content that would be difficult to learn outside educational institutions.
- Understanding learning and teaching as a framework of interaction between three poles, which has to be equally important for all persons:
  - The mediating role of a student's work when it gives meaning and sense to what they are learning.
  - School contents understood to be pre-existing knowledge that is socially constructed.
  - The role of teaching staff upon guiding and leading students' work towards acquiring said knowledge, adapting their support to the characteristics of the learning process itself.

From the perspective of curriculum design and development, we need to adopt approaches in which differences enrich the group because they allow us to practise and learn basic skills in collaborative work (Delors<sup>15</sup>, 1996) and are treated equally with regards the practices and values that support them. A curriculum that is responsible in terms of the diversity of people, has to be based on its most praiseworthy properties, that is: be open, accessible and flexible.

<sup>15</sup> Delors, J. (1996). *Learning: the treasure within*. Report for UNESCO by the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Madrid: Santillana-UNESCO publishing:

Comprehensive education, which contemplates the diversity of people, schools, teachers, etc. has designated a new professional, educational, curricular, organisational and institutional space and in this sense, Education for All is the basis of our proposal and the challenge that lies ahead of us. Being responsible for answers to diversity from equal perspectives built around various educational ideas and practices, and not from specific, prefabricated methods, is a challenge to improve the diversity awareness processes in any educational system; a challenge that has to mobilise its professional actors, who in teams (to ensure quality), need to make intelligent and adapted proposals in the situations they create when they are working, to help comply with the right to education for all. Therefore, once research has been carried out on the pillars that support inclusive education; the type of education that shakes beliefs, types of thinking, ways of doing, etc. For Pedagogy (together with other disciplines), Inclusive Education has become one of its major concerns, both on a theoretical level and on the practical and research levels. In this regard, "Design for All" may be a way to use progress towards inclusive practices that promote more and improved opportunities (for all) and particularly for those at greatest risk of exclusion for various reasons such as: disability, gender, culture, etc.

### 3.3. Legal framework of Design for All

One of the objectives of this document is to understand the legal framework of Design for All, after analysing the terminological network and the conceptual progression that has taken place in general and then more specifically in the education sector.

By taking an in-depth look into legislation, yet avoiding the sterile lists of legal references (although they do exist in abundance), we will be able to demonstrate another of the fundamental reasons behind dealing with Design for All as an element for teaching and learning in university study plans and more specifically, in the Teaching Degree that we are dealing with here.



Although meeting the requirements of the legal framework in itself constitutes a reason to introduce Design for All in university education, we should consider other legal requirements that limit it. As mentioned earlier, a series of circumstances converge that demonstrate the need to adapt university study programmes to social demands, to technological advances and the new paradigms that deal with human diversity in all its fields. And all this is backed by the firm bid made through the EHEA with its "social dimension", centring its efforts on promoting access and equal opportunities in Higher Education for All.

Listed below are the international and national legal references, as well as the most noteworthy institutional initiatives that are linked to the development of Design for All. The intention is to present them as elements of unquestionable consideration and obligation that must force specific decision-making among academic heads and teaching staff to implement Design for All in study plans, and its necessary inclusion in Teaching Guides, and in other management, research and innovation proposals that are carried out in Faculties that offer Teaching Degree programmes.

### 3.3.1. International scope

A fundamental, clear and direct milestone in terms of treating persons with disabilities in the international field, at least in terms of legal precedent and the legal consequences it has had in many countries, is the Universal Declaration of Human Rights<sup>16</sup>, adopted and proclaimed by the United Nations General Assembly Resolution 217 A (III) of 10 December 1948.

From that moment on, there have been numerous declarations and initiatives concerning persons with disabilities, among which are the Global Action Programme and the establishment of the 1893-1992 period as the United Nations Decade of Disabled Persons.

---

<sup>16</sup> <http://www.un.org/spanish/aboutun/hrights.htm>

During this decade, in 1991, the concept of "Universal Design" was coined by American architect Mace<sup>17</sup> and his colleagues Hardie and Place. Later, in 1997, the Center for Universal Design work group (North Carolina State University) perfected this concept by establishing the seven principles<sup>18</sup> of design for all:

- Comparable use
- Flexible use
- Simple and intuitive
- Perceptible information
- With error tolerance
- Demands little physical effort
- Size and space for access and use

Additionally, in 1993, two important events took place that had direct consequences on national legislation:

- The passing of General Assembly Resolution 47/88 entitled "Towards the full integration of persons with disabilities into society: a continuing world programme of action<sup>19</sup>".
- The adoption of the "The Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities".

It is precisely in said Rules<sup>20</sup> that the ideological focus and key proposals for Design for

---

17 Mace, R., Hardie, G. & Place, J.P. (1991). *Accessible Environments: Toward Universal Design*. In W.E. Preiser, J.C. Vischer & E.T. White (Eds.), *Design Intervention: Toward a More Human Architecture*. New York: Van Nostrand. Reinhold. Available here: [http://www.ncsu.edu/ncsu/design/cud/pubs\\_p/docs/AccessibleEnvironments.pdf](http://www.ncsu.edu/ncsu/design/cud/pubs_p/docs/AccessibleEnvironments.pdf)

---

18 <http://www.sidar.org/recur/desdi/usable/dudt.php>

---

19 <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/47/88&Lang=S>

---

20 <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=498>

All was set out and as mentioned earlier, was created in the decade of the fifties in Scandinavian countries, backed by the important welfare policies, in the context of ergonomic design.

The decade of the nineties started as we mentioned before, with the "World Declaration on Education for All<sup>21</sup>", and also with the "World Conference on Special Needs Education: access and quality", held in Salamanca in 1994, both organised by UNESCO.

In 2000, the first international event of the new millennium concerning education took place and since then has defined the strategies and objectives set out on this subject for the different Member States. This event was the "World Education Forum" held in Dakar under the slogan "Education for All: Meeting our Collective Commitments". These objectives were established in accordance with what would later be the "Millennium Development Goals and the educational needs of the Member States".

The rights of persons with disabilities are justified in an extensive framework based on the United Nations Charter, the Universal Declaration of Human Rights, international human rights' agreements and related documents, and were defined clearly and decidedly in the "Convention on the Rights of Persons with Disabilities<sup>22</sup>", which was adopted on 13 December 2006 by the United Nations General Assembly (UN), ratified by Spain on 3 December 2007 and that entered into force on 3 May 2008. The Convention represents the recognition of the rights of persons with disabilities in a way that considers them holders of rights and that the public powers are obliged to guarantee them.

In the Convention, "Universal Design" (art. 2) establishes Accessibility as a fundamental principle (art 3.) and recognises the right of persons with disabilities to education (art. 24). With this in mind, it states the need for States to develop inclusive education systems

---

<sup>21</sup> <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>

<sup>22</sup> <http://www.un.org/spanish/disabilities/>

on all levels. This legal tool is particularly important in terms of recognising the importance of accessibility in the physical, social, economic and cultural environment, for health, education, information and communications, so that persons with disabilities may fully enjoy all fundamental rights and freedoms.

In 2009, "International Inclusion" published a global report entitled "Better Education for All: When We're Included Too"<sup>23</sup>, in which, 15 years after the Salamanca Declaration in 1994, they confront the "divide between law and reality, between politics and attitude, between knowledge and practice" (p.14) in relation to inclusive education and the right to education for boys and girls. In said report, the reference points for inclusion are some of the articles of the Convention. They identify indicators of success that can measure the actions put in place to fulfil them. With respect to art. 24.2 (education), which details the need to carry out reasonable adjustments according to individual needs, Universal Design is considered as one of these success indicators, as it will guide the provision of educational services included in the study plan and educational techniques.

On an international level, it is also worth noting the "World Report on Disability"<sup>24</sup> (2011) drawn up by the WHO. It explicitly lists a number of recommendations to improve the quality of life of persons with disabilities. The first is geared towards "making it possible for everyone to access conventional systems and services" and defines the need to adopt Universal Design as a key strategy and to carry out reasonable adaptations.

For its part, in periodical publications concerning "Global Education for All"<sup>25</sup>, UNESCO published a Report in 2013/14 entitled "Teaching and Learning: Achieving quality for all", which highlights the global education situation. It highlights one of the most

---

23 [http://inclusion-international.org/wp-content/uploads/2009/07/Mejor-Educacion-para-Todos\\_Un-Informe-Mundial\\_Octubre-2009.pdf](http://inclusion-international.org/wp-content/uploads/2009/07/Mejor-Educacion-para-Todos_Un-Informe-Mundial_Octubre-2009.pdf)

---

24 [http://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/summary\\_es.pdf?ua=1](http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf?ua=1)

---

25 <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf>

negative conclusions of the study as "children and adolescents with disabilities often continue to be those who receive the least attention" (p.234). However, the report also outlines recommendations so that the policies to be carried out in different countries, adapted to their context, support quality education and a favourable environment for learning that is accessible to all.

In the European area, disability-related policy is dealt with in the context of the European Community's social policy, under principles that feed social and economic reality of the European construction, as well as solidarity and citizenship.

In spite of the progress made to date in the European Union to remove discrimination and promote equal opportunities, there is still much work to be done. Adopting legal measures is of little use if there is no political will to translate them into long-term actions and if they do not have the support of the population as a whole or of European institutions.

We should highlight initiatives such as Horizon, Helios I and II with its well-known "Letter from Luxembourg"<sup>26</sup>, eEurope, eQual and Inclusion. These actions have contributed towards the approval of the "Charter of Fundamental Rights of the European Union" in 2000 and the European Commission Communication entitled "Towards a barrier-free Europe for persons with disabilities". The ruling reviews the EU's fundamental policies to improve access conditions for persons with disabilities, establishing the principle of "Mainstreaming Disability", which in Spain was included in article 2 of LIONDAU.

Finally, we should point out that the "Stockholm Declaration"<sup>27</sup> approved by the European Institute for Design and Disability<sup>28</sup> (EIDD) represented a considerable boost, stating that

---

<sup>26</sup> <https://www.european-agency.org/sites/default/files/CHARTER-of-LUXEMBOURG-November-1996.pdf>

---

<sup>27</sup> [http://designforall.org/es/documentos/Stockholm\\_Declaration\\_cast.pdf](http://designforall.org/es/documentos/Stockholm_Declaration_cast.pdf)

---

<sup>28</sup> <http://www.designforalleurope.org/>

Design for All is a holistic and innovative approach, which constitutes an ethical and creative challenge for persons involved in design, business, government and even for political leaders.

As we can see, the reviewed international legislation and initiatives impact on the challenge that was set decades ago to achieve an effective Education for All. This analysis considers the study according to the Spanish legal framework that is referred to below.

### 3.3.2. National scope

The Spanish legal framework must always be in line with the Constitution<sup>29</sup> of 1978. Throughout the articles of the text, there are several precepts in which the rights of all persons are defended and protected in a number of ways, regardless of their physical, intellectual or social condition. In this way, it sets out that equality and liberty of all citizens are at the heart of the Social and Democratic State of Law (art.1).

Article 9.2 obliges the public powers to promote conditions so that the freedom and equality of individuals and the groups that they form part of, are real and effective. The State has to remove any obstacles that prevent its fulfilment and should make it easier for all citizens to participate in political, economic, cultural and social life. The principle of freedom and equality should be linked with Design for All, given that one cannot exist without the other.

Furthermore, article 49 of the Constitutional Text clearly states that public powers will draw up policy to plan, treat, rehabilitate and integrate persons with physical, sensory or mental impairments, who will be given the specialised care that they need and who will be given special protection so that they can enjoy the rights that this text confers to all citizens.

---

<sup>29</sup> <http://www.boe.es/buscar/pdf/1978/BOE-A-1978-31229-consolidado.pdf>

The legislative development of these constitutional references can be seen in Law 13/1982, 7 April, on the social integration of persons with disabilities<sup>30</sup> (LISMI), which was the first law to be approved in Spain on regulating the care and support of persons with disabilities and their families. It constituted significant progress at that time.

Numerous laws, decrees and orders later tried to make progress in this area, particularly the LOGSE Education Law<sup>31</sup> (1990). However, it was not until LIONDAU that equal rights policies were set in motion for persons with disabilities, focusing on two intervention strategies: the fight against discrimination and Universal Accessibility. In this law, the rights and freedoms set out in the Convention constitute one of its essential concepts.

As for Higher Education, the turning point for disabled students came with Spanish Organic Law 6/2001, 21 December on Universities (LOU) and later, Spanish Organic Law 4/2007, 12 April, which modifies it (LOMLOU<sup>32</sup>). This legal framework states that the government and universities are obliged to provide care for persons with disabilities, guaranteeing their access and continuation in university studies (art. 45). Furthermore, the additional 24th provision includes some substantial changes: the universal accessibility of buildings, facilities and services; the inclusion of educational aspects about disability in university qualifications; and the perception of persons with disabilities as full members of the university community. It specifically states the following in section 5: "All study plans proposed by universities must take into consideration that training for any professional activity must be carried out while respecting and promoting Human Rights and applying the principles of Universal Accessibility and Design for All".

---

30 <http://www.boe.es/buscar/pdf/1982/BOE-A-1982-9983-consolidado.pdf>

---

31 Spanish Organic Law 1/1990, 3 October, on General Planning of the Education System. BOE (Spanish Official Bulletin) no. 238 of 4 October 1990. Available here: <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>

---

32 <http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>

Prior to the publication of the LOMLOU, but while the LOU was already under way, in 2006 the "White Paper on Design for All at University<sup>33</sup>" was published. This was the result of the collaboration between the Spanish Coordinator of Design for All, IMSERSO and the ONCE Foundation. This initiative was created at a time of change for Universities as they were having to adapt to the EHEA that involved coordinating curricula, and it made the most of this situation to promote the inclusion of Design for All in Study Plans. In 2011, the University and Disability Observatory carried out an important study entitled "Assessment of the implementation of equal opportunities and universal accessibility principles in study plans for degree programmes in Spanish Universities<sup>34</sup>", concluding that Universities have an integrative but not inclusive model. It was observed that equal opportunities and universal accessibility policies can be found in the majority of universities, but they only apply to specific areas and do not attain the desired degree of generalisation.

Furthermore, it is considered that Universities apply principles related to Design for All in a very diverse way. Linked to this is the fact that the branches of knowledge that qualifications and teaching staff belong to, do not influence the application of said principles. Therefore, it seems appropriate to make efforts to train and raise awareness among teaching staff on the need to implement Design for All in the subjects being taught.

A further development of the LOMLOU and EHEA is the Royal Decree 1393/2007 of 29 October, which sets out the planning of official university teaching<sup>35</sup>. In its preamble, it encourages the incorporation of Universal Accessibility and Design for All concepts in any type of professional training. In article 3.5 b) it explicitly states that study plans will be drawn up: "from a position of respect towards Human Rights and the principles

---

33 [http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO16904/libro\\_blanco\\_universidad.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO16904/libro_blanco_universidad.pdf)

---

34 <http://www.fundaciononce.es/SiteCollectionDocuments/Publicaciones/OUN3%202011.pdf>

---

35 <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>



of Universal Accessibility and Design for All, in accordance with the provisions of LIONDAU, and wherever applicable, must be included in the Study Plans of teaching related to said rights and principles".

Spanish Royal Decree 99/2011 of 28 January, which regulates official doctorate studies<sup>36</sup>, adds to the provisions of RD 1393 and aims to collaborate in the training of those people who have to lead and cooperate in knowledge transfer for the well-being of society, in coordination with the inclusion of the main recommendations made from various European and international forums on this type of study. Although Design for All does not explicitly appear, we can deduce from the skills that must be acquired by all doctoral students by the end of their studies, that there is a need to include the principles on which it is based in their studies and in the presentation of them.

Finally, the most recent law is the Spanish Royal Legislative Decree 1/2013 of 29 November, which approves the Redrafted Text of the Law on the rights of persons with disabilities and their social inclusion<sup>37</sup>. This law restudies the principles and conceptualisation of LIONDAU, defining Design for All as "the activity by which, whenever this is possible, environments, processes, goods, products, services, objects, instruments, programmes, devices and tools are created or designed from the outset so that they may be used by all persons, to the greatest extent possible and without the need to be adapted or for a specialised design", (Art. 2.1). Furthermore, this law sets out a brief but intense section on Design for All training that states that the Government will encourage universities to consider training in Design for All when developing corresponding curricula.

The legal references mentioned above constitute a summary of the existing legislation related to Design for All, which highlights that the creation of the EHEA continues to be

---

<sup>36</sup> <http://www.boe.es/boe/dias/2011/02/10/pdfs/BOE-A-2011-2541.pdf>

<sup>37</sup> <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/03/pdfs/BOE-A-2013-12632.pdf>

a key opportunity to incorporate Design for All in study plans for Teaching Degree programmes, in all areas of these studies.

It is also worth noting that, beyond existing legal requirements, taking Design for All into account is an essential principle and process to train any teaching professional to have a global and integrative view of their professional responsibility to analyse educational processes, institutions and contexts, as well as to implement personal, professional and social and cultural initiatives for people and social groups throughout their lives.

### 3.4. Teacher Training

If the conceptual and legal references mentioned earlier make up the basis of the proposal to include Design for All in these studies, it would be advisable to firstly situate the beginnings of Pedagogy in Spain by taking a brief look at what has happened up to the review of the common framework of the degree programme designed for the EHEA. This double level sets Pedagogy as a discipline with an extensive history, in which its areas of intervention have been gradually defined, whilst the need for it to be a multidisciplinary discipline has also been established, given the need to carry out its professional activity in different fields of work.

The assessment of skills that are set out in the White Paper on Teaching degrees and its relationship with Design for All, and the analysis of subjects currently taught in the Teaching Degree are the culmination of this section, which demonstrates the absence, without exception, of content on Design for All in these studies. However, everything that has been stated up to here (human diversity, accessible environments, inclusive education, equal opportunities, curriculum for all, etc.) inevitably leads us to highlight how important Design for All is in Pedagogy. This is the challenge, to help students and

teaching staff to change their approach, by looking into the aforementioned concepts so that they can include the principles of Design for All in their professional tasks.



### 3.4.1. Teaching studies. Background and current context

Teaching qualifications in the 20th century had the aim of achieving two objectives: on one hand, the necessary conceptual limitation and distinction with regards other educational environments, such as primary teacher training, or more recently, social education and educational psychology; and on the other, the inclusion of this degree in university studies in numerous higher education centres. This followed a parallel path to other European educational systems.

This discipline was created in 1904 with the "Higher Teaching Professorship" in the Doctorate from the philosophical studies section in the Faculty of Philosophy and Arts at the Central University of Madrid, which was led by the disciple of Giner de los Ríos, Manuel Bartolomé Cossío. The first objectives of these teachings were focused around the study of so-called "Education Sciences" and secondly, teacher training for Philosophy staff.

In 1909, the Spanish Government created the Higher Teacher Training School to prepare the teaching staff of normal schools and inspectors, and subjects related to Pedagogy can be seen in their study plans: "History of Pedagogy", "Compared school legislation", "fundamental pedagogy", "Pedagogy for the Handicapped", "Inspection Technique", among others.

Years later, both institutions disappeared to make way for the Pedagogy sections of the Faculties of Philosophy and Arts of the Universities of Madrid (1932) and Barcelona (1933). In spite of the fact that the latter was closed after the Spanish Civil War, the organisational

model of this Faculty, based on "sections" was gradually extended from the seventies onwards, and constitutes the most solid precedent of the current qualification.

The Degree in Education Sciences, created in 1979, made way for the Teaching Degree after the university reform of 1983 (LRU) and the approval of its study plan in 1992 (Royal Decree 915/1992, of 17 July, BOE 27 August 1992<sup>38</sup>). A new structure of courses was created, with the aim of providing theory and practical training to future teachers for them to be able to analyse educational processes, their organisation and their development<sup>39</sup>.

The implementation of the EHEA in the early 21st century involved the reassessment of all university qualifications. As for Pedagogy, ANECA (Spanish Quality Assessment and Accreditation Agency) published the "White Paper on the Degree Qualification in Teaching and Social Education<sup>40</sup>" with the participation of the main educational agents involved.

This document represents the updating and ideal definition of the professional profiles of both qualifications. As an added value, it should be noted that a great level of consensus was obtained among the university community related to these studies.

It is unsurprising that the document published by ANECA can and may be used as a reference when dealing with the matter of the qualification's educational profile. In line with this publication, the profile of teacher, inspired by the aforementioned RD 915/1992, is specified through the purpose that Teaching studies should provide: "(...) theory and practical training necessary for the analysis, intervention and development of educational

---

38 <https://www.boe.es/boe/dias/1992/08/27/pdfs/A29805-29807.pdf>

---

39 Viñao Frago, A. (2004). *School for all. Education and modernity in 20th century Spain*. Madrid: Marcial Pons.

---

40 ANECA (2005). *White Paper. Degree Qualification in Teaching and Social Education*. Madrid. Available here:

systems and processes in the organisation and management of the educational system, in practices of school institutions and the numerous non-formal educational agencies" (p. 119).

Briefly, in the White Paper, the teacher is defined as an "expert in educational systems and processes" (p.119) with duties such as the analysis of educational situations in diverse educational contexts; in the design of projects, programmes and actions; and in monitoring/assessing educational/training projects and programmes.

The fields of action, both in institutional education and in other, educational contexts, in line with the White Paper, are specified in: the analysis function (research; exploration and diagnosing elements of the educational process); the organisational function (administration and managements of educational work; management in formal and non-formal educational fields; collaboration and assessment in legal regulations; and organisational direction and design and innovation in educational intervention); and the development function (organisational development, guidance and global educational consulting).

Finally and by way of a summary, the professional teaching profiles can be defined in the following fields:

- Teaching at all levels in the educational system, particularly in secondary education and university; guidance (academic, professional, personal) and consulting on programmes; management and coordination (schools, pedagogical renewal, Teachers' Centres, EOEPs (Educational Guidance and Psychology Teams), etc.); designing educational material; as well as education experts working with government educational departments.

- Consulting in companies, such as publishing companies and the press, to assess competencies, organisational designs, training plans, teacher training, drawing up educational materials, employment, among others.
- Design, coordination, participation and development of educational or prevention programmes in institutions related to social services, social and cultural or social and community services.

From this analysis of their educational profile and professional opportunities, the Teaching Degree is understood to be a space that has been adapted to carry out the values, attitudes and contents linked to Design for All. Teachers have a field of action and work development that is ideal to carry out their facilitating work in this field. A secondary school, a community centre or the human resources department of a company, for example, are very favourable places to carry out work that supports building accessible and healthy environments as a condition for Design for All.

### 3.4.2. Design for All in the Teacher Training Degree Programme

Although this is not the time nor the place to look further into the concept of competence, it should at least be noted that after the implementation of the EHEA, at the beginning of the 21st century, university teaching centred - and still centres - on a new model in which students play a different role. This is where another way of understanding teaching arises, based precisely, yet among other aspects, on understanding skills as a source of learning.

Skills represent one of the fundamental elements of university teaching today. This is why, firstly, the decision was made to review whether Design for All is dealt with in the skills set out in the White Paper on the Teacher Training Degree.

The text covers twenty-six specific skills concerned with knowledge, skills and attitudes. Of the entire list, six are particularly related to the "Design for All" concept:

- Understanding the bases of human development (theoretical, evolving and social and cultural).
- Understanding the principles and fundamentals of diversity awareness in education.
- Designing educational resources, materials and training programmes for different groups, levels and curriculum areas.
- Coordinating the design, application and assessment of educational programmes and training through ICT (e-learning).
- Designing and managing production centres and circulating educational resources.
- Carrying out the professional management of human, material and functional resources in educational and training environments.

There are no explicit references to Design for All, which in principle could be taken as an obstacle for its development in the degree programme. However, the wide variety of listed knowledge, attitudes and skills foster the inclusion of the subject in topics and subjects that may contain it among their objectives, methodologies and contents. It can therefore be confirmed that this absence should not represent an obstacle to include Design for All in Teacher training.

Secondly, to carry out a more in-depth analysis of the situation, a review has been carried out of the teaching guides from a range of universities that offer Teacher Training degrees in various autonomous regions across Spain.

The procedure used to gather data was with a form (appendix 1) used to enter the data available on the corresponding websites. The search for data was based on identifying the existence of specific subjects concerning Design for All or as content in other subjects.

From this study, it can be concluded that Design for All, in general terms, lacks specific content in the Teaching Degree programme. However, it is very likely that this concept is dealt with as an exceptional, accidental or collateral matter to other content included in the teaching guide for subjects related to disability, diversity awareness, inclusive education, designing school curricula, ICT, etc. Nevertheless, the wide range of approaches is considerable; the topics/subjects do not respond to blanket criteria for all universities, whether in terms of their nature (basic, obligatory or optional), the year in which they are studied or in terms of objectives, skills, content and activities; but neither should this be a disadvantage to include Design for All in the degree course.

Although the study in this case was less systematic, various Master's courses and doctoral lines of research have been identified in some universities in which similar subjects have been included, although these are few in number. Furthermore, Master's courses have been observed that, judging by their name, uphold traditional perspectives based on the deficit-based model that are geared towards Special Education, Therapeutic Pedagogy, etc.; while others, in both their name and content, encompass an approach that is in line with inclusive education and includes the subject of Design for All.

Faced with such a diverse outlook, it only makes sense to carry out an open and flexible proposal to incorporate Design for All in the different study plans related to Teaching. This should be a proposal made in general terms, making it possible to adapt it to a number of aspects, contents, schedules, etc. and that is useful for teaching staff and faculty executive teams in Education Faculties who must promote the presence of Design for All in Teaching degrees.



## 3.5. Including Design for All in training

It seemed necessary to state and take an in-depth look at the pillars that support inclusive education, making special reference to schools as a starting point for the comprehensive development of all people. Pedagogy has now widened its perspective towards other fields (employment, ICT, lifelong learning, leisure and free time, etc.) although schooling has been its main concern both in epistemic terms and in terms of research. Whatever its area, the aim is to create proposals that are inclusive in themselves from this space that defines the concept of diversity, involving both general and specific aspects. From that point, the idea is to consider Design for All as a strategy for action in training future teachers. It has been proposed that Design for All is introduced in said training in the structure of basic, obligatory and optional subjects that make up the current degree study plans.

With regards the autonomy of universities and considering the premises of the EHEA, introducing Design for All in the university curriculum can be approached from the definition of different educational strategies based on the contents mentioned in previous points or in a combination of them.

### 3.5.1. Degree

As a global measure, we could proceed by establishing a specific Design for All subject, grouping relevant contents together and preventing the dispersion that could be created with similar terms.

Knowing how difficult the proposal is and having identified that there are contents related to Design for All in Teaching Degrees, even if they are not defined as such, a more realistic

first step would be to strengthen the concepts and principles of Design for All and give them meaning and identity in basic and obligatory subjects. This proposal does not exclude introducing a subject in Design for All with its own content, although the specific nature of the topic does require a cross-cutting approach.

In optional subjects, in which raising the awareness of students about contents comes into play, it would allow us to introduce Design for All in different areas in line with the various interests shown by students and in which it would be interesting to have the participation of teaching staff from different fields.

External work experience and the Final Dissertation, two fundamental, key points of training, are subjects that are particularly suited to look further into the subject. In the first of these, a commitment should be made by which students apply the principles and criteria of Design for All while carrying out their work experience, based on the knowledge they have previously acquired and under the definition of best practices in the professional profile of Teacher. This fact refers us to the need to promote professional groups, encouraging the transfer of knowledge from teacher training to the profession and introducing the necessary descriptors of Design for All so that they can be worked on and supervised throughout the work experience period.

In the Final Dissertation, each student demonstrates the skills and knowledge they have acquired during their studies, which is why it is difficult to apply the concept of Design for All if they have not previously been trained in it. This is why it is fundamental to have teaching staff who are committed to the subject who include Design for All-related descriptors in the fields available for projects, or in a more general way, specify an obligatory section within the Final Dissertation.

### 3.5.2. Postgraduate studies

Although the publication is based on Teaching degree studies, it is considered appropriate that, having acquired knowledge in the degree course, further study be carried out in Design for All. In the range of different official Master's courses, Design for All should be included in the training plan, by programming different modules, objectives, contents and skills. In particular, its inclusion in the Master's on Secondary Education Teacher Training should be a priority measure.

Furthermore, the specification of lines of research for Doctorate studies would help to increase and structure scientific knowledge in this field, and to analyse the impact Design for All has in education.

### 3.5.3. Other educational options

As a supplement to the Teaching Degree, contents related to Design for All could be included in University extension courses, congresses, conferences, seminars and as part of the qualifications themselves, which would also make it possible for professionals linked to this area to participate.

All these educational strategies would not make sense if specific university training were not provided previously through refresher courses for Teaching and Research Staff, with the ultimate aim of guaranteeing that future Teaching professionals are able to respond efficiently and effectively to what society needs in relation to Design for All.

Furthermore, it will be necessary for both Degrees, Postgraduate studies, Doctorates and teacher training studies to be offered in accessible formats for all levels. This practical



work in Design for All will train us socially and allow us to raise our expectations as to its possibilities.

### 3.6. Towards a common approach to Design for All

Including Design for All in the Teaching Degree programme should be considered from the viewpoint of diversity in educational proposals that are being created in different universities and higher education centres. In this line, the proposal presented encourages each university to consider the best formula to include Design for All in the unique structure and organisation of their study plans. In short, it is an open and flexible reference guide that should be backed with the necessary institutional support to promote the inclusion of this subject in studies. At the same time, universities should commit to working towards building inclusive campuses that are accessible for all as part of a strategic project.

#### 3.6.1. Specific modules and content

Total modules can comprise a subject worth 6 ECTS credits in the overall study plan, as an optional subject or as an obligatory subject if this is possible. This does not exhaust other formulas in structuring contents, such as configuring two optional, 3-credit subjects, an introduction to Design for All and another more in-depth course, which would be dependent on having first studied the introductory course if those contents are not included in other, obligatory subjects.

Also, each module can be included as content in topics/subjects that make up the Teaching degree programme. The proposal is therefore versatile, in that teaching staff have

various alternatives available to them. According to their training and specialisation, they may include certain contents from a module; or they may adapt them according to the contents of their subject; they may opt for certain contents or others according to the maturity of students and the year of studies in which the subject is taught. In any case, Design for All may also be considered in specialisation subjects for the final years of the course, in which each student has to formulate how to apply Design For All in the work that they are assessed on.

Furthermore, the skills that are listed below in convenient groups, may help to sort the offer of modules, and in a separate way they could be included in the skills of other topics in the Teaching curriculum that include course contents listed afterwards.

Regardless of the different options that have been defined to work with Design for All, upon completing their Teaching Degree, students must be able to:

- 1 Value the concepts of equal opportunities, universal accessibility, design for all, equality, independent living, self-determination of persons with disabilities...
- 2 Defend the principles of inclusive education as a guarantee of equal opportunities for the participation and progress of all people in different stages of their life cycle.
- 3 Analyse the physical accessibility of installations and teams of any organisation or shared space, either social, educational or work places, living spaces, to promote any necessary proposals and changes.
- 4 Detect barriers that obstruct the full presence, participation and progress of all persons in formal and non-formal education contexts and propose solutions for them to be gradually removed.
- 5 Design the training process in different educational areas, taking the needs of all persons into account to ensure improved educational and social inclusion.

- 6 Provide advice on innovative and enterprising methodologies for training, at school, for adults, in the workplace, which contemplate human diversity and acknowledge all forms of learning.
- 7 Create educational materials that are adapted to the principles of Design for All.
- 8 Analyse ICT resources to check whether they are in line with the criteria of Universal Accessibility and Design for All, and make improvement proposals wherever necessary.
- 9 Assess curricula, resources, methods and types of assessment used in formal educational contexts from the perspective of Design for All.
- 10 Promote employability as a twofold approach: in the employability of Teaching degree graduates and in that of future teachers who will provide work guidance for groups of people with disabilities, considering Design for All as a key point in all social-employment initiatives and projects.
- 11 Promote projects to raise awareness of the importance of Design for All in diverse educational contexts, including all educational and/or social agents.
- 12 Include the principles of Design for All in all teacher training plans and apply them according to the professional profile that said plans are directed at.
- 13 The scope of these skills highlights the need for Design for All to be a cross-curricular topic that should be included across the Teaching degree programme. Below is a rough guide to the specific contents of each module in order to provide suitable training to graduates on this subject.

### Module 1: (Dis)ability, diversity and education

- Models of interpreting diversity-disability. Implications in educational policies, practices and attitudes.
- Rights and their fulfilment: equal opportunities and equality in education.
- Inclusive Pedagogy. A shift from deficit-based language to diversity language, which structures social spaces of belonging.
- Inclusive educational practices to comply with the law and as a vehicle for the psychological and social development of all persons.
- From diversity as a problem (homogeneous groups) to diversity as an asset (cooperative learning).

### Module 2: Design for All. Principles and foundations

- Universal design. Origins, definition and implications of the concept.
- Universal Design and Design for All. Terminological clarification.
- The complementary nature-convergence of the concepts of Universal Accessibility and Design for All.
- Design for All and its relationship with Inclusive Education.

### Module 3: Legislation and Design for All.

- Legal framework in the context of the European Union.
- The Spanish legal context. Regulations on Universal Accessibility and Design for All.
- Laws that guarantee the right and regulate access of all persons to ICT, commodities and spaces.
- National and international organisations that promote Design for All.



## Module 4. Curriculum for all in education

- The design of prescriptive school curricula as an instrument to develop inclusive school programming.
- Foundations of a universally accessible curriculum, designed for all.
- Design for All in all the components of curriculum planning.
- Shift from individualised curriculum adaptations to personalised educational care. Multi-level programming.
- Universal Design in Learning for living together, participation and progress for all learners.

## Module 5. Educational resources and materials from Design for All

- Design for All in textbooks and other printed material.
- Design of educational resources and materials that are accessible for all. Multiple ways of teaching for multiple ways of learning.
- ICT in education as a resource to make teaching and learning processes more flexible.
- Multimedia educational materials in line with Universal Design for Learning.

## Module 6. Design for All in educational, social and work organisations

- Design in healthy, educational-training environments that are accessible and that facilitate learning for all.
- Organising a human-relational space as a social space of belonging and cohabitation.
- Teaching standards related to Design for All as a proactive strategy towards equal opportunities and equality in educational contexts.
- Implementation guidelines on Design for All in organisations.
- Teaching aspects related to Design for All to be contemplated in teacher training.



Each of these modules should be accompanied by an analysis of the current areas of research in this field of Design for All, and of the study of specific cases that provide evidence that the concept can be applied in different professional areas (school, social, training in the organisation, etc.), related to the specialisation paths in the Teaching degree programme.

In addition to presenting facts and concepts, procedures should be looked into by considering activities related to the analysis and design of processes and materials, based on the principles of Design for All and more specifically Universal Design for Learning; combining individual work and team work; all of which should be added to with an analysis of readings and audiovisuals to gain further insight in the subject and acquire a broad repertoire of the skills mentioned above.

As with many others, carrying out this proposal relies on the essential involvement of university teaching staff with specific training. Thus, introducing Design for All in the Training Plan for Teaching and Research staff is the starting point to give meaning to this set of knowledge that can be included. Furthermore, this specific training must contain strategies to improve teaching methodology, taking into account Design for All indicators, which has to affect the entire planning process for subjects. In other words, university teaching staff need to consider different ways of dealing with contents using different resources to display information, whilst being aware of the diversity of students and their different ways of learning.

Universities, as educational organisations, have a social responsibility and must promote the inclusion of Design for All in degree studies, as well as in postgraduate studies and other training courses. Only by committing to this will we, as university teaching staff and citizens, be able to make a significant contribution to developing universities that are truly accessible and committed to the diversity of the institution itself and the part of society it belongs to



4

# Pedagogía

**Bibliografía**

**Bibliography**



## 4. Bibliografía



- Alba Pastor, C. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. En J. Navarro, M.T. Fernández, F.J. Soto y F. Tortosa (Eds.), *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos* (pp. 1-13). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Disponible en:

<http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/calba.pdf>

- Alonso López, Fernando (dir.) (2002). *Libro Verde. La accesibilidad en España: diagnóstico y bases para un plan integral de supresión de barreras*. Madrid: IMSERSO
- Aragall, F. (2008). *Diseño para Todos, un conjunto de instrumentos*. Fundación ONCE, Colección Accesibilidad. Disponible en:

<http://www.fundaciononce.es/ES/Publicaciones/editorialFO/Paginas/Buscador.aspx?TSMElIdPub=161>

- Bunch, G. y Berruezo, P.P. (2008). Claves para una Educación Inclusiva exitosa. Una mirada desde la experiencia práctica. *Revista de Educación Inclusiva*, 1, 77-89.
- Burgstahler, S., & Coy, R. (Eds.). (2008). *Universal Design in Higher Education: From Principles to Practice*. Boston: Harvard Education Press.
- Burgstahler, S. (2007). *Universal design of instruction: Definition, principles, and examples*. Seattle, WA: Do-IT: University of Washington.

- CAST (2008). *Guía para el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA)*. Versión 1.0. Disponible en:

[http://web.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/sarrio/DOCENCIA/ASIGNATURA%20BASES/LLECTURAS%20ACCESIBLES%20Y%20GUIONES%20DE%20TRABAJO/Diseno%20Universal%20de%20Aprendizaje.pdf](http://web.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCENCIA/ASIGNATURA%20BASES/LLECTURAS%20ACCESIBLES%20Y%20GUIONES%20DE%20TRABAJO/Diseno%20Universal%20de%20Aprendizaje.pdf)

[Versión en inglés, CAST (2008). *Universal Design for Learning Guidelines* versión 1.0. Wakefield, MA: Author].

- CAST (2013). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. Texto completo (Versión 2.0). Traducción al español: C. Alba, P. Sánchez, J.M. Sánchez y A. Zubillaga

[Versión en inglés, CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines* versión 2.0. Wakefield, MA: Author].

- De Lorenzo García, Rafael (2007). *Las personas con discapacidad en la Constitución Española y el constitucionalismo comparado*. En Rafael de Lorenzo García, Luis Cayo Pérez Bueno (Coord.), *Tratado sobre discapacidad* (pp. 511-552). Navarra: Editorial Aranzadi, S.A.

- EIDD Desing for All Europe (2004). *The EIDD Stockholm Declaration Adopted on 9 May 2004, at the Annual General Meeting of the European Institute for Design and Disability in Stockholm*.

Disponible en:

<http://www.designforalleurope.org/Design-for-All/EIDD-Documents/Stockholm-Declaration/>

- Edyburn, D. (2010). Would you recognize Universal Design for Learning if you saw it? Ten propositions for new directions for the second decade of UDL. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 33-41. Disponible en:

<http://at4allspring10.pbworks.com/f/UDL2ndDecade.pdf>

- Ferreira, M.A. (2010): De la "minus"-valía a la diversidad funcional: un nuevo marco teórico metodológico. *Política y Sociedad*, 47(1), 45-65.
- García de Sola, M. (Coord.) (2006). *Libro Blanco para el Diseño para todas las personas en la Universidad*. Madrid: Fundación ONCE, Instituto de Mayores y Servicios Sociales.
- Glas, D., Meyer, A. & Rose, D.H. (2013). Universal Design for Learning and the Arts. *Harvard Educational Review*, 83(1), 98-119. Disponible en:

[http://www.learnovationlab.org/uploads/1/2/0/0/12000341/udl\\_harvard\\_ed\\_review\\_article.pdf](http://www.learnovationlab.org/uploads/1/2/0/0/12000341/udl_harvard_ed_review_article.pdf)

- Guasch, Daniel y Hernández, Jesús (2011). *Observatorio Universidad y discapacidad. Principios de igualdad de oportunidades y accesibilidad universal en los planes de estudios de los títulos de grado de las universidades españolas*. Barcelona: Observatorio Universidad y Discapacidad.
- Katz, J. (2013). The Three Block Model of Universal Design for Learning (UDL): Engaging students in inclusive education. *Canadian Journal of Education*, 36(1), 153-194. Disponible en:

[http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/pdf\\_files/katz-sugden.pdf](http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/pdf_files/katz-sugden.pdf)



- Imrie, R. (2012). Universalism, universal design and equitable Access to the built environment. *Disability & Rehabilitation*, 34(10), 873-882.
- OMS (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud (CIF)*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales; Ginebra: OMS.
- Palacios Rizzo, Agustina; Bariffi, Francisco (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos: una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Cinca.
- Romañach, J. y M. Lobato (2005). *Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano*. Foro de Vida Independiente. Disponible en:  
  
<http://www.centrodocumentaciondown.com/uploads/documentos/1dcb1a899435d2b2806acdf5dbcf17aa941abd8d.pdf>
- Ruiz Bel, R., Solé Salas, L., Echeita Sarrionandía, G., Sala Bars, I. y Datsira Gallifa, M. (2012). El principio del Universal Design. Concepto y desarrollos en la enseñanza superior. *Revista de Educación*, 359, 413-430.
- Sala, I. (2013). *Universidad y Discapacidad. Construyendo un modelo de aula inclusiva en el marco universitario*. Tesis doctoral sin publicar. Departamento de Psicología. Universidad Ramón Llull.
- Sala, I., Sánchez, S., Giné, C. y Díez, E. (2014). Análisis de los distintos enfoques del paradigma del diseño universal aplicado a la educación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8 (1), 143-152



- Schwab, Charles (2004). *Universal Designed Smart Homes for the 21st Century: 102 Home Plans You Can Order And Build*. Schwab Publishers
- United States Congress.Senate.Committee, *ASSISTIVE TECHNOLOGY ACT OF 1998*. Disponible en:  
<http://www.section508.gov/assistive-technology-act-1998>
- Wehmeyer, M.L. (2004). Inclusió, disseny universal de l'aprenentatge i aprenentatge adreçat a l'alumnat. Un marc per a la tercera generació del moviment inclusiu. Congrés Internacional Una escola per a tothom. Disponible en:  
[http://www.edubcn.cat/rcs\\_gene/extra/05\\_pla\\_de\\_formacio/direccions/primaria/bloc2/9\\_1\\_Inclusio\\_wehmeyer.pdf](http://www.edubcn.cat/rcs_gene/extra/05_pla_de_formacio/direccions/primaria/bloc2/9_1_Inclusio_wehmeyer.pdf)
- Wehmeyer, M.L. (2009). Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas inclusivas. *Revista de Educación*, 349, 45-67.



## Enlaces

<http://www.cast.org/index.html>

<http://www.fundaciononce.es/ES/Paginas/Portada.aspx>

<http://www.diseñoparatodos.es/es-es/documentacion/bibliografia/marco/Paginas/default.aspx>

<http://sid.usal.es/libros/discapacidad.aspx>

<http://www.sidar.org/>

<http://www.sidar.org/recur/desdi/usable/dudt.php>

<http://www.udlcenter.org/>

<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf>

<http://www.youtube.com/watch?v=kOJLjuK3nWM>

<http://www.youtube.com/watch?v=KNbHew448yE>

## 4. Bibliography



- Alba Pastor, C. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. En J. Navarro, M.T. Fernández, F.J. Soto y F. Tortosa (Eds.), *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos* (pp. 1-13). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Disponible en:

<http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/calba.pdf>

- Alonso López, Fernando (dir.) (2002). *Libro Verde. La accesibilidad en España: diagnóstico y bases para un plan integral de supresión de barreras*. Madrid: IMSERSO
- Aragall, F. (2008). *Diseño para Todos, un conjunto de instrumentos*. Fundación ONCE, Colección Accesibilidad. Available in:

<http://www.fundaciononce.es/ES/Publicaciones/editorialFO/Paginas/Buscador.aspx?TSMElIdPub=161>

- Bunch, G. y Berruezo, P.P. (2008). Claves para una Educación Inclusiva exitosa. Una mirada desde la experiencia práctica. *Revista de Educación Inclusiva*, 1, 77-89.
- Burgstahler, S., & Coy, R. (Eds.). (2008). *Universal Design in Higher Education: From Principles to Practice*. Boston: Harvard Education Press.
- Burgstahler, S. (2007). *Universal design of instruction: Definition, principles, and examples*. Seattle, WA: Do-IT: University of Washington.

- CAST (2008). *Guía para el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA)*. Versión 1.0. Available in:  
  
[http://web.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/sarrio/DOCENCIA/ASIGNATURA%20BASES/L ECTURAS%20ACCESIBLES%20Y%20GUIONES%20DE%20TRABAJO/Diseno%20U niversal%20de%20Aprendizaje.pdf](http://web.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCENCIA/ASIGNATURA%20BASES/L ECTURAS%20ACCESIBLES%20Y%20GUIONES%20DE%20TRABAJO/Diseno%20U niversal%20de%20Aprendizaje.pdf)
- English version, CAST (2008). *Universal Design for Learning Guidelines* versión 1.0. Wakefield, MA: Author].
- CAST (2013). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. Texto completo (Versión 2.0). Traducción al español: C. Alba, P. Sánchez, J.M. Sánchez y A. Zubillaga
- English version, CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines* versión 2.0. Wakefield, MA: Author].
- De Lorenzo García, Rafael (2007). *Las personas con discapacidad en la Constitución Española y el constitucionalismo comparado*. En Rafael de Lorenzo García, Luis Cayo Pérez Bueno (Coord.), *Tratado sobre discapacidad* (pp. 511-552). Navarra: Editorial Aranzadi, S.A.
- Edyburn, D. (2010). Would you recognize Universal Design for Learning if you saw it? Ten propositions for new directions for the second decade of UDL. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 33-41. Available in:  
  
<http://at4allspring10.pbworks.com/f/UDL2ndDecade.pdf>

- Glas, D., Meyer, A. & Rose, D.H. (2013). Universal Design for Learning and the Arts. *Harvard Educational Review*, 83(1), 98-119. Available in:

[http://www.learnovationlab.org/uploads/1/2/0/0/12000341/udl\\_harvard\\_ed\\_review\\_article.pdf](http://www.learnovationlab.org/uploads/1/2/0/0/12000341/udl_harvard_ed_review_article.pdf)

- *EIDD Desing for All Europe (2004). The EIDD Stockholm Declaration Adopted on 9 May 2004, at the Annual General Meeting of the European Institute for Design and Disability in Stockholm.* Available in:

<http://www.designforalleurope.org/Design-for-All/EIDD-Documents/Stockholm-Declaration/>

- Ferreira, M.A. (2010): De la "minus"-valía a la diversidad funcional: un nuevo marco teórico metodológico. *Política y Sociedad*, 47(1), 45-65.
- García de Sola, M. (Coord.) (2006). *Libro Blanco para el Diseño para todas las personas en la Universidad*. Madrid: Fundación ONCE, Instituto de Mayores y Servicios Sociales.
- Katz, J. (2013). The Three Block Model of Universal Design for Learning (UDL): Engaging students in inclusive education. *Canadian Journal of Education*, 36(1), 153-194. Available in:

[http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/pdf\\_files/katz-sugden.pdf](http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/pdf_files/katz-sugden.pdf)

- Imrie, R. (2012). Universalism, universal design and equitable Access to the built environment. *Disability & Rehabilitation*, 34(10), 873-882.



- OMS (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud (CIF)*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales; Ginebra: OMS.
- Palacios Rizzo, Agustina; Bariffi, Francisco (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos: una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Cinca.
- Romañach, J. & M. Lobato (2005). *Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano*. Foro de Vida Independiente. Available in:  
  
<http://www.centrodocumentaciondown.com/uploads/documentos/1dcb1a899435d2b2806acdf5dbcf17aa941abd8d.pdf>
- Ruiz Bel, R., Solé Salas, L., Echeita Sarrionandía, G., Sala Bars, I. y Datsira Gallifa, M. (2012). El principio del Universal Design. Concepto y desarrollos en la enseñanza superior. *Revista de Educación*, 359, 413-430.
- Wehmeyer, M.L. (2004). *Inclusió, disseny universal de l'aprenentatge i aprenentatge adreçat a l'alumnat. Un marc per a la tercera generació del moviment inclusiu*. Congrés Internacional Una escola per a tothom. Available in:  
  
[http://www.edubcn.cat/rcs\\_gene/extra/05\\_pla\\_de\\_formacio/direccions/primaria/bloc2/91\\_Inclusio\\_wehmeyer.pdf](http://www.edubcn.cat/rcs_gene/extra/05_pla_de_formacio/direccions/primaria/bloc2/91_Inclusio_wehmeyer.pdf)
- Sala, I. (2013). *Universidad y Discapacidad. Construyendo un modelo de aula inclusiva en el marco universitario*. Tesis doctoral sin publicar. Departamento de Psicología. Universidad Ramón Llull.

- Sala, I., Sánchez, S., Giné, C. & Díez, E. (2014). Análisis de los distintos enfoques del paradigma del diseño universal aplicado a la educación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8 (1), 143-152
- Schwab, Charles (2004). *Universal Designed Smart Homes for the 21st Century: 102 Home Plans You Can Order And Build*. Schwab Publishers
- United States Congress.Senate.Committee, ASSISTIVE TECHNOLOGY ACT OF 1998. Available in:  
  
<http://www.section508.gov/assistive-technology-act-1998>
- Wehmeyer, M.L. (2009). Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas inclusivas. *Revista de Educación*, 349, 45-67.



## Links

<http://www.cast.org/index.html>

<http://www.fundaciononce.es/ES/Paginas/Portada.aspx>

<http://www.diseñoparatodos.es/es-es/documentacion/bibliografia/marco/Paginas/default.aspx>

<http://sid.usal.es/libros/discapacidad.aspx>

<http://www.sidar.org/>

<http://www.sidar.org/recur/desdi/usable/dudt.php>

<http://www.udlcenter.org/>

<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf>

<http://www.youtube.com/watch?v=kOJLjuK3nWM>

<http://www.youtube.com/watch?v=KNbHew448yE>



# 5

## Pedagogía

**Anexos**

**Annexes**



## 5. Anexos

### Anexo 1

Ficha nº	
Universidad	
Titulación	<input type="checkbox"/> Grado en Pedagogía <input type="checkbox"/> Máster <input type="checkbox"/> Otro
Denominación asignatura	
Motivo de elección	<input type="checkbox"/> Incorpora el Diseño Universal expresamente <input type="checkbox"/> Incorpora contenidos sobre atención a la diversidad <input type="checkbox"/> Incorpora contenidos sobre discapacidades concretas <input type="checkbox"/> Otro
Datos asignatura	Tipo de asignatura: Curso: Créditos:
Competencias	
Objetivos	
Contenidos	
Metodología y actividades de interés	
Bibliografía	
Otros aspectos a destacar	
Observaciones	

## 5. Annexes

### Annexe 1

Form n°	
University	
Qualification	<input type="checkbox"/> Teaching Degree <input type="checkbox"/> Master's <input type="checkbox"/> Other
Name of subject	
Reason for choice	<input type="checkbox"/> It expressly includes Universal Design <input type="checkbox"/> It includes <b>contents</b> on diversity awareness <input type="checkbox"/> It includes <b>contents</b> on specific disabilities <input type="checkbox"/> Other
Competencies	Subject type: Year: Credits:
Objectives	
Content	
Methodology and interesting activities	
Bibliography	
Other aspects to be defined	
Observations	
Competencies	

# 6

## Pedagogía

**Participantes en  
el proyecto**

**Participants in  
the project**



## 6. Participantes en el proyecto



### 6.1. Dirección y Coordinación

*María Teresa Lozano Mellado*  
CRUE

*Carlos Martínez Tomás*  
SCRUE

*Jesús Hernández Galán*  
Fundación ONCE

*María Josefa Álvarez Ilzarbe*  
Fundación ONCE

*Maribel Campo*  
Coordinadora



## 6.2. Equipo de Redacción

**Coordinación:** *Dolors Forteza Forteza*

Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación  
Universidad de las Islas Baleares

*Ana Rosa Arias Gago*

Departamento de Didáctica General, Específicas y Teoría de la Educación  
Universidad de León

*Manuel Hijano del Río*

Departamento de Teoría e Historia de la Educación  
Universidad de Málaga

*Alejandro Rodríguez Martín*

Departamento de Ciencias de la Educación  
Universidad de Oviedo

*José Antonio Torres González*

Departamento de Pedagogía  
Universidad de Jaén



### 6.3. Colaboraciones

*Emilio Álvarez Arregui*, Universidad de Oviedo

*Pilar Arnaiz Sánchez*, Universidad de Murcia

*María José Asensio Rodríguez*, Universidad de las Islas Baleares

*Juan José Bueno Aguilar*, Universidad de A Coruña

*María Fernández Hawrylak*, Universidad de Burgos

*Tamara Gastelaars*, Universidad de Vic

*Francisca González Gil*, Universidad de Salamanca

*Asunción Manzanares Moya*, Universidad de Castilla la Mancha

*Francisco Javier Monzón*, Universidad del País Vasco

*Joan Jordi Muntaner Guasp*, Universidad de las Islas Baleares

*José Ramón Orcasitas*, Universidad del País Vasco

*Robert Ruiz Bel*, Universidad de Vic

*Begoña Vigo Arrazola*, Universidad de Zaragoza



## 6. Participants in the project

### 6.1. Direction and Coordination

*María Teresa Lozano Mellado*

CRUE

*Carlos Martínez Tomás.*

CRUE

*Jesús Hernández Galán*

ONCE Foundation

*María Josefa Álvarez Ilzarbe*

ONCE Foundation

*Maribel Campo*

Project Coordinator

## 6.2. Editorial team

**Coordination:** *Dolors Forteza Forteza*

Department of Applied Pedagogy and Education Psychology  
University of the Balearic Islands

*Ana Rosa Arias Gago*

Department of General Didactics, Specifics and Education Theory  
University of Leon

*Manuel Hijano del Río*

Department of Education Theory and History  
University of Malaga

*Alejandro Rodríguez Martín*

Department of Education Sciences  
University of Oviedo

*José Antonio Torres González*

Department of Pedagogy  
University of Jaen



### 6.3. Collaborations

*Emilio Álvarez Arregui*, University of Oviedo

*Pilar Arnaiz Sánchez*, University of Murcia

*María José Asensio Rodríguez*, University of the Balearic Islands

*Juan José Bueno Aguilar*, University of A Coruña

*María Fernández Hawrylak*, University of Burgos

*Tamara Gastelaars*, University of Vic

*Francisca González Gil*, University of Salamanca

*Asunción Manzanares Moya*, University of Castilla la Mancha

*Francisco Javier Monzón*, University of the Basque Country

*Joan Jordi Muntaner Guasp*, University of the Balearic Islands

*José Ramón Orcasitas*, University of the Basque Country

*Robert Ruiz Bel*, University of Vic

*Begoña Vigo Arrazola*, University of Zaragoza



Formación  
**curricular  
en diseño**  
para todas las personas

Pedagogía

Esta publicación nace de la necesidad de tener en cuenta la diversidad de las personas desde el momento en que se concibe y diseña un producto, bien o servicio. Pensar en la generalidad excluye a quienes son diferentes. Una sociedad de iguales necesita de concepciones que tengan en cuenta sus diferencias. Los profesionales del mañana necesitan tener formación específica en Diseño para Todas las Personas para hacer de la práctica de su desarrollo profesional una oportunidad y no otra barrera.

Las seis publicaciones fruto de este proyecto, son una valiosa herramienta para que las universidades españolas puedan impulsar el Diseño para Todas las Personas en los currícula de la formación universitaria, cumpliendo así las directivas europeas.

This publication is the result of the need to take into account people's diversity from the very first moment we envisage and design a product, good or service. By thinking about the general picture, we exclude different people. A society of equals needs concepts that take into account the differences among people. Future professionals need to receive specific training in Design for All to make their practical professional development an opportunity and not another barrier.

The six publications that have resulted from this project are a valuable tool with which Spanish universities may promote the Design for All in the curricula of university education, complying with European directives.



**CRUE** Conferencia de Rectores de  
las Universidades Españolas

