Adaptar para incluir:

Adaptaciones curriculares, Diseño Universal

para el Aprendizaje y estrategias para atender la diversidad en el aula

Jhonatan Alberto Cifuentes Carreño, Lidia Leonor Ponce Carchi, María Isabel Ponce Carchi, Alexandra Germania Hernández Lascano, Sofía Verónica Murillo Vásquez

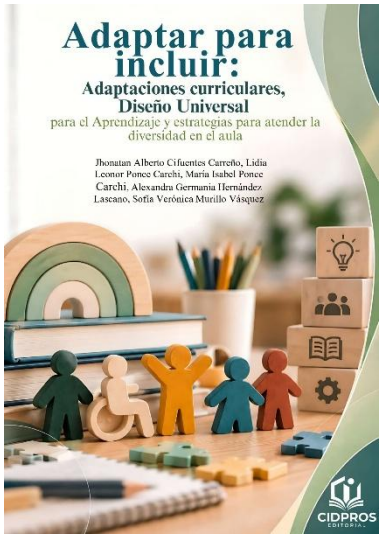


CIDPROS
EDITORIAL

Adaptar para incluir: Adaptaciones curriculares, Diseño Universal para el Aprendizaje y estrategias para atender la diversidad en el aula

Jhonatan Alberto Cifuentes Carreño, Lidia Leonor Ponce Carchi, María Isabel Ponce Carchi, Alexandra Germania Hernández Lascano, Sofía Verónica Murillo Vásquez

CIDPROS
EDITORIAL



Datos bibliográficos

ISBN	978-9907-848-14-4
Título del libro	Adaptar para incluir: Adaptaciones curriculares, Diseño Universal para el Aprendizaje y estrategias para atender la diversidad en el aula
Autores	Jhonatan Alberto Cifuentes Carreño Lidia Leonor Ponce Carchi María Isabel Ponce Carchi Alexandra Germania Hernández Lascano Sofía Verónica Murillo Vásquez
Editorial	CIDPROS EDITORIAL
Materia	370 -Educación
Público objetivo	Profesional / académico
Año	2026
Número de edición	1
Tamaño	5.01Mb
Soporte	Libro digital descargable
Formato	PDF (.pdf)
Idioma	Español
DOI	https://doi.org/10.70577/rnb9f179

Hecho en Ecuador / Made in Ecuador

Mgtr. Jhonatan Alberto Cifuentes Carreño

Investigador Independiente
jcifuca@gmail.com
https://orcid.org/0009-0003-8581-6999
Durán,Guayas,Ecuador

Semblanza



Jhonatan Alberto Cifuentes Carreño es docente, profesional de las artes y especialista en tecnología e innovación educativa, cuya trayectoria se caracteriza por la integración de la educación, la creatividad, la comunicación y las nuevas tecnologías como herramientas para el desarrollo humano y la construcción de aprendizajes significativos. Es Licenciado en Arte, con especialización en Música, Danza, Teatro y Pintura, por la Universidad de Guayaquil, y posee una Maestría en Tecnología e Innovación Educativa por la Universidad Tecnológica ECOTEC. Actualmente se encuentra finalizando una Maestría en Lengua y Literatura, formación que amplía su perspectiva profesional hacia los ámbitos de la comunicación, el lenguaje, la lectura, la escritura y la construcción del conocimiento.

Desde el año 2019 se desempeña como docente del Ministerio de Educación del Ecuador, desarrollando una trayectoria orientada a la formación integral de sus estudiantes. Su experiencia educativa se ha fortalecido mediante procesos de capacitación en innovación, creatividad, metodologías activas, inclusión educativa, derechos humanos, emprendimiento y formación artística, así como en estrategias pedagógicas vinculadas con las nuevas demandas de la educación contemporánea.

Su preparación en Tecnología e Innovación Educativa le ha permitido acercarse a los procesos de transformación digital desde una perspectiva pedagógica, comprendiendo el papel que cumplen las herramientas tecnológicas en la enseñanza y en las nuevas formas de comunicación, interacción y acceso a la información.

De manera complementaria, desarrolla una importante labor como docente de personas adultas mayores en el Centro de Atención al Adulto Mayor (CAAM), programa gestionado por el Instituto Ecuatoriano de Seguridad Social (IESS) del Ecuador. Esta experiencia le ha permitido participar en procesos de acompañamiento y formación dirigidos a este grupo de la población, promoviendo espacios de aprendizaje, participación, creatividad y desarrollo personal.

Su trabajo con adultos mayores adquiere especial relevancia frente a los cambios que ha generado la incorporación de las tecnologías digitales en la vida cotidiana. Desde

esta experiencia, reconoce la importancia de facilitar procesos de aprendizaje que permitan a las personas desenvolverse con mayor autonomía y confianza en los entornos digitales, al mismo tiempo que desarrollan una actitud consciente frente al uso de la información y las nuevas formas de comunicación.

Su formación artística constituye otro componente esencial de su trayectoria. Como profesional de la música, danza, teatro y pintura, entiende el arte como un medio para estimular la creatividad, la sensibilidad, la expresión y el pensamiento crítico. Esta visión se articula con su experiencia docente y con su formación tecnológica, generando una perspectiva interdisciplinaria en la que convergen arte, educación, comunicación e innovación.

La combinación de su formación en tecnología, su preparación en Lengua y Literatura y su experiencia educativa le permite abordar los desafíos de la sociedad contemporánea desde una mirada integral, en la que el desarrollo tecnológico debe estar acompañado de educación, pensamiento crítico, responsabilidad y conciencia sobre el manejo de la información.

A lo largo de su trayectoria, Jhonatan Alberto Cifuentes Carreño ha consolidado un perfil profesional orientado al aprendizaje permanente y a la innovación, convencido de que la educación debe responder a las transformaciones sociales y tecnológicas sin perder de vista su dimensión humana. Su experiencia refleja el compromiso de un educador que encuentra en la tecnología, el arte y la comunicación oportunidades para generar aprendizajes, fortalecer capacidades y contribuir a una sociedad más consciente, inclusiva y responsable.

MSc. Lidia Leonor Ponce Carchi

Docente – Investigadora independiente. Ministerio de Educación, Deporte y Cultura
lponcecarchi@gmail.com
https://orcid.org/0009-0009-6784-3620
Milagro, Guayas, Ecuador

Semblanza



Lidia Ponce Carchi es Profesora de Segunda Enseñanza y Licenciada en Ciencias de la Educación con especialización en Informática y Programación, Magíster en Gerencia Educativa y Especialista en Gestión Educativa, con formación académica en la Universidad Estatal de Milagro, Universidad Estatal de Bolívar y Universidad de Guayaquil. Cuenta con experiencia docente desde el año 2009 hasta la actualidad y se desempeña también como investigadora independiente, orientando su trabajo al fortalecimiento de los procesos educativos. Su práctica profesional se caracteriza por el diseño de planificaciones de clase que consideran la diversidad de los estudiantes, mediante la aplicación de adaptaciones curriculares, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y estrategias inclusivas que responden a diferentes ritmos, estilos y necesidades de aprendizaje, promoviendo una educación equitativa, participativa e integral.

MSc. María Isabel Ponce Carchi

Docente – Investigadora independiente, Ministerio de Educación, Deporte y Cultura
profmariaponce@gmail.com
https://orcid.org/0009-0002-7971-1923
Milagro, Guayas, Ecuador

Semblanza



María Isabel Ponce Carchi es docente y tutora de la Unidad Educativa José María Velasco Ibarra, con 17 años de trayectoria profesional dedicada al ámbito educativo. Es Licenciada en Ciencias de la Educación con Especialización en Comercio y Administración y Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Matemáticas. Su formación profesional se complementa con una Especialización en Gestión Educativa y el grado de Magíster en Gerencia Educativa, estudios que han fortalecido sus competencias pedagógicas, administrativas y de liderazgo dentro del contexto educativo.

A lo largo de su trayectoria docente, ha orientado su labor hacia el fortalecimiento de procesos de enseñanza y aprendizaje que respondan a las características, necesidades y potencialidades de los estudiantes. Su experiencia como docente y tutora le ha permitido profundizar en la importancia de las adaptaciones curriculares, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y las estrategias pedagógicas para atender la diversidad en el aula, promoviendo prácticas educativas flexibles, participativas e inclusivas. Su interés académico se vincula además con el análisis de la relación entre la aplicación del DUA y las prácticas docentes inclusivas en estudiantes de Bachillerato.

Su desempeño profesional se distingue por la responsabilidad, el compromiso, la empatía, la equidad y la vocación de servicio, principios que orientan su práctica educativa y su acompañamiento a los estudiantes. Desde su experiencia y formación, busca contribuir a la construcción de espacios de aprendizaje donde la diversidad sea reconocida como una oportunidad para enriquecer la educación. Su propósito es aportar al fortalecimiento de una práctica docente reflexiva, innovadora e inclusiva, orientada a garantizar mayores oportunidades de aprendizaje y participación para todos los estudiantes.

Mgtr. Alexandra Germania Hernández Lascano

Docente. Investigadora independiente. Ministerio de Educación, Deporte y Cultura
alexarcl@hotmail.com
https://orcid.org/0009-0000-1718-6110
Durán, Guayas, Ecuador

Semblanza



Alexandra Germania Hernández Lascano es una docente ecuatoriana nacida el 11 de octubre de 1977 en Guayaquil, Su trayectoria personal y profesional está estrechamente vinculada con el cantón Durán, lugar que le permitió conocer de cerca las necesidades y desafíos de esta comunidad. Desde sus primeros años, mostró interés por la docencia. Estas experiencias contribuyeron a fortalecer su vocación y labor en beneficio de los adolescentes del cantón. Actualmente reafirma su compromiso de respeto, empatía, justicia, y equidad para su comunidad educativa.

Su trayectoria profesional se sustenta en una amplia preparación académica en el ámbito educativo. Es Secretria Ejecutiva, Profesora de Segunda Enseñanza en Ciencias de la Educación Especialización: Asignaturas Secretariales, Licenciada en Ciencias de la Educación Especialización Asignaturas Secretariales, Docente de Lengua y Literatura de los Niveles de Básica Superior desde el 2009 y Bachillerato Ciencias y Técnico desde el 2020 hasta la actualidad. Complementó su formación con una Maestría en Educación con Mención en Pedagogía. Además se encuentra en constante capación a través de la Plataforma MeCapacito de MINEDUC. Esta formación le ha permitido fortalecer sus conocimientos, enriquecer su práctica pedagógica y transmitir a sus estudiantes una enseñanza fundamentada en el análisis, la responsabilidad y el compromiso con la sociedad. Su constante actualización refleja una firme vocación por la docencia y por ofrecer una educación de calidad.

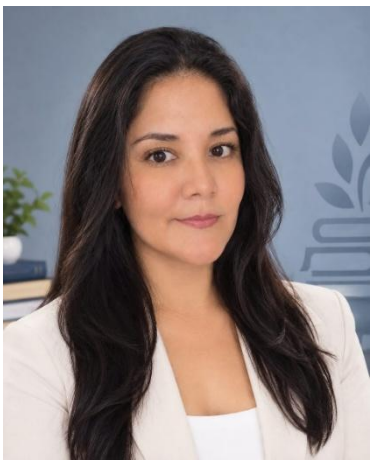
Durante su trayectoria profesional y académica, ha construido una carrera caracterizada por la responsabilidad, la ética y el compromiso con la educación y la sociedad. Su experiencia en éste ámbito y su formación especializada le han permitido desarrollar una perspectiva amplia sobre pedagía, conocimientos que ha incorporado en su labor como docente. A través de la enseñanza, ha procurado formar estudiantes con pensamiento crítico, sentido de responsabilidad y respeto por los principios de igualdad, dignidad y convivencia. Su participación en espacios académicos y la elaboración de oros trabajos evidencian su interés por la investigación y la actualización permanente. Como mujer, hija, hermana, profesional y educadora, ha enfrentado diversos desafíos a lo largo de su carrera, fortaleciendo cualidades como la perseverancia, la vocación de servicio y la integridad. Su trayectoria refleja el propósito de contribuir, desde las aulas

y desde su experiencia profesional, a la formación de nuevas generaciones comprometidas con una sociedad más humana, responsable y solidaria.

MSc. Sofía Verónica Murillo Vásquez

Docente. Abogada. Investigadora independiente. Ministerio de Educación, Deporte y Cultura.
sveronica1@hotmail.es
https://orcid.org/0009-0002-3869-8320
Durán, Guayas, Ecuador

Semblanza



Sofía Verónica Murillo Vásquez nació en Guayaquil, Ecuador, el 17 de mayo de 1982. Es abogada, educadora, docente universitaria, asesora legal y mediadora, con una trayectoria profesional caracterizada por la integración del Derecho y la educación como espacios de servicio, formación y transformación social.

Desde el año 2004 se desempeña como docente del Ministerio de Educación del Ecuador, institución en la que ha desarrollado una trayectoria de más de dos décadas dedicada a la enseñanza y a la formación de nuevas generaciones. Su experiencia educativa se ha fortalecido con estudios de cuarto nivel en Derecho, Educación y Ciencias de la Educación, contando con tres títulos de maestría: Derecho con mención en Derecho Constitucional; Educación con mención en Pedagogía; y Ciencias de la Educación con mención en Diseño y Evaluación del Plan de Estudios. Es, además, Abogada y Licenciada en Ciencias de la Educación, y ha complementado su formación con estudios especializados en contratación pública, didáctica, inclusión educativa y tecnologías aplicadas a la educación.

Su trayectoria académica y profesional se extiende también al ámbito universitario. Actualmente ejerce la docencia universitaria en la Universidad Bolivariana del Ecuador, tanto en programas de pregrado como de posgrado, donde participa en procesos de planificación académica, rediseño curricular, evaluación por competencias y formación profesional.

En el ámbito jurídico, cuenta con más de una década de experiencia vinculada a la asesoría legal y al Derecho Notarial, desempeñándose como asesora legal en la Notaría Octava del cantón Guayaquil. Su ejercicio profesional comprende áreas del Derecho Notarial, Registral, Civil, Mercantil y de Familia, experiencia que le ha permitido relacionar la formación jurídica con la práctica profesional y con las necesidades concretas de la sociedad.

A esta trayectoria se suma su formación como Mediadora, Negociadora y Conciliadora certificada por el Consejo de la Judicatura, incorporando a su ejercicio profesional

herramientas para el diálogo, la negociación, la prevención y solución de conflictos, desde una perspectiva orientada al entendimiento y a la construcción de acuerdos.

Su concepción de la educación se fundamenta en la inclusión, la innovación y el reconocimiento de la diversidad. Su experiencia en Diseño Universal para el Aprendizaje, metodologías activas, competencias digitales y evaluación por competencias refleja una permanente búsqueda de nuevas formas de enseñar y aprender, colocando a la persona y a su desarrollo integral en el centro del proceso educativo.

A lo largo de su carrera, ha construido un perfil interdisciplinario en el que convergen educación, Derecho, mediación y tecnología, convencida de que el conocimiento adquiere verdadero sentido cuando se transforma en una herramienta para comprender la realidad, resolver problemas y contribuir al bienestar colectivo.

Su trayectoria representa el compromiso de una profesional que ha encontrado en la educación y el Derecho dos caminos complementarios para servir a la sociedad. Desde la docencia, la práctica jurídica y la mediación, Sofía Verónica Murillo Vásquez continúa aportando a la formación de profesionales con pensamiento crítico, criterio jurídico, sensibilidad humana, capacidad de diálogo y responsabilidad social.

El contenido y las ideas expuestas en esta obra se encuentran protegidos por la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y constituyen derechos exclusivos de su(s) autor(es).

Derechos de Autor © 2026

Este documento se publica bajo los términos y condiciones de la licencia:

Creative Commons Reconocimiento – No Comercial – Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

Usted es libre de compartir y adaptar el material, siempre que otorgue el crédito correspondiente, no lo utilice con fines comerciales y distribuya sus contribuciones bajo la misma licencia.

Para ver una copia de esta licencia, visite: https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es

Sinopsis

La educación inclusiva constituye un compromiso pedagógico e institucional orientado a garantizar que todas las personas puedan acceder, participar, aprender y permanecer en los distintos niveles educativos en condiciones de equidad. Esta obra analiza la diversidad humana, educativa y cultural desde una perspectiva que supera los modelos centrados en el déficit y dirige la atención hacia las barreras presentes en el currículo, las metodologías, la evaluación y la organización institucional. A lo largo de nueve capítulos se desarrollan fundamentos sobre inclusión, necesidades educativas, adaptaciones curriculares, ajustes razonables y Diseño Universal para el Aprendizaje, junto con estrategias activas, cooperativas y tecnológicas para atender la diversidad. También se examinan la evaluación inclusiva, el bienestar socioemocional, la autorregulación, el acompañamiento, la prevención del abandono y las transiciones entre Bachillerato y Educación Superior. La obra incorpora modelos de intervención, estudios de caso, procesos de seguimiento y proyectos de mejora, además de abordar liderazgo, desarrollo profesional docente, participación estudiantil, vínculo con las familias, accesibilidad, transformación digital e innovación educativa. Su enfoque articula fundamentos conceptuales y aplicaciones prácticas para promover instituciones flexibles, participativas y capaces de responder sostenidamente a la diversidad.

Palabras clave: inclusión educativa; diversidad; accesibilidad; DUA; innovación educativa.

Introducción

La educación inclusiva constituye uno de los principales desafíos de los sistemas educativos contemporáneos, debido a la creciente diversidad presente en las aulas y a la necesidad de garantizar oportunidades reales de aprendizaje, participación y permanencia para todo el estudiantado. Las diferencias culturales, sociales, cognitivas, funcionales y socioemocionales demandan respuestas pedagógicas capaces de superar modelos homogéneos de enseñanza. Desde esta perspectiva, la inclusión no se limita al acceso físico a una institución, sino que implica transformar las condiciones que pueden generar exclusión. El presente libro aborda esta problemática desde una mirada articulada entre diversidad, equidad, accesibilidad y transformación educativa.

Comprender la diversidad como una característica inherente a toda comunidad educativa exige reconocer que cada estudiante posee ritmos, experiencias, intereses y formas particulares de relacionarse con el conocimiento. Esta realidad plantea la necesidad de abandonar enfoques centrados exclusivamente en déficits individuales y avanzar hacia modelos que analicen las barreras presentes en el currículo, las metodologías, la evaluación y la organización institucional. La educación inclusiva requiere condiciones flexibles que permitan responder a diferentes perfiles sin reducir las expectativas académicas. Bajo esta orientación, el libro examina cómo la diversidad puede convertirse en un principio organizador de la enseñanza y en una oportunidad para enriquecer los procesos educativos.

Las adaptaciones curriculares y los ajustes educativos ocupan un lugar central dentro de esta propuesta, debido a que permiten modificar determinados componentes de la enseñanza cuando existen barreras que dificultan la participación o el aprendizaje. Su aplicación debe partir de una valoración contextualizada y mantener relación con las necesidades, fortalezas y posibilidades del estudiante. La flexibilidad curricular no significa disminuir automáticamente el nivel de exigencia, sino ampliar las vías mediante las cuales pueden alcanzarse los aprendizajes previstos. El libro desarrolla estos aspectos mediante el análisis de adaptaciones, ajustes razonables, medidas de accesibilidad y procedimientos de planificación y seguimiento.

El Diseño Universal para el Aprendizaje constituye otro eje fundamental de la obra, debido a su capacidad para anticipar la diversidad desde la planificación educativa. Este enfoque propone diseñar experiencias que ofrezcan múltiples formas de implicación,

representación, acción y expresión, evitando depender exclusivamente de modificaciones posteriores. La incorporación del DUA favorece un currículo más flexible y accesible para una población estudiantil heterogénea. Sus principios permiten ampliar las oportunidades de participación y ofrecer alternativas para que los estudiantes se relacionen con los contenidos y demuestren sus aprendizajes mediante diferentes medios. Estos componentes son desarrollados de forma específica dentro del cuarto capítulo.

La inclusión también requiere metodologías capaces de atender la diversidad dentro de experiencias compartidas. Estrategias como el aprendizaje activo, el trabajo cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos y problemas, el aula invertida, las estaciones de aprendizaje y los agrupamientos flexibles ofrecen oportunidades para diversificar la participación. A estas propuestas se incorporan el andamiaje, la metacognición, la autorregulación y el uso responsable de tecnologías educativas e inteligencia artificial. Su aplicación debe responder a objetivos pedagógicos claros y considerar accesibilidad, autonomía y participación. Estas estrategias permiten avanzar desde una enseñanza uniforme hacia experiencias más dinámicas y ajustadas a diferentes necesidades.

La evaluación constituye otro ámbito que necesita transformarse para responder de manera coherente a los principios de inclusión. Evaluar desde la diversidad implica reconocer distintas formas de demostrar el aprendizaje, utilizar evidencias variadas y proporcionar retroalimentación útil para orientar el progreso. La evaluación diagnóstica, formativa, sumativa y auténtica puede articularse con rúbricas, portafolios, proyectos, autoevaluación y coevaluación. También deben considerarse ajustes evaluativos cuando las condiciones habituales generan desventajas injustificadas. La obra dedica un capítulo específico a estos procesos, destacando la importancia de utilizar evidencias para tomar decisiones pedagógicas y mejorar continuamente las experiencias de enseñanza y aprendizaje.

La dimensión socioemocional ocupa igualmente un lugar relevante, porque aprender no depende únicamente de condiciones cognitivas o curriculares. El bienestar, el sentido de pertenencia, la autonomía, la autorregulación y las habilidades socioemocionales influyen en la manera en que los estudiantes participan y sostienen sus trayectorias. Las relaciones pedagógicas, la convivencia y el clima inclusivo pueden fortalecer o debilitar esta experiencia. También adquieren importancia la tutoría, el acompañamiento y las

acciones orientadas a prevenir el abandono educativo. La continuidad entre Bachillerato y Educación Superior exige prestar especial atención a los procesos de transición y a los apoyos disponibles durante estas etapas.

El libro incorpora además una perspectiva aplicada mediante modelos de intervención y estudios de caso. La educación inclusiva requiere pasar de los principios generales a procesos sistemáticos de identificación de necesidades, fortalezas y barreras, formulación de objetivos y planificación de acciones. Estos procesos pueden integrar DUA, apoyos, ajustes y adaptaciones curriculares según las características de cada situación. Los estudios de caso permiten comprender cómo estas decisiones se articulan en contextos de Bachillerato y Educación Superior. El seguimiento y la evaluación ofrecen evidencias para revisar los resultados y desarrollar proyectos de mejora que fortalezcan progresivamente la capacidad institucional de responder a la diversidad.

La transformación inclusiva también depende de las culturas, políticas y prácticas que organizan la vida institucional. La inclusión difícilmente puede sostenerse cuando se limita a esfuerzos individuales de algunos docentes o a proyectos temporales. Se requieren liderazgo educativo, desarrollo profesional, comunidades de aprendizaje y mecanismos de participación estudiantil y familiar. La accesibilidad institucional debe extenderse a espacios físicos, comunicación, recursos digitales y procedimientos administrativos. La innovación y la transformación digital pueden ampliar oportunidades cuando se orientan desde criterios de equidad. La evaluación institucional permite revisar estos avances y determinar qué condiciones necesitan fortalecerse para garantizar sostenibilidad.

La obra se organiza en nueve capítulos que avanzan desde los fundamentos de la diversidad y la inclusión hasta los procesos de transformación institucional. Los primeros capítulos analizan paradigmas, barreras, necesidades educativas, adaptaciones curriculares y DUA; posteriormente se desarrollan estrategias pedagógicas, evaluación inclusiva y dimensión socioemocional. Los capítulos posteriores abordan intervención, estudios de caso, cultura institucional, liderazgo, participación, accesibilidad e innovación. Esta organización permite relacionar fundamentos conceptuales con herramientas de aplicación en Bachillerato y Educación Superior, ofreciendo una visión amplia de la educación inclusiva orientada a construir entornos más flexibles, accesibles, participativos y capaces de responder a la diversidad.

Synopsis

Inclusive education represents a pedagogical and institutional commitment aimed at ensuring that all people can access, participate, learn, and remain within different educational levels under equitable conditions. This book analyzes human, educational, and cultural diversity from a perspective that moves beyond deficit-based approaches and focuses attention on barriers found in curricula, methodologies, assessment, and institutional organization. Across nine chapters, the work develops foundations related to inclusion, educational needs, curricular adaptations, reasonable adjustments, and Universal Design for Learning, together with active, cooperative, and technology-supported strategies for addressing diversity. It also examines inclusive assessment, socio-emotional well-being, self-regulation, educational support, dropout prevention, and transitions between upper secondary and higher education. The book incorporates intervention models, case studies, monitoring processes, and improvement projects, while also addressing leadership, teacher professional development, student participation, family engagement, accessibility, digital transformation, and educational innovation. Its approach combines conceptual foundations with practical applications intended to promote flexible, participatory, and accessible institutions capable of responding sustainably to learner diversity and strengthening educational experiences centered on equity, participation, autonomy, and the recognition of individual and collective differences.

Keywords: inclusive education; diversity; accessibility; UDL; educational innovation.

Índice de Contenido

Sinopsis 13

Synopsis 14

Introducción 14

Capítulo 1. Diversidad, inclusión y transformación de los sistemas educativos 21

1.1 Diversidad humana, educativa y cultural en los procesos de aprendizaje.....22

1.1 Evolución de los paradigmas de exclusión, segregación, integración e inclusión 27

1.2 Equidad, justicia educativa y derecho a una educación inclusiva.....30

1.3 Barreras para el aprendizaje, la participación y la permanencia educativa....34

1.4 Cultura inclusiva y transformación de las prácticas educativas.....38

1.5 Retos contemporáneos de la inclusión en Bachillerato y Educación Superior41

Capítulo 2. Variabilidad del aprendizaje, necesidades educativas y barreras para la participación 45

2.1 Variabilidad individual y diversidad de perfiles de aprendizaje 46

2.2 Necesidades educativas específicas y características del estudiantado.....49

2.3 Modelos de comprensión de la discapacidad y la diversidad educativa 54

2.4 Identificación de barreras curriculares, metodológicas, comunicacionales y actitudinales.....59

2.5 Fortalezas, apoyos educativos y participación activa del estudiante 62

Capítulo 3. Adaptaciones curriculares y ajustes educativos para una respuesta inclusiva 67

3.1 Flexibilidad curricular y diversificación de la enseñanza 68

3.2 Fundamentos y tipos de adaptaciones curriculares 71

3.3 Ajustes razonables y medidas de accesibilidad educativa 74

3.4 Adaptaciones metodológicas, de acceso y de evaluación 77

3.5 Planificación, documentación, seguimiento y evaluación de las adaptaciones80

Capítulo 4. Diseño Universal para el Aprendizaje: hacia un currículo flexible y accesible 85

4.1 Fundamentos conceptuales y evolución del Diseño Universal para el Aprendizaje 86

4.2 Múltiples formas de implicación y compromiso con el aprendizaje 89

4.3 Múltiples formas de representación de la información y los contenidos 94

4.4 Múltiples formas de acción, expresión y demostración del aprendizaje 97

4.5 Diseño de experiencias educativas accesibles mediante el DUA 100

Capítulo 5. Innovación pedagógica y estrategias para atender la diversidad en el aula 105

5.1 Aprendizaje activo como estrategia para la inclusión educativa 106

5.2 Aprendizaje cooperativo y aprendizaje entre pares 109

5.3 Aprendizaje basado en proyectos y problemas 114

5.4 Aula invertida, estaciones de aprendizaje y agrupamientos flexibles ... 117

5.5 Andamiaje, metacognición y autorregulación del aprendizaje 120

5.6 Tecnología educativa, inteligencia artificial y recursos accesibles 123

Capítulo 6. Evaluación inclusiva: equidad, evidencias y toma de decisiones pedagógicas 128

6.1 Principios y fundamentos de la evaluación inclusiva 129

6.2 Evaluación diagnóstica, formativa y sumativa desde la diversidad 133

6.3 Evaluación auténtica y valoración de evidencias de aprendizaje 136

6.4 Rúbricas, portafolios, proyectos y estrategias alternativas de evaluación 139

6.5 Retroalimentación, autoevaluación y coevaluación como procesos de mejora 142

6.6 Ajustes evaluativos y toma de decisiones pedagógicas basadas en evidencias 147

Capítulo 7. Dimensión socioemocional, participación y trayectorias educativas 150

7.1 Bienestar socioemocional y sentido de pertenencia educativa 151

7.2 Autonomía, autorregulación y habilidades socioemocionales 155

7.3 Relaciones pedagógicas, convivencia y clima inclusivo 159

7.4 Acompañamiento, tutoría y prevención del abandono educativo.....161

7.5 Transiciones y continuidad de las trayectorias entre Bachillerato y Educación Superior.....164

Capítulo 8. Modelos de intervención y estudios de caso para la educación inclusiva 169

8.1 Modelos integrales de respuesta educativa a la diversidad.....170

8.2 Identificación y análisis de necesidades, fortalezas y barreras.....173

8.3 Formulación de objetivos y planificación de intervenciones inclusivas 177

8.4 Integración del DUA, apoyos, ajustes y adaptaciones curriculares.....180

8.5 Estudios de caso en Bachillerato y Educación Superior.....183

8.6 Seguimiento, evaluación y proyectos de mejora de la intervención educativa 186

Capítulo 9. Cultura inclusiva, innovación y transformación de las instituciones educativas.....191

9.1 Cultura, políticas y prácticas institucionales para la inclusión 192

9.2 Liderazgo educativo y desarrollo profesional docente 195

9.3 Comunidades de aprendizaje, participación estudiantil y vínculo con las familias 198

9.4 Accesibilidad institucional, transformación digital e innovación educativa 201

9.5 Evaluación institucional, sostenibilidad y desafíos futuros de la educación inclusiva.....205

Conclusión.....209

Bibliografía.....212

Capítulo 1.

Diversidad, inclusión y transformación de los sistemas educativos



1.1 Diversidad humana, educativa y cultural en los procesos de aprendizaje

La diversidad humana constituye una característica inherente a toda comunidad educativa, pues cada estudiante posee experiencias, capacidades, intereses, ritmos de aprendizaje, formas de comunicación y contextos socioculturales particulares. Esta heterogeneidad transforma al aula en un espacio donde convergen múltiples maneras de comprender, interpretar y relacionarse con el conocimiento. Desde una perspectiva inclusiva, estas diferencias no deben considerarse dificultades que deben eliminarse, sino condiciones naturales del proceso educativo que requieren respuestas pedagógicas flexibles. Reconocer la diversidad implica abandonar modelos homogéneos de enseñanza y construir experiencias educativas capaces de responder a las características individuales y colectivas del estudiantado (Ruiz A., 2024).

La diversidad educativa se manifiesta en las distintas formas mediante las cuales las personas acceden, procesan, organizan y expresan lo aprendido. Algunos estudiantes comprenden con mayor facilidad mediante recursos visuales, mientras otros necesitan experimentar, dialogar, resolver situaciones prácticas o relacionar nuevos conocimientos con experiencias previas. También existen diferencias asociadas con la motivación, la atención, la autonomía y los conocimientos iniciales. Estas particularidades exigen que la enseñanza contemple diferentes rutas de aprendizaje y oportunidades de participación. La inclusión adquiere sentido cuando el sistema educativo reconoce esta variabilidad y evita establecer un único modelo de estudiante como referencia para organizar los procesos pedagógicos (Mena-Chiluisa y Alulima, 2021).

La diversidad cultural representa otra dimensión esencial dentro de los procesos educativos, debido a que las experiencias de aprendizaje están atravesadas por valores, tradiciones, lenguas, creencias, costumbres y formas particulares de interpretar la realidad. En una misma institución pueden coexistir estudiantes provenientes de comunidades rurales y urbanas, distintos territorios, estructuras familiares y grupos culturales diversos. Esta pluralidad enriquece las relaciones educativas cuando existe reconocimiento y respeto mutuo. Sin embargo, cuando determinadas expresiones culturales son invisibilizadas o consideradas inferiores, pueden aparecer procesos de exclusión. La educación inclusiva debe promover ambientes donde la diferencia cultural constituya una oportunidad para aprender mediante el intercambio y la convivencia.

Comprender la diversidad también supone reconocer que las características individuales interactúan permanentemente con las condiciones del entorno educativo. Las dificultades experimentadas por un estudiante no dependen exclusivamente de sus capacidades personales, sino también de la forma en que se organizan los contenidos, las metodologías, la evaluación, los espacios y las relaciones institucionales. Una enseñanza rígida puede generar obstáculos para determinados estudiantes, mientras una propuesta flexible puede facilitar su participación y aprendizaje. Por ello, el análisis educativo debe superar explicaciones centradas únicamente en las limitaciones individuales y examinar las condiciones que ofrece la institución para garantizar oportunidades reales de participación y desarrollo académico (Paz-Maldonado et al., 2025).

Las experiencias previas influyen de manera significativa en la forma en que cada estudiante interpreta los contenidos y construye nuevos aprendizajes. El conocimiento no se desarrolla en condiciones aisladas, sino a partir de las relaciones entre la información nueva y los saberes acumulados en contextos familiares, comunitarios y educativos. Por esta razón, dos estudiantes que participan en una misma actividad pueden atribuir significados diferentes a la experiencia. Una educación sensible a la diversidad debe recuperar estos conocimientos previos y utilizarlos como punto de partida para la enseñanza. De esta manera, el currículo puede conectarse con realidades concretas y favorecer aprendizajes contextualizados, relevantes y socialmente significativos.

El reconocimiento de la diversidad requiere también prestar atención a las expectativas que docentes e instituciones construyen sobre el estudiantado. Cuando se establecen expectativas reducidas hacia determinados grupos debido a su discapacidad, condición socioeconómica, procedencia cultural o trayectoria académica, pueden limitarse las oportunidades para desarrollar sus capacidades. Por el contrario, las prácticas inclusivas parten del supuesto de que todos los estudiantes pueden aprender cuando reciben apoyos adecuados y encuentran condiciones favorables para participar. La cultura institucional desempeña aquí un papel fundamental, porque determina las formas en que se interpretan las diferencias y orienta las decisiones pedagógicas adoptadas frente a ellas (García-Martínez et al., 2023).

La diversidad no debe abordarse mediante la creación permanente de respuestas separadas para cada estudiante, sino mediante propuestas educativas suficientemente

flexibles para admitir diferentes formas de participación. Esto implica combinar estrategias, recursos y actividades que permitan avanzar hacia objetivos comunes sin exigir que todas las personas aprendan mediante procedimientos idénticos. La diferenciación pedagógica no supone disminuir las expectativas educativas, sino modificar las vías utilizadas para alcanzar los aprendizajes. Desde esta perspectiva, atender la diversidad significa ampliar las oportunidades disponibles dentro del aula, ofreciendo alternativas que permitan al estudiante participar de acuerdo con sus fortalezas, necesidades y características, manteniendo expectativas de progreso académico para todos.

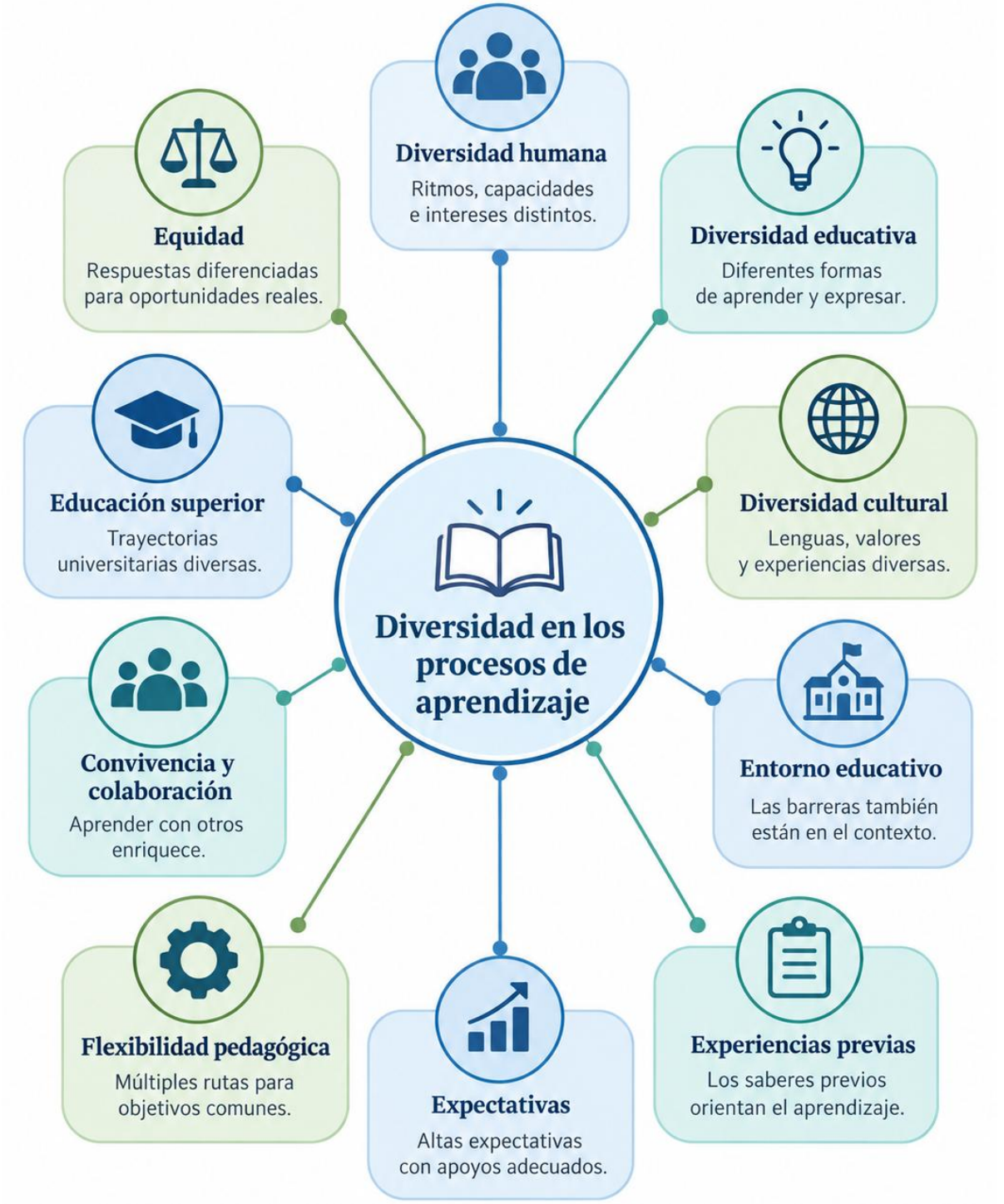
Las relaciones entre estudiantes constituyen igualmente un componente central de la diversidad educativa. La convivencia entre personas con distintas capacidades, experiencias y perspectivas puede favorecer procesos de cooperación, empatía y aprendizaje compartido cuando existe una adecuada mediación pedagógica. El aula inclusiva permite que los estudiantes reconozcan diferentes formas de resolver problemas, comunicar ideas y participar en las actividades. Estas interacciones contribuyen a superar visiones basadas en la competencia individual y promueven experiencias donde aprender también implica colaborar con otros. La diversidad adquiere así una dimensión social, porque el conocimiento se construye mediante intercambios que enriquecen tanto el desarrollo académico como las competencias necesarias para convivir en sociedades plurales.

La educación superior también enfrenta el desafío de responder a una población estudiantil progresivamente diversa. Las diferencias relacionadas con edad, condiciones socioeconómicas, discapacidad, experiencias educativas previas, responsabilidades laborales y familiares o procedencia territorial generan necesidades distintas durante las trayectorias universitarias. Reconocer esta diversidad exige revisar prácticas institucionales tradicionalmente diseñadas para perfiles estudiantiles homogéneos. La accesibilidad, los apoyos académicos, la flexibilidad organizativa y las estrategias docentes adquieren especial importancia para garantizar participación y permanencia. Rivera (2023) destaca la relevancia de consolidar culturas inclusivas en educación superior capaces de reconocer la diversidad como componente de la vida universitaria y no como situación excepcional.

La diversidad educativa mantiene una relación directa con los principios de equidad, debido a que ofrecer exactamente las mismas condiciones a todos los estudiantes no

garantiza necesariamente oportunidades equivalentes de aprendizaje. Algunos pueden requerir recursos adicionales, apoyos específicos, modificaciones en la comunicación o mayor acompañamiento para participar en igualdad de condiciones. Atender estas diferencias no constituye un privilegio, sino una estrategia orientada a reducir desigualdades que pueden afectar las trayectorias educativas. Desde esta perspectiva, la equidad implica identificar las condiciones que limitan la participación y adoptar respuestas diferenciadas cuando sean necesarias. Este enfoque permite avanzar desde una igualdad formal hacia oportunidades educativas ajustadas a las características reales del estudiantado.

Figura 1
Diversidad en los procesos de aprendizaje



Nota. El esquema representa la diversidad educativa como una interacción entre características humanas, experiencias previas, factores culturales, condiciones del entorno y respuestas pedagógicas flexibles orientadas a favorecer la equidad, la participación y el aprendizaje.

Comprender la diversidad humana, educativa y cultural exige transformar la manera en que se conciben la enseñanza, el aprendizaje y la participación. La inclusión no consiste únicamente en incorporar estudiantes diversos dentro de estructuras previamente

establecidas, sino en revisar esas estructuras para garantizar que puedan responder a múltiples formas de aprender y participar. Esto requiere currículos flexibles, prácticas docentes abiertas, relaciones respetuosas y culturas institucionales comprometidas con la valoración de las diferencias. La diversidad deja entonces de representar un problema que debe corregirse y se convierte en una condición desde la cual diseñar experiencias educativas más equitativas, participativas y pertinentes para toda la comunidad educativa.

1.2 Evolución de los paradigmas de exclusión, segregación, integración e inclusión

La evolución de los paradigmas educativos vinculados con la diversidad refleja cambios profundos en la manera de comprender a las personas, sus derechos y su participación dentro de los sistemas educativos. Durante largos períodos, predominó una visión centrada en la homogeneidad y en la normalización, donde quienes se alejaban de los estándares establecidos eran considerados incapaces de responder adecuadamente a las exigencias escolares. Esta perspectiva generó prácticas de exclusión que limitaban el acceso a la educación de numerosos grupos. Con el tiempo, las demandas sociales, los avances jurídicos y las nuevas concepciones pedagógicas impulsaron una transición hacia modelos orientados al reconocimiento de la diversidad y la participación.

El paradigma de exclusión se caracterizó por negar o restringir directamente el acceso de determinados estudiantes a los espacios educativos ordinarios. Las personas con discapacidad, necesidades educativas específicas, diferencias culturales o condiciones socioeconómicas desfavorables eran frecuentemente consideradas ajenas a la escolarización convencional. Esta lógica se sustentaba en una visión deficitaria que atribuía las dificultades exclusivamente a las características individuales. En consecuencia, el sistema educativo no asumía responsabilidad sobre las barreras existentes. La exclusión no solo implicaba ausencia física de las instituciones, sino también invisibilización social y limitación de oportunidades para desarrollar aprendizajes, vínculos y trayectorias educativas en condiciones de igualdad.

Posteriormente surgió el paradigma de segregación, que representó un avance limitado frente a la exclusión absoluta. En este modelo, las personas consideradas diferentes podían acceder a procesos educativos, pero lo hacían en instituciones, aulas o programas separados del resto del estudiantado. La segregación partía de la idea de que

ciertos grupos requerían espacios especializados debido a sus características particulares. Aunque permitió ampliar el acceso educativo, mantuvo una estructura diferenciada que reforzaba distancias sociales y pedagógicas. La separación física también condicionaba las oportunidades de interacción, participación y convivencia, consolidando la percepción de que la diversidad debía atenderse fuera de los contextos educativos comunes.

La segregación educativa estuvo estrechamente vinculada con enfoques médicos y asistenciales de la discapacidad y de las necesidades educativas. Desde esta lógica, la intervención buscaba corregir, compensar o rehabilitar al estudiante para aproximarlo a parámetros considerados normales. El énfasis se situaba principalmente en el diagnóstico individual y no en las condiciones del entorno. Esta perspectiva generó sistemas paralelos de atención y fortaleció la clasificación del alumnado según categorías específicas. Aunque algunos servicios especializados aportaron apoyos importantes, el modelo segregado no cuestionaba suficientemente las estructuras escolares que producían exclusión. Así, la diversidad continuaba siendo interpretada como una excepción frente a un modelo educativo homogéneo.

El paradigma de integración supuso un cambio relevante al promover la incorporación de estudiantes previamente segregados a escuelas y aulas ordinarias. Sin embargo, la integración mantuvo la expectativa de que el estudiante debía adaptarse a las condiciones existentes para participar en ellas. El currículo, las metodologías, las evaluaciones y la organización institucional permanecían en gran medida sin modificaciones. Los apoyos se dirigían principalmente a facilitar que la persona pudiera responder a las exigencias del sistema. En este sentido, la integración amplió las oportunidades de acceso y convivencia, pero no siempre consiguió transformar las prácticas educativas ni garantizar una participación plena en los procesos de aprendizaje.

Una de las principales limitaciones del paradigma integrador fue que la presencia física dentro del aula no necesariamente aseguraba una participación significativa. Un estudiante podía compartir el mismo espacio con sus compañeros y continuar enfrentando obstáculos en el acceso a los contenidos, la comunicación, la evaluación o las relaciones sociales. La integración podía convertirse así en una incorporación administrativa más que en una transformación pedagógica. Esta situación evidenció que el acceso por sí solo no era suficiente. La construcción de sistemas educativos más

equitativos requería revisar las condiciones institucionales, curriculares y metodológicas responsables de generar barreras para determinados estudiantes y no limitar la respuesta a intervenciones individuales.

El paradigma de inclusión surge precisamente como respuesta a estas limitaciones. Su planteamiento central consiste en reconocer que la diversidad forma parte de la realidad educativa y que son los sistemas los que deben transformarse para garantizar aprendizaje, participación y pertenencia. Desde esta perspectiva, no se espera que el estudiante se adapte de manera unilateral a una estructura rígida. Por el contrario, se revisan políticas, culturas y prácticas para identificar y reducir las barreras existentes. García-Martínez et al. (2023) muestran que una cultura inclusiva requiere una gestión institucional que articule valores, decisiones organizativas y prácticas educativas orientadas hacia la participación de toda la comunidad.

La inclusión también representa una transformación en la forma de comprender las diferencias individuales. Mientras los modelos anteriores tendían a identificar determinados grupos como problemáticos o excepcionales, el enfoque inclusivo reconoce que todos los estudiantes presentan características, fortalezas, necesidades y trayectorias diferentes. Esta visión desplaza la atención desde la clasificación hacia la identificación de condiciones que facilitan o dificultan la participación. El objetivo no consiste únicamente en atender a estudiantes con diagnósticos específicos, sino en construir entornos educativos capaces de responder a una amplia diversidad. De esta manera, la inclusión se vincula con la equidad, la accesibilidad, la participación y el derecho universal a aprender.

La transición entre exclusión, segregación, integración e inclusión no debe interpretarse como un proceso completamente lineal o concluido. En muchos sistemas educativos coexisten simultáneamente prácticas asociadas con diferentes paradigmas. Puede existir un discurso institucional favorable a la inclusión mientras se mantienen decisiones segregadoras, barreras curriculares o expectativas reducidas hacia ciertos estudiantes. Rivera (2023) evidencia que la consolidación de una cultura inclusiva en educación superior requiere transformar tanto las políticas como las prácticas y las percepciones de la comunidad académica. Por ello, el avance hacia la inclusión implica procesos continuos de reflexión, evaluación y cambio institucional.

El enfoque inclusivo también ha ampliado la comprensión del derecho a la educación. Ya no resulta suficiente garantizar matrícula o permanencia física dentro de una institución, sino que se requiere asegurar condiciones efectivas para aprender, participar y progresar. Paz-Maldonado et al. (2025) muestran que, desde la perspectiva de estudiantes con discapacidad, las barreras universitarias pueden presentarse en dimensiones físicas, pedagógicas, comunicacionales y actitudinales. Estos hallazgos permiten comprender que la inclusión depende de múltiples factores interrelacionados. La transformación de los sistemas educativos exige, por tanto, identificar obstáculos y desarrollar mecanismos que garanticen experiencias académicas accesibles, dignas y participativas.

En la actualidad, avanzar hacia una educación inclusiva implica superar definitivamente la idea de que la diversidad debe gestionarse mediante separación o adaptación unilateral del estudiante. El desafío consiste en construir sistemas flexibles capaces de anticipar diferencias y responder a ellas desde el diseño de la enseñanza. La evolución histórica de estos paradigmas muestra que cada transformación ha ampliado progresivamente el reconocimiento de derechos y responsabilidades educativas. Sin embargo, la inclusión permanece como un proceso en construcción. Su consolidación requiere políticas coherentes, culturas institucionales abiertas, formación docente y prácticas que conviertan la diversidad en un principio organizador de la educación y no en una excepción.

1.3 Equidad, justicia educativa y derecho a una educación inclusiva

La equidad educativa constituye un principio esencial para garantizar que todos los estudiantes dispongan de condiciones reales para aprender, participar y progresar dentro del sistema educativo. A diferencia de la igualdad entendida como entrega uniforme de recursos y oportunidades, la equidad reconoce que las personas parten de situaciones diferentes y, por tanto, pueden requerir apoyos diferenciados. En educación inclusiva, esto implica identificar desigualdades asociadas con discapacidad, condiciones socioeconómicas, procedencia territorial, características culturales o trayectorias académicas. La respuesta educativa debe reducir esas brechas mediante recursos, ajustes y estrategias que permitan alcanzar oportunidades comparables de desarrollo y participación.

La justicia educativa amplía esta perspectiva al considerar no solamente la distribución de recursos, sino también el reconocimiento de las diferencias y la posibilidad efectiva de participar en las decisiones que afectan la experiencia educativa. Una institución puede disponer de infraestructura, docentes y materiales suficientes, pero continuar reproduciendo desigualdades cuando determinados estudiantes encuentran obstáculos para expresarse, acceder al currículo o participar plenamente. La justicia exige analizar cómo funcionan las normas, prácticas y relaciones institucionales. Desde esta perspectiva, la inclusión implica revisar las estructuras educativas para evitar que características personales o sociales se conviertan en factores que condicionen las oportunidades de aprendizaje y permanencia.

El derecho a una educación inclusiva supone que el acceso a la institución constituye únicamente el punto inicial de una responsabilidad más amplia. La matrícula pierde sentido si posteriormente el estudiante encuentra barreras que dificultan su participación o lo colocan en desventaja frente a sus compañeros. Mena-Chiluisa y Alulima (2021) evidencian que estudiantes con necesidades educativas especiales pueden enfrentar obstáculos dentro de la educación superior incluso después de haber logrado ingresar al sistema. Por ello, garantizar el derecho educativo requiere considerar conjuntamente acceso, permanencia, participación, aprendizaje, bienestar y posibilidades de culminación, evitando reducir la inclusión a la presencia física dentro de los espacios académicos.

La equidad también exige reconocer que las respuestas educativas universales pueden resultar insuficientes cuando existen necesidades particulares. Algunos estudiantes requieren tecnologías de apoyo, materiales accesibles, modificaciones en la comunicación, tiempos diferenciados, acompañamiento académico o ajustes en determinados procedimientos. Estas medidas no deben interpretarse como ventajas injustificadas, sino como mecanismos para compensar condiciones que generan desigualdad. Paz-Maldonado et al. (2025) muestran que las barreras experimentadas por estudiantes con discapacidad en la universidad pueden coexistir con facilitadores institucionales capaces de mejorar su participación. En consecuencia, las políticas inclusivas deben combinar principios generales de accesibilidad con apoyos específicos cuando sean necesarios.

La justicia educativa adquiere una dimensión institucional cuando los principios de inclusión se incorporan a la gestión, la planificación y las prácticas cotidianas. No

resulta suficiente disponer de declaraciones favorables a la diversidad si estas no se traducen en decisiones concretas sobre enseñanza, evaluación, convivencia, formación docente y participación. García-Martínez et al. (2023) destacan la importancia de consolidar culturas educativas inclusivas desde la gestión de los centros. Esto implica construir condiciones en las que la equidad sea un criterio para orientar decisiones institucionales, anticipar necesidades y revisar permanentemente aquellos procedimientos que pueden generar exclusión, desigualdad o participación limitada dentro de la comunidad educativa.

Tabla 1

Dimensiones de la equidad y la justicia educativa en contextos inclusivos

Dimensión	Pregunta orientadora	Respuesta institucional esperada	Evidencia de avance
Acceso	¿Todos pueden ingresar en condiciones adecuadas?	Eliminar restricciones y garantizar accesibilidad	Matrícula sin discriminación y recursos accesibles
Participación	¿Todos pueden intervenir activamente?	Diversificar actividades y canales de participación	Mayor implicación académica y social
Aprendizaje	¿Existen oportunidades reales para aprender?	Aplicar estrategias flexibles y apoyos diferenciados	Progreso según objetivos educativos
Permanencia	¿Las condiciones favorecen la continuidad?	Implementar acompañamiento y prevención de riesgos	Disminución de interrupciones y abandono
Reconocimiento	¿Las diferencias son valoradas sin estigmatización?	Promover convivencia, respeto y expectativas altas	Percepción positiva de pertenencia
Voz estudiantil	¿El estudiante participa en decisiones relevantes?	Incorporar consulta, diálogo y corresponsabilidad	Participación en procesos de mejora
Resultados	¿Las brechas educativas están disminuyendo?	Analizar evidencias y ajustar las respuestas	Reducción progresiva de desigualdades

Nota. La equidad educativa requiere combinar acceso, participación, aprendizaje y permanencia con mecanismos de reconocimiento y participación estudiantil; su valoración debe centrarse en la reducción de barreras y desigualdades, no únicamente en la igualdad formal de oportunidades.

La relación entre equidad e inclusión también obliga a revisar los criterios mediante los cuales se define el éxito educativo. Un sistema justo no debería valorar exclusivamente resultados estandarizados, porque estos pueden ocultar diferencias en las condiciones desde las cuales aprende cada estudiante. La evaluación del progreso debe considerar las oportunidades proporcionadas, los apoyos disponibles, la trayectoria individual y

las posibilidades reales de participación. Esto no significa disminuir las exigencias académicas, sino evitar que procedimientos rígidos conviertan las diferencias en desventajas permanentes. La justicia educativa requiere expectativas altas acompañadas de condiciones adecuadas para que cada estudiante pueda avanzar y demostrar lo aprendido.

El derecho a la inclusión también comprende el reconocimiento de la dignidad y de la voz del estudiante dentro de la comunidad educativa. Las personas no deben ser consideradas únicamente receptoras de apoyos diseñados por otros, sino participantes capaces de expresar necesidades, valorar experiencias y contribuir a las decisiones institucionales. La participación activa permite identificar barreras que pueden pasar inadvertidas desde la perspectiva administrativa o docente. En este sentido, escuchar al estudiantado fortalece la pertinencia de las acciones inclusivas y favorece relaciones más democráticas. La equidad adquiere así una dimensión participativa vinculada con la corresponsabilidad y la construcción colectiva de ambientes educativos accesibles.

La construcción de justicia educativa requiere además una vigilancia permanente sobre las desigualdades que pueden producirse dentro de las instituciones. Las barreras no son estáticas y pueden aparecer como resultado de nuevas tecnologías, transformaciones curriculares, modalidades educativas o cambios en las características de la población estudiantil. Por ello, las instituciones necesitan recopilar evidencias sobre participación, desempeño, permanencia y experiencias del alumnado para detectar brechas emergentes. Rivera (2023) señala la importancia de consolidar una cultura inclusiva en educación superior, lo que implica transformar políticas y prácticas para responder de manera coherente a la diversidad presente en los diferentes contextos educativos.

Equidad, justicia educativa y derecho a la educación inclusiva constituyen principios interdependientes. La inclusión pierde profundidad cuando se limita al acceso, mientras que la equidad resulta insuficiente si no se acompaña de reconocimiento, participación y transformación institucional. Avanzar hacia sistemas educativos justos supone identificar las desigualdades existentes, proporcionar apoyos diferenciados, garantizar accesibilidad y evaluar continuamente los efectos de las decisiones pedagógicas. Desde esta perspectiva, el derecho a la educación se concreta cuando cada estudiante encuentra condiciones para pertenecer, participar, aprender y desarrollar sus capacidades sin que

sus características individuales, sociales o culturales determinen anticipadamente sus oportunidades educativas.

1.4 Barreras para el aprendizaje, la participación y la permanencia educativa

Las barreras para el aprendizaje comprenden aquellas condiciones del entorno educativo que dificultan que los estudiantes accedan, comprendan, participen y progresen en las experiencias de enseñanza. Estas barreras pueden originarse en el currículo, las metodologías, los recursos, la comunicación, la infraestructura o las expectativas institucionales. Desde una perspectiva inclusiva, el análisis no debe centrarse únicamente en las características individuales del estudiante, sino en la interacción entre esas características y el contexto. Este enfoque permite identificar obstáculos que pueden ser modificados mediante decisiones pedagógicas y organizativas, evitando atribuir de manera exclusiva las dificultades a supuestas limitaciones personales del alumnado.

Las barreras curriculares aparecen cuando los contenidos, objetivos o formas de organización de la enseñanza se presentan de manera rígida y poco flexible. Un currículo excesivamente uniforme puede dificultar la participación de estudiantes con diferentes ritmos, estilos de aprendizaje o necesidades específicas. Cuando todos deben aprender de la misma forma, en el mismo tiempo y mediante los mismos procedimientos, aumentan las posibilidades de exclusión. La respuesta inclusiva requiere diversificar las rutas de acceso al conocimiento, ajustar las estrategias y ofrecer distintas formas de demostrar los aprendizajes. De este modo, el currículo deja de funcionar como filtro y se convierte en una herramienta de participación.

Las barreras metodológicas se relacionan con prácticas docentes que no consideran la diversidad del aula. Una enseñanza basada exclusivamente en exposición oral, memorización o actividades individuales puede resultar insuficiente para estudiantes que requieren apoyos visuales, experiencias prácticas, interacción entre pares o mayor acompañamiento. Ruiz A. (2024) destaca la necesidad de responder a la diversidad mediante estrategias que reconozcan diferentes formas de aprender. En este sentido, una metodología inclusiva combina recursos, tiempos, agrupamientos y formas de participación, permitiendo que los estudiantes encuentren oportunidades reales para involucrarse en el proceso educativo sin quedar limitados por un único modelo de enseñanza.

Las barreras comunicacionales también pueden afectar significativamente el aprendizaje y la participación. Estas se presentan cuando la información se transmite mediante canales que no resultan accesibles para todos los estudiantes o cuando se utilizan lenguajes excesivamente técnicos, instrucciones ambiguas o recursos poco comprensibles. La ausencia de apoyos visuales, subtítulos, materiales adaptados o sistemas alternativos de comunicación puede limitar el acceso al contenido. Para reducir estas barreras, es necesario diversificar los medios de comunicación y asegurar que las instrucciones, actividades y recursos puedan ser comprendidos por una población estudiantil heterogénea. La accesibilidad comunicacional debe considerarse parte estructural del diseño educativo.

Las barreras actitudinales se originan en prejuicios, estereotipos, expectativas reducidas o percepciones negativas sobre determinados estudiantes. Estas barreras pueden ser menos visibles que las físicas, pero generan efectos profundos en la participación y la autoestima académica. Cuando un docente asume que un estudiante no podrá alcanzar determinados aprendizajes, puede ofrecerle menos oportunidades, tareas simplificadas o menor participación. Del mismo modo, las actitudes discriminatorias entre compañeros pueden generar aislamiento y limitar la integración social. García-Martínez et al. (2023) resaltan la importancia de una cultura inclusiva capaz de transformar estas percepciones y promover relaciones basadas en respeto, colaboración y altas expectativas.

Las barreras físicas y de accesibilidad afectan especialmente a estudiantes con discapacidad, aunque también pueden perjudicar a otras personas que presentan necesidades temporales o particulares. Escaleras sin alternativas, aulas con distribución poco funcional, señalización insuficiente o recursos tecnológicos inaccesibles pueden limitar la autonomía y la participación. Estas condiciones evidencian que la inclusión no depende únicamente de la voluntad pedagógica, sino también de la planificación de los espacios y servicios institucionales. La accesibilidad debe contemplarse de manera preventiva, procurando que el entorno pueda ser utilizado por la mayor cantidad posible de estudiantes sin necesidad de realizar modificaciones tardías o soluciones aisladas.

La permanencia educativa también puede verse afectada por barreras socioeconómicas, familiares y contextuales. Las dificultades para cubrir costos de transporte, materiales, conectividad o alimentación pueden condicionar la continuidad de los estudios. A esto se suman responsabilidades laborales, cuidado de familiares o situaciones de

vulnerabilidad que interfieren con la asistencia y el rendimiento. En estos casos, la institución debe reconocer que la permanencia no depende exclusivamente del esfuerzo individual. Las políticas de apoyo, acompañamiento académico y flexibilización pueden reducir riesgos de abandono. Comprender estas condiciones permite evitar interpretaciones simplistas que atribuyen la interrupción educativa únicamente a falta de interés o compromiso del estudiante.

En educación superior, las barreras pueden adquirir formas específicas vinculadas con la organización académica, la evaluación, los procesos administrativos y la autonomía exigida al estudiante. Mena-Chiluisa y Alulima (2021) señalan que estudiantes con necesidades educativas especiales pueden enfrentar obstáculos que dificultan su inclusión plena en este nivel. La falta de ajustes, la escasa formación docente o la limitada coordinación institucional pueden afectar la continuidad académica. Por ello, las universidades requieren mecanismos de identificación temprana de necesidades, servicios de apoyo y procedimientos claros para garantizar accesibilidad. La inclusión universitaria demanda una respuesta institucional integral, no acciones aisladas dependientes de iniciativas individuales.

La participación educativa implica más que asistir a clases o cumplir actividades. Supone tener oportunidades reales para expresar ideas, colaborar, tomar decisiones y sentirse parte de la comunidad. Cuando determinados estudiantes son sistemáticamente excluidos de actividades, debates, proyectos o responsabilidades, se genera una barrera que afecta tanto el aprendizaje como el sentido de pertenencia. Rivera (2023) destaca la importancia de fortalecer culturas inclusivas en educación superior, lo cual implica promover espacios donde la diversidad sea reconocida y valorada. La participación debe ser entendida como un componente central de la experiencia educativa y no como un elemento complementario o secundario del proceso formativo.

Figura 2

Barreras para el aprendizaje, la participación y la permanencia educativa



Nota. El esquema organiza las principales barreras curriculares, metodológicas, comunicacionales, actitudinales, físicas y contextuales, mostrando que su transformación requiere decisiones pedagógicas e institucionales orientadas a favorecer la participación y la permanencia educativa.

La identificación de barreras requiere procesos permanentes de observación, evaluación y diálogo con la comunidad educativa. No todas las dificultades son evidentes desde la perspectiva institucional, por lo que escuchar al estudiantado resulta fundamental para comprender cómo se experimentan las prácticas, normas y condiciones del entorno. Paz-Maldonado et al. (2025) muestran que las experiencias de estudiantes con discapacidad permiten reconocer tanto obstáculos como facilitadores de la inclusión universitaria. Este tipo de evidencia ayuda a diseñar respuestas más pertinentes. La mejora institucional debe apoyarse en información recogida de manera sistemática y no únicamente en percepciones generales sobre el funcionamiento del sistema educativo.

Superar las barreras para el aprendizaje, la participación y la permanencia exige una transformación progresiva de las estructuras educativas. La inclusión no se alcanza mediante una única estrategia, sino mediante la articulación de políticas, prácticas docentes, apoyos, recursos y culturas institucionales orientadas a reducir desigualdades. Cada barrera identificada debe convertirse en una oportunidad de revisión y mejora. Esto implica flexibilizar la enseñanza, garantizar accesibilidad, fortalecer el acompañamiento y promover relaciones respetuosas. Cuando las instituciones asumen esta responsabilidad, el foco deja de estar en las limitaciones del estudiante y se desplaza hacia la construcción de entornos capaces de responder a la diversidad.

1.5 Cultura inclusiva y transformación de las prácticas educativas

La cultura inclusiva se construye a partir de valores, creencias, normas y formas de relación que orientan la vida cotidiana de una institución educativa. No depende únicamente de disponer de políticas formales, sino de cómo la comunidad comprende la diversidad y responde a ella en sus prácticas habituales. Cuando la inclusión forma parte de la cultura institucional, las diferencias dejan de interpretarse como problemas individuales y comienzan a asumirse como una característica natural del entorno educativo. Esta perspectiva exige fortalecer valores de respeto, participación, equidad, colaboración y pertenencia entre estudiantes, docentes, autoridades y familias (García-Martínez et al., 2023).

La transformación de las prácticas educativas comienza cuando la institución revisa críticamente aquellas rutinas que pueden generar exclusión. Esto incluye formas rígidas de enseñar, evaluar, agrupar estudiantes, distribuir apoyos o gestionar la convivencia. Una práctica puede parecer neutral y, sin embargo, producir desventajas para determinados grupos cuando no considera sus características o necesidades. Por ello, avanzar hacia una cultura inclusiva implica observar cómo las decisiones cotidianas afectan la participación y el aprendizaje. La mejora educativa requiere sustituir respuestas homogéneas por alternativas flexibles que amplíen las oportunidades de acceso, interacción y progreso para toda la población estudiantil (Ruiz A. , 2024).

El profesorado ocupa una posición estratégica dentro de este proceso, ya que sus expectativas, actitudes y decisiones influyen directamente en las experiencias de los estudiantes. Una cultura inclusiva se fortalece cuando los docentes consideran que todos pueden aprender y organizan la enseñanza a partir de esa convicción. Esto supone

diversificar actividades, promover colaboración entre pares, utilizar recursos accesibles y proporcionar apoyos sin estigmatizar a quienes los necesitan. También implica revisar las propias concepciones sobre capacidad, éxito y normalidad. Las prácticas inclusivas se consolidan cuando la diversidad deja de ser atendida como una excepción y se incorpora de manera permanente a la planificación pedagógica (García-Martínez et al., 2023).

La participación del estudiantado constituye otro indicador esencial de una cultura inclusiva. Los estudiantes deben disponer de oportunidades para expresar sus necesidades, aportar ideas, colaborar con sus compañeros y participar en las decisiones relacionadas con su experiencia educativa. Esta participación no debe limitarse a actividades simbólicas, sino convertirse en una práctica habitual que reconozca su capacidad para contribuir al mejoramiento institucional. En educación superior, el fortalecimiento de una cultura inclusiva requiere considerar las experiencias reales del alumnado y reconocer que las formas de participación pueden variar según las características de cada contexto y modalidad educativa (Rivera, 2023).

La construcción de culturas inclusivas también requiere coherencia entre los valores declarados y las acciones institucionales. Una institución puede afirmar que promueve igualdad e inclusión, pero mantener procedimientos que dificulten la participación de ciertos estudiantes. Por ello, resulta necesario evaluar continuamente si las políticas, prácticas docentes, servicios de apoyo y formas de convivencia reflejan efectivamente los principios institucionales. Las experiencias de estudiantes con discapacidad muestran que todavía pueden persistir barreras incluso en instituciones que formalmente reconocen el derecho a la inclusión (Paz-Maldonado et al., 2025). La transformación cultural exige identificar estas contradicciones y convertirlas en oportunidades sistemáticas de mejora.

Tabla 2

Componentes de una cultura inclusiva y su expresión en las prácticas educativas

Componente	Manifestación institucional	Transformación de la práctica	Evidencia esperada
Valores compartidos	Respeto y valoración de la diversidad	Incorporar la inclusión en decisiones pedagógicas	Mayor sentido de pertenencia
Altas expectativas	Confianza en las posibilidades de todos	Evitar simplificación y etiquetamiento	Participación académica amplia

Componente	Manifestación institucional	Transformación de la práctica	Evidencia esperada
Participación	Voz activa de estudiantes y familias	Crear espacios de consulta y colaboración	Mayor corresponsabilidad
Flexibilidad pedagógica	Reconocimiento de distintas formas de aprender	Diversificar estrategias y recursos	Mayor acceso a los aprendizajes
Colaboración docente	Trabajo conjunto entre profesionales	Planificar y resolver barreras colectivamente	Respuestas más coherentes
Accesibilidad	Entornos físicos, comunicacionales y digitales utilizables	Anticipar necesidades desde el diseño	Reducción de obstáculos
Evaluación institucional	Revisión continua de políticas y prácticas	Utilizar evidencias para orientar mejoras	Cambios sostenidos en la institución

Nota. Una cultura inclusiva se evidencia cuando los principios institucionales se traducen en decisiones y prácticas observables que favorecen participación, accesibilidad, pertenencia y aprendizaje para toda la comunidad educativa.

La colaboración entre los diferentes actores educativos fortalece la transformación de las prácticas porque permite superar respuestas fragmentadas. Docentes, profesionales de apoyo, autoridades, estudiantes y familias pueden aportar perspectivas diferentes sobre las barreras existentes y las alternativas para resolverlas. Cuando la responsabilidad por la inclusión recae únicamente en especialistas o departamentos específicos, existe el riesgo de mantenerla separada del funcionamiento general de la institución. Una cultura inclusiva requiere responsabilidad compartida y mecanismos estables de coordinación. De esta manera, la respuesta a la diversidad puede integrarse en la planificación institucional y no depender exclusivamente de iniciativas personales o actuaciones aisladas (García-Martínez et al., 2023).

La innovación educativa también adquiere mayor sentido cuando se orienta hacia la eliminación de barreras y no solamente hacia la incorporación de nuevas metodologías o tecnologías. Una práctica innovadora puede seguir siendo excluyente si no considera accesibilidad, participación y diversidad. Por ello, la transformación debe evaluar no solo qué recursos se utilizan, sino quién puede acceder a ellos y de qué manera contribuyen al aprendizaje. La tecnología, las metodologías activas y los nuevos modelos organizativos ofrecen posibilidades importantes, pero deben integrarse dentro de una visión inclusiva que preserve la equidad y evite generar nuevas desigualdades entre estudiantes con diferentes condiciones y oportunidades.

La transformación cultural requiere también continuidad, seguimiento y capacidad institucional para aprender de la propia experiencia. Las prácticas inclusivas no se consolidan mediante acciones aisladas, campañas temporales o capacitaciones ocasionales. Es necesario analizar resultados, recoger percepciones del alumnado, identificar nuevas barreras y ajustar las estrategias implementadas. Rivera (2023) plantea que la cultura inclusiva en educación superior debe comprenderse desde las políticas, las prácticas y las experiencias construidas en contextos concretos. Por tanto, la mejora exige procesos permanentes de reflexión colectiva mediante los cuales la institución pueda reconocer avances, detectar inconsistencias y establecer nuevas prioridades de intervención.

Construir una cultura inclusiva significa transformar progresivamente la manera en que una institución comprende, organiza y desarrolla la educación. La inclusión debe reflejarse en las relaciones, expectativas, metodologías, apoyos, decisiones y oportunidades de participación disponibles para los estudiantes. No constituye un resultado definitivo, sino un proceso institucional de revisión y aprendizaje continuo. Las prácticas educativas cambian de forma sostenible cuando existe coherencia entre valores inclusivos, políticas institucionales y acciones cotidianas. De esta manera, la diversidad puede convertirse en un elemento constitutivo de la experiencia educativa y en una oportunidad para construir comunidades más participativas, equitativas y respetuosas.

1.6 Retos contemporáneos de la inclusión en Bachillerato y Educación Superior

La inclusión educativa en Bachillerato y Educación Superior enfrenta retos que trascienden el acceso formal y se relacionan con la participación, la permanencia y la calidad de las experiencias académicas. El incremento de la diversidad estudiantil exige respuestas institucionales más flexibles frente a diferencias culturales, socioeconómicas, territoriales, funcionales y tecnológicas. Sin embargo, muchos centros aún mantienen estructuras diseñadas para perfiles relativamente homogéneos. Esta distancia entre la diversidad real y las condiciones institucionales puede generar nuevas formas de exclusión. Por ello, los sistemas educativos necesitan revisar sus prácticas para responder de manera pertinente a poblaciones cada vez más heterogéneas (Rivera, 2023).

Uno de los principales desafíos contemporáneos se relaciona con la permanencia educativa. Lograr que un estudiante ingrese a Bachillerato o a la universidad no garantiza que pueda sostener su trayectoria hasta completar los estudios. Las dificultades económicas, familiares, académicas y emocionales pueden combinarse con barreras institucionales y aumentar el riesgo de interrupción. En este contexto, la inclusión requiere mecanismos de acompañamiento, tutoría, accesibilidad y apoyo oportuno. La identificación temprana de necesidades resulta fundamental para evitar que las dificultades se acumulen hasta provocar abandono. La permanencia debe entenderse como una responsabilidad compartida entre estudiante, docentes e institución (Mena-Chiluisa y Alulima, 2021).

Otro reto importante está asociado con la formación docente para atender la diversidad. Tanto en Bachillerato como en Educación Superior persisten situaciones en las que el profesorado posee conocimientos disciplinares sólidos, pero herramientas limitadas para adaptar estrategias, diversificar recursos o responder a necesidades educativas específicas. Esto puede producir prácticas rígidas que dificultan la participación de determinados estudiantes. La transformación requiere procesos de formación continua centrados en inclusión, accesibilidad, evaluación flexible y diseño de experiencias educativas diversas. Una cultura institucional inclusiva depende en gran medida de que el profesorado disponga de criterios y recursos para convertir los principios generales en decisiones pedagógicas concretas (García-Martínez et al., 2023).

La transformación digital constituye igualmente un desafío ambivalente. Las tecnologías pueden ampliar el acceso a contenidos, favorecer la personalización y ofrecer múltiples formas de comunicación, pero también pueden generar barreras cuando existen brechas de conectividad, escasa accesibilidad o competencias digitales desiguales. En Bachillerato y Educación Superior, estas diferencias pueden afectar la participación y el rendimiento de quienes disponen de menos recursos tecnológicos o requieren apoyos específicos. Por esta razón, la innovación digital debe desarrollarse desde criterios de inclusión y accesibilidad. La incorporación tecnológica no garantiza por sí misma equidad si no se consideran las condiciones reales desde las cuales los estudiantes participan.

También persisten retos relacionados con actitudes, estereotipos y expectativas sobre determinados grupos. La inclusión puede verse limitada cuando la diversidad se interpreta como una dificultad que altera el funcionamiento normal de la institución.

Las expectativas reducidas hacia estudiantes con discapacidad o necesidades educativas específicas pueden influir en las oportunidades ofrecidas y en su participación académica. Paz-Maldonado et al. (2025) muestran que las experiencias universitarias continúan atravesadas por barreras y facilitadores que dependen de las condiciones institucionales. Superar estos desafíos requiere transformar no solo procedimientos y recursos, sino también las concepciones desde las cuales se comprende la capacidad y la participación estudiantil.

Tabla 3

Retos contemporáneos de la inclusión en Bachillerato y Educación Superior

Reto	Manifestación principal	Riesgo para el estudiante	Respuesta institucional requerida
Permanencia educativa	Interrupciones y trayectorias discontinuas	Abandono o rezago académico	Tutoría, alertas tempranas y acompañamiento
Formación docente	Respuestas pedagógicas poco flexibles	Participación limitada	Capacitación continua en inclusión
Accesibilidad	Barreras físicas, digitales y comunicacionales	Restricción del acceso y autonomía	Diseño accesible y ajustes pertinentes
Brecha digital	Diferencias en recursos y competencias	Desigualdad en el aprendizaje	Recursos tecnológicos y alfabetización digital
Actitudes y estereotipos	Expectativas reducidas o discriminación	Exclusión y baja participación	Sensibilización y cultura inclusiva
Articulación institucional	Acciones fragmentadas entre áreas	Respuestas tardías o incoherentes	Coordinación interdisciplinaria
Transición educativa	Dificultades entre niveles formativos	Desadaptación y riesgo de abandono	Orientación y acompañamiento en las transiciones

Nota. Los retos de la inclusión en Bachillerato y Educación Superior requieren respuestas articuladas que combinen accesibilidad, apoyo académico, formación docente, transformación cultural y seguimiento de las trayectorias estudiantiles.

La articulación entre Bachillerato y Educación Superior representa otro desafío relevante. El tránsito entre ambos niveles supone cambios en las formas de enseñanza, evaluación, autonomía y organización del tiempo académico. Estas transformaciones pueden afectar especialmente a estudiantes que requieren apoyos continuos o que provienen de contextos con menores oportunidades educativas. La inclusión exige mecanismos de transición que permitan anticipar necesidades, orientar expectativas y fortalecer competencias para afrontar el nuevo entorno. La coordinación entre niveles puede contribuir a reducir dificultades de adaptación y favorecer trayectorias más

estables, particularmente durante los primeros períodos de ingreso a la educación superior.

La respuesta institucional también debe evitar la fragmentación de los apoyos. Cuando orientación, bienestar, docencia y servicios de accesibilidad trabajan de manera aislada, las necesidades del estudiante pueden recibir respuestas parciales. La inclusión requiere sistemas coordinados donde exista comunicación entre las diferentes áreas responsables del acompañamiento. Esto permite identificar barreras con mayor rapidez y diseñar intervenciones coherentes. Las experiencias de inclusión muestran que los apoyos institucionales funcionan mejor cuando forman parte de una política común y no dependen exclusivamente de iniciativas individuales. La coordinación fortalece la continuidad de las acciones y reduce el riesgo de que determinados estudiantes queden sin atención.

Otro reto consiste en evaluar si las políticas inclusivas producen cambios reales. La existencia de reglamentos, protocolos o declaraciones institucionales no garantiza por sí sola una experiencia educativa equitativa. Es necesario analizar evidencias sobre acceso, participación, rendimiento, permanencia, bienestar y percepción de los estudiantes. Este seguimiento permite identificar diferencias entre lo establecido formalmente y lo que ocurre en la práctica. Rivera (2023) señala que las culturas inclusivas deben expresarse en políticas y prácticas concretas. Por ello, la evaluación institucional debe incorporar indicadores que permitan reconocer avances, detectar brechas y orientar decisiones de mejora basadas en información sistemática.

Los retos contemporáneos de la inclusión en Bachillerato y Educación Superior requieren respuestas integrales y sostenidas. La diversidad estudiantil, las brechas tecnológicas, las dificultades de permanencia, la formación docente y las barreras actitudinales muestran que la inclusión continúa siendo un proceso en construcción. Avanzar implica transformar estructuras, fortalecer apoyos, mejorar la accesibilidad y evaluar permanentemente las experiencias educativas. Una institución inclusiva no se define únicamente por admitir estudiantes diversos, sino por crear condiciones para que todos puedan participar, aprender y completar sus trayectorias. Este desafío demanda compromiso institucional, coordinación y capacidad permanente de adaptación.

Capítulo 2.

Variabilidad del aprendizaje, necesidades educativas y barreras para la participación



2.1 Variabilidad individual y diversidad de perfiles de aprendizaje

La variabilidad individual forma parte natural de cualquier grupo de estudiantes y se expresa en diferencias relacionadas con capacidades, intereses, experiencias previas, ritmos, motivaciones y formas de procesar la información. Estas diferencias no deben entenderse como anomalías frente a un modelo ideal de estudiante, sino como una condición permanente de los contextos educativos. Cada persona combina fortalezas y necesidades de manera particular, por lo que los procesos de aprendizaje no siguen trayectorias idénticas. Reconocer esta diversidad permite comprender que la respuesta educativa debe ajustarse a múltiples perfiles y evitar prácticas basadas exclusivamente en expectativas homogéneas sobre el rendimiento y la participación (Herrera-Rodríguez y Guevara-Fernández, 2022).

Los perfiles de aprendizaje pueden variar según la forma en que cada estudiante comprende, organiza y utiliza la información. Algunos responden mejor a explicaciones visuales, otros a experiencias prácticas, interacción social, resolución de problemas o secuencias estructuradas de trabajo. También existen diferencias en la capacidad para mantener la atención, planificar tareas, regular emociones o persistir ante situaciones complejas. Estas variaciones influyen directamente en la manera en que se desarrollan los aprendizajes y deben ser consideradas durante la planificación. La diversidad de perfiles exige propuestas flexibles que ofrezcan diferentes formas de acceso, participación y expresión sin separar innecesariamente al estudiantado (Salas et al., 2024).

La identificación de diferencias individuales no debe convertirse en un proceso de etiquetamiento rígido. Clasificar a los estudiantes únicamente a partir de diagnósticos o categorías puede reducir la comprensión de sus posibilidades reales y generar expectativas limitadas. Herrera-Rodríguez y Guevara-Fernández (2022) señalan la necesidad de desplazar el enfoque desde la clasificación hacia la identificación de barreras y condiciones de participación. Este cambio permite analizar al estudiante dentro de su contexto y reconocer que sus dificultades pueden variar según las características de la tarea, los recursos disponibles, el acompañamiento docente y la organización del entorno educativo. La variabilidad debe analizarse desde una perspectiva dinámica y contextual.

Las diferencias entre estudiantes también pueden observarse en la manera en que se relacionan con sus compañeros y con el profesorado. Algunos participan con facilidad en actividades colectivas, mientras otros necesitan mayor tiempo, seguridad o apoyo para intervenir. Estas particularidades pueden estar vinculadas con experiencias previas, habilidades comunicativas, condiciones emocionales o características personales. La respuesta pedagógica debe evitar interpretar una menor participación como falta de interés o capacidad. Los entornos inclusivos ofrecen diversas formas de interacción y reconocen que la participación puede expresarse de maneras diferentes. Esta flexibilidad favorece la construcción de experiencias donde cada estudiante encuentre oportunidades reales de involucrarse.

La diversidad de perfiles también se relaciona con factores culturales, familiares y socioeconómicos que influyen en las experiencias educativas. El acceso previo a recursos, las oportunidades de aprendizaje, las expectativas familiares y las condiciones del entorno pueden generar diferencias importantes entre estudiantes que comparten un mismo espacio académico. Estas condiciones no determinan de manera absoluta el rendimiento, pero sí influyen en las formas de participación y en las necesidades de apoyo. La educación inclusiva debe considerar estas dimensiones para evitar respuestas simplificadas. Comprender la variabilidad implica reconocer tanto características individuales como factores contextuales que influyen en las trayectorias educativas.

Tabla 4
Dimensiones de la variabilidad individual y su relación con los perfiles de aprendizaje

Dimensión	Manifestación posible	Necesidad educativa asociada	Respuesta pedagógica pertinente
Cognitiva	Diferentes ritmos de comprensión y procesamiento	Mayor tiempo o distintas formas de explicación	Diversificar recursos y secuencias
Comunicativa	Diferencias en expresión oral, escrita o alternativa	Canales variados de participación	Ofrecer múltiples formas de respuesta
Motivacional	Distintos niveles de interés y persistencia	Actividades vinculadas con intereses	Incorporar opciones y metas alcanzables
Socioemocional	Diferencias en seguridad, autorregulación y manejo emocional	Acompañamiento y ambiente seguro	Crear rutinas previsibles y apoyo cercano

Dimensión	Manifestación posible	Necesidad educativa asociada	Respuesta pedagógica pertinente
Cultural	Diferentes experiencias, valores y referencias	Contenidos contextualizados	Integrar ejemplos y perspectivas diversas
Funcional	Distintas condiciones de acceso y movilidad	Recursos accesibles y apoyos específicos	Aplicar ajustes y medidas de accesibilidad
Académica	Trayectorias y conocimientos previos diversos	Actividades graduadas y apoyos diferenciados	Ajustar niveles de complejidad y andamiaje

Nota. Los perfiles de aprendizaje resultan de la interacción entre múltiples dimensiones personales y contextuales; su reconocimiento permite diseñar respuestas educativas flexibles sin reducir al estudiante a una categoría única.

La atención a la variabilidad requiere que la planificación educativa anticipe diferentes formas de aprender. No resulta eficiente diseñar una única estrategia y modificarla únicamente cuando un estudiante presenta dificultades. Una propuesta inclusiva considera desde el inicio que existirán diferencias en comprensión, participación y expresión. Esta anticipación permite reducir barreras antes de que afecten el aprendizaje y evita que los apoyos sean percibidos como medidas excepcionales. Los enfoques que reconocen la diversidad de perfiles promueven entornos más flexibles, donde las decisiones pedagógicas responden a la realidad del grupo y no a un estudiante promedio que rara vez representa a toda la población.

El reconocimiento de fortalezas constituye una parte esencial del análisis de perfiles de aprendizaje. Con frecuencia, la atención educativa se concentra en dificultades, déficits o necesidades específicas y deja en segundo plano las capacidades que pueden utilizarse como punto de apoyo. Un estudiante puede presentar dificultades en determinados procesos y, al mismo tiempo, destacar en creatividad, memoria visual, trabajo colaborativo, razonamiento práctico o comunicación. Identificar estas fortalezas permite diseñar experiencias que favorezcan la participación y reduzcan la percepción de incapacidad. La respuesta educativa resulta más equilibrada cuando combina el análisis de necesidades con el reconocimiento de recursos personales y posibilidades de desarrollo.

La diversidad de perfiles también exige revisar la forma en que se evalúa el aprendizaje. Si todos los estudiantes deben demostrar lo aprendido mediante un único formato, algunos pueden quedar en desventaja por razones que no se relacionan directamente

con el dominio del contenido. Permitir diferentes formas de respuesta puede ofrecer información más precisa sobre los aprendizajes alcanzados. Esto no implica eliminar criterios comunes, sino ampliar las posibilidades de demostración. Las evaluaciones deben distinguir entre el objetivo que se desea valorar y las condiciones utilizadas para recoger evidencias, evitando que barreras secundarias oculten capacidades que el estudiante sí posee.

La variabilidad individual debe ser comprendida como una condición permanente de los procesos educativos y no como una dificultad que debe corregirse. Cada grupo reúne estudiantes con combinaciones distintas de experiencias, capacidades y necesidades que cambian a lo largo del tiempo. La tarea educativa consiste en construir condiciones que permitan responder a esa diversidad sin fragmentar innecesariamente la experiencia común. El reconocimiento de múltiples perfiles favorece prácticas más flexibles, reduce barreras y amplía las oportunidades de participación. Esta perspectiva permite avanzar hacia entornos donde las diferencias personales se integran de manera natural en la planificación y en la organización del aprendizaje.

2.2 Necesidades educativas específicas y características del estudiantado

Las necesidades educativas específicas hacen referencia a los apoyos, ajustes o condiciones particulares que algunos estudiantes requieren para acceder, participar y progresar en los procesos de aprendizaje. Estas necesidades pueden estar relacionadas con discapacidad, dificultades específicas de aprendizaje, condiciones sensoriales, características del desarrollo, situaciones emocionales o contextos sociales que influyen en la experiencia educativa. Su identificación no debe utilizarse para reducir al estudiante a una etiqueta diagnóstica. El propósito consiste en comprender qué condiciones pueden favorecer su participación y qué barreras interfieren con su desempeño. Esta perspectiva permite orientar respuestas pedagógicas más ajustadas a las características reales del alumnado (Herrera-Rodríguez y Guevara-Fernández, 2022).

Las características del estudiantado son diversas y dinámicas. Un mismo estudiante puede presentar fortalezas en determinados ámbitos y requerir apoyo en otros, sin que esto defina completamente su capacidad académica. Las necesidades educativas pueden cambiar según la etapa formativa, las exigencias del entorno, las metodologías utilizadas o las experiencias previas. Esta variabilidad obliga a evitar interpretaciones

rígidas y a revisar periódicamente las condiciones de aprendizaje. La educación inclusiva reconoce que las necesidades no permanecen siempre de la misma manera y que una respuesta adecuada depende de la observación continua del progreso, la participación y las oportunidades que ofrece el contexto educativo (Salas et al., 2024).

Algunas necesidades educativas específicas están asociadas con discapacidades físicas, sensoriales, intelectuales o múltiples. En estos casos, el acceso al currículo puede depender de apoyos tecnológicos, recursos adaptados, ajustes en la comunicación, acompañamiento especializado o modificaciones en determinados procedimientos. La presencia de una discapacidad no implica necesariamente una limitación para aprender, sino una interacción distinta con el entorno. Cuando la institución no dispone de recursos accesibles o mantiene prácticas inflexibles, pueden aparecer barreras que dificultan la participación. La respuesta educativa debe centrarse en garantizar condiciones de acceso y aprendizaje, evitando que el diagnóstico se convierta en una expectativa reducida sobre el estudiante.

También existen necesidades vinculadas con dificultades específicas de aprendizaje, como problemas persistentes en lectura, escritura, comprensión o razonamiento matemático. Estas situaciones requieren estrategias pedagógicas que permitan identificar los procesos en los que aparece la dificultad y ofrecer apoyos concretos. No todos los estudiantes responden de la misma manera a una intervención, por lo que es necesario ajustar las estrategias según el progreso observado. La enseñanza explícita, la práctica guiada, la retroalimentación y el uso de recursos diversos pueden mejorar la participación. La atención debe centrarse en las condiciones que permiten avanzar y no únicamente en el rendimiento comparado con el grupo.

Las necesidades educativas pueden estar relacionadas también con aspectos emocionales y conductuales. La ansiedad, el estrés, las dificultades de autorregulación o la inseguridad pueden afectar la concentración, la participación y la permanencia en las actividades. Estas características no siempre son visibles y pueden interpretarse erróneamente como falta de interés o compromiso. La respuesta educativa requiere ambientes seguros, instrucciones claras, rutinas previsibles y acompañamiento oportuno. La comprensión del comportamiento debe considerar el contexto y las posibles causas que influyen en la respuesta del estudiante. Una lectura exclusivamente disciplinaria puede aumentar la exclusión y dificultar la construcción de vínculos pedagógicos favorables.

Las características culturales y lingüísticas también pueden generar necesidades específicas dentro del aula. Estudiantes que provienen de comunidades con lenguas, prácticas o referencias culturales distintas pueden requerir apoyos para comprender determinados códigos académicos sin perder su identidad. La diversidad cultural no debe ser interpretada como déficit ni como falta de preparación. Las prácticas educativas deben reconocer los saberes previos y conectar los contenidos con experiencias significativas. La participación mejora cuando el estudiante encuentra referencias cercanas a su realidad y puede establecer relaciones entre los conocimientos escolares y su contexto. Esta apertura favorece una educación más pertinente y respetuosa con la diversidad.

Las condiciones socioeconómicas influyen de manera importante en las oportunidades de aprendizaje. La falta de conectividad, recursos tecnológicos, transporte o espacios adecuados para estudiar puede afectar la participación y el rendimiento. Estas situaciones no corresponden a una dificultad individual, sino a condiciones externas que modifican la experiencia educativa. La institución debe identificar estos factores y diseñar mecanismos de apoyo que reduzcan su impacto. Becas, flexibilización, acceso a recursos y acompañamiento pueden contribuir a sostener las trayectorias. El análisis de necesidades educativas debe incluir estas dimensiones para evitar que las desigualdades sociales se conviertan en desigualdades permanentes dentro del sistema educativo.

En educación superior, las necesidades específicas pueden presentarse de forma diferente a las observadas en otros niveles. Las exigencias de autonomía, lectura especializada, evaluación, movilidad y organización del tiempo pueden generar nuevas barreras para estudiantes que antes recibían apoyos más estructurados. H. Guerrero et al. (2024) muestran la importancia de fortalecer procesos de inclusión para estudiantes con necesidades educativas específicas asociadas a discapacidad en este nivel. La universidad requiere procedimientos claros para identificar necesidades, coordinar apoyos y garantizar accesibilidad. La continuidad de estos mecanismos resulta clave para evitar que el tránsito hacia una mayor autonomía se traduzca en ausencia de acompañamiento.

El reconocimiento de necesidades educativas específicas debe ir acompañado del análisis de fortalezas. Algunos estudiantes desarrollan estrategias personales de compensación, creatividad, memoria, perseverancia o habilidades sociales que pueden

utilizarse como recursos pedagógicos. Un enfoque centrado únicamente en dificultades limita la comprensión del perfil completo del estudiante. La identificación de fortalezas permite diseñar apoyos más efectivos y generar oportunidades de participación donde la persona pueda demostrar capacidades. Esta mirada contribuye a reducir el estigma y fortalece la percepción de competencia. La intervención educativa resulta más pertinente cuando parte de un conocimiento amplio del estudiante y no solo de aquello que le resulta difícil.

La participación activa del estudiante debe formar parte del proceso de identificación de necesidades. Las decisiones sobre apoyos no deberían construirse exclusivamente desde la perspectiva docente o institucional. Escuchar al estudiante permite comprender qué estrategias le resultan útiles, qué situaciones generan dificultades y qué recursos facilitan su participación. Vázquez y Rodríguez-Gil (2025) destacan la relevancia de la participación activa en los procesos de inclusión y en la construcción de respuestas ajustadas a diferentes realidades. Esta participación fortalece la autonomía y evita intervenciones excesivamente paternalistas. El estudiante deja de ser receptor pasivo de apoyos y asume un papel más activo en su propia trayectoria.

Figura 3

Necesidades educativas específicas y factores que orientan la respuesta inclusiva



Nota. El esquema representa la diversidad de necesidades, condiciones y fortalezas del estudiantado, destacando que los apoyos educativos deben ajustarse al contexto, favorecer la participación y promover la autonomía.

La atención a las necesidades educativas específicas requiere coordinación entre docentes, familias, profesionales de apoyo y responsables institucionales. Las respuestas aisladas pueden perder continuidad y generar contradicciones entre diferentes espacios formativos. La colaboración permite compartir información relevante, revisar avances y ajustar estrategias sin duplicar esfuerzos. Peña et al. (2023) señalan que las barreras a la inclusión también pueden originarse en culturas y políticas institucionales que no articulan adecuadamente sus recursos. Una respuesta organizada favorece mayor coherencia entre las necesidades identificadas y los apoyos ofrecidos, evitando que la inclusión dependa exclusivamente de decisiones individuales o de acciones temporales.

2.3 Modelos de comprensión de la discapacidad y la diversidad educativa

La comprensión de la discapacidad ha experimentado transformaciones importantes a medida que cambiaron las formas de interpretar la diferencia humana y la participación educativa. Durante mucho tiempo, predominaron modelos centrados en la deficiencia individual, donde las dificultades se atribuían principalmente a condiciones personales. Esta visión condicionó respuestas educativas orientadas a clasificar, separar o corregir al estudiante. Con el avance de los enfoques inclusivos, la discapacidad comenzó a entenderse como el resultado de la interacción entre características personales y barreras presentes en el entorno. Esta transformación permite analizar la educación desde criterios de accesibilidad, participación y eliminación de obstáculos (Herrera-Rodríguez y Guevara-Fernández, 2022).

El modelo médico ha sido uno de los enfoques más influyentes en la comprensión tradicional de la discapacidad. Desde esta perspectiva, la dificultad se localiza principalmente en el cuerpo o en el funcionamiento individual de la persona. La intervención se orienta hacia el diagnóstico, tratamiento, rehabilitación o compensación de la condición identificada. En el ámbito educativo, este enfoque puede conducir a decisiones centradas en etiquetas diagnósticas y adaptaciones posteriores a la aparición de dificultades. Aunque el diagnóstico puede aportar información útil, el riesgo surge cuando se convierte en el principal criterio para definir las posibilidades de aprendizaje, participación y autonomía del estudiante.

El modelo rehabilitador comparte algunos elementos con la perspectiva médica, pero coloca mayor énfasis en el desarrollo de habilidades que permitan a la persona adaptarse

a las exigencias del entorno. En educación, esta lógica puede traducirse en programas de apoyo especializados destinados a mejorar determinadas capacidades antes de una participación plena en espacios comunes. El problema aparece cuando la responsabilidad del ajuste recae exclusivamente sobre el estudiante. Una respuesta inclusiva exige revisar también las condiciones institucionales que pueden estar dificultando el aprendizaje. El entorno educativo necesita modificarse cuando sus estructuras, recursos o prácticas no permiten una participación equitativa (Salas et al., 2024).

El modelo social introdujo un cambio profundo al plantear que la discapacidad no puede explicarse únicamente desde la condición individual. Las barreras físicas, comunicacionales, actitudinales y organizativas pueden limitar la participación tanto o más que las características personales. Desde esta perspectiva, una persona puede experimentar mayores o menores restricciones según las condiciones del entorno. En educación, este enfoque desplaza la atención desde la corrección del estudiante hacia la transformación de los contextos. La accesibilidad, la flexibilización curricular y la eliminación de prejuicios adquieren un papel central, porque la participación depende en gran medida de cómo se diseñan y organizan las experiencias educativas.

El enfoque de derechos amplía esta comprensión al reconocer a las personas con discapacidad como sujetos plenos de derechos y no como receptoras pasivas de asistencia. La educación se concibe como un derecho que debe garantizar acceso, participación, aprendizaje y permanencia en condiciones de equidad. Esta mirada cuestiona prácticas segregadoras y promueve la responsabilidad institucional de generar condiciones accesibles. En educación superior, la inclusión de estudiantes con discapacidad requiere políticas, apoyos y mecanismos que aseguren su participación efectiva dentro de la vida académica (H. Guerrero et al., 2024). La garantía de derechos implica transformar estructuras y no limitarse a respuestas individuales.

El modelo biopsicosocial integra elementos de las dimensiones individuales y contextuales. Reconoce que el funcionamiento de una persona depende de factores biológicos, psicológicos, sociales y ambientales que interactúan entre sí. Esta perspectiva permite evitar explicaciones reduccionistas y facilita una comprensión más amplia de las necesidades educativas. En lugar de asumir que una dificultad se origina exclusivamente en el estudiante o en el entorno, se analiza la relación entre ambos. La intervención puede incluir apoyos personales, modificaciones pedagógicas, ajustes

organizativos y acciones orientadas a mejorar la participación. Esta mirada resulta útil para construir respuestas educativas más equilibradas y contextualizadas.

La diversidad educativa supera el análisis exclusivo de la discapacidad y reconoce que todos los estudiantes presentan diferencias en sus formas de aprender, participar y relacionarse. Estas diferencias pueden estar asociadas con experiencias previas, capacidades, intereses, cultura, lengua, condiciones socioeconómicas o características personales. Los modelos contemporáneos de inclusión intentan evitar categorías rígidas que separen a quienes son considerados normales de quienes requieren atención especial. La diversidad se entiende como una condición estructural del aula. Esta perspectiva favorece propuestas pedagógicas flexibles y reduce la dependencia de respuestas diseñadas únicamente para grupos previamente clasificados (Vázquez y Rodríguez-Gil, 2025).

La forma en que una institución interpreta la discapacidad influye directamente en sus prácticas. Si predomina una visión centrada en el déficit, las decisiones pueden orientarse hacia la separación, la sobreprotección o la reducción de expectativas. Si la institución adopta una perspectiva social y de derechos, aumenta la atención sobre accesibilidad, participación y transformación del entorno. Peña et al. (2023) muestran que las culturas y políticas educativas pueden convertirse en barreras cuando no favorecen una inclusión efectiva. Las concepciones institucionales no permanecen en el plano teórico, porque terminan reflejándose en la organización del currículo, la evaluación, la convivencia y los apoyos disponibles.

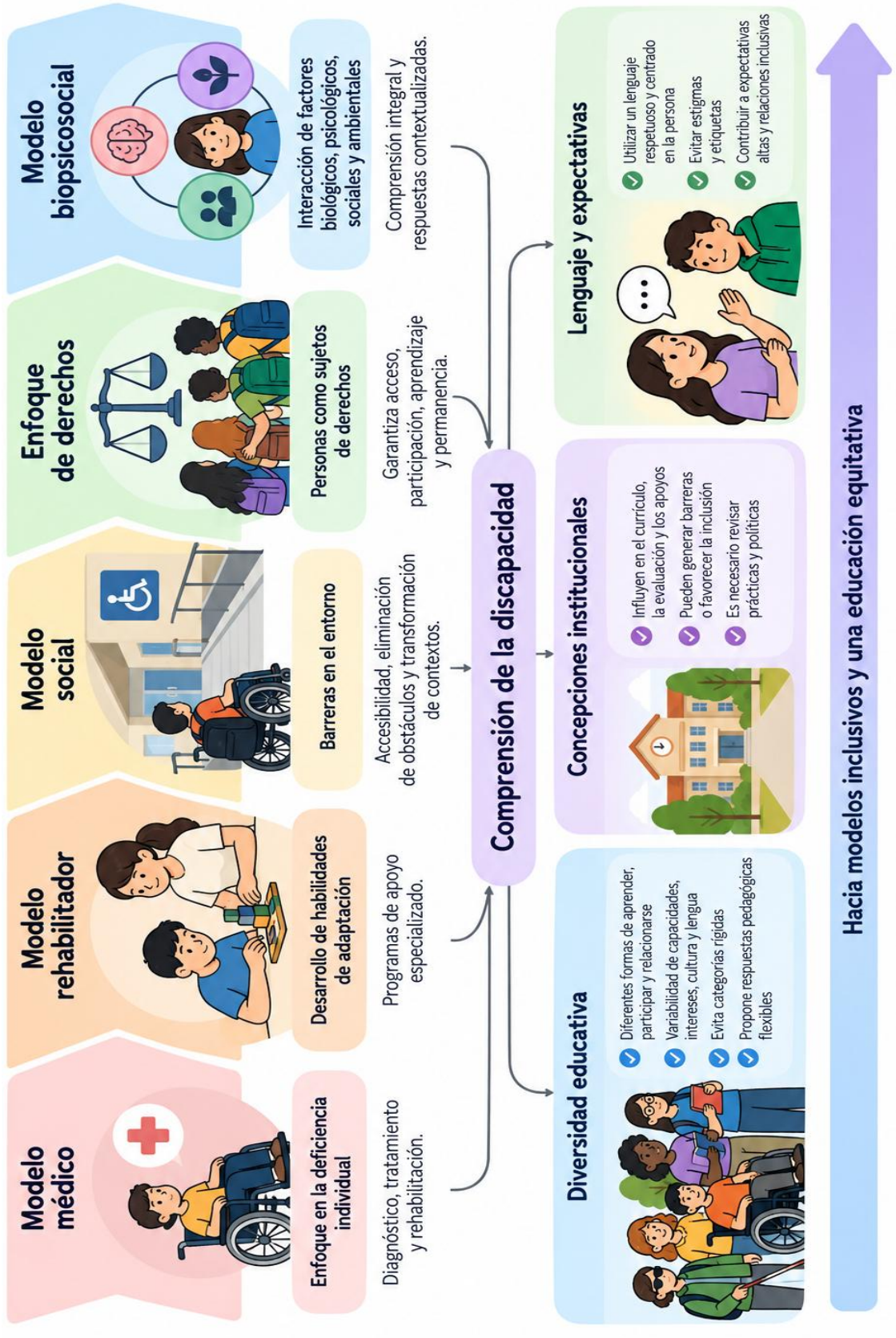
El lenguaje utilizado para referirse a la discapacidad también refleja los modelos de comprensión existentes. Expresiones centradas exclusivamente en la limitación pueden reforzar estigmas y reducir la identidad de una persona a una condición específica. Un enfoque respetuoso reconoce primero a la persona y evita utilizar categorías como explicaciones absolutas de su comportamiento o rendimiento. El lenguaje educativo debe contribuir a construir expectativas altas y relaciones libres de discriminación. Esto no significa ignorar las necesidades específicas, sino describirlas de manera funcional y contextualizada. La forma de nombrar influye en cómo se interpreta la diferencia y en las respuestas que se consideran apropiadas.

La transición hacia modelos inclusivos no elimina automáticamente las prácticas anteriores. En muchas instituciones pueden coexistir enfoques médicos, rehabilitadores,

sociales y de derechos. Un docente puede utilizar estrategias inclusivas y, al mismo tiempo, mantener expectativas determinadas por un diagnóstico. También pueden existir políticas de accesibilidad junto con prácticas que continúan segregando determinadas actividades. La transformación exige revisar estas contradicciones y analizar cómo las concepciones influyen en las decisiones cotidianas. La formación docente, la reflexión institucional y la participación del estudiantado permiten avanzar hacia interpretaciones más coherentes con los principios de diversidad y equidad educativa.

Figura 4

Evolución de los modelos de comprensión de la discapacidad en el ámbito educativo



Nota. La figura sintetiza los principales enfoques sobre discapacidad y su relación con la inclusión, la participación, el lenguaje y la eliminación de barreras.

Comprender los diferentes modelos permite reconocer que la discapacidad no posee un significado único ni inmutable dentro de la educación. Cada enfoque produce formas distintas de identificar necesidades, asignar responsabilidades y diseñar respuestas. Los modelos centrados exclusivamente en el individuo tienden a limitar la transformación del entorno, mientras que las perspectivas sociales y de derechos amplían la responsabilidad hacia las instituciones. La educación inclusiva necesita integrar el conocimiento sobre las características personales con el análisis de barreras y apoyos contextuales. Esta combinación permite construir experiencias educativas donde la diferencia no determine de antemano las oportunidades de aprendizaje, participación y desarrollo.

2.4 Identificación de barreras curriculares, metodológicas, comunicacionales y actitudinales

La identificación de barreras constituye una tarea central dentro de la educación inclusiva porque permite reconocer qué condiciones del entorno están dificultando el acceso, la participación o el aprendizaje. Estas barreras no siempre son visibles y pueden estar incorporadas en normas, rutinas, materiales o formas de relación que se consideran habituales. Su análisis requiere observar cómo interactúan las características del estudiante con las exigencias institucionales. Herrera-Rodríguez y Guevara-Fernández (2022) plantean la importancia de desplazar la atención desde la clasificación del alumnado hacia la identificación de obstáculos presentes en el contexto educativo, favoreciendo respuestas más ajustadas y menos centradas en etiquetas.

Las barreras curriculares aparecen cuando los objetivos, contenidos, secuencias o criterios de evaluación se organizan de manera rígida y ofrecen pocas alternativas de acceso. Un currículo uniforme puede dificultar la participación de estudiantes con ritmos, experiencias o formas de aprendizaje diferentes. Estas barreras también se evidencian cuando no existen opciones para profundizar, adaptar o representar los contenidos de maneras diversas. Su identificación exige revisar si las demandas académicas están relacionadas realmente con los aprendizajes esperados o si determinados formatos están actuando como filtros innecesarios. Una estructura curricular flexible permite mantener metas comunes sin exigir trayectorias idénticas para todo el grupo (Salas et al., 2024).

Las barreras metodológicas se relacionan con la forma en que se desarrolla la enseñanza. Pueden aparecer cuando predominan exposiciones prolongadas, actividades repetitivas, instrucciones poco claras o una dependencia excesiva de un solo tipo de recurso. También surgen cuando no se consideran diferentes niveles de apoyo o cuando las actividades no ofrecen oportunidades reales de participación. La observación sistemática de las respuestas del alumnado permite detectar qué estrategias están limitando el acceso al aprendizaje. Una metodología inclusiva requiere variedad, andamiaje y posibilidades de interacción que respondan a distintas formas de aprender sin separar al estudiante del grupo de manera innecesaria (Peña et al., 2023).

Las barreras comunicacionales afectan el acceso a la información y pueden presentarse en instrucciones, materiales, plataformas o interacciones dentro del aula. El uso de lenguaje excesivamente técnico, documentos poco legibles, ausencia de apoyos visuales o recursos digitales no accesibles puede dificultar la comprensión. Estas barreras adquieren especial relevancia para estudiantes con necesidades sensoriales, lingüísticas o comunicativas. Su identificación requiere analizar tanto los canales utilizados como la claridad de los mensajes. La accesibilidad comunicacional debe contemplarse desde la planificación inicial y no únicamente cuando aparece una dificultad, porque constituye una condición básica para la participación autónoma del estudiante (H. Guerrero et al., 2024).

Las barreras actitudinales surgen de prejuicios, expectativas reducidas, estereotipos o formas de trato que limitan la participación. Pueden manifestarse mediante sobreprotección, exclusión de determinadas actividades o dudas constantes sobre la capacidad del estudiante. También pueden aparecer en relaciones entre compañeros cuando existen burlas, rechazo o aislamiento. Estas barreras suelen ser más difíciles de identificar porque se expresan de manera indirecta y pueden normalizarse dentro de la cultura institucional. Peña et al. (2023) señalan que las políticas y culturas educativas pueden menoscabar la inclusión cuando no cuestionan prácticas que reproducen desigualdad y exclusión.

Tabla 5
Indicadores para identificar barreras en contextos educativos inclusivos

Tipo de barrera	Señales observables	Posible efecto	Pregunta de revisión
Curricular	Objetivos rígidos y pocas alternativas de acceso	Dificultad para progresar	¿El currículo admite distintas rutas de aprendizaje?
Metodológica	Predominio de una sola forma de enseñanza	Participación desigual	¿Las estrategias permiten diferentes formas de aprender?
Comunicacional	Instrucciones confusas o materiales inaccesibles	Limitación en comprensión y autonomía	¿La información puede ser comprendida por todos?
Actitudinal	Expectativas bajas o trato diferenciado	Exclusión y menor participación	¿Las creencias del entorno limitan oportunidades?
Organizativa	Apoyos fragmentados o procedimientos rígidos	Respuestas tardías	¿La institución coordina adecuadamente sus recursos?
Digital	Plataformas o recursos poco accesibles	Restricción de acceso	¿Las herramientas tecnológicas contemplan accesibilidad?

Nota. La identificación de barreras requiere observar tanto las condiciones visibles del entorno como aquellas prácticas normalizadas que pueden limitar la participación, el aprendizaje o la autonomía del estudiante.

La observación directa constituye una estrategia útil para detectar barreras durante las actividades cotidianas. El docente puede analizar en qué momentos disminuye la participación, qué instrucciones generan confusión o qué tareas producen dificultades recurrentes. Esta observación debe complementarse con evidencias del desempeño y con la opinión del propio estudiante. Las barreras no siempre afectan de la misma manera a todas las personas, por lo que es necesario evitar generalizaciones. Vázquez y Rodríguez-Gil (2025) destacan la relevancia de incorporar la participación activa de los estudiantes en los procesos de inclusión y en la identificación de condiciones que facilitan o dificultan su experiencia educativa.

La revisión institucional también permite reconocer obstáculos que no dependen exclusivamente del aula. Reglamentos, procedimientos administrativos, horarios, plataformas y mecanismos de evaluación pueden generar dificultades para determinados estudiantes. Estas barreras requieren respuestas coordinadas entre diferentes áreas y no pueden resolverse únicamente mediante decisiones individuales del docente. H. Guerrero et al. (2024) muestran la importancia de fortalecer procesos

institucionales de inclusión para estudiantes con necesidades educativas específicas. La identificación debe abarcar tanto prácticas pedagógicas como condiciones organizativas que influyen en el acceso, la permanencia y la participación dentro de la institución.

El análisis de barreras debe evitar convertirse en un proceso de búsqueda de culpables. Su propósito es comprender qué condiciones pueden modificarse para ampliar las oportunidades de aprendizaje. Una práctica puede generar exclusión sin que exista una intención explícita de discriminar. La revisión crítica permite reconocer estas situaciones y ajustar las respuestas educativas. El trabajo colaborativo entre docentes, profesionales de apoyo y estudiantes facilita una comprensión más amplia de los problemas. Cuando la identificación se realiza de manera sistemática, las decisiones dejan de basarse únicamente en impresiones y pueden orientarse hacia cambios concretos en metodologías, recursos y formas de organización.

La eliminación de barreras requiere seguimiento porque una modificación puntual no garantiza que la dificultad haya desaparecido. Los cambios deben observarse en relación con la participación, el aprendizaje y la autonomía del estudiante. Si una estrategia no produce mejoras, debe revisarse y ajustarse. Esta evaluación continua permite reconocer nuevas necesidades y evitar que las soluciones se mantengan de manera automática. La inclusión se fortalece cuando la institución desarrolla capacidad para detectar problemas, experimentar alternativas y revisar sus resultados. Este proceso convierte la identificación de barreras en una herramienta de mejora pedagógica y organizativa vinculada directamente con la calidad de la experiencia educativa.

2.5 Fortalezas, apoyos educativos y participación activa del estudiante

El reconocimiento de las fortalezas del estudiante permite construir una visión educativa más equilibrada, alejada de enfoques centrados exclusivamente en déficits o dificultades. Cada persona dispone de capacidades, intereses, experiencias previas, recursos personales y formas particulares de resolver situaciones que pueden convertirse en puntos de apoyo para el aprendizaje. Identificar estas fortalezas favorece una planificación más pertinente y ayuda a seleccionar actividades que incrementen la participación. La observación sistemática, el diálogo con el estudiante y el análisis de sus producciones aportan información útil para reconocer competencias que no siempre

aparecen en evaluaciones tradicionales (Herrera-Rodríguez y Guevara-Fernández, 2022).

Las fortalezas pueden manifestarse en dimensiones académicas, comunicativas, sociales, emocionales, creativas o prácticas. Un estudiante puede presentar dificultades en lectura y destacar al mismo tiempo en resolución de problemas, expresión oral, memoria visual o trabajo colaborativo. Estas combinaciones muestran que los perfiles de aprendizaje no pueden reducirse a una sola categoría. La enseñanza inclusiva necesita aprovechar aquellas capacidades que facilitan el acceso a otros aprendizajes, utilizando recursos y estrategias que permitan al estudiante avanzar desde lo que ya puede hacer. Esta perspectiva fortalece la autoconfianza y contribuye a construir experiencias educativas donde las capacidades tengan tanta relevancia como las necesidades (Salas et al., 2024).

Los apoyos educativos comprenden las acciones, recursos y condiciones que facilitan la participación del estudiante en las actividades académicas. Pueden incluir acompañamiento docente, tutorías, materiales accesibles, tecnologías de apoyo, modificaciones en la presentación de contenidos o ajustes en la organización del trabajo. Su función no consiste en sustituir el esfuerzo del estudiante, sino en reducir barreras que interfieren con su desempeño. La selección del apoyo debe responder a una necesidad concreta y estar vinculada con los objetivos de aprendizaje. Cuando se proporcionan apoyos adecuados, aumenta la posibilidad de que el estudiante participe con mayor autonomía y alcance progresivamente niveles más altos de desempeño.

Los apoyos también pueden organizarse con diferentes niveles de intensidad según las características del estudiante y las demandas del contexto. Algunos pueden ser universales y beneficiar a todo el grupo, como instrucciones claras, recursos visuales o materiales digitales accesibles. Otros requieren mayor personalización, como tiempos adicionales, asistencia especializada o tecnologías específicas. Esta gradación evita que cualquier diferencia sea tratada como una situación excepcional. La respuesta educativa puede comenzar con medidas amplias y avanzar hacia apoyos más específicos cuando sea necesario. Esta organización favorece una atención flexible y reduce la dependencia de intervenciones aisladas o improvisadas (H. Guerrero et al., 2024).

La participación activa del estudiante implica que la persona tenga oportunidades reales para tomar decisiones, expresar preferencias y asumir responsabilidades dentro de su

proceso formativo. Participar no significa únicamente asistir a clases o responder preguntas, sino intervenir en la construcción de metas, valorar los apoyos recibidos y comunicar las condiciones que facilitan o dificultan el aprendizaje. Esta participación fortalece la autonomía y permite que las respuestas educativas sean más pertinentes. Los estudiantes poseen información valiosa sobre su propia experiencia y pueden identificar barreras que no siempre resultan evidentes para docentes o autoridades (Vázquez y Rodríguez-Gil, 2025).

La relación entre apoyos y autonomía requiere especial atención. Un apoyo excesivo puede generar dependencia si sustituye permanentemente decisiones que el estudiante puede asumir por sí mismo. Una ayuda insuficiente también puede aumentar las dificultades y producir frustración. La respuesta educativa necesita encontrar un equilibrio entre acompañamiento y desarrollo progresivo de independencia. Esto supone revisar periódicamente la intensidad de los apoyos y reducirlos cuando el estudiante adquiere nuevas capacidades. Las estrategias de andamiaje permiten ofrecer ayuda temporal mientras se fortalecen competencias para actuar con mayor autonomía. La participación activa debe crecer a medida que se amplían las oportunidades para decidir y resolver situaciones.

El aprendizaje entre pares constituye otra fuente importante de apoyo educativo. Los compañeros pueden facilitar comprensión, participación y sentido de pertenencia cuando las actividades están organizadas de manera cooperativa. El apoyo entre estudiantes no debe convertir a unos en responsables permanentes de otros, sino promover relaciones recíprocas donde todos aporten capacidades diferentes. El trabajo colaborativo permite compartir estrategias, explicar contenidos y resolver problemas mediante perspectivas diversas. Estas experiencias reducen el aislamiento y amplían las oportunidades de interacción. Los ambientes inclusivos fortalecen estas dinámicas cuando reconocen la diversidad como un recurso para el aprendizaje conjunto y no como una dificultad que debe separarse (Salas et al., 2024).

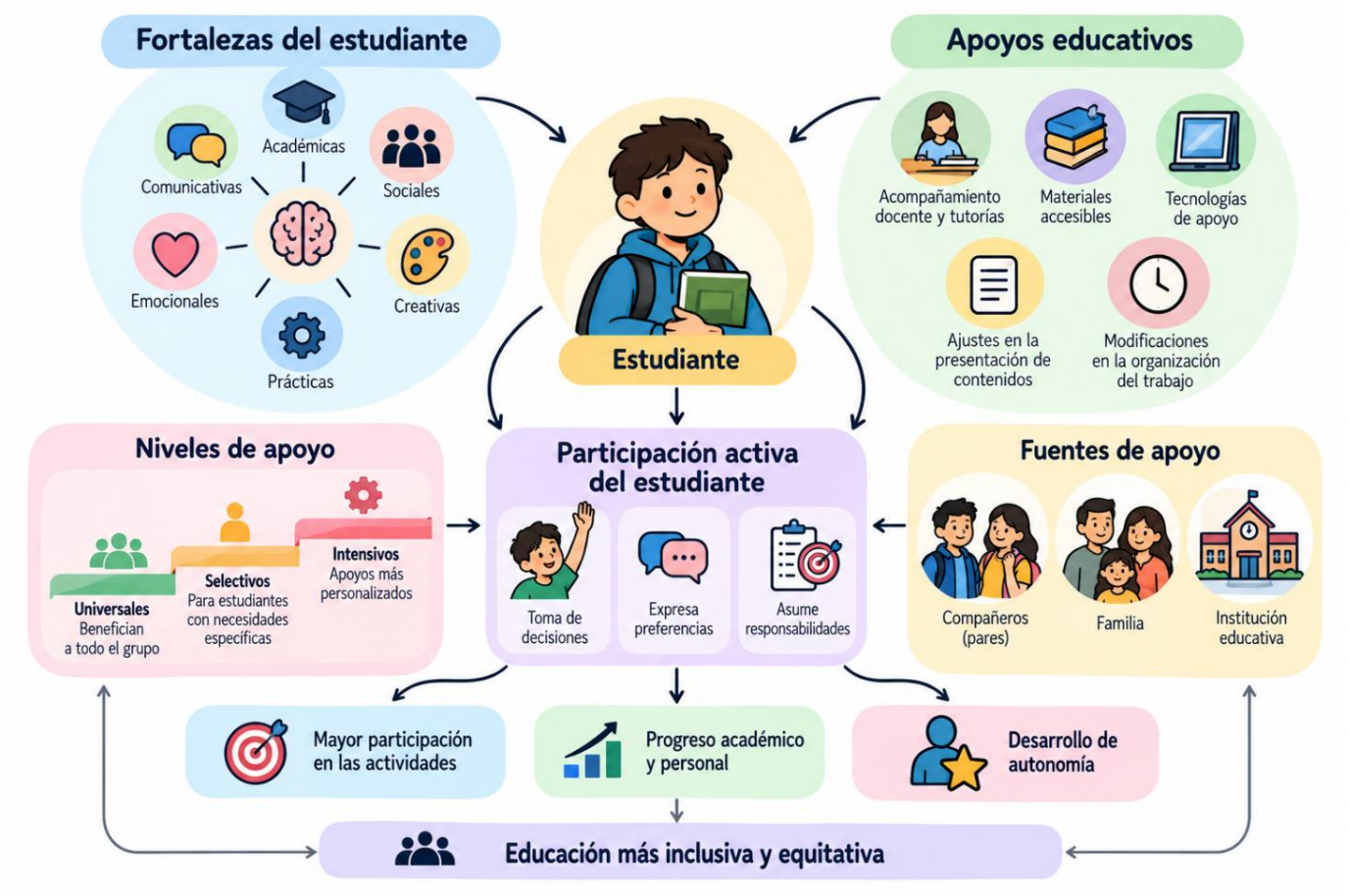
La familia también puede constituirse en una fuente significativa de apoyo, especialmente cuando existe comunicación efectiva con la institución. Su conocimiento sobre intereses, rutinas, preferencias y experiencias previas puede aportar información relevante para comprender determinadas necesidades. La colaboración debe respetar la autonomía del estudiante y evitar decisiones tomadas exclusivamente por adultos sin considerar su opinión. La coordinación entre familia, docentes y profesionales de apoyo

puede mejorar la continuidad de las estrategias utilizadas en diferentes contextos. Las respuestas educativas adquieren mayor coherencia cuando existe intercambio de información y cuando cada actor comprende su función dentro del proceso de acompañamiento.

La participación estudiantil también depende de las condiciones culturales de la institución. Una comunidad que escucha a los estudiantes, reconoce sus capacidades y permite distintas formas de expresión crea mayores oportunidades de implicación. Las barreras actitudinales pueden limitar esta participación cuando existen prejuicios o expectativas reducidas hacia determinados grupos. Peña et al. (2023) muestran que las culturas y políticas institucionales pueden favorecer o dificultar los procesos de inclusión. El fortalecimiento de la participación requiere revisar relaciones de poder, abrir espacios de diálogo y garantizar que las opiniones del estudiantado tengan algún efecto real sobre las decisiones que afectan su experiencia educativa.

El seguimiento de los apoyos permite determinar si las medidas implementadas están generando mejoras. No basta con ofrecer recursos o ajustes; es necesario observar su impacto en la participación, autonomía y progreso académico. Algunas estrategias pueden resultar útiles inicialmente y perder efectividad con el tiempo, mientras otras requieren modificaciones según cambian las demandas educativas. La evaluación debe incorporar la percepción del estudiante y evidencias obtenidas durante las actividades. Esta información ayuda a decidir qué apoyos mantener, modificar o retirar. Una respuesta flexible evita convertir los apoyos en medidas permanentes cuando ya no son necesarios o mantener intervenciones que no están produciendo resultados.

Figura 5



Fortalezas, apoyos educativos y participación activa del estudiante

Nota. El esquema representa cómo la identificación de fortalezas y la provisión progresiva de apoyos favorecen la participación, la autonomía y el progreso del estudiante dentro de entornos educativos inclusivos.

La combinación entre fortalezas, apoyos y participación ofrece una base sólida para una educación centrada en las posibilidades del estudiante. Reconocer capacidades permite diseñar experiencias que generen confianza; proporcionar apoyos adecuados reduce obstáculos; promover participación activa fortalece autonomía y responsabilidad. Estos elementos necesitan integrarse dentro de la planificación pedagógica y no funcionar como acciones independientes. La inclusión adquiere mayor profundidad cuando el estudiante es considerado una persona con recursos propios, capaz de aportar información y tomar decisiones sobre su aprendizaje. La respuesta educativa debe ampliar oportunidades reales de participación sin sustituir la voz ni las capacidades de quien recibe el apoyo.

Capítulo 3.

Adaptaciones curriculares y ajustes educativos para una respuesta inclusiva



3.1 Flexibilidad curricular y diversificación de la enseñanza

La flexibilidad curricular permite adaptar la organización de los procesos educativos a las características reales del estudiantado sin perder de vista los objetivos formativos comunes. Su aplicación parte del reconocimiento de que los grupos no son homogéneos y que las diferencias en ritmo, intereses, experiencias previas, capacidades y necesidades influyen directamente en el aprendizaje. Un currículo flexible ofrece márgenes para ajustar contenidos, tiempos, actividades y recursos cuando las condiciones lo requieren. Esta perspectiva evita que la planificación se convierta en una estructura rígida y facilita respuestas más pertinentes ante la diversidad presente en el aula (Estévez et al., 2022).

La diversificación de la enseñanza se relaciona con la posibilidad de ofrecer diferentes caminos para alcanzar un mismo propósito educativo. No implica crear un currículo distinto para cada estudiante, sino ampliar las formas de acceso al conocimiento y de participación dentro de una misma propuesta pedagógica. Las actividades pueden variar en complejidad, formato, nivel de apoyo o modalidad de trabajo, conservando criterios comunes de aprendizaje. Esta organización permite responder a perfiles distintos sin fragmentar innecesariamente al grupo. Las adaptaciones curriculares adquieren mayor sentido cuando se insertan dentro de una planificación capaz de incorporar alternativas desde el inicio (G. Ullauri et al., 2024).

La flexibilidad también requiere revisar la secuencia y priorización de los contenidos. Algunos aprendizajes pueden necesitar mayor tiempo, apoyos adicionales o una presentación diferente según las características del grupo. La selección de contenidos esenciales ayuda a concentrar los esfuerzos en conocimientos y competencias relevantes, evitando que la sobrecarga curricular se convierta en una barrera. Esta priorización no significa reducir automáticamente las expectativas, sino organizar los aprendizajes de manera que puedan ser abordados con mayor profundidad. El currículo puede mantener coherencia y exigencia académica mientras admite ajustes en la forma, el ritmo y las condiciones en que se desarrolla.

La diversificación metodológica constituye una de las expresiones más visibles de la flexibilidad curricular. Combinar explicaciones, actividades prácticas, trabajo colaborativo, recursos visuales, resolución de problemas y tecnologías educativas permite atender diferentes formas de aprender. Una metodología única puede beneficiar a algunos estudiantes y excluir a otros cuando no contempla alternativas. La variedad

de estrategias ofrece mayores oportunidades para participar y comprender los contenidos. J. Ullauri et al. (2024) muestran la utilidad de las adaptaciones curriculares cuando se articulan con metodologías que responden a necesidades educativas específicas y se vinculan con actividades concretas de enseñanza.

La flexibilidad curricular también se refleja en la organización del tiempo. No todos los estudiantes requieren la misma duración para comprender una explicación, completar una actividad o demostrar un aprendizaje. Los tiempos rígidos pueden convertirse en barreras cuando no consideran diferencias en procesamiento, atención o ejecución. La planificación puede incorporar pausas, extensiones, actividades escalonadas o momentos de refuerzo sin alterar necesariamente los objetivos. La gestión flexible del tiempo debe evitar convertirse en una concesión ocasional y puede integrarse como una característica normal de la enseñanza cuando existe una diversidad amplia de perfiles y necesidades dentro del grupo.

La diversificación de recursos contribuye a ampliar las posibilidades de acceso al currículo. Un mismo contenido puede presentarse mediante textos, gráficos, audios, videos, ejemplos prácticos, esquemas o materiales manipulables. Esta variedad facilita que los estudiantes encuentren diferentes vías para comprender la información y relacionarla con conocimientos previos. Los recursos deben seleccionarse según su función pedagógica y no solo por su novedad. Una propuesta flexible analiza qué materiales favorecen mejor la participación y cuáles pueden generar nuevas barreras. La accesibilidad de los recursos adquiere especial importancia cuando existen necesidades sensoriales, comunicativas o cognitivas que requieren formatos alternativos.

La flexibilidad no debe confundirse con improvisación. Para que una adaptación resulte efectiva, necesita partir de una planificación clara que identifique objetivos, criterios de aprendizaje y posibles alternativas. La diversificación funciona mejor cuando las opciones están previstas y no aparecen únicamente como respuesta de emergencia ante una dificultad. Estévez et al. (2022) destacan la importancia de la preparación docente para desarrollar adaptaciones curriculares dentro de una educación inclusiva. La formación profesional permite tomar decisiones más fundamentadas sobre qué elementos pueden modificarse, cuáles deben mantenerse y cómo evitar que los ajustes reduzcan de manera injustificada las oportunidades académicas.

La evaluación también debe guardar coherencia con una enseñanza diversificada. Si las actividades permiten diferentes formas de aprender, pero la evaluación exige un único formato rígido, se pierde parte del sentido de la flexibilidad curricular. Los estudiantes pueden demostrar lo aprendido mediante producciones escritas, presentaciones, proyectos, ejercicios prácticos u otras evidencias relacionadas con los objetivos. Los criterios deben permanecer claros y consistentes, aunque los formatos puedan variar. Esta relación entre enseñanza y evaluación facilita una valoración más justa de los aprendizajes y reduce el riesgo de confundir dificultades de acceso o expresión con ausencia de conocimiento.

La flexibilidad curricular requiere también coordinación entre docentes y profesionales de apoyo. Las decisiones individuales pueden ser útiles, pero pierden fuerza cuando no existe continuidad entre asignaturas, niveles o espacios educativos. La colaboración permite compartir estrategias, revisar avances y establecer criterios comunes sobre los apoyos que requiere un estudiante. Ron y Viteri (2025) resaltan la importancia de las adaptaciones curriculares significativas cuando responden a necesidades concretas y se integran dentro del proceso de enseñanza. La coordinación evita respuestas contradictorias y favorece que los ajustes mantengan una lógica pedagógica coherente a lo largo de la trayectoria educativa.

La participación del estudiante es otro componente relevante dentro de una planificación flexible. Conocer qué estrategias le resultan útiles, qué actividades le generan mayores dificultades o qué recursos facilitan su comprensión permite tomar decisiones más ajustadas. El estudiante no debe ser únicamente receptor de adaptaciones diseñadas por otros. Su experiencia aporta información valiosa para revisar la eficacia de las medidas implementadas. Las opciones dentro de las actividades también pueden fortalecer autonomía y motivación. Cuando existen diferentes formas de participar, el estudiante puede tomar decisiones sobre su propio proceso sin apartarse de los objetivos formativos establecidos.

La flexibilidad curricular y la diversificación de la enseñanza permiten responder a la heterogeneidad sin convertir cada diferencia en una excepción. Un currículo abierto a ajustes puede mantener metas comunes y, al mismo tiempo, ofrecer rutas distintas para alcanzarlas. Las decisiones sobre contenidos, metodologías, recursos, tiempos y evaluación deben guardar relación con las necesidades observadas y con los objetivos educativos. Paucar et al. (2026) muestran la importancia de diferenciar las adaptaciones

curriculares de los ajustes razonables dentro de las prácticas docentes. Esta distinción ayuda a seleccionar respuestas proporcionales y evita aplicar modificaciones innecesarias cuando una medida de accesibilidad resulta suficiente.

Figura 6

Flexibilidad curricular y diversificación de la enseñanza ante la diversidad educativa



Nota. El esquema muestra cómo la adaptación de contenidos, metodologías, tiempos, recursos y evaluación permite ofrecer distintas rutas de aprendizaje manteniendo objetivos formativos comunes.

3.2 Fundamentos y tipos de adaptaciones curriculares

Las adaptaciones curriculares constituyen ajustes planificados que buscan garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje de estudiantes que requieren respuestas educativas específicas. Su fundamento se encuentra en el principio de equidad, ya que no todos los estudiantes necesitan las mismas condiciones para alcanzar los objetivos formativos. Estas medidas pueden modificar elementos de acceso, metodología, evaluación, temporalización o, en ciertos casos, componentes curriculares más profundos. Su aplicación debe partir de una necesidad identificada y justificarse pedagógicamente, evitando cambios arbitrarios o reducciones innecesarias de las

expectativas académicas. La adaptación debe responder a barreras concretas y no sustituir el potencial de aprendizaje (Estévez et al., 2022).

Un criterio básico para comprender las adaptaciones curriculares consiste en diferenciar entre ajustes que modifican la forma de acceder al aprendizaje y aquellos que alteran elementos del currículo. Las primeras pueden incluir cambios en materiales, organización del aula, apoyos visuales, tiempos o canales de comunicación. Las segundas pueden afectar objetivos, contenidos, actividades o criterios de evaluación cuando las necesidades del estudiante así lo requieren. Esta distinción resulta importante porque permite seleccionar medidas proporcionales a la situación. G. Ullauri et al. (2024) destacan que las adaptaciones deben vincularse con las características del estudiante y con las exigencias específicas del área de aprendizaje.

Las adaptaciones no significativas mantienen los objetivos esenciales del currículo y modifican principalmente las condiciones de acceso o desarrollo de las actividades. Pueden incluir ampliación de tiempo, cambios en la presentación de instrucciones, uso de recursos alternativos o variación en la secuencia de una tarea. Estas medidas suelen resultar suficientes cuando el estudiante puede alcanzar los mismos aprendizajes que sus compañeros mediante una ruta diferente. Su aplicación evita modificaciones más profundas cuando no son necesarias. La planificación debe observar si estas medidas mejoran efectivamente la participación y el desempeño antes de avanzar hacia adaptaciones de mayor intensidad (J. Ullauri et al., 2024).

Las adaptaciones significativas implican cambios más profundos en determinados elementos curriculares. Pueden modificar objetivos, contenidos esenciales, niveles de complejidad o criterios de evaluación cuando las necesidades del estudiante requieren una respuesta distinta. Estas decisiones exigen mayor fundamentación, seguimiento y coordinación entre profesionales. Ron y Viteri (2025) señalan la importancia de las adaptaciones curriculares significativas en estudiantes con discapacidad intelectual, destacando la necesidad de que respondan a características concretas y no se conviertan en reducciones generalizadas del currículo. Su propósito debe ser favorecer aprendizajes pertinentes y funcionales sin limitar injustificadamente las posibilidades de desarrollo.

Las adaptaciones de acceso ocupan un lugar específico dentro de esta clasificación. Se orientan a eliminar barreras físicas, sensoriales, comunicacionales o tecnológicas que

dificultan la participación, sin alterar necesariamente los aprendizajes esperados. Pueden incluir mobiliario adecuado, recursos digitales accesibles, lectores de pantalla, subtítulos, materiales ampliados o sistemas alternativos de comunicación. Su valor radica en permitir que el estudiante participe en condiciones más equitativas. Paucar et al. (2026) subrayan la importancia de distinguir entre adaptaciones curriculares y ajustes razonables, porque no toda necesidad requiere modificar el currículo cuando una medida de accesibilidad puede resolver la barrera identificada.

Tabla 6

Tipos de adaptaciones curriculares y su nivel de intervención educativa

Tipo de adaptación	Elemento principal que modifica	Ejemplo de aplicación	Nivel de intensidad
De acceso	Recursos, espacios o canales de comunicación	Material ampliado, subtítulos o apoyo tecnológico	Bajo a moderado
Metodológica	Estrategias y formas de enseñanza	Uso de apoyos visuales, trabajo guiado o actividades prácticas	Moderado
Temporal	Tiempo y secuencia de trabajo	Ampliación de plazos o distribución de tareas	Bajo a moderado
Evaluativa	Forma de recoger evidencias	Prueba oral, proyecto o tiempo adicional	Moderado
No significativa	Condiciones de aprendizaje sin alterar objetivos esenciales	Cambio de recursos o apoyos durante la actividad	Moderado
Significativa	Objetivos, contenidos o criterios de evaluación	Priorización o modificación de aprendizajes esperados	Alto

Nota. La selección del tipo de adaptación debe responder a la naturaleza de la barrera identificada y aplicarse con el menor grado de modificación necesario para garantizar participación y aprendizaje.

La elección de una adaptación debe partir de una evaluación pedagógica que considere las características del estudiante, las demandas de la tarea y las condiciones del contexto. Aplicar medidas sin analizar estos elementos puede generar apoyos poco útiles o excesivos. La decisión necesita sustentarse en evidencias observadas durante el proceso de aprendizaje y no únicamente en diagnósticos generales. El mismo estudiante puede requerir una adaptación en una asignatura y no necesitarla en otra. Esta variabilidad confirma que las respuestas deben ser específicas y revisables, evitando convertir una medida puntual en una condición permanente sin comprobar su utilidad.

La temporalidad también forma parte del diseño de las adaptaciones. Algunas pueden utilizarse durante períodos breves mientras el estudiante desarrolla determinadas

habilidades, mientras otras necesitan mantenerse durante un tiempo más prolongado. El seguimiento permite observar si la medida continúa siendo necesaria o si puede reducirse. Mantener una adaptación sin revisar sus efectos puede generar dependencia o limitar nuevas oportunidades de aprendizaje. La planificación debe incluir criterios para evaluar su continuidad y ajustar su intensidad. Esta revisión periódica favorece respuestas más flexibles y evita que las adaptaciones se conviertan en decisiones rígidas desvinculadas del progreso real del estudiante.

La coordinación entre docentes y profesionales de apoyo resulta especialmente importante cuando se aplican adaptaciones significativas. Las modificaciones deben mantener coherencia entre los objetivos, las actividades y la evaluación. Si cada profesional actúa de manera aislada, pueden aparecer contradicciones que dificulten el seguimiento. Ron y Viteri (2025) resaltan la necesidad de fortalecer la preparación docente para implementar adaptaciones curriculares de forma adecuada. La documentación compartida permite registrar las decisiones adoptadas, los apoyos utilizados y los cambios observados en el aprendizaje. Esta información facilita la continuidad de las respuestas y permite revisar su eficacia con mayor precisión.

Las adaptaciones curriculares adquieren sentido cuando amplían oportunidades y no cuando reducen automáticamente las exigencias. El objetivo es ajustar las condiciones para que el estudiante pueda participar y aprender dentro de sus posibilidades reales. Una adaptación bien diseñada mantiene expectativas de progreso y permite evaluar avances de manera coherente con los apoyos ofrecidos. La calidad de la medida depende de su pertinencia, proporcionalidad y capacidad para responder a la barrera identificada. La intervención curricular necesita conservar una relación clara entre necesidad, apoyo y aprendizaje esperado, evitando que la adaptación se convierta en una simplificación permanente de la experiencia educativa.

3.3 Ajustes razonables y medidas de accesibilidad educativa

Los ajustes razonables son modificaciones necesarias y adecuadas que permiten a un estudiante participar en condiciones más equitativas sin alterar de manera injustificada los objetivos esenciales del proceso educativo. Su aplicación responde a barreras concretas relacionadas con el acceso, la comunicación, la metodología, la evaluación o la organización institucional. No constituyen privilegios ni beneficios extraordinarios, sino respuestas destinadas a reducir desventajas que surgen de la interacción entre

determinadas características personales y un entorno poco flexible. Su pertinencia debe analizarse caso por caso, considerando la necesidad identificada, el propósito pedagógico y la viabilidad de la medida propuesta (Paucar et al., 2026).

La diferencia entre ajuste razonable y adaptación curricular resulta clave para evitar modificaciones innecesarias. Un ajuste puede cambiar la forma en que el estudiante accede a una actividad, recibe información o demuestra su aprendizaje, mientras conserva los mismos objetivos académicos. La adaptación curricular puede intervenir sobre componentes más profundos del currículo cuando las necesidades lo requieren. Esta distinción permite seleccionar respuestas proporcionales y evita asumir que toda dificultad exige reducir contenidos o modificar expectativas. Paucar et al. (2026) resaltan la importancia de diferenciar ambas medidas dentro de la práctica docente para responder con mayor precisión a las necesidades del estudiantado.

La accesibilidad educativa comprende las condiciones que permiten utilizar espacios, recursos, servicios, tecnologías y sistemas de comunicación sin enfrentar obstáculos innecesarios. Su alcance supera la infraestructura física y se extiende al acceso curricular, digital, comunicacional y organizativo. Una institución puede disponer de rampas y continuar siendo poco accesible si sus plataformas, materiales o procedimientos excluyen a determinados estudiantes. La accesibilidad debe incorporarse desde el diseño de las experiencias educativas y no depender exclusivamente de intervenciones posteriores. Esta anticipación reduce la necesidad de soluciones improvisadas y amplía las posibilidades de participación para una población estudiantil más diversa.

Las medidas de accesibilidad física buscan eliminar obstáculos relacionados con movilidad, orientación y uso de los espacios institucionales. Pueden incluir rampas, ascensores, señalización adecuada, mobiliario accesible, distribución funcional del aula o rutas libres de obstáculos. Estas condiciones favorecen autonomía y seguridad, pero su eficacia depende de que formen parte de una planificación integral. Una infraestructura accesible pierde parte de su utilidad cuando existen procedimientos administrativos o actividades académicas que continúan generando exclusión. El acceso físico debe vincularse con las demás dimensiones de la experiencia educativa para garantizar una participación efectiva y no solamente la posibilidad de ingresar a una instalación.

La accesibilidad comunicacional exige que la información pueda ser comprendida y utilizada por estudiantes con distintas necesidades. Esto puede requerir subtítulos, interpretación, materiales en formatos alternativos, lenguaje claro, apoyos visuales o sistemas aumentativos de comunicación. La selección de estas medidas depende de las características de la persona y del tipo de actividad. G. Ullauri et al. (2024) muestran que las adaptaciones y apoyos cobran mayor utilidad cuando responden a necesidades específicas dentro de situaciones concretas de aprendizaje. La comunicación accesible favorece comprensión, autonomía y participación, evitando que el canal utilizado se convierta en una barrera adicional.

La accesibilidad digital ha adquirido especial relevancia debido al uso creciente de plataformas, aulas virtuales y materiales electrónicos. Un documento que no puede ser leído por tecnologías de apoyo, un video sin subtítulos o una plataforma difícil de navegar puede limitar seriamente la participación. Los recursos digitales deben diseñarse considerando legibilidad, compatibilidad, navegación sencilla y alternativas de acceso. La tecnología puede ampliar oportunidades educativas cuando se utiliza con criterios de accesibilidad, pero también puede reproducir nuevas formas de exclusión. La revisión de los recursos antes de su utilización permite detectar dificultades y reducir barreras que podrían afectar innecesariamente al estudiante.

Los ajustes en la evaluación constituyen una de las medidas más frecuentes dentro de los procesos inclusivos. Pueden incluir tiempo adicional, cambio de formato, uso de tecnologías de apoyo, división de una prueba en segmentos o realización de la actividad en un espacio con menos distractores. Estas modificaciones deben conservar el aprendizaje que se pretende evaluar. J. Ullauri et al. (2024) muestran la importancia de articular las adaptaciones con estrategias de evaluación que permitan valorar el desempeño sin convertir las condiciones de acceso en obstáculos. El ajuste resulta pertinente cuando modifica la forma de demostrar el aprendizaje sin eliminar la competencia académica que se busca comprobar.

Los ajustes razonables también pueden aplicarse a la organización de las actividades. Un estudiante puede necesitar cambios en la ubicación dentro del aula, anticipación de instrucciones, descansos breves, acompañamiento puntual o flexibilidad en determinados plazos. Estas medidas deben relacionarse con una barrera identificada y no aplicarse de manera automática a todos los estudiantes con una misma condición. La individualización resulta necesaria porque las necesidades pueden variar incluso entre

personas que comparten un diagnóstico. Una medida adecuada para un estudiante puede resultar innecesaria o poco útil para otro, por lo que la observación y el diálogo deben acompañar la toma de decisiones.

La participación del estudiante resulta especialmente importante al definir ajustes razonables. La persona puede aportar información sobre las barreras que enfrenta, los apoyos que ya utiliza y las condiciones que favorecen su autonomía. Diseñar una medida sin consultar al estudiante puede conducir a soluciones poco pertinentes o demasiado invasivas. La participación también reduce el riesgo de sobreprotección y permite que la respuesta respete preferencias y formas de organización personal. Los ajustes deben ampliar la capacidad de actuar dentro del entorno educativo y no sustituir decisiones que el estudiante puede asumir por sí mismo.

La documentación de los ajustes favorece su continuidad y evaluación. Registrar la barrera identificada, la medida aplicada, el propósito y los resultados observados permite revisar si la respuesta está funcionando. Estévez et al. (2022) resaltan la importancia de fortalecer la preparación docente para gestionar adecuadamente las adaptaciones y respuestas inclusivas. La documentación facilita la coordinación entre profesionales y evita que el estudiante tenga que explicar repetidamente sus necesidades en cada espacio. También permite modificar una medida cuando deja de ser útil o cuando aparecen nuevas condiciones que requieren otra respuesta.

La calidad de los ajustes razonables depende de su capacidad para reducir barreras sin limitar innecesariamente las oportunidades educativas. Una medida útil debe ser pertinente, proporcional, accesible y revisable. El seguimiento permite comprobar si mejora la participación, la autonomía y el aprendizaje. Los ajustes no deben convertirse en respuestas permanentes por costumbre ni aplicarse únicamente para cumplir requisitos administrativos. Su valor reside en generar condiciones más equitativas dentro de experiencias educativas compartidas. Cuando la accesibilidad se integra a la planificación institucional, muchas barreras pueden prevenirse antes de que sea necesario recurrir a intervenciones individuales más complejas.

3.4 Adaptaciones metodológicas, de acceso y de evaluación

Las adaptaciones metodológicas permiten ajustar la forma en que se desarrollan las actividades de enseñanza sin modificar necesariamente los aprendizajes esenciales previstos. Estas medidas pueden incluir cambios en la secuencia de las tareas, uso de

apoyos visuales, explicaciones adicionales, trabajo cooperativo, modelado, práctica guiada o variación en los niveles de complejidad. Su finalidad consiste en ofrecer distintas vías para que el estudiante participe y comprenda los contenidos según sus características y necesidades. La metodología debe mantener relación con los objetivos educativos y responder a barreras concretas observadas durante el proceso de aprendizaje (G. Ullauri et al., 2024).

La selección de adaptaciones metodológicas requiere analizar qué aspectos de la enseñanza están dificultando la participación. Una actividad puede resultar accesible para algunos estudiantes y generar obstáculos para otros debido al tipo de instrucciones, al ritmo de trabajo o a la forma en que se organiza la interacción. El docente puede introducir apoyos temporales, dividir tareas extensas, utilizar ejemplos concretos o permitir distintas formas de resolución. Estas decisiones no deben convertirse en reducciones automáticas de la exigencia académica. J. Ullauri et al. (2024) muestran que las adaptaciones adquieren mayor pertinencia cuando se relacionan con necesidades específicas y con situaciones reales de aprendizaje.

Las adaptaciones de acceso se orientan a garantizar que el estudiante pueda utilizar los recursos, espacios, materiales y canales de comunicación necesarios para participar. Pueden incluir tecnologías de apoyo, mobiliario adaptado, materiales ampliados, subtítulos, sistemas alternativos de comunicación o modificaciones en la ubicación dentro del aula. Su función es eliminar obstáculos que no pertenecen al aprendizaje mismo, pero que pueden impedir que este ocurra. Estas medidas deben planificarse con anticipación y revisarse según su efectividad. La accesibilidad educativa adquiere mayor consistencia cuando forma parte del diseño institucional y no depende únicamente de soluciones aplicadas después de que aparece una dificultad (Paucar et al., 2026).

Las adaptaciones evaluativas modifican la forma en que se recogen evidencias del aprendizaje para evitar que una barrera secundaria interfiera con la valoración real del desempeño. Entre ellas pueden encontrarse tiempo adicional, pruebas orales, uso de apoyos tecnológicos, segmentación de actividades o diferentes formatos de respuesta. La decisión debe conservar el criterio académico que se pretende valorar. Si el objetivo es comprobar comprensión conceptual, por ejemplo, una dificultad motora o comunicacional no debería impedir que el estudiante demuestre lo aprendido. La

adaptación evaluativa debe garantizar validez, equidad y correspondencia con los objetivos establecidos durante la enseñanza.

La relación entre adaptaciones metodológicas, de acceso y de evaluación exige coherencia. No resulta suficiente modificar la enseñanza si la evaluación continúa utilizando un formato inaccesible, ni adaptar una prueba si durante el proceso el estudiante no tuvo oportunidades adecuadas para aprender. Estévez et al. (2022) destacan la necesidad de preparar al profesorado para desarrollar respuestas inclusivas articuladas con el currículo. La planificación debe considerar cómo cada adaptación influye en las demás y evitar medidas desconectadas. Una respuesta coordinada permite que acceso, enseñanza y evaluación funcionen como partes de una misma experiencia educativa y no como acciones independientes.

Tabla 7

Características de las adaptaciones metodológicas, de acceso y de evaluación

Tipo de adaptación	Propósito principal	Ejemplos de aplicación	Aspecto que debe preservarse
Metodológica	Facilitar comprensión y participación	Modelado, apoyos visuales, trabajo guiado, actividades graduadas	Objetivos de aprendizaje
De acceso	Eliminar obstáculos físicos, sensoriales o comunicacionales	Subtítulos, tecnología de apoyo, materiales ampliados	Participación autónoma
Evaluativa	Permitir demostrar el aprendizaje en condiciones equitativas	Tiempo adicional, prueba oral, formatos alternativos	Criterios de evaluación
Temporal	Ajustar ritmo y duración de las tareas	Pausas, extensión de plazos, segmentación	Calidad del desempeño
Organizativa	Mejorar condiciones de participación	Cambio de ubicación, agrupamientos flexibles	Integración con el grupo
Tecnológica	Facilitar acceso o expresión	Lectores de pantalla, herramientas digitales accesibles	Pertinencia pedagógica

Nota. Las adaptaciones deben responder a una barrera identificada y conservar los aprendizajes esenciales siempre que sea posible, evitando modificaciones mayores cuando una medida menos intensiva resulta suficiente.

La aplicación de estas adaptaciones requiere observar de manera continua el desempeño del estudiante. Una medida que funciona en una actividad puede no resultar adecuada en otra, por lo que su uso debe mantenerse flexible. El seguimiento permite identificar si la adaptación mejora la comprensión, la participación y la autonomía o si necesita ser modificada. Las decisiones deben sustentarse en evidencias obtenidas durante el

proceso y no únicamente en expectativas previas. Esta revisión también ayuda a retirar apoyos que ya no son necesarios, evitando generar dependencia o limitar el desarrollo de nuevas habilidades.

La coordinación entre docentes y profesionales de apoyo favorece una implementación más consistente. Cuando las adaptaciones se conocen y comprenden entre quienes trabajan con el estudiante, existe mayor continuidad en las estrategias y se reducen contradicciones. Ron y Viteri (2025) destacan la importancia de planificar las adaptaciones de manera articulada, especialmente cuando existen necesidades educativas que requieren modificaciones más específicas. Compartir criterios sobre metodología, acceso y evaluación permite mantener expectativas comunes y facilita el seguimiento de los avances sin convertir cada asignatura en un sistema independiente de apoyo.

La participación del estudiante también resulta útil para valorar si una adaptación es pertinente. La persona puede expresar qué recursos facilitan su comprensión, qué condiciones generan distracción o qué formatos le permiten demostrar mejor lo aprendido. Esta información complementa la observación docente y ayuda a evitar medidas que resulten innecesarias o poco funcionales. Escuchar al estudiante fortalece su autonomía y permite ajustar las respuestas según experiencias reales. Las adaptaciones ganan calidad cuando se diseñan con base en diálogo, evidencia y revisión continua, en lugar de aplicarse de manera automática por pertenecer a una categoría diagnóstica.

Las adaptaciones metodológicas, de acceso y de evaluación deben mantener una relación directa con las barreras que pretenden reducir. Una medida adecuada amplía oportunidades de aprendizaje sin disminuir de forma injustificada las expectativas académicas. La selección del apoyo, su intensidad y su duración necesitan responder a criterios pedagógicos claros. Cuando estas decisiones se integran dentro de la planificación, la experiencia educativa puede ser más accesible y coherente para estudiantes con perfiles diversos. El valor de una adaptación se observa en su capacidad para facilitar participación, autonomía y progreso dentro de los objetivos formativos establecidos.

3.5 Planificación, documentación, seguimiento y evaluación de las adaptaciones

La planificación de las adaptaciones curriculares requiere partir de una identificación clara de las barreras que enfrenta el estudiante y de los aprendizajes que se pretende alcanzar. Las decisiones deben guardar relación con los objetivos formativos, las características del contexto y los apoyos disponibles. Una adaptación bien planificada evita modificaciones improvisadas y permite establecer con precisión qué elementos se mantendrán, cuáles se ajustarán y durante cuánto tiempo. Estévez et al. (2022) destacan que la preparación docente resulta esencial para tomar decisiones pertinentes dentro de procesos inclusivos. La planificación aporta coherencia y facilita que las medidas respondan a necesidades concretas.

El proceso de planificación debe considerar información obtenida mediante observación, evaluación diagnóstica, desempeño previo y diálogo con el estudiante. No todas las necesidades requieren el mismo tipo de respuesta, por lo que resulta necesario analizar la intensidad de la barrera y la posibilidad de resolverla mediante medidas menos invasivas. G. Ullauri et al. (2024) muestran que las adaptaciones adquieren mayor utilidad cuando se relacionan con necesidades específicas y con situaciones reales de aprendizaje. Este análisis ayuda a evitar cambios excesivos y permite seleccionar estrategias que mantengan la mayor participación posible dentro de la propuesta educativa común.

La documentación cumple una función importante porque permite registrar de manera ordenada las decisiones adoptadas. Debe incluir la barrera identificada, los objetivos de aprendizaje, el tipo de adaptación aplicada, los responsables, los recursos utilizados y los criterios de seguimiento. Este registro facilita la continuidad del apoyo cuando participan varios docentes o profesionales. También evita que las medidas dependan únicamente de la memoria o de acuerdos informales. Una documentación clara permite revisar la historia de las decisiones, identificar modificaciones previas y valorar qué estrategias han resultado útiles en distintos momentos del proceso educativo.

El registro de las adaptaciones también favorece la transparencia y la coordinación con el estudiante y su familia. Cuando las medidas quedan documentadas, resulta más sencillo explicar qué se está modificando, por qué se realiza el ajuste y qué resultados se esperan. Esta claridad reduce malentendidos y permite que los diferentes actores compartan criterios comunes. Ron y Viteri (2025) resaltan la importancia de articular las adaptaciones con una planificación pedagógica coherente. La documentación debe ser funcional y comprensible, evitando convertirse en un requisito burocrático

desconectado de las necesidades reales del estudiante y de las decisiones que se aplican en el aula.

El seguimiento permite observar si la adaptación está produciendo los efectos esperados. Esta revisión debe centrarse en indicadores concretos relacionados con participación, comprensión, autonomía, desempeño y cumplimiento de los objetivos. No basta con comprobar que la medida se aplicó; es necesario analizar si realmente redujo la barrera identificada. J. Ullauri et al. (2024) evidencian que las adaptaciones requieren valoración continua para determinar su pertinencia. El seguimiento puede incluir observaciones, producciones del estudiante, resultados de actividades, registros docentes y retroalimentación del propio alumno. Esta información permite mantener, ajustar o retirar una medida según su efectividad.

La evaluación de una adaptación debe diferenciar entre el progreso del estudiante y la calidad de la medida aplicada. Un resultado limitado no significa necesariamente que el estudiante carezca de capacidad; también puede indicar que la adaptación seleccionada no fue adecuada. Esta distinción ayuda a evitar interpretaciones centradas exclusivamente en el desempeño individual. La evaluación debe analizar si el recurso, el tiempo, la metodología o el formato utilizado respondieron realmente a la barrera existente. Cuando una medida no funciona, la respuesta debe ser revisar su diseño y no atribuir de manera automática el problema a la persona que recibe el apoyo.

La participación del estudiante aporta información indispensable durante el seguimiento. La persona puede señalar si una medida facilita su trabajo, si genera incomodidad o si resulta menos útil de lo esperado. Esta valoración complementa los datos obtenidos por docentes y profesionales. Paucar et al. (2026) plantean la importancia de distinguir entre ajustes razonables y adaptaciones curriculares para aplicar respuestas proporcionales a cada necesidad. Escuchar al estudiante permite comprobar si la medida está ampliando su autonomía o si está generando dependencia. Su experiencia debe incorporarse como evidencia válida dentro del proceso de revisión de las adaptaciones.

La coordinación entre profesionales resulta necesaria cuando las adaptaciones se aplican en varias asignaturas o espacios educativos. Los docentes pueden observar respuestas diferentes según el tipo de tarea, por lo que compartir información ayuda a comprender mejor el efecto de las medidas. Las reuniones de seguimiento permiten

revisar avances, detectar dificultades y acordar modificaciones sin fragmentar la respuesta educativa. La coordinación también favorece que los criterios de evaluación sean consistentes y que los apoyos mantengan una lógica común. Estévez et al. (2022) destacan que la formación y el trabajo docente son factores relevantes para sostener procesos de adaptación curricular coherentes.

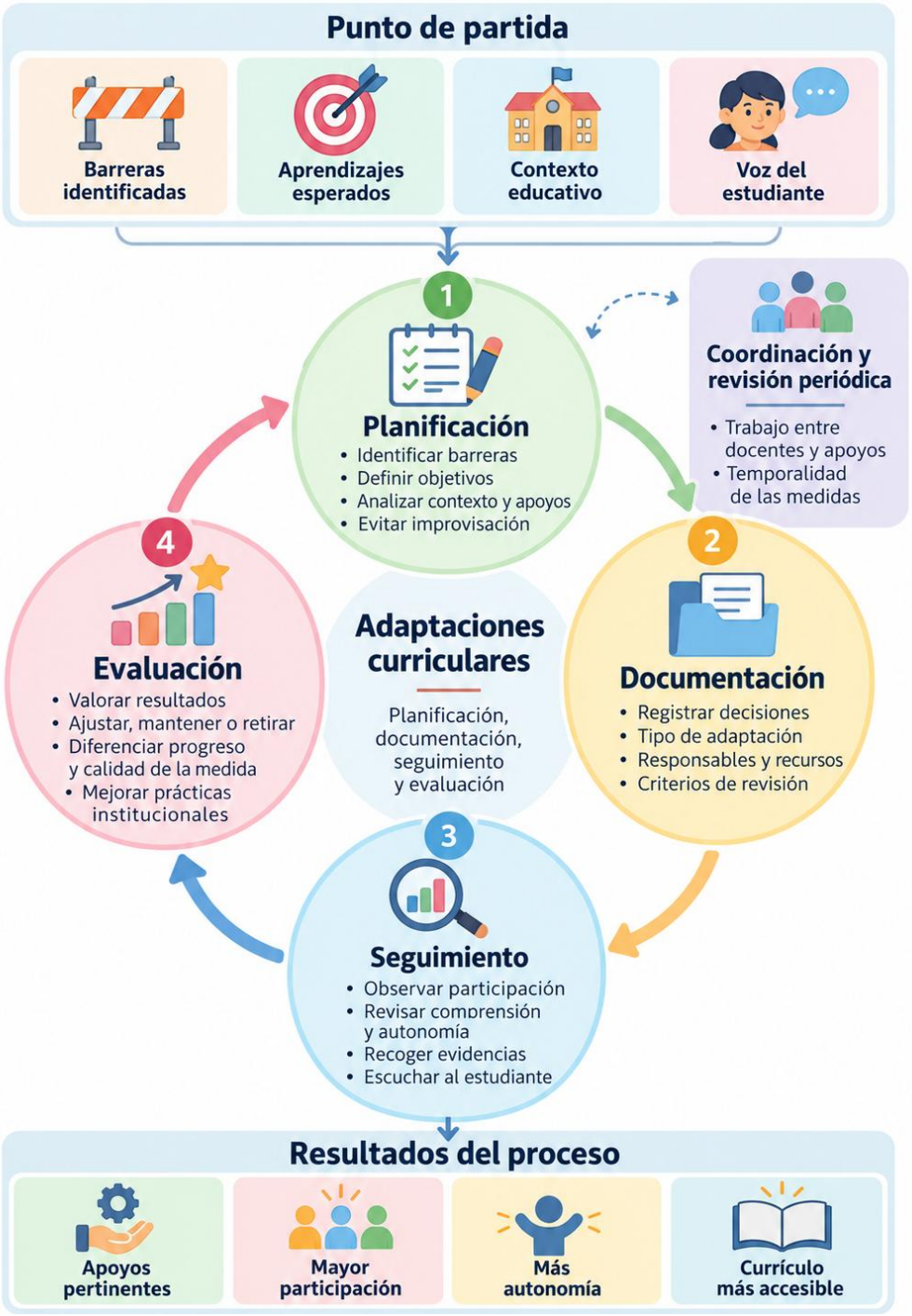
La temporalidad de las adaptaciones debe formar parte de la planificación desde el inicio. Algunas medidas pueden mantenerse durante periodos prolongados, mientras otras solo son necesarias en momentos específicos. El seguimiento debe establecer fechas o momentos de revisión para evitar que una adaptación continúe de manera automática cuando ya no resulta pertinente. También puede ocurrir que una medida necesite intensificarse si las condiciones cambian. La revisión periódica permite responder a la evolución del estudiante y a las nuevas demandas del currículo. Una adaptación flexible debe poder modificarse sin perder continuidad ni coherencia con los objetivos educativos establecidos.

La evaluación de las adaptaciones también aporta información útil para mejorar las prácticas institucionales. Cuando varias situaciones muestran barreras similares, puede ser necesario revisar metodologías, recursos o procedimientos que afectan a más de un estudiante. Los registros acumulados permiten identificar patrones y anticipar respuestas que posteriormente pueden incorporarse a la planificación general. Esta información transforma experiencias individuales en aprendizajes institucionales. G. Ullauri et al. (2024) muestran que las adaptaciones pueden favorecer procesos inclusivos cuando se integran con decisiones pedagógicas más amplias. La documentación puede convertirse en una fuente de evidencia para mejorar la accesibilidad del currículo.

La planificación, documentación, seguimiento y evaluación deben funcionar como partes conectadas de un mismo proceso. Una adaptación pierde efectividad cuando se aplica sin objetivos claros, no se registra o no se revisa con evidencias. El ciclo necesita mantenerse abierto para incorporar cambios cuando las condiciones del estudiante o del entorno se modifican. La calidad de las adaptaciones depende de la relación entre necesidad identificada, decisión pedagógica, aplicación concreta y valoración de resultados. Este proceso permite sostener apoyos pertinentes, evitar intervenciones innecesarias y garantizar que las modificaciones contribuyan realmente a ampliar la participación y el aprendizaje.

Figura 7

Ciclo de planificación, documentación, seguimiento y evaluación de las adaptaciones curriculares



Nota. El esquema representa un proceso continuo de identificación de barreras, aplicación de apoyos y revisión de resultados para fortalecer la participación, la autonomía y la accesibilidad curricular.

Capítulo 4.

Diseño Universal para el Aprendizaje: hacia un currículo flexible y accesible



4.1 Fundamentos conceptuales y evolución del Diseño Universal para el Aprendizaje

El Diseño Universal para el Aprendizaje constituye un enfoque pedagógico orientado a planificar experiencias educativas capaces de responder desde el inicio a la diversidad del estudiantado. Su fundamento principal parte de reconocer que las personas no aprenden de una única manera y que las diferencias en motivación, percepción, comprensión y expresión forman parte natural de cualquier grupo. El DUA propone reducir barreras mediante una planificación flexible que contemple distintas formas de implicación, representación y acción. Esta perspectiva desplaza la atención desde la adaptación posterior hacia el diseño anticipado de experiencias accesibles para una población estudiantil heterogénea (Berríos y Herrera, 2021).

El origen conceptual del DUA se relaciona con los principios del diseño universal desarrollados inicialmente en ámbitos arquitectónicos y posteriormente trasladados a contextos educativos. La idea central consiste en crear entornos que puedan ser utilizados por la mayor cantidad posible de personas sin depender de modificaciones posteriores. En educación, esta lógica se traduce en currículos, recursos y actividades pensados para múltiples perfiles de aprendizaje desde su concepción. La accesibilidad deja de entenderse como una respuesta excepcional y se convierte en un criterio de diseño pedagógico. Esta evolución amplió la comprensión de la inclusión y fortaleció el vínculo entre planificación, equidad y participación.

La incorporación del DUA en educación también responde al reconocimiento creciente de la variabilidad del aprendizaje. Los estudiantes presentan diferencias en la forma en que se interesan por una actividad, reciben información, organizan respuestas y demuestran conocimientos. Estas diferencias pueden cambiar según el contexto, la tarea o el momento formativo. El enfoque evita construir una planificación alrededor de un estudiante promedio y propone anticipar diferentes rutas de acceso. Navas-Franco et al. (2024) muestran la relevancia adquirida por el DUA dentro de la educación ecuatoriana como marco para fortalecer accesibilidad, flexibilidad y respuesta a la diversidad dentro de distintos escenarios educativos.

Uno de los fundamentos esenciales del DUA es la relación entre accesibilidad y aprendizaje. Un recurso puede contener información académicamente adecuada y, al mismo tiempo, resultar inaccesible por su formato, lenguaje o forma de presentación.

El diseño pedagógico necesita considerar qué barreras pueden aparecer antes de que el estudiante se enfrente a la actividad. Esto implica revisar materiales, instrucciones, tecnologías y formas de interacción. La anticipación reduce la necesidad de realizar ajustes individuales de manera constante y permite que las actividades sean utilizadas por un grupo más amplio. La accesibilidad adquiere así un carácter preventivo integrado a la enseñanza y no exclusivamente correctivo.

El DUA también se sustenta en la idea de flexibilidad curricular. Una propuesta flexible mantiene objetivos claros, pero permite distintas maneras de acercarse a ellos. Los contenidos pueden presentarse mediante recursos visuales, auditivos, textuales o interactivos, mientras las evidencias de aprendizaje pueden expresarse mediante formatos diversos. Esta flexibilidad no significa ausencia de criterios ni reducción de exigencias. Murillo et al. (2023) destacan que la aplicación del DUA en educación superior puede favorecer una mayor respuesta a las diferencias presentes entre estudiantes. La planificación conserva metas comunes mientras amplía las condiciones mediante las cuales cada persona puede involucrarse y demostrar progreso.

La evolución del DUA ha estado vinculada con una transformación más amplia de los enfoques de inclusión. Los modelos tradicionales tendían a intervenir después de identificar una dificultad individual, mientras el DUA intenta reducir la aparición de barreras desde el diseño. Esta diferencia modifica la responsabilidad educativa, porque el problema deja de localizarse exclusivamente en el estudiante y pasa a analizarse también en las características del entorno. El docente adquiere un papel central como diseñador de experiencias flexibles y no solo como transmisor de contenidos. La planificación se convierte en un proceso de anticipación que considera diversidad, accesibilidad y participación como condiciones normales del aula.

La formación docente representa un elemento decisivo para trasladar los principios del DUA a la práctica. Conocer los fundamentos conceptuales no garantiza por sí solo que las experiencias educativas se diseñen de forma accesible. El profesorado necesita desarrollar criterios para identificar barreras, seleccionar recursos y ofrecer alternativas sin perder coherencia curricular. González-Ramírez et al. (2025) muestran que la formación en DUA puede influir en la percepción de barreras y facilitadores asociados con la educación inclusiva. La capacitación resulta más útil cuando conecta los principios generales con decisiones concretas sobre actividades, recursos, evaluación y participación dentro de contextos reales.

La evolución del DUA también se relaciona con el crecimiento de los entornos digitales. Las plataformas virtuales, materiales multimedia y herramientas interactivas pueden ampliar las posibilidades de acceso, pero también generar nuevas barreras si se utilizan sin criterios de accesibilidad. La diversidad de formatos permite representar información de varias maneras y ofrecer diferentes opciones de respuesta. Espada-Chavarria et al. (2023) destacan estrategias asociadas con el diseño universal dentro de la educación superior, mostrando su utilidad para construir experiencias más inclusivas. La tecnología adquiere valor cuando se integra con una intención pedagógica clara y no cuando se incorpora únicamente como recurso innovador.

Otro fundamento relevante del DUA es la participación activa del estudiante. El diseño de experiencias flexibles incluye oportunidades para elegir estrategias, utilizar recursos diferentes y tomar decisiones sobre determinadas tareas. Estas opciones pueden fortalecer autonomía y compromiso cuando están vinculadas con objetivos claros. La participación no supone que cada estudiante defina libremente todos los componentes del proceso, sino que disponga de márgenes de elección que le permitan relacionarse con el aprendizaje de manera significativa. Esta lógica reconoce que la motivación y el interés también presentan variabilidad y que las condiciones de implicación pueden influir directamente en la calidad del aprendizaje.

El DUA no elimina la necesidad de apoyos específicos o ajustes razonables. Existen situaciones en las que un diseño ampliamente accesible puede no responder por completo a una necesidad particular. Su aporte consiste en reducir el número de barreras previsibles y disminuir la dependencia de adaptaciones posteriores. Navas-Franco et al. (2024) muestran que la implementación del enfoque puede contribuir a fortalecer una educación más flexible, aunque requiere condiciones institucionales y docentes que sostengan su aplicación. El DUA funciona mejor cuando se combina con otros apoyos y cuando la planificación permanece abierta a modificaciones basadas en las respuestas reales del estudiantado.

Los fundamentos conceptuales del DUA permiten comprenderlo como una estrategia de transformación del diseño educativo y no como una metodología aislada. Su evolución refleja el paso desde respuestas centradas en corregir dificultades hacia propuestas que anticipan diversidad y accesibilidad. La aplicación exige revisar cómo se presentan los contenidos, cómo se promueve la participación y cómo se permite demostrar lo aprendido. Berríos y Herrera (2021) evidencian que trasladar el DUA a la

práctica requiere más que conocimiento teórico, pues implica modificar decisiones cotidianas de enseñanza. Su valor reside en ampliar las oportunidades de aprendizaje sin convertir la diferencia en una excepción dentro del aula.

4.2 Múltiples formas de implicación y compromiso con el aprendizaje

La implicación constituye una dimensión central del Diseño Universal para el Aprendizaje porque reconoce que la motivación no se manifiesta de la misma manera en todos los estudiantes. Algunas personas se comprometen con mayor facilidad cuando encuentran desafíos, mientras otras necesitan seguridad, acompañamiento o metas más graduales. Las experiencias previas, los intereses y la percepción de competencia también influyen en la disposición para aprender. El DUA propone ofrecer diferentes formas de involucrarse en las actividades para evitar que una única estrategia motivacional excluya a parte del grupo. Esta perspectiva vincula participación, autonomía y sentido personal dentro del aprendizaje (Berríos y Herrera, 2021).

El interés académico puede fortalecerse cuando los contenidos se conectan con experiencias cercanas, necesidades reales o situaciones significativas. Una actividad excesivamente distante de la realidad del estudiante puede reducir su participación, incluso cuando el contenido sea importante. La planificación puede incorporar ejemplos contextualizados, problemas auténticos o posibilidades de elección que permitan establecer vínculos personales con la tarea. Navas-Franco et al. (2024) destacan la utilidad del DUA para ampliar oportunidades de participación dentro de contextos educativos diversos. El compromiso aumenta cuando el estudiante comprende para qué aprende, reconoce la utilidad de la actividad y percibe que puede intervenir activamente.

La posibilidad de elegir entre alternativas también puede favorecer la implicación cuando las opciones están vinculadas con objetivos claros. Elegir un tema, una modalidad de trabajo o un recurso permite que el estudiante asuma mayor responsabilidad sobre su proceso. Estas decisiones no deben convertir la clase en una experiencia sin estructura, sino ofrecer márgenes de autonomía dentro de un marco pedagógico definido. El DUA utiliza la elección como una estrategia para atender diferencias en intereses y preferencias. Cuando el estudiante percibe que tiene cierto control sobre la actividad, puede aumentar su disposición a persistir y participar de manera más activa (Murillo et al., 2023).

La percepción de seguridad influye directamente en el compromiso con el aprendizaje. Un estudiante que teme equivocarse, ser ridiculizado o recibir una valoración negativa puede evitar participar incluso cuando posee los conocimientos necesarios. Los ambientes inclusivos necesitan promover relaciones respetuosas y oportunidades para experimentar sin convertir el error en una forma de exposición. La retroalimentación debe centrarse en orientar el progreso y no únicamente en señalar fallos. El DUA reconoce que las emociones forman parte del aprendizaje y que las condiciones afectivas pueden favorecer o limitar la implicación. Un entorno seguro facilita exploración, participación y disposición para asumir nuevos desafíos.

La persistencia ante tareas complejas requiere apoyo y claridad. Cuando una actividad demanda demasiado esfuerzo sin metas intermedias, algunos estudiantes pueden abandonarla antes de desarrollar estrategias para resolverla. La planificación puede dividir tareas extensas, establecer objetivos parciales y ofrecer retroalimentación durante el proceso. Estas medidas ayudan a mantener el compromiso y permiten observar avances concretos. González-Ramírez et al. (2025) muestran que la formación docente en DUA puede favorecer una mejor comprensión de las barreras que afectan la participación. El apoyo gradual permite sostener la motivación sin eliminar el desafío necesario para desarrollar nuevas capacidades.

La colaboración entre pares también puede fortalecer la implicación cuando las actividades están organizadas de manera equitativa. El trabajo cooperativo permite compartir ideas, recibir apoyo y asumir responsabilidades dentro de un objetivo común. La interacción con otros puede aumentar la motivación, especialmente cuando existe un clima de respeto y pertenencia. Las tareas deben distribuir funciones de manera que todos puedan contribuir y evitar que algunos estudiantes permanezcan pasivos. El DUA considera la dimensión social del compromiso y reconoce que aprender con otros puede reducir aislamiento, mejorar la confianza y ampliar las oportunidades de participación dentro del grupo.

La autorregulación ocupa un lugar importante dentro de las múltiples formas de implicación. Los estudiantes necesitan aprender a reconocer sus emociones, controlar impulsos, organizar esfuerzos y evaluar su propio progreso. Estas capacidades no aparecen automáticamente y pueden fortalecerse mediante estrategias explícitas. La planificación puede incorporar metas personales, registros de avance, autoevaluaciones y momentos de reflexión sobre las estrategias utilizadas. Berríos y Herrera (2021)

muestran que la aplicación práctica del DUA requiere integrar acciones que respondan a distintas necesidades de participación. El desarrollo de autorregulación permite que el estudiante dependa progresivamente menos de estímulos externos para mantener su compromiso.

El nivel de desafío debe guardar relación con las capacidades y apoyos disponibles. Una tarea demasiado sencilla puede generar desinterés, mientras una actividad excesivamente compleja puede producir frustración. El DUA propone ajustar las condiciones para mantener un equilibrio que permita experimentar esfuerzo y posibilidad de éxito. Esto puede implicar apoyos temporales, ejemplos adicionales o diferentes niveles de complejidad dentro de una misma actividad. Murillo et al. (2023) destacan que la flexibilidad favorece respuestas más adecuadas a la diversidad presente en educación superior. La implicación se fortalece cuando el estudiante percibe que el desafío es exigente, pero alcanzable.

Las tecnologías educativas pueden ofrecer nuevas posibilidades para fortalecer el compromiso cuando se utilizan con una finalidad pedagógica clara. Recursos interactivos, simulaciones, plataformas colaborativas o materiales multimedia pueden ampliar las formas de participación y permitir que los estudiantes avancen con mayor autonomía. Sin embargo, el uso tecnológico no garantiza motivación por sí solo. Un recurso atractivo puede perder utilidad si no está conectado con los objetivos o si genera barreras de acceso. Espada-Chavarria et al. (2023) señalan que las estrategias universales deben considerar accesibilidad y diversidad. La tecnología resulta más útil cuando amplía opciones sin reemplazar la intención educativa.

La retroalimentación también influye en el compromiso porque permite que el estudiante comprenda qué está haciendo bien, qué necesita mejorar y qué acciones puede realizar para avanzar. Los comentarios generales ofrecen poca orientación y pueden disminuir la percepción de progreso. Una retroalimentación específica y oportuna ayuda a mantener el esfuerzo porque hace visibles los avances. La implicación se fortalece cuando el estudiante percibe que el aprendizaje es un proceso modificable y no una evaluación permanente de su capacidad. El DUA incorpora esta dimensión porque la motivación depende en gran medida de cómo se experimentan los éxitos, las dificultades y las posibilidades de mejora.

Las múltiples formas de implicación permiten comprender que el compromiso no debe exigirse de manera uniforme. Los estudiantes pueden necesitar diferentes estímulos, niveles de autonomía, apoyos y condiciones emocionales para participar activamente. La planificación debe contemplar estas diferencias sin reducir las expectativas. Navas-Franco et al. (2024) relacionan el DUA con una educación más flexible y accesible, capaz de responder a la variabilidad del estudiantado. La implicación adquiere mayor profundidad cuando el estudiante encuentra sentido en las actividades, dispone de oportunidades de elección y percibe que puede avanzar mediante esfuerzo, apoyo y participación dentro de un entorno educativo seguro.

La participación sostenida también depende de que las actividades permitan reconocer avances y construir expectativas positivas frente al aprendizaje. Cuando el estudiante identifica que sus esfuerzos generan resultados concretos, aumenta su disposición para continuar involucrándose. Por ello, resulta pertinente incorporar metas alcanzables, espacios de reflexión y oportunidades para valorar el propio progreso. Estas prácticas favorecen una implicación más consciente y estable, debido a que fortalecen la percepción de competencia, el sentido de pertenencia y la responsabilidad personal dentro del proceso educativo.

Figura 8

Múltiples formas de implicación en el Diseño Universal para el Aprendizaje



Nota. El esquema presenta factores que favorecen el compromiso del estudiante, integrando interés, autonomía, seguridad emocional, colaboración, autorregulación, desafío ajustado y retroalimentación.

4.3 Múltiples formas de representación de la información y los contenidos

Las múltiples formas de representación constituyen uno de los principios centrales del Diseño Universal para el Aprendizaje porque reconocen que los estudiantes no perciben ni procesan la información de la misma manera. Un contenido presentado únicamente mediante texto puede resultar suficiente para algunos, pero limitado para quienes requieren apoyos visuales, auditivos o interactivos. La planificación debe ofrecer alternativas que permitan acceder a conceptos, instrucciones y relaciones esenciales por diferentes vías. Esta diversificación no modifica el objetivo académico, sino la forma de presentar la información. El DUA busca reducir barreras desde el diseño y ampliar las posibilidades de comprensión (Berríos y Herrera, 2021).

La representación visual puede facilitar la comprensión de conceptos complejos cuando utiliza esquemas, diagramas, mapas, gráficos o imágenes vinculadas directamente con el contenido. Estos recursos permiten organizar información, identificar relaciones y destacar elementos relevantes. Su uso debe responder a una intención pedagógica y evitar la sobrecarga visual. Una imagen decorativa puede distraer, mientras un recurso bien diseñado puede ayudar a comprender una secuencia o estructura. Navas-Franco et al. (2024) resaltan la utilidad del DUA para construir experiencias más accesibles, lo que exige seleccionar recursos que permitan interpretar la información desde distintos canales sin perder claridad conceptual.

Los recursos auditivos constituyen otra alternativa para representar información, especialmente cuando se integran con textos, explicaciones o materiales visuales. Grabaciones, narraciones, podcasts o instrucciones orales pueden facilitar el acceso a contenidos para estudiantes que procesan mejor la información mediante escucha. Su empleo debe considerar accesibilidad y ofrecer apoyos complementarios, como transcripciones o subtítulos. La combinación de formatos permite que una misma idea pueda ser comprendida por distintas vías. Murillo et al. (2023) señalan que el DUA favorece la flexibilidad en educación superior cuando se amplían las posibilidades de acceso a los contenidos y se reducen barreras asociadas con formatos únicos.

La claridad del lenguaje también forma parte de la representación. Un contenido puede ser inaccesible no por su complejidad académica, sino por la forma en que está redactado. Definiciones poco precisas, instrucciones extensas o vocabulario excesivamente técnico pueden dificultar la comprensión. El DUA propone apoyar términos clave, explicar conceptos especializados, utilizar ejemplos y resaltar

relaciones importantes sin simplificar innecesariamente el conocimiento. El objetivo es hacer visible la estructura de la información. La organización textual, los encabezados y los apoyos gráficos pueden ayudar a orientar al estudiante y facilitar la conexión entre ideas nuevas y conocimientos previos.

La activación de conocimientos previos favorece la representación porque permite relacionar la información nueva con experiencias ya disponibles en la memoria del estudiante. Antes de presentar un contenido, pueden utilizarse preguntas, ejemplos, situaciones cotidianas o breves actividades diagnósticas que permitan reconocer qué sabe el grupo. Esta conexión mejora la comprensión y ayuda a detectar posibles ideas erróneas. Espada-Chavarria et al. (2023) destacan la importancia de diseñar recursos y estrategias que faciliten el acceso a contenidos en entornos inclusivos de educación superior. La representación resulta más efectiva cuando el estudiante puede establecer vínculos significativos con lo aprendido previamente.

Tabla 8
Formas de representación de la información desde el Diseño Universal para el Aprendizaje

Forma de representación	Recurso o estrategia	Aporte al aprendizaje	Precaución pedagógica
Textual	Textos, resúmenes, glosarios	Favorece precisión conceptual	Evitar sobrecarga y lenguaje innecesariamente complejo
Visual	Diagramas, mapas, gráficos, imágenes	Facilita relaciones y organización	Utilizar recursos con función explicativa
Auditiva	Narraciones, audios, podcasts	Amplía canales de acceso	Incorporar transcripción o alternativa equivalente
Audiovisual	Videos, animaciones, demostraciones	Integra varios canales de información	Evitar exceso de estímulos
Interactiva	Simulaciones, recursos digitales, actividades exploratorias	Favorece experimentación y participación	Garantizar accesibilidad tecnológica
Contextual	Ejemplos, casos y situaciones cercanas	Vincula conceptos con experiencias previas	Evitar generalizaciones culturales

Forma de representación	Recurso o estrategia	Aporte al aprendizaje	Precaución pedagógica
Simbólica	Fórmulas, códigos, modelos y representaciones gráficas	Facilita comprensión de estructuras abstractas	Explicar símbolos y relaciones esenciales

Nota. La combinación de diferentes formas de representación permite ampliar el acceso a los contenidos, siempre que los recursos mantengan equivalencia conceptual y respondan a los objetivos de aprendizaje.

La representación múltiple también puede apoyar la comprensión de conceptos abstractos. Ideas complejas pueden presentarse mediante analogías, modelos, ejemplos concretos o demostraciones antes de avanzar hacia formulaciones más especializadas. Esta secuencia permite construir progresivamente el significado sin reducir la profundidad del contenido. Los recursos deben utilizarse como puentes hacia la comprensión y no como sustitutos permanentes del razonamiento. González-Ramírez et al. (2025) muestran que la formación docente en DUA puede mejorar la identificación de barreras y facilitadores, aspecto relevante para seleccionar representaciones ajustadas a las necesidades reales del grupo.

La tecnología amplía las posibilidades de representación mediante recursos que integran texto, audio, imágenes, video y elementos interactivos. Estas opciones permiten adaptar tamaño, velocidad, formato o secuencia de presentación según diferentes necesidades. Su uso requiere evaluar accesibilidad, compatibilidad y facilidad de navegación. Un recurso digital puede resultar innovador y seguir siendo excluyente si no puede utilizarse con tecnologías de apoyo o si exige competencias digitales no desarrolladas. Espada-Chavarria et al. (2023) relacionan el diseño universal con estrategias que amplían el acceso en educación superior, destacando el valor de recursos que ofrecen distintas formas de interacción con los contenidos.

La variedad de representaciones debe mantener coherencia entre formatos. Presentar múltiples recursos no significa repetir información sin criterio ni saturar al estudiante con materiales. Cada alternativa debe aportar acceso a las mismas ideas esenciales y permitir comprender relaciones relevantes. El docente necesita seleccionar qué contenido conviene representar mediante texto, imagen, audio o combinación de formatos. La calidad depende de la función pedagógica de cada recurso y de su capacidad para reducir barreras. El DUA utiliza la diversidad de representación como una estrategia deliberada para favorecer comprensión y no como acumulación de materiales dentro de una misma actividad.

Las múltiples formas de representación fortalecen la accesibilidad cuando se integran a la planificación desde el inicio. Diseñar contenidos pensando en diferentes canales permite reducir ajustes posteriores y facilita que más estudiantes participen con autonomía. Navas-Franco et al. (2024) muestran que la aplicación del DUA puede contribuir a una educación más flexible dentro del contexto ecuatoriano. La representación de la información requiere combinar claridad, variedad y pertinencia pedagógica. Los contenidos conservan sus objetivos y nivel académico, mientras las vías utilizadas para acceder a ellos se amplían para responder a la diversidad presente en el aula.

4.4 Múltiples formas de acción, expresión y demostración del aprendizaje

Las múltiples formas de acción, expresión y demostración del aprendizaje constituyen un principio del Diseño Universal para el Aprendizaje que reconoce que los estudiantes difieren en la manera de interactuar con las tareas y mostrar lo que saben. Algunos se expresan mejor mediante escritura, otros mediante exposiciones orales, proyectos, representaciones visuales o productos prácticos. Estas diferencias no implican distintos niveles de conocimiento, sino formas diversas de exteriorizarlo. El DUA propone ampliar las opciones para responder y participar, manteniendo objetivos académicos claros. Esta flexibilidad puede reducir barreras vinculadas con habilidades motoras, comunicativas o de organización (Berríos y Herrera, 2021).

La acción dentro del aprendizaje incluye la posibilidad de manipular recursos, desplazarse entre actividades, utilizar tecnologías y organizar procedimientos de manera autónoma. No todos los estudiantes interactúan con los materiales del mismo modo ni requieren idénticas condiciones para participar. Una tarea que exige exclusivamente escritura manual puede convertirse en barrera para determinadas personas, aunque comprendan perfectamente el contenido. El DUA plantea ofrecer alternativas de interacción cuando el formato no forma parte del objetivo evaluado. Navas-Franco et al. (2024) relacionan este enfoque con una planificación más accesible, capaz de anticipar diferencias funcionales y reducir obstáculos innecesarios dentro del proceso educativo.

La expresión del aprendizaje debe distinguir entre el conocimiento que se pretende valorar y el medio utilizado para comunicarlo. Si el objetivo consiste en analizar un concepto, puede no ser necesario exigir una única modalidad de respuesta. El estudiante podría demostrar comprensión mediante un ensayo, una presentación, un mapa

conceptual o una producción audiovisual, siempre que los criterios de calidad permanezcan claros. Esta variedad permite recoger evidencias más ajustadas al aprendizaje real y evita confundir dificultades de expresión con ausencia de conocimiento. Murillo et al. (2023) destacan el valor del DUA para ampliar posibilidades de participación en contextos universitarios diversos.

Las herramientas tecnológicas pueden facilitar nuevas formas de acción y expresión cuando se integran con criterios pedagógicos. Procesadores de texto, lectores de pantalla, aplicaciones de dictado, editores audiovisuales o plataformas colaborativas permiten superar barreras relacionadas con escritura, movilidad o comunicación. El recurso debe seleccionarse según el objetivo y la necesidad concreta, evitando incorporar tecnología solo por su novedad. Espada-Chavarria et al. (2023) señalan que las estrategias universales en educación superior pueden fortalecer la inclusión cuando amplían las posibilidades de acceso y respuesta. La tecnología adquiere mayor valor cuando incrementa autonomía y capacidad para demostrar aprendizajes.

La planificación de diferentes formas de respuesta requiere establecer criterios de evaluación comunes. La flexibilidad en el producto no significa que cada estudiante sea evaluado con expectativas completamente distintas. Los criterios pueden centrarse en precisión conceptual, argumentación, aplicación, creatividad o resolución de problemas, mientras el formato utilizado para evidenciarlos puede variar. Esta separación permite mantener rigor académico y, al mismo tiempo, ofrecer distintas vías de expresión. El docente necesita definir con claridad qué aspectos son esenciales y cuáles pueden flexibilizarse. Una evaluación accesible conserva el propósito formativo sin convertir el medio de respuesta en una barrera para el desempeño.

Las funciones ejecutivas también influyen en la capacidad de actuar y expresar el aprendizaje. Planificar, organizar materiales, establecer prioridades y controlar el tiempo son habilidades necesarias para completar tareas complejas. Algunos estudiantes pueden comprender el contenido, pero presentar dificultades para estructurar el proceso de trabajo. El DUA propone apoyos como listas de pasos, organizadores, modelos, recordatorios o cronogramas. Estos recursos facilitan la ejecución sin sustituir el esfuerzo cognitivo principal. González-Ramírez et al. (2025) muestran que la formación docente en DUA contribuye a reconocer barreras y facilitadores que pueden influir en la participación y el desempeño.

La autoevaluación puede incorporarse como una forma de expresión y regulación del aprendizaje. Cuando el estudiante revisa su propio trabajo, compara resultados con criterios y reconoce aspectos que necesita mejorar, desarrolla mayor conciencia sobre su desempeño. Este proceso puede apoyarse con rúbricas, preguntas orientadoras o registros de progreso. La autoevaluación no sustituye la valoración docente, pero aporta información sobre cómo el estudiante comprende sus logros y dificultades. El DUA favorece estas oportunidades porque la capacidad de monitorear el propio aprendizaje fortalece autonomía, responsabilidad y toma de decisiones dentro de las actividades académicas.

La colaboración entre estudiantes puede ampliar las formas de acción y expresión mediante proyectos compartidos, resolución de problemas y producción colectiva. Las tareas cooperativas permiten distribuir funciones según fortalezas y ofrecer oportunidades para comunicar ideas de distintas maneras. Esta organización debe evitar que algunos miembros asuman permanentemente las responsabilidades principales mientras otros permanecen pasivos. Los criterios de participación y las funciones deben estar claros. Berríos y Herrera (2021) muestran que la aplicación del DUA requiere decisiones docentes concretas para responder a la diversidad. La colaboración adquiere valor cuando permite que cada estudiante participe de manera significativa dentro del objetivo común.

La demostración del aprendizaje mediante productos auténticos puede favorecer una expresión más amplia de competencias. Proyectos, estudios de caso, experimentos, portafolios o presentaciones permiten integrar conocimientos y aplicarlos en situaciones cercanas a contextos reales. Estas tareas pueden ofrecer más oportunidades que una prueba tradicional para evidenciar razonamiento, creatividad y capacidad de aplicación. El DUA no elimina los formatos convencionales, pero propone revisar si son la única forma disponible para valorar determinados aprendizajes. La variedad de evidencias puede mejorar la calidad de la evaluación cuando existe correspondencia entre el producto solicitado y la competencia que se pretende observar.

La elección entre opciones de expresión también debe acompañarse de orientación. Ofrecer demasiadas alternativas sin criterios puede generar confusión, especialmente en estudiantes que necesitan mayor estructura. Las opciones deben ser comprensibles, viables y equivalentes respecto al objetivo académico. El docente puede presentar modelos, explicar requisitos y ayudar a seleccionar la modalidad más adecuada. Murillo

et al. (2023) muestran que la flexibilidad del DUA requiere planificación y no improvisación. La posibilidad de elegir funciona mejor cuando el estudiante comprende qué se espera, qué recursos dispone y cómo se valorará su producción dentro de cada alternativa.

Las múltiples formas de acción y expresión permiten que el aprendizaje sea demostrado sin depender de un único canal. La planificación debe considerar diferencias motoras, comunicativas, tecnológicas y organizativas, manteniendo criterios académicos consistentes. Navas-Franco et al. (2024) destacan que el DUA puede fortalecer la accesibilidad y la inclusión cuando se incorpora desde el diseño de las experiencias educativas. La posibilidad de actuar, producir y comunicar de distintas maneras amplía la participación y ofrece evidencias más completas sobre el aprendizaje. El objetivo permanece común, mientras los caminos utilizados para demostrarlo pueden adaptarse a las características reales del estudiantado.

4.5 Diseño de experiencias educativas accesibles mediante el DUA

El diseño de experiencias educativas accesibles mediante el DUA exige considerar la diversidad desde el momento inicial de la planificación. La accesibilidad no debe incorporarse únicamente cuando aparece una dificultad, sino formar parte de la estructura de objetivos, actividades, recursos y evaluación. Esta anticipación permite reducir barreras y ampliar la participación sin recurrir constantemente a adaptaciones posteriores. El docente necesita identificar qué aspectos de una experiencia pueden excluir a determinados estudiantes y qué alternativas pueden incorporarse desde el inicio. El enfoque busca construir propuestas flexibles que conserven expectativas académicas comunes y ofrezcan distintas vías para aprender (Navas-Franco et al., 2024).

La formulación de objetivos representa uno de los primeros pasos para diseñar experiencias accesibles. Los objetivos deben describir con claridad qué aprendizaje se espera y evitar incorporar condiciones innecesarias relacionadas con la forma de realizar la tarea. Cuando el medio se confunde con el propósito, pueden surgir barreras que no corresponden al aprendizaje esencial. El DUA propone distinguir entre aquello que debe mantenerse y los elementos que pueden flexibilizarse. Esta claridad facilita seleccionar diferentes recursos, estrategias y formas de respuesta. Murillo et al. (2023) destacan que la aplicación del DUA en educación superior requiere conservar metas formativas mientras se amplían las posibilidades de acceso y participación.

El análisis previo de posibles barreras permite anticipar dificultades antes de implementar la actividad. El docente puede revisar si los materiales son legibles, si las instrucciones son comprensibles, si las tecnologías utilizadas son accesibles o si la organización del tiempo permite diferentes ritmos. También resulta útil observar si una única forma de participación puede dejar fuera a algunos estudiantes. Este análisis preventivo reduce la dependencia de soluciones improvisadas y favorece experiencias más inclusivas. González-Ramírez et al. (2025) muestran que la formación en DUA puede mejorar la capacidad docente para reconocer barreras y facilitadores presentes en los entornos educativos.

La selección de recursos debe responder a criterios de accesibilidad y pertinencia pedagógica. Textos, imágenes, videos, audios, esquemas y materiales interactivos pueden combinarse para representar contenidos de distintas maneras. La cantidad de recursos no garantiza calidad; cada elemento necesita cumplir una función dentro del aprendizaje. Un material visual debe facilitar comprensión, un audio debe ofrecer una vía útil de acceso y un recurso digital debe poder utilizarse sin generar nuevas barreras. Espada-Chavarria et al. (2023) destacan el valor de las estrategias universales en contextos universitarios cuando los recursos favorecen acceso, participación y autonomía dentro de la experiencia académica.

La organización de las actividades también necesita contemplar distintas formas de implicación. Algunas tareas pueden ofrecer opciones de elección, niveles de apoyo o formas diferentes de participación. El estudiante puede trabajar de manera individual, colaborar con otros o utilizar recursos específicos según la naturaleza de la actividad. Estas alternativas deben estar vinculadas con objetivos claros y no convertirse en opciones desarticuladas. Berríos y Herrera (2021) señalan que la aplicación práctica del DUA depende de decisiones concretas del profesorado. La flexibilidad adquiere sentido cuando permite participar de maneras distintas sin perder el propósito formativo que organiza la experiencia.

La accesibilidad en la evaluación debe planificarse junto con la enseñanza y no al terminar una unidad. Los estudiantes necesitan conocer desde el inicio qué aprendizajes deberán demostrar y qué criterios serán utilizados para valorar su desempeño. El DUA permite considerar diferentes formas de presentar evidencias cuando el formato no constituye el objetivo principal. Proyectos, exposiciones, producciones escritas o recursos audiovisuales pueden utilizarse según la competencia evaluada. La variedad

debe conservar criterios comparables y asegurar que todas las opciones permitan demostrar el mismo aprendizaje. Esta coherencia evita que la evaluación introduzca barreras que no estuvieron presentes durante las actividades.

El uso de tecnologías puede ampliar considerablemente la accesibilidad cuando facilita personalización, interacción y diferentes formas de representación. Plataformas virtuales, herramientas colaborativas, lectores digitales o recursos multimedia pueden permitir que los estudiantes ajusten determinadas condiciones de acceso. Estas posibilidades deben acompañarse de criterios de usabilidad y compatibilidad. Una tecnología compleja o poco accesible puede generar dificultades adicionales. Espada-Chavarria et al. (2023) relacionan el diseño universal con estrategias que favorecen inclusión en educación superior mediante recursos y modalidades diversas. La tecnología necesita integrarse como apoyo al aprendizaje y no como requisito que excluya a quienes presentan menor acceso o dominio.

El diseño accesible también requiere considerar el entorno físico y organizativo donde se desarrolla la experiencia. La distribución del aula, la ubicación de materiales, el ruido, la iluminación o la posibilidad de desplazarse pueden influir en la participación. En entornos virtuales, aspectos como navegación, organización de contenidos y claridad de enlaces cumplen una función equivalente. El DUA amplía la mirada sobre accesibilidad y obliga a revisar tanto elementos pedagógicos como condiciones del espacio. Una actividad bien estructurada puede perder efectividad si el entorno impide utilizar los recursos o participar con autonomía. La planificación debe considerar la experiencia completa y no únicamente el contenido.

La retroalimentación ayuda a mejorar la accesibilidad cuando ofrece información clara sobre el progreso y permite ajustar estrategias durante el proceso. Los estudiantes necesitan comprender qué están logrando, qué dificultades aparecen y qué acciones pueden realizar para avanzar. La retroalimentación puede presentarse mediante comentarios escritos, conversaciones, audios o recursos visuales según las necesidades del grupo. González-Ramírez et al. (2025) destacan que la formación docente en DUA favorece una mirada más atenta hacia los factores que facilitan o dificultan la inclusión. La retroalimentación accesible permite que el estudiante utilice la información recibida y no solo la reciba pasivamente.

La evaluación de la propia experiencia diseñada permite identificar si las opciones ofrecidas realmente ampliaron la participación. El docente puede observar qué recursos fueron utilizados, dónde aparecieron dificultades y qué estudiantes necesitaron apoyos adicionales. Esta información ayuda a mejorar futuras planificaciones y evita asumir que una propuesta es accesible únicamente porque incorpora variedad. Navas-Franco et al. (2024) muestran que la implementación del DUA requiere revisión continua y capacidad de adaptación a distintos contextos educativos. La accesibilidad se fortalece cuando las decisiones se apoyan en evidencias obtenidas durante el desarrollo real de las actividades.

El diseño de experiencias educativas accesibles mediante el DUA implica integrar objetivos claros, anticipación de barreras, recursos diversos, participación flexible y evaluación coherente dentro de una misma planificación. La accesibilidad deja de funcionar como una intervención separada y pasa a formar parte de la calidad del diseño pedagógico. Berríos y Herrera (2021) evidencian que el DUA requiere transformar prácticas y no limitarse a incorporar principios teóricos. Una experiencia accesible ofrece alternativas suficientes para responder a la diversidad sin perder exigencia académica, permitiendo que más estudiantes encuentren condiciones adecuadas para implicarse, comprender los contenidos y demostrar lo aprendido.

Figura 9

Diseño de experiencias educativas accesibles mediante el Diseño Universal para el Aprendizaje



Nota. El esquema integra los principales componentes de una planificación accesible, orientada a anticipar barreras, diversificar las oportunidades de aprendizaje y favorecer la participación y autonomía del estudiantado.

Capítulo 5.

Innovación pedagógica y estrategias para atender la diversidad en el aula



5.1 Aprendizaje activo como estrategia para la inclusión educativa

El aprendizaje activo sitúa al estudiante como participante directo en la construcción del conocimiento y reduce la dependencia de metodologías centradas exclusivamente en la exposición docente. Su aplicación puede favorecer la inclusión porque ofrece oportunidades para explorar, preguntar, resolver situaciones y relacionar contenidos con experiencias previas. Las actividades activas permiten observar distintas formas de participación y reconocer capacidades que pueden permanecer ocultas en metodologías más rígidas. La inclusión se fortalece cuando el estudiante dispone de espacios para intervenir, tomar decisiones y colaborar con otros, manteniendo objetivos comunes dentro de una propuesta flexible que atienda la diversidad presente en el aula (Hervada et al., 2022).

Las estrategias activas pueden adoptar formas variadas según los objetivos educativos y las características del grupo. Debates, resolución de problemas, proyectos, simulaciones, estudios de caso y actividades prácticas permiten que los estudiantes participen utilizando diferentes recursos y habilidades. Esta diversidad metodológica facilita que una misma experiencia pueda involucrar a personas con perfiles de aprendizaje distintos. El docente necesita seleccionar estrategias que permitan combinar reflexión, interacción y aplicación, evitando que la actividad se convierta únicamente en movimiento sin propósito académico. La calidad del aprendizaje activo depende de la relación entre la tarea propuesta, el objetivo formativo y las oportunidades reales de participación.

La inclusión dentro del aprendizaje activo requiere prestar atención a quién participa y de qué manera. Una dinámica puede parecer participativa y continuar excluyendo a estudiantes que necesitan mayor tiempo para responder, apoyos comunicativos o condiciones específicas para intervenir. La planificación debe incluir alternativas para participar oralmente, por escrito, mediante recursos digitales o a través de productos concretos. Hervada et al. (2022) destacan el valor del aprendizaje cooperativo como estrategia para favorecer contextos inclusivos. Esta perspectiva permite comprender que la actividad no debe beneficiar únicamente a quienes se expresan con mayor rapidez o seguridad, sino ofrecer posibilidades distribuidas de participación.

El aprendizaje activo también puede fortalecer la autonomía porque invita al estudiante a asumir responsabilidades dentro de su proceso. Resolver una tarea requiere planificar,

seleccionar información, tomar decisiones y revisar resultados. Estas acciones favorecen el desarrollo de habilidades que van más allá de la memorización de contenidos. La autonomía debe acompañarse de apoyos suficientes para evitar que la libertad se transforme en desorientación. Las instrucciones claras, los modelos y la retroalimentación ayudan a sostener la actividad cuando existen distintos niveles de experiencia. El estudiante puede avanzar con mayor independencia cuando conoce qué debe lograr y dispone de recursos adecuados para organizar su trabajo.

La resolución de problemas constituye una de las estrategias más representativas del aprendizaje activo. Plantear situaciones que demanden análisis, comparación y toma de decisiones permite conectar los contenidos con contextos significativos. Estas actividades pueden diseñarse con distintos niveles de apoyo y favorecer la participación de estudiantes con diferentes fortalezas. Álava et al. (2025) muestran que el aprendizaje basado en proyectos puede contribuir al desarrollo de habilidades prácticas y creativas dentro de contextos orientados a la inclusión y atención a la diversidad. La actividad adquiere mayor valor cuando el estudiante puede aplicar lo aprendido y observar su utilidad dentro de una situación concreta.

Las experiencias activas también favorecen la interacción social y la construcción compartida del conocimiento. Trabajar con otros permite contrastar perspectivas, explicar ideas y recibir apoyo durante la resolución de tareas. Estas interacciones pueden fortalecer el sentido de pertenencia cuando las responsabilidades están distribuidas de forma equitativa. La organización del grupo debe evitar que determinados estudiantes asuman siempre funciones secundarias o queden excluidos de decisiones importantes. El docente necesita observar las dinámicas y ofrecer orientaciones cuando aparecen desigualdades en la participación. La diversidad puede convertirse en un recurso pedagógico cuando las diferencias de experiencia y capacidad enriquecen la actividad común.

El aprendizaje activo ofrece posibilidades para integrar diferentes formas de representación y expresión. Una actividad puede combinar textos, recursos audiovisuales, materiales manipulables o herramientas digitales y permitir que el estudiante demuestre lo aprendido mediante productos variados. Esta flexibilidad amplía las oportunidades de acceso sin eliminar los objetivos académicos. Argüello (2023) analiza el aula invertida como una estrategia que modifica la distribución tradicional del tiempo y favorece mayor participación durante las sesiones de

aprendizaje. Estos enfoques muestran que la innovación metodológica puede reorganizar la experiencia educativa para dedicar más espacios a la interacción, práctica y acompañamiento docente.

La retroalimentación adquiere especial importancia dentro de metodologías activas porque el estudiante necesita información durante el proceso y no únicamente después de terminar una actividad. Los comentarios oportunos permiten corregir estrategias, identificar avances y comprender mejor los criterios de calidad. La retroalimentación puede proceder del docente, de compañeros o de procesos de autoevaluación. Estas fuentes ofrecen distintas perspectivas sobre el desempeño y fortalecen la capacidad para revisar el propio trabajo. Las actividades activas generan múltiples oportunidades para observar el aprendizaje mientras ocurre, lo que facilita realizar ajustes antes de que las dificultades se conviertan en obstáculos permanentes.

La autorregulación también puede desarrollarse mediante aprendizaje activo cuando las tareas requieren establecer metas, administrar tiempo y evaluar resultados. Flores y López (2022) analizan la autorregulación en estudiantes universitarios y muestran su relevancia dentro de procesos educativos que demandan mayor autonomía. El estudiante necesita aprender a organizar su esfuerzo, identificar estrategias útiles y reconocer cuándo necesita apoyo. Estas capacidades pueden trabajarse explícitamente mediante guías de planificación, registros de progreso o preguntas de reflexión. El aprendizaje activo adquiere mayor profundidad cuando no solo busca completar una tarea, sino también comprender cómo se tomó cada decisión durante el proceso.

La tecnología puede ampliar las posibilidades del aprendizaje activo mediante simulaciones, entornos colaborativos, herramientas de creación y recursos interactivos. Su integración permite desarrollar actividades que combinan exploración, producción y comunicación en distintos formatos. Ruiz et al. (2025) destacan el potencial de la inteligencia artificial para personalizar experiencias educativas dirigidas a estudiantes con necesidades educativas especiales. Estas herramientas requieren criterios pedagógicos y de accesibilidad para evitar que generen nuevas desigualdades. La tecnología resulta útil cuando facilita la participación, adapta recursos o amplía las posibilidades de respuesta, manteniendo al estudiante como agente activo dentro del proceso educativo.

El aprendizaje activo puede contribuir a una educación más inclusiva cuando se diseña considerando diversidad, accesibilidad y participación desde el inicio. Las actividades necesitan ofrecer alternativas, apoyos y niveles de desafío suficientes para que diferentes estudiantes encuentren oportunidades reales de aprender. La innovación metodológica pierde valor cuando reproduce barreras presentes en modelos tradicionales o cuando se aplica sin analizar las condiciones del grupo. Las estrategias activas deben mantener objetivos claros, criterios de evaluación coherentes y espacios para la reflexión. El estudiante participa de manera más significativa cuando puede comprender, aplicar, discutir y construir conocimientos dentro de experiencias que reconocen distintas formas de aprender.

5.2 Aprendizaje cooperativo y aprendizaje entre pares

El aprendizaje cooperativo organiza la enseñanza mediante actividades en las que los estudiantes trabajan conjuntamente para alcanzar objetivos compartidos. Su valor inclusivo reside en que permite reconocer capacidades diversas y distribuir responsabilidades dentro de una tarea común. Cada integrante puede aportar conocimientos, estrategias o habilidades diferentes sin necesidad de realizar exactamente las mismas acciones. La cooperación también favorece oportunidades de comunicación y pertenencia, elementos importantes para estudiantes que pueden experimentar aislamiento dentro del aula. Hervada et al. (2022) destacan el aprendizaje cooperativo como una estrategia que puede favorecer la enseñanza inclusiva cuando existe planificación y participación equilibrada entre los integrantes.

La cooperación no consiste únicamente en colocar estudiantes dentro de un mismo grupo. Para que exista aprendizaje cooperativo se requieren objetivos compartidos, responsabilidades definidas, interacción y participación individual. Una actividad grupal puede reproducir desigualdades cuando algunos estudiantes realizan la mayor parte del trabajo y otros permanecen como observadores. El docente necesita estructurar las tareas para que cada miembro pueda aportar y comprender cómo su participación influye en el resultado colectivo. Los roles pueden distribuirse según características de la actividad y modificarse progresivamente para evitar que determinadas capacidades queden asociadas permanentemente con una única función (Hervada et al., 2022).

El aprendizaje entre pares amplía estas posibilidades mediante relaciones en las que los estudiantes explican, acompañan y proporcionan retroalimentación a sus compañeros. Explicar un contenido puede beneficiar tanto a quien recibe el apoyo como a quien debe

organizar sus conocimientos para comunicarlo. Estas interacciones necesitan evitar relaciones jerárquicas rígidas donde un estudiante sea considerado permanentemente experto y otro dependiente. Las funciones pueden intercambiarse según la tarea y las fortalezas presentes. La reciprocidad favorece una percepción más equilibrada de las capacidades y permite que cada estudiante experimente oportunidades de ofrecer y recibir apoyo dentro de una comunidad de aprendizaje.

La heterogeneidad de los grupos puede convertirse en una fortaleza cuando se organiza con criterios pedagógicos. Diferencias en conocimientos, habilidades comunicativas, experiencias o formas de resolver problemas permiten incorporar perspectivas variadas dentro de la actividad. El objetivo no es separar a los estudiantes según niveles rígidos, sino construir condiciones para que la diversidad contribuya al aprendizaje común. La composición de los grupos puede modificarse según las tareas y las necesidades observadas. Álava et al. (2025) muestran que metodologías activas basadas en proyectos pueden favorecer habilidades prácticas y creativas cuando incorporan participación y atención a la diversidad.

La cooperación también puede fortalecer habilidades socioemocionales necesarias para la convivencia educativa. Escuchar, solicitar ayuda, expresar desacuerdos, negociar responsabilidades y reconocer aportes de otros forman parte de la experiencia cooperativa. Estas habilidades necesitan enseñarse y acompañarse porque no aparecen automáticamente al trabajar en grupo. El docente puede establecer acuerdos, modelar formas de comunicación y revisar cómo se desarrollaron las interacciones. El aprendizaje cooperativo permite valorar no solo el producto académico, sino también la calidad de la participación y la capacidad para construir soluciones con otros. La inclusión se fortalece cuando todos los miembros son reconocidos como participantes legítimos.

Tabla 9

Elementos del aprendizaje cooperativo y su contribución a la inclusión educativa

Elemento	Aplicación en el aula	Aporte inclusivo	Aspecto que debe vigilarse
Objetivo común	Resolver una tarea compartida	Fortalece pertenencia y cooperación	Evitar metas poco claras
Responsabilidad individual	Cada integrante asume una función	Favorece participación efectiva	Evitar estudiantes pasivos

Elemento	Aplicación en el aula	Aporte inclusivo	Aspecto que debe vigilarse
Interdependencia positiva	El trabajo de cada miembro aporta al resultado	Reconoce diferentes capacidades	Evitar dependencia excesiva
Tutoría entre pares	Estudiantes explican y acompañan	Amplía fuentes de apoyo	Mantener reciprocidad
Roles flexibles	Las funciones cambian según la actividad	Evita etiquetas permanentes	No asociar siempre capacidad con un rol
Retroalimentación entre pares	Revisión compartida de trabajos	Desarrolla reflexión y comunicación	Establecer criterios claros
Evaluación grupal e individual	Se valora producto y participación	Reconoce aportes personales	Evitar calificaciones indiferenciadas

Nota. El aprendizaje cooperativo favorece la inclusión cuando combina responsabilidad individual, objetivos compartidos y relaciones de apoyo recíproco sin convertir las diferencias entre estudiantes en jerarquías permanentes.

La organización de grupos cooperativos necesita contemplar apoyos que permitan participar a estudiantes con diferentes necesidades. Las instrucciones pueden presentarse mediante varios formatos, los roles pueden adaptarse y los materiales deben ser accesibles. Un estudiante que requiere más tiempo o utiliza una tecnología de apoyo debe poder intervenir sin quedar separado de la dinámica común. La inclusión dentro del trabajo cooperativo depende de la capacidad para diseñar tareas que permitan contribuciones diversas. El apoyo no debe reducir la responsabilidad del estudiante, sino facilitar las condiciones necesarias para que su participación tenga relevancia dentro del producto compartido.

La evaluación del aprendizaje cooperativo debe distinguir entre el desempeño del grupo y los aportes individuales. Valorar únicamente el producto colectivo puede ocultar situaciones de participación desigual, mientras una evaluación exclusivamente individual puede debilitar el sentido cooperativo. El docente puede combinar autoevaluación, coevaluación, observación y valoración del producto. Estos procedimientos permiten analizar conocimientos académicos y habilidades vinculadas con colaboración. Los criterios deben comunicarse antes de iniciar la actividad para que los estudiantes comprendan qué comportamientos y resultados se esperan. La evaluación también aporta información para reorganizar grupos y mejorar futuras experiencias de cooperación.

Las tecnologías digitales pueden facilitar el aprendizaje entre pares mediante documentos compartidos, foros, plataformas colaborativas y herramientas de comunicación. Estos recursos permiten cooperar dentro y fuera del aula y pueden ampliar las posibilidades de participación de estudiantes que necesitan mayor tiempo para elaborar sus respuestas. Su utilización requiere revisar accesibilidad y disponibilidad tecnológica. Ruiz et al. (2025) señalan que las herramientas digitales y la inteligencia artificial pueden aportar oportunidades de personalización dentro de procesos inclusivos. En actividades cooperativas, la tecnología debe facilitar el intercambio y la construcción conjunta sin reemplazar las relaciones educativas necesarias para aprender con otros.

El aprendizaje cooperativo y entre pares adquiere valor inclusivo cuando permite que cada estudiante participe como miembro activo de una comunidad. Las diferencias pueden convertirse en oportunidades para compartir conocimientos y desarrollar nuevas estrategias cuando existe una organización que protege la participación equitativa. Las tareas necesitan evitar dependencias permanentes, funciones estigmatizantes y agrupamientos rígidos. La cooperación puede fortalecer aprendizaje académico, autonomía, comunicación y sentido de pertenencia cuando todos disponen de responsabilidades y oportunidades para aportar. El papel docente permanece como mediador encargado de diseñar las condiciones, observar las interacciones y modificar aquellas dinámicas que generan exclusión.

Figura 10

Aprendizaje cooperativo y apoyo entre pares para una educación inclusiva



Nota. El esquema integra los principales componentes de la cooperación educativa y muestra cómo la participación equilibrada, la reciprocidad y los apoyos favorecen autonomía, pertenencia y aprendizaje.

5.3 Aprendizaje basado en proyectos y problemas

El aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje basado en problemas constituyen metodologías activas que sitúan al estudiante frente a situaciones complejas que requieren investigación, análisis, toma de decisiones y producción de respuestas. Ambas estrategias favorecen una participación más significativa porque conectan los contenidos con contextos reales o simulados que demandan aplicar conocimientos de manera integrada. La inclusión puede fortalecerse cuando estas metodologías ofrecen diferentes formas de contribuir al trabajo, permiten distribuir responsabilidades y reconocen diversas fortalezas dentro del grupo. Álava et al. (2025) destacan el potencial del aprendizaje basado en proyectos para desarrollar habilidades prácticas y creativas en contextos de atención a la diversidad.

El aprendizaje basado en proyectos se organiza alrededor de una tarea amplia que culmina en la elaboración de un producto, propuesta o solución. Su desarrollo suele integrar varias fases, entre ellas planificación, búsqueda de información, ejecución, revisión y presentación. Esta estructura permite que estudiantes con perfiles diferentes participen desde habilidades diversas, como organización, comunicación, diseño, investigación o resolución práctica. La flexibilidad de los roles puede favorecer una participación más equilibrada cuando se evita asignar siempre las mismas funciones a los mismos estudiantes. La inclusión requiere que el proyecto sea accesible y que los criterios de evaluación reconozcan tanto el proceso como el resultado alcanzado.

El aprendizaje basado en problemas parte de una situación que no ofrece una respuesta inmediata y exige identificar qué se sabe, qué falta conocer y qué información resulta necesaria para avanzar. Esta dinámica favorece el razonamiento, la formulación de preguntas y la autonomía progresiva. El problema debe ser suficientemente desafiante para generar investigación, pero también comprensible y conectado con los objetivos formativos. La participación se amplía cuando el docente proporciona apoyos diferenciados y permite que los estudiantes utilicen distintas fuentes y estrategias. Estas condiciones pueden reducir barreras y facilitar que cada integrante contribuya desde sus capacidades mientras desarrolla nuevas competencias.

La inclusión dentro de estas metodologías depende de la forma en que se organiza la participación. Un proyecto puede parecer flexible y continuar excluyendo a estudiantes si las tareas más valoradas quedan concentradas en quienes tienen mayor dominio académico o comunicativo. La planificación debe distribuir responsabilidades de forma

que todas las contribuciones tengan relevancia. También conviene ofrecer apoyos para la toma de decisiones, la organización del tiempo y la gestión de la información. Álava et al. (2025) muestran que los proyectos pueden favorecer habilidades prácticas y creativas cuando se diseñan con criterios de inclusión y atención a la diversidad.

La formulación de problemas auténticos puede incrementar la motivación porque permite relacionar el aprendizaje con situaciones cercanas a la vida cotidiana, la comunidad o el futuro profesional. Los estudiantes suelen implicarse con mayor intensidad cuando comprenden la utilidad de aquello que están investigando. El problema puede incorporar dimensiones sociales, científicas, tecnológicas o ambientales y admitir diferentes perspectivas de análisis. La autenticidad no significa que todas las tareas deban reproducir exactamente una situación real, sino que deben contener un propósito comprensible y significativo. Esta conexión puede favorecer especialmente a quienes encuentran dificultades para comprometerse con actividades descontextualizadas o excesivamente abstractas.

La colaboración ocupa un lugar importante tanto en proyectos como en problemas. Trabajar con otros permite contrastar ideas, distribuir tareas y construir soluciones a partir de perspectivas diferentes. El docente necesita vigilar que la cooperación no genere dependencia o exclusión dentro del grupo. Los roles deben ser flexibles y las expectativas de participación deben explicarse con claridad. Hervada et al. (2022) destacan el valor del aprendizaje cooperativo dentro de una enseñanza inclusiva, lo que resulta especialmente pertinente cuando los proyectos requieren coordinación entre pares. La diversidad puede enriquecer el producto cuando todos encuentran una vía legítima para contribuir.

La planificación del tiempo constituye otro componente crítico. Los proyectos extensos pueden generar dificultades para estudiantes que necesitan mayor estructura, mientras los problemas abiertos pueden provocar desorganización si no existen etapas claras. Dividir la tarea en metas parciales permite mantener el compromiso y observar avances. Cronogramas, listas de verificación y momentos de revisión pueden ayudar a organizar el proceso sin eliminar la autonomía. Flores y López (2022) muestran la importancia de la autorregulación en estudiantes universitarios, aspecto directamente relacionado con la capacidad de planificar, monitorear y ajustar el propio trabajo durante experiencias de aprendizaje complejas.

La evaluación debe considerar tanto el proceso como el producto. Valorar únicamente el resultado final puede ocultar aportes relevantes, dificultades superadas o aprendizajes desarrollados durante la actividad. Las rúbricas, portafolios, diarios de trabajo y coevaluaciones pueden aportar evidencias sobre participación, toma de decisiones, colaboración y calidad de la solución. Los criterios deben mantenerse vinculados con los objetivos y comunicarse antes de iniciar la tarea. La variedad de evidencias permite reconocer diferentes formas de desempeño y evita que un único producto determine toda la valoración. Esta flexibilidad puede favorecer una evaluación más justa dentro de grupos diversos.

Las tecnologías educativas pueden enriquecer proyectos y problemas al facilitar búsqueda de información, creación de productos, simulación de escenarios y colaboración a distancia. Estas herramientas también pueden apoyar la accesibilidad mediante recursos multimodales y opciones de interacción. Ruiz et al. (2025) resaltan el potencial de la inteligencia artificial para personalizar experiencias educativas y apoyar a estudiantes con necesidades específicas. Su uso debe mantenerse orientado por criterios pedagógicos y éticos, evitando que la tecnología sustituya el razonamiento o genere nuevas brechas. El recurso adquiere utilidad cuando amplía posibilidades de investigación, creación y participación.

El rol docente cambia dentro de estas metodologías y se orienta más hacia la mediación que hacia la transmisión directa de información. El profesor diseña el escenario, acompaña el proceso, formula preguntas y ayuda a superar obstáculos sin resolver la tarea por el estudiante. Esta función requiere observar constantemente qué grupos o personas necesitan apoyo adicional. También implica decidir cuándo intervenir y cuándo permitir que el grupo explore alternativas. La mediación inclusiva busca sostener el desafío sin abandonar a quienes requieren mayor guía. El aprendizaje se fortalece cuando el docente equilibra autonomía, estructura y apoyo dentro de la actividad.

El aprendizaje basado en proyectos y problemas puede atender la diversidad cuando ofrece tareas abiertas, roles flexibles, apoyos diferenciados y formas variadas de demostrar lo aprendido. Su valor no reside únicamente en ser una metodología activa, sino en la posibilidad de construir experiencias donde diferentes estudiantes encuentren espacios legítimos de participación. Álava et al. (2025) muestran que estos enfoques pueden favorecer creatividad, habilidades prácticas e inclusión cuando se implementan

con una planificación adecuada. La calidad de la experiencia depende de que el desafío sea accesible, el acompañamiento sea oportuno y la evaluación reconozca tanto el proceso como los resultados.

5.4 Aula invertida, estaciones de aprendizaje y agrupamientos flexibles

El aula invertida reorganiza la secuencia tradicional de enseñanza al trasladar parte de la exposición de contenidos fuera del espacio presencial y reservar el tiempo de clase para actividades de aplicación, análisis y resolución de dudas. Esta metodología puede favorecer la inclusión cuando permite que cada estudiante revise previamente los materiales a su propio ritmo y utilice el encuentro presencial para recibir acompañamiento más cercano. Argüello (2023) destaca que el aula invertida puede fortalecer la participación y la autonomía dentro de la educación superior. Su utilidad depende de que los recursos previos sean accesibles y de que la clase se organice con actividades activas.

La preparación previa requiere materiales claros, breves y disponibles en distintos formatos. Videos, lecturas, presentaciones, audios o guías pueden utilizarse para introducir conceptos antes de la clase. La diversidad de recursos permite que el estudiante elija la vía más adecuada para acercarse al contenido. Esta flexibilidad también reduce la presión de comprender toda la información durante una única explicación. El diseño debe considerar conectividad, accesibilidad y disponibilidad tecnológica para evitar que la fase previa se convierta en una nueva barrera. El aula invertida resulta inclusiva cuando la preparación anticipada amplía oportunidades y no cuando traslada al hogar dificultades que antes ocurrían en el aula.

El tiempo presencial adquiere mayor valor cuando se destina a actividades que requieren interacción, orientación y práctica. El docente puede organizar problemas, debates, ejercicios colaborativos o tutorías breves para acompañar diferentes necesidades. Esta distribución permite observar con mayor facilidad quién necesita apoyo adicional y qué conceptos requieren reforzamiento. Argüello (2023) señala que el aula invertida modifica la dinámica tradicional y favorece una participación más activa del estudiante. El profesor deja de concentrar la mayor parte del tiempo en exposición y dispone de más oportunidades para intervenir durante el proceso, especialmente cuando aparecen barreras de comprensión o participación.

Las estaciones de aprendizaje constituyen otra estrategia útil para diversificar la enseñanza. El aula se organiza en diferentes espacios o actividades por los que los estudiantes rotan siguiendo una secuencia definida. Cada estación puede trabajar un objetivo, recurso o nivel de profundidad distinto. Esta organización permite combinar actividades individuales, colaborativas, tecnológicas y prácticas dentro de una misma sesión. La variedad facilita responder a diferentes perfiles de aprendizaje sin separar permanentemente al alumnado. Las estaciones deben mantener coherencia entre sí y contribuir a objetivos comunes, evitando que se conviertan en actividades desconectadas o repetitivas sin una función clara dentro de la experiencia educativa.

La planificación de estaciones requiere considerar tiempos, recursos y niveles de apoyo. Algunas actividades pueden desarrollarse de forma autónoma, mientras otras necesitan acompañamiento docente directo. Esta distribución permite concentrar la atención del profesor en grupos pequeños y ofrecer orientaciones más específicas. Las instrucciones deben ser comprensibles y estar disponibles antes de comenzar cada rotación. También conviene prever alternativas para estudiantes que requieren mayor tiempo o apoyos específicos. La flexibilidad en las estaciones favorece la inclusión cuando los estudiantes pueden avanzar sin que una diferencia en ritmo los deje fuera de la actividad o limite su participación dentro del grupo.

Los agrupamientos flexibles complementan estas estrategias al permitir modificar la composición de los grupos según objetivos, necesidades o características de cada actividad. Un estudiante puede trabajar en un grupo durante una tarea y participar con compañeros diferentes en otra. Esta variación evita consolidar categorías rígidas asociadas con rendimiento o capacidad. Hervada et al. (2022) destacan que las dinámicas cooperativas pueden favorecer una enseñanza inclusiva cuando existe una organización que garantice participación equitativa. Los agrupamientos flexibles permiten aprovechar fortalezas distintas y distribuir apoyos sin convertir las diferencias en etiquetas permanentes dentro del aula.

La conformación de grupos debe evitar prácticas que reproduzcan jerarquías estables. Agrupar siempre a los mismos estudiantes según rendimiento puede reforzar expectativas bajas y limitar oportunidades de interacción. Los criterios pueden variar entre intereses, conocimientos previos, habilidades complementarias o necesidades de apoyo. El docente puede organizar grupos homogéneos temporalmente para trabajar un contenido específico y luego utilizar grupos heterogéneos para favorecer cooperación.

La flexibilidad reside precisamente en evitar una única forma de agrupamiento. Esta organización permite responder a objetivos pedagógicos concretos y facilita que cada estudiante experimente distintos roles y relaciones dentro del proceso educativo.

La evaluación puede integrarse dentro del aula invertida y las estaciones mediante pequeñas evidencias recogidas durante cada actividad. Preguntas breves, productos parciales, observaciones o autoevaluaciones permiten conocer el nivel de comprensión y ajustar las decisiones docentes. Flores y López (2022) resaltan la importancia de la autorregulación en estudiantes universitarios, elemento que puede fortalecerse cuando las actividades incluyen momentos para revisar avances y dificultades. La evaluación continua ayuda a determinar si el estudiante comprendió los materiales previos, cómo participa en las estaciones y qué apoyos necesita antes de avanzar hacia tareas de mayor complejidad.

La tecnología puede facilitar la implementación de estas estrategias mediante plataformas, recursos interactivos y herramientas de seguimiento. En el aula invertida permite distribuir contenidos y registrar avances; en las estaciones puede utilizarse para simulaciones, ejercicios o producciones digitales. Ruiz et al. (2025) destacan el potencial de la inteligencia artificial y las tecnologías para personalizar apoyos dentro de contextos inclusivos. Su integración debe contemplar alternativas cuando existen limitaciones de acceso o competencias digitales. La tecnología cumple una función útil cuando amplía opciones, facilita retroalimentación y permite adaptar recursos sin convertirse en condición obligatoria para participar.

La combinación de aula invertida, estaciones y agrupamientos flexibles puede generar una organización más dinámica del aprendizaje. Estas estrategias permiten distribuir tiempos, recursos y apoyos de manera diferente a la clase tradicional. El docente puede atender grupos pequeños, ofrecer actividades con distintos niveles de complejidad y promover mayor autonomía. La innovación requiere una planificación cuidadosa para evitar sobrecarga o desorganización. Cada estrategia debe responder a una necesidad pedagógica concreta y guardar relación con los objetivos. La variedad metodológica adquiere valor cuando facilita participación, acceso y aprendizaje, no cuando se utiliza únicamente para introducir novedad en el aula.

Estas estrategias pueden fortalecer la atención a la diversidad porque reducen la dependencia de una única forma de enseñar y organizar al grupo. El aula invertida

amplía el tiempo para acompañamiento, las estaciones diversifican actividades y los agrupamientos flexibles permiten reorganizar la participación según distintas necesidades. Argüello (2023) muestra que la reorganización de la enseñanza puede favorecer autonomía y participación cuando existe una planificación coherente. La inclusión se beneficia cuando los estudiantes encuentran múltiples oportunidades para acceder a los contenidos, trabajar con otros y recibir apoyos sin quedar definidos permanentemente por un nivel, diagnóstico o ritmo de aprendizaje.

5.5 Andamiaje, metacognición y autorregulación del aprendizaje

El andamiaje constituye una estrategia de apoyo temporal que permite al estudiante realizar tareas que todavía no puede resolver de forma completamente autónoma. Este apoyo puede presentarse mediante preguntas orientadoras, ejemplos, organizadores, modelos, pistas o acompañamiento directo durante una actividad. Su propósito no es sustituir el esfuerzo del estudiante, sino facilitar que avance progresivamente hacia mayores niveles de independencia. Dentro de una educación inclusiva, el andamiaje permite ajustar la ayuda según las necesidades de cada persona y evitar respuestas uniformes. La retirada gradual de los apoyos resulta necesaria cuando el estudiante desarrolla nuevas capacidades y puede asumir mayor control sobre la tarea.

La metacognición se relaciona con la capacidad de reconocer y analizar los propios procesos de pensamiento y aprendizaje. Un estudiante metacognitivo identifica qué estrategias utiliza, cuáles le resultan útiles y qué dificultades aparecen durante una tarea. Esta conciencia permite tomar decisiones más pertinentes y modificar procedimientos cuando los resultados no son los esperados. La enseñanza puede favorecer la metacognición mediante preguntas de reflexión, diarios de aprendizaje, autoevaluaciones o discusiones sobre estrategias. Flores y López (2022) destacan la importancia de la autorregulación en estudiantes universitarios, aspecto estrechamente vinculado con la capacidad de comprender y gestionar el propio proceso formativo.

La autorregulación amplía este proceso al incluir la planificación, supervisión y ajuste de las acciones dirigidas hacia una meta. Un estudiante autorregulado puede organizar el tiempo, establecer prioridades, monitorear avances y modificar estrategias cuando encuentra dificultades. Estas capacidades influyen directamente en el rendimiento y en la autonomía académica. La autorregulación no debe considerarse una habilidad que todos poseen de manera natural, ya que necesita ser enseñada y practicada. Las actividades que incluyen metas claras, criterios de calidad y espacios para revisar el

progreso ofrecen oportunidades para fortalecer este tipo de aprendizaje (Flores y López, 2022).

El andamiaje, la metacognición y la autorregulación mantienen una relación estrecha porque los apoyos externos pueden convertirse progresivamente en estrategias internas de gestión del aprendizaje. Un docente puede comenzar ofreciendo una guía detallada y reducirla a medida que el estudiante aprende a organizar la tarea por sí mismo. Las preguntas utilizadas por el profesor pueden transformarse después en preguntas que el estudiante se formule de manera autónoma. Esta transición ayuda a evitar dependencias permanentes y fortalece la capacidad para enfrentar nuevas situaciones. La calidad del apoyo depende de su ajuste a la necesidad real y de la posibilidad de retirarlo gradualmente.

La inclusión educativa se beneficia de estas estrategias porque permiten responder a diferentes niveles de autonomía sin separar al estudiante del grupo. Algunos pueden necesitar instrucciones más estructuradas, mientras otros requieren apoyo únicamente en momentos específicos. El docente puede ofrecer modelos, listas de pasos o ejemplos de productos terminados y permitir que cada estudiante utilice los apoyos que necesita. Hervada et al. (2022) muestran que las metodologías inclusivas requieren estructuras que favorezcan participación y aprendizaje dentro de grupos diversos. El apoyo flexible permite sostener el desafío académico y reducir barreras relacionadas con planificación, organización o comprensión de las tareas.

Tabla 10
Relación entre andamiaje, metacognición y autorregulación del aprendizaje

Componente	Función principal	Estrategia educativa	Evidencia de progreso
Andamiaje	Apoyar temporalmente la ejecución	Modelos, pistas, preguntas, guías	Menor dependencia del apoyo
Planificación	Organizar acciones antes de comenzar	Metas, cronogramas, listas de pasos	Mayor organización de la tarea
Monitoreo	Revisar el propio desempeño	Preguntas de control, registros	Detección temprana de dificultades
Metacognición	Comprender cómo se aprende	Diarios, reflexión, autoevaluación	Uso consciente de estrategias
Autorregulación	Ajustar acciones hacia una meta	Revisión de estrategias y tiempos	Mayor autonomía académica

Componente	Función principal	Estrategia educativa	Evidencia de progreso
Retroalimentación	Orientar decisiones de mejora	Comentarios específicos y oportunos	Corrección de procedimientos
Transferencia	Aplicar estrategias en nuevos contextos	Problemas variados y tareas auténticas	Uso independiente de aprendizajes

Nota. El apoyo educativo adquiere mayor valor cuando ayuda al estudiante a transformar orientaciones externas en estrategias propias de planificación, seguimiento y regulación del aprendizaje.

La metacognición puede fortalecerse mediante la verbalización de procesos. Pedir al estudiante que explique cómo resolvió una tarea, por qué eligió una estrategia o qué cambiaría permite hacer visibles decisiones que normalmente permanecen implícitas. Estas conversaciones ayudan al docente a identificar dificultades de razonamiento y ofrecen al estudiante oportunidades para comprender mejor su forma de aprender. Las preguntas metacognitivas también pueden incorporarse antes, durante y después de una actividad. Su uso sistemático permite que la reflexión forme parte natural del proceso educativo y no se limite a momentos aislados de evaluación.

La retroalimentación cumple una función importante dentro de la autorregulación porque proporciona información para comparar el desempeño actual con la meta esperada. Los comentarios deben ser específicos y orientar acciones concretas, evitando observaciones generales que no indiquen cómo mejorar. El estudiante puede utilizar esta información para revisar estrategias, reorganizar su tiempo o solicitar apoyo. Argüello (2023) muestra que las metodologías activas requieren mayor participación y autonomía, condiciones que hacen especialmente relevante el desarrollo de habilidades autorregulatorias. La retroalimentación útil favorece decisiones más conscientes durante el aprendizaje.

Las tecnologías educativas también pueden apoyar estos procesos mediante recordatorios, organizadores digitales, plataformas de seguimiento y herramientas que permiten visualizar avances. Algunos recursos pueden ofrecer retroalimentación inmediata o ayudar a dividir tareas complejas en etapas. Ruiz et al. (2025) destacan el potencial de la inteligencia artificial para personalizar apoyos y responder a necesidades educativas diversas. Estas herramientas deben fortalecer la autonomía y no sustituir el razonamiento del estudiante. El recurso resulta pertinente cuando facilita planificación, reflexión o monitoreo y cuando su uso puede transferirse progresivamente hacia una gestión más independiente del aprendizaje.

El desarrollo conjunto del andamiaje, la metacognición y la autorregulación permite avanzar desde una enseñanza centrada en ayudas externas hacia una participación más autónoma del estudiante. Los apoyos iniciales pueden reducir barreras, mientras la reflexión sobre estrategias ayuda a comprender cómo se aprende y la autorregulación permite tomar decisiones más independientes. La enseñanza necesita combinar estructura y flexibilidad para acompañar diferentes niveles de desarrollo. Estas estrategias favorecen una inclusión que no se limita a facilitar tareas, sino que fortalece capacidades para aprender, resolver problemas y gestionar nuevas demandas académicas con mayor seguridad y autonomía.

5.6 Tecnología educativa, inteligencia artificial y recursos accesibles

La tecnología educativa puede ampliar las oportunidades de acceso, participación y aprendizaje cuando se integra con objetivos pedagógicos claros. Plataformas virtuales, recursos multimedia, aplicaciones interactivas y herramientas de apoyo permiten presentar contenidos de distintas maneras y facilitar la participación de estudiantes con perfiles diversos. Su valor no depende únicamente de la novedad tecnológica, sino de la capacidad para reducir barreras y mejorar la experiencia educativa. Una herramienta puede resultar útil para algunos estudiantes y poco accesible para otros si no considera compatibilidad, navegación, lenguaje o condiciones de uso. La planificación debe evaluar estos aspectos antes de incorporar cualquier recurso digital.

La inteligencia artificial ofrece posibilidades para personalizar determinadas experiencias de aprendizaje mediante sistemas capaces de adaptar contenidos, generar retroalimentación o proponer actividades según el desempeño del estudiante. Estas funciones pueden resultar especialmente útiles cuando existen necesidades educativas diversas y se requiere ajustar ritmo, nivel de apoyo o formato de los materiales. Ruiz et al. (2025) destacan el potencial de la inteligencia artificial para favorecer la personalización curricular de estudiantes con necesidades educativas especiales. Su uso debe mantenerse subordinado a decisiones pedagógicas, evitando que la tecnología sustituya la valoración docente o se convierta en un criterio automático para definir capacidades.

Los recursos accesibles deben diseñarse para ser utilizados por la mayor diversidad posible de estudiantes. Esto implica considerar tamaño de letra, contraste, subtítulos, descripciones alternativas, compatibilidad con lectores de pantalla y navegación mediante teclado. La accesibilidad también incluye claridad en las instrucciones y

organización lógica de la información. Un recurso visualmente atractivo puede seguir siendo excluyente si no puede ser utilizado por personas con determinadas necesidades. La integración tecnológica requiere revisar tanto el contenido como la forma de acceso. La accesibilidad adquiere mayor valor cuando se incorpora desde el diseño y no como corrección posterior de materiales ya elaborados.

La personalización tecnológica puede ayudar a ofrecer rutas distintas dentro de un mismo proceso formativo. Algunos sistemas permiten ajustar la dificultad, recomendar actividades de refuerzo o proporcionar ejemplos adicionales según el progreso observado. Estas posibilidades pueden favorecer la autonomía cuando el estudiante recibe apoyos ajustados sin abandonar los objetivos académicos. Ruiz et al. (2025) señalan que la inteligencia artificial puede contribuir a responder a necesidades educativas específicas mediante procesos de personalización. La calidad de estas experiencias depende de que los criterios de adaptación sean comprensibles, pertinentes y revisables por el docente.

Las tecnologías también pueden favorecer la expresión del aprendizaje mediante formatos variados. Un estudiante puede utilizar texto, audio, video, presentaciones, mapas conceptuales o productos digitales para demostrar conocimientos. Estas opciones amplían las vías de participación y pueden reducir barreras vinculadas con una única forma de respuesta. La variedad no debe eliminar los criterios comunes de evaluación. El objetivo consiste en permitir diferentes medios para evidenciar un mismo aprendizaje. Las herramientas digitales adquieren mayor sentido cuando facilitan que el estudiante comunique lo que sabe con mayor autonomía y cuando el formato elegido responde de forma adecuada a la competencia que se pretende valorar.

El uso de inteligencia artificial también introduce retos relacionados con transparencia, privacidad y uso responsable. Las instituciones deben establecer criterios sobre qué herramientas pueden utilizarse, con qué finalidad y bajo qué condiciones. El estudiante necesita comprender que una respuesta generada por una herramienta no reemplaza el análisis propio ni garantiza exactitud. La alfabetización en inteligencia artificial debe incluir evaluación crítica de resultados, revisión de fuentes y reconocimiento de limitaciones. Ruiz et al. (2025) muestran el potencial inclusivo de estas tecnologías, pero su utilidad educativa depende de una integración guiada que preserve autonomía, criterio y participación activa.

La brecha digital continúa siendo una barrera importante para la inclusión. No todos los estudiantes cuentan con conexión estable, dispositivos adecuados o competencias suficientes para utilizar plataformas complejas. La incorporación tecnológica debe considerar estas diferencias para evitar que una estrategia diseñada para ampliar oportunidades termine profundizando desigualdades. Las instituciones pueden ofrecer alternativas de acceso, recursos descargables o apoyos de alfabetización digital. Argüello (2023) muestra que las metodologías apoyadas en tecnología requieren condiciones que permitan una participación efectiva. La innovación necesita contemplar disponibilidad real de recursos y no asumir que todos parten de las mismas condiciones tecnológicas.

La inteligencia artificial puede apoyar al docente en tareas de preparación, generación de materiales o adaptación de recursos, siempre que exista revisión profesional. Puede utilizarse para crear ejemplos, simplificar instrucciones, proponer actividades diferenciadas o transformar contenidos en formatos alternativos. Estas posibilidades pueden ahorrar tiempo y facilitar respuestas más flexibles. El docente mantiene la responsabilidad de verificar precisión, pertinencia y adecuación pedagógica. Ruiz et al. (2025) destacan el valor de la personalización, pero cualquier recurso generado debe revisarse antes de llegar al estudiante. La automatización resulta útil cuando complementa la toma de decisiones y no cuando la reemplaza.

Los recursos accesibles también pueden fortalecer el trabajo colaborativo. Documentos compartidos, foros, plataformas de comunicación y herramientas de edición conjunta permiten participar desde diferentes lugares y tiempos. Estas opciones pueden ser especialmente útiles para estudiantes que necesitan mayor tiempo de respuesta o condiciones específicas para intervenir. Hervada et al. (2022) destacan el aprendizaje cooperativo como una estrategia inclusiva, y la tecnología puede ampliar estas posibilidades cuando facilita participación equitativa. El diseño debe cuidar que las herramientas colaborativas no generen barreras técnicas ni concentren la participación en quienes poseen mayor dominio digital.

Figura 11

Tecnología educativa e inteligencia artificial como recursos para la inclusión



Nota. La figura sintetiza cómo la tecnología y la inteligencia artificial pueden ampliar el acceso, personalizar apoyos y favorecer formas diversas de participación y aprendizaje, siempre bajo criterios de accesibilidad y uso responsable.

La evaluación del impacto tecnológico debe ir más allá de comprobar si una herramienta fue utilizada. Es necesario analizar si mejoró el acceso, la comprensión, la participación o la autonomía del estudiante. Un recurso puede ser innovador y no producir mejoras

reales en el aprendizaje. La observación, la retroalimentación del alumnado y los resultados de desempeño permiten valorar su utilidad. Flores y López (2022) resaltan la importancia de la autorregulación, aspecto que también puede fortalecerse mediante tecnologías que ayuden a organizar tareas y monitorear avances. La selección de herramientas debe apoyarse en evidencias y no únicamente en tendencias.

La tecnología educativa, la inteligencia artificial y los recursos accesibles pueden contribuir a una enseñanza más inclusiva cuando amplían opciones sin desplazar la relación pedagógica. La personalización, la accesibilidad y la diversidad de formatos ofrecen oportunidades importantes para estudiantes con diferentes características. Ruiz et al. (2025) evidencian el potencial de la inteligencia artificial para apoyar procesos inclusivos, mientras otras metodologías activas muestran la necesidad de mantener al estudiante como protagonista. La innovación tecnológica debe estar acompañada de accesibilidad, criterio docente, protección de datos y evaluación constante de su impacto sobre la participación y el aprendizaje.

Capítulo 6.

Evaluación inclusiva: equidad, evidencias y toma de decisiones pedagógicas



6.1 Principios y fundamentos de la evaluación inclusiva

La evaluación inclusiva parte del reconocimiento de que los estudiantes presentan diferencias en sus ritmos, formas de aprender, experiencias previas y maneras de demostrar lo que saben. Su propósito no consiste únicamente en asignar una calificación, sino en recoger información útil para comprender el progreso y orientar nuevas decisiones pedagógicas. Este enfoque cuestiona los procedimientos uniformes cuando generan desventajas que no están relacionadas con el aprendizaje que se pretende valorar. La evaluación debe ofrecer condiciones equitativas para que cada estudiante pueda mostrar sus capacidades mediante evidencias pertinentes y accesibles, conservando criterios académicos claros (Cornejo y Almonacid, 2024).

Uno de sus fundamentos principales es la equidad. Evaluar de manera inclusiva no significa aplicar exactamente las mismas condiciones a todos, sino ofrecer los apoyos necesarios para que las diferencias personales no se conviertan en barreras. Esto puede requerir ajustes en tiempos, formatos, recursos o procedimientos, siempre que se mantenga el propósito de la evaluación. La equidad busca que los resultados reflejen con mayor precisión el aprendizaje alcanzado y no dificultades secundarias relacionadas con acceso, comunicación o expresión. Cornejo y Almonacid (2024) vinculan la evaluación formativa con prácticas inclusivas capaces de responder a la diversidad presente en los contextos educativos.

La evaluación inclusiva también se sustenta en la validez. Un instrumento debe medir realmente aquello que pretende valorar y evitar que factores ajenos distorsionen los resultados. Si una prueba exige habilidades que no forman parte del objetivo, puede generar una representación incompleta del aprendizaje. Una tarea escrita extensa, por ejemplo, puede dificultar la demostración de conocimientos cuando la competencia central es conceptual y existen barreras de expresión. La selección del instrumento debe guardar relación con el aprendizaje esperado. Fuenzalida et al. (2024) destacan la importancia de estrategias auténticas que permitan recoger evidencias vinculadas con desempeños significativos y contextos de aplicación.

Otro principio relevante es la flexibilidad. La evaluación puede conservar criterios comunes y permitir diferentes formas de producir evidencias. Exposiciones, proyectos, pruebas, portafolios, productos digitales o actividades prácticas pueden utilizarse según la naturaleza del aprendizaje. Esta variedad permite responder a perfiles distintos sin

reducir las expectativas académicas. La flexibilidad necesita estar planificada y no convertirse en decisiones improvisadas tomadas después de aparecer una dificultad. Trejo (2024) muestra que los portafolios electrónicos pueden favorecer procesos de evaluación auténtica al reunir evidencias diversas y promover reflexión sobre el aprendizaje dentro de contextos universitarios.

La participación del estudiante constituye otro fundamento de la evaluación inclusiva. El alumnado necesita conocer los objetivos, criterios y procedimientos mediante los cuales será valorado. Cuando comprende qué se espera, puede organizar mejor su trabajo y asumir un papel más activo en el seguimiento de sus avances. La autoevaluación y la coevaluación pueden complementar la valoración docente y fortalecer la capacidad para reconocer logros y dificultades. Valdez et al. (2023) destacan el papel de la retroalimentación, las estrategias y los instrumentos dentro de la evaluación formativa. La transparencia de los criterios favorece mayor autonomía y reduce incertidumbre durante el proceso.

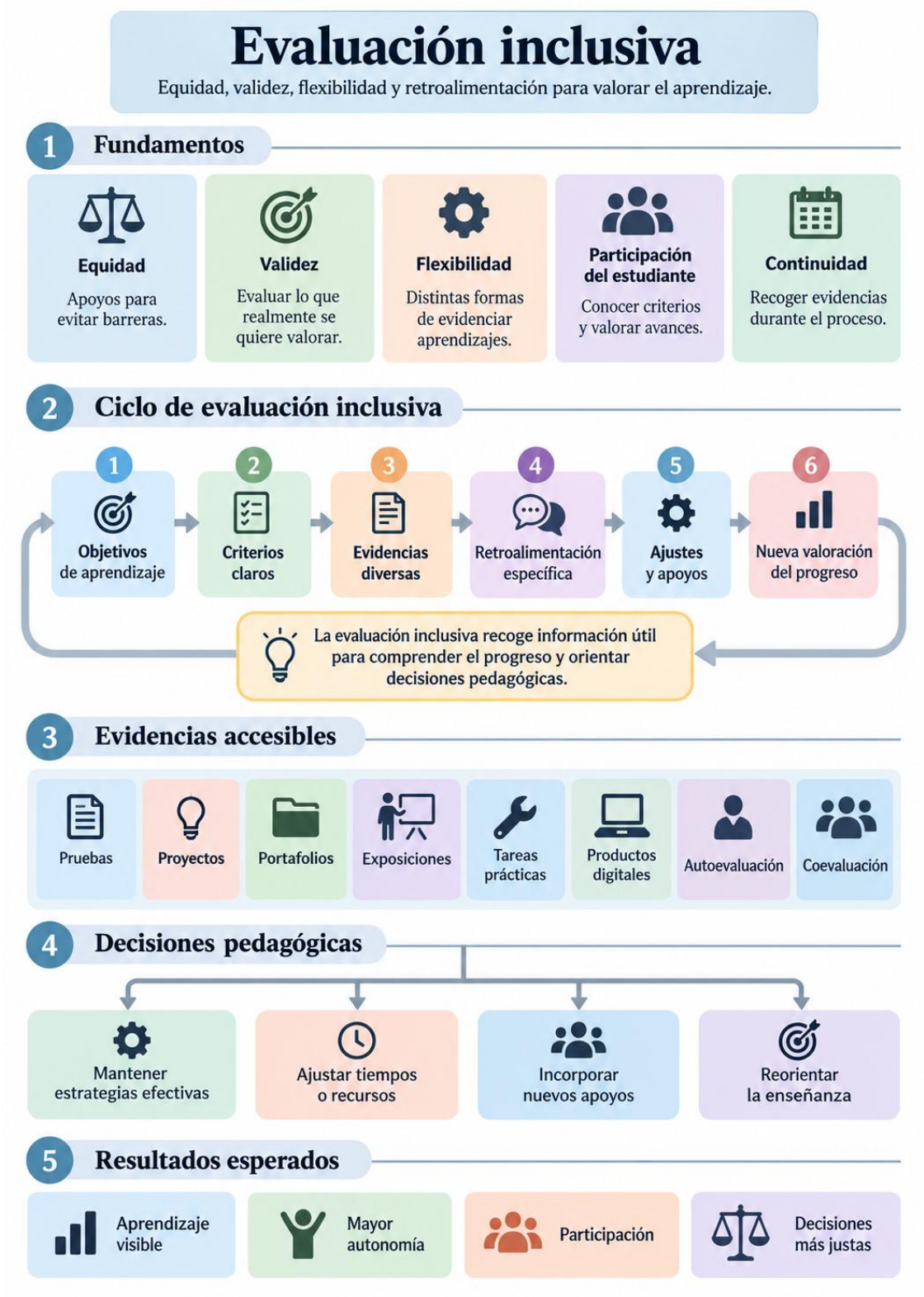
La evaluación inclusiva debe desarrollarse de manera continua y no limitarse a momentos aislados al término de una unidad. Recoger evidencias durante el proceso permite identificar dificultades tempranas y ajustar la enseñanza antes de que las brechas aumenten. Preguntas, producciones parciales, observaciones, conversaciones o actividades breves pueden ofrecer información relevante sobre el nivel de comprensión. Este seguimiento ayuda a diferenciar entre errores propios del proceso y dificultades que requieren una intervención específica. La evaluación adquiere una función pedagógica cuando la información obtenida se utiliza para modificar apoyos, estrategias o actividades en función de las necesidades observadas (Valdez et al., 2023).

La retroalimentación ocupa una posición central porque conecta la evidencia obtenida con las acciones de mejora. Un comentario útil debe indicar qué aspectos del desempeño son adecuados, qué necesita revisión y qué puede hacer el estudiante para avanzar. Las observaciones generales o exclusivamente calificativas ofrecen poca orientación para regular el aprendizaje. Núñez-Valdés et al. (2024) muestran que la retroalimentación educativa adquiere mayor utilidad cuando es específica y ofrece oportunidades concretas de mejora. La evaluación inclusiva utiliza esta información para acompañar el progreso y no únicamente para clasificar resultados o establecer diferencias entre estudiantes.

La diversidad de evidencias fortalece la comprensión del aprendizaje porque permite observar distintas dimensiones del desempeño. Una única prueba puede mostrar solo una parte de lo que el estudiante sabe o puede hacer. Combinar productos escritos, exposiciones, proyectos, tareas prácticas y registros de proceso ofrece una visión más amplia. Fuenzalida et al. (2024) destacan el valor de la evaluación auténtica para valorar habilidades complejas y desempeños contextualizados. Esta diversidad también permite reducir la dependencia de un formato único, siempre que los instrumentos mantengan relación directa con los objetivos y los criterios de calidad definidos previamente.

Figura 12

Sistema de evaluación inclusiva para la toma de decisiones pedagógicas



Nota. La figura resume los fundamentos, etapas y evidencias de la evaluación inclusiva, orientadas a valorar el progreso y favorecer decisiones pedagógicas equitativas.

La evaluación inclusiva requiere revisar posibles sesgos presentes en los instrumentos y procedimientos. El lenguaje, los ejemplos, las condiciones de aplicación o las expectativas docentes pueden favorecer a determinados estudiantes y dificultar la participación de otros. Estos sesgos no siempre son intencionales y pueden permanecer normalizados dentro de la práctica educativa. Analizar la accesibilidad de una evaluación implica preguntar si todos comprenden las instrucciones, pueden utilizar los recursos necesarios y disponen de oportunidades reales para responder. Esta revisión fortalece la justicia del proceso y mejora la calidad de la información utilizada para tomar decisiones pedagógicas.

La toma de decisiones basada en evidencias constituye otro componente esencial. Los resultados de la evaluación deben servir para ajustar la enseñanza, organizar apoyos, modificar actividades o revisar metas cuando sea necesario. Una calificación aislada ofrece poca información si no se analiza junto con el proceso seguido por el estudiante. Trejo (2024) muestra que los portafolios permiten observar trayectorias y no solo productos finales. La evaluación inclusiva necesita interpretar las evidencias considerando el contexto, los apoyos recibidos y la evolución del desempeño, evitando conclusiones simplificadas derivadas de un único resultado o de una sola modalidad de evaluación.

Los principios de equidad, validez, flexibilidad, participación, continuidad y retroalimentación permiten construir procesos evaluativos más coherentes con la diversidad. La evaluación deja de ser un mecanismo destinado únicamente a certificar resultados y se convierte en una herramienta para comprender el aprendizaje y mejorar la enseñanza. Cornejo y Almonacid (2024) relacionan la evaluación formativa con una educación inclusiva capaz de responder a diferencias individuales. Cuando los procedimientos permiten recoger evidencias pertinentes, ofrecer apoyos y ajustar decisiones, la evaluación contribuye a ampliar oportunidades de aprendizaje sin perder claridad, rigor ni expectativas académicas.

6.2 Evaluación diagnóstica, formativa y sumativa desde la diversidad

La evaluación diagnóstica permite conocer las condiciones iniciales con las que cada estudiante enfrenta un nuevo proceso de aprendizaje. Su función no consiste en clasificar al alumnado, sino en identificar conocimientos previos, fortalezas, necesidades y posibles barreras que pueden influir en el desarrollo de las actividades. Desde una perspectiva inclusiva, esta evaluación debe considerar que los estudiantes

parten de experiencias distintas y que esas diferencias requieren respuestas pedagógicas ajustadas. La información obtenida puede orientar la selección de recursos, el nivel de apoyo y la organización de las tareas, evitando planificaciones basadas en supuestos homogéneos sobre el grupo (Cornejo y Almonacid, 2024).

La evaluación diagnóstica adquiere mayor utilidad cuando combina diferentes fuentes de información. Pruebas iniciales, conversaciones, observaciones, producciones breves y actividades exploratorias permiten construir una visión más amplia del punto de partida. Un único instrumento puede ofrecer una lectura limitada, especialmente cuando existen diferencias en expresión, comunicación o experiencias previas. La diversidad exige interpretar los resultados con cautela y evitar conclusiones permanentes a partir de una evidencia aislada. Valdez et al. (2023) resaltan la importancia de utilizar estrategias e instrumentos variados dentro de procesos formativos, principio que también fortalece el diagnóstico cuando se busca comprender necesidades reales y no solo obtener puntuaciones.

La evaluación formativa acompaña el aprendizaje mientras este ocurre y permite tomar decisiones antes de que las dificultades se consoliden. Su valor inclusivo reside en que ofrece información continua sobre comprensión, participación y progreso, haciendo posible ajustar la enseñanza según lo observado. Preguntas, ejercicios breves, borradores, conversaciones y revisiones parciales pueden funcionar como evidencias formativas. El docente utiliza estas señales para modificar explicaciones, ofrecer apoyos o reorganizar actividades. Cornejo y Almonacid (2024) relacionan la evaluación formativa con una educación inclusiva orientada a reconocer diferencias y generar oportunidades de mejora durante el proceso, no únicamente al término de una unidad.

La retroalimentación constituye uno de los componentes más importantes de la evaluación formativa. Su propósito es ayudar al estudiante a comprender qué está logrando, qué necesita revisar y qué acciones puede realizar para avanzar. La utilidad del comentario depende de su claridad, oportunidad y relación con criterios conocidos. Núñez-Valdés et al. (2024) señalan que la retroalimentación educativa resulta más efectiva cuando orienta oportunidades concretas de mejora. Desde la diversidad, esta información puede presentarse mediante comentarios escritos, diálogos, audios o recursos visuales, siempre que el formato permita al estudiante comprender y utilizar la orientación recibida dentro de su proceso de aprendizaje.

La evaluación formativa también puede incorporar autoevaluación y coevaluación para ampliar la participación del estudiante. Revisar el propio trabajo o analizar el desempeño de un compañero ayuda a comprender mejor los criterios de calidad y a desarrollar capacidad para regular el aprendizaje. Estas prácticas necesitan orientación y no deben reducirse a asignar una puntuación. El uso de preguntas, rúbricas o listas de criterios puede guiar la reflexión. Valdez et al. (2023) destacan la relación entre retroalimentación, estrategias e instrumentos dentro de la evaluación formativa. La participación activa permite que el estudiante comprenda el proceso evaluativo y no lo perciba únicamente como una acción externa.

La evaluación sumativa cumple una función distinta porque se utiliza para valorar los aprendizajes alcanzados al cierre de un periodo, unidad o experiencia formativa. Desde una perspectiva inclusiva, esta función no debe eliminar la flexibilidad ni reducirse a una única prueba estandarizada. El propósito es recoger evidencias suficientes para determinar en qué medida se alcanzaron los objetivos previstos. Fuenzalida et al. (2024) muestran que las estrategias de evaluación auténtica permiten valorar desempeños complejos mediante tareas vinculadas con contextos significativos. La evaluación sumativa puede incorporar proyectos, productos, presentaciones o pruebas cuando estas opciones se relacionan adecuadamente con las competencias evaluadas.

La relación entre evaluación diagnóstica, formativa y sumativa debe entenderse como un proceso articulado. La información inicial orienta la planificación, las evidencias formativas permiten realizar ajustes durante el aprendizaje y la valoración sumativa registra los resultados alcanzados. Cuando estas funciones operan de manera desconectada, se pierde información importante sobre la trayectoria del estudiante. Una calificación final puede interpretarse mejor cuando se conocen las condiciones iniciales y los progresos observados. La evaluación inclusiva necesita analizar la evolución y no únicamente comparar el resultado final con un estándar, especialmente cuando existen diferencias significativas en experiencias, apoyos y puntos de partida.

La diversidad exige que los instrumentos utilizados en cada momento evaluativo sean accesibles y pertinentes. Una prueba diagnóstica inaccesible puede producir una imagen equivocada de las capacidades del estudiante, mientras una evaluación sumativa rígida puede ocultar aprendizajes que sí fueron desarrollados. Trejo (2024) muestra que los portafolios electrónicos permiten reunir evidencias producidas a lo largo del tiempo y observar procesos que una única actividad no refleja. La elección del instrumento debe

depender de aquello que se busca conocer. El formato utilizado no debería convertirse en una barrera cuando no forma parte de la competencia que se pretende evaluar.

La toma de decisiones pedagógicas se beneficia cuando las tres funciones evaluativas aportan información complementaria. Los resultados diagnósticos pueden orientar apoyos iniciales; la evaluación formativa permite comprobar si esos apoyos funcionan; la evaluación sumativa ayuda a valorar los aprendizajes alcanzados y revisar la efectividad de la enseñanza. Esta secuencia favorece decisiones fundamentadas en evidencias y reduce la dependencia de impresiones generales. Núñez-Valdés et al. (2024) muestran que la retroalimentación y la información evaluativa pueden contribuir a mejorar el proceso cuando se utilizan para orientar acciones y no únicamente para emitir juicios sobre el desempeño.

La evaluación desde la diversidad requiere evitar que las diferencias iniciales se conviertan automáticamente en expectativas reducidas. Un diagnóstico debe servir para orientar apoyos y no para anticipar límites permanentes. La evaluación formativa necesita observar el progreso real y reconocer que algunos estudiantes pueden avanzar mediante rutas distintas. La evaluación sumativa debe mantener criterios claros y permitir evidencias pertinentes. Cornejo y Almonacid (2024) señalan que una evaluación inclusiva necesita responder a la diversidad sin abandonar los objetivos educativos. El reto consiste en combinar equidad y rigor mediante procedimientos que permitan interpretar el desempeño en condiciones suficientemente justas.

La integración de las evaluaciones diagnóstica, formativa y sumativa permite construir una visión más completa del aprendizaje. Cada una aporta información diferente sobre el punto de partida, el desarrollo del proceso y los resultados alcanzados. Su valor aumenta cuando se utilizan de manera coordinada y cuando las evidencias se interpretan considerando las características del estudiante y del contexto. Fuenzalida et al. (2024) destacan la importancia de valorar desempeños significativos, mientras Trejo (2024) muestra el potencial de reunir evidencias diversas a lo largo del tiempo. Esta articulación favorece decisiones pedagógicas más precisas y trayectorias evaluativas más equitativas.

6.3 Evaluación auténtica y valoración de evidencias de aprendizaje

La evaluación auténtica busca valorar el aprendizaje mediante tareas que se aproximan a situaciones reales, significativas o profesionalmente relevantes. Su propósito es

observar cómo el estudiante utiliza conocimientos, habilidades y criterios para resolver problemas, elaborar productos o tomar decisiones. Este enfoque resulta especialmente pertinente dentro de una educación inclusiva porque permite recoger evidencias más amplias que las obtenidas mediante pruebas tradicionales. Fuenzalida et al. (2024) destacan que las estrategias auténticas favorecen la valoración de desempeños complejos en contextos educativos diversos. La calidad de la evaluación depende de la correspondencia entre la tarea, el objetivo y los criterios utilizados.

Las evidencias de aprendizaje pueden adoptar formas distintas según la competencia evaluada. Proyectos, estudios de caso, presentaciones, informes, producciones digitales, portafolios y demostraciones prácticas permiten observar cómo el estudiante aplica lo aprendido. La variedad resulta útil cuando se evita depender de un solo formato para representar todo el desempeño. Trejo (2024) muestra que los portafolios electrónicos permiten reunir producciones desarrolladas a lo largo del tiempo y favorecen una mirada más amplia sobre el aprendizaje. La selección de evidencias debe responder a criterios de pertinencia y permitir valorar aspectos realmente relacionados con los objetivos del proceso formativo.

La autenticidad no implica abandonar la estructura ni los criterios académicos. Una tarea contextualizada necesita definir con claridad qué se espera, qué conocimientos deben ponerse en juego y cómo será valorado el desempeño. Los estudiantes requieren comprender los criterios antes de realizar la actividad para orientar mejor sus decisiones. Fuenzalida et al. (2024) señalan que la evaluación auténtica puede favorecer desempeños significativos cuando existe coherencia entre tarea, contexto y criterios. La transparencia también contribuye a reducir incertidumbre y permite que estudiantes con perfiles diversos organicen su trabajo con mayor autonomía.

La valoración de evidencias requiere observar tanto el producto como el proceso seguido para construirlo. Dos estudiantes pueden presentar resultados similares y haber desarrollado trayectorias de aprendizaje diferentes. Registros, borradores, diarios, revisiones parciales o conversaciones pueden aportar información sobre estrategias, decisiones y dificultades. Esta perspectiva evita limitar la evaluación a una fotografía final. Trejo (2024) destaca que el portafolio facilita el seguimiento de procesos y permite documentar progresos que no siempre aparecen en una evaluación puntual. La evidencia cobra mayor valor cuando permite interpretar cómo se construyó el aprendizaje y no solo qué producto se entregó.

La evaluación auténtica también puede favorecer la inclusión al permitir que los estudiantes demuestren competencias mediante formatos vinculados con sus fortalezas. Esta flexibilidad debe conservar criterios comunes y no transformarse en expectativas distintas sin justificación. El medio puede variar mientras la competencia se mantiene. Cornejo y Almonacid (2024) plantean que una evaluación inclusiva necesita responder a la diversidad sin perder rigor. Las evidencias deben permitir comparaciones razonables con los criterios establecidos y ofrecer suficientes oportunidades para que cada estudiante muestre comprensión, aplicación, análisis o creación dentro de condiciones accesibles.

Tabla 11

Tipos de evidencias en la evaluación auténtica y su valor pedagógico

Evidencia	Ejemplo de aplicación	Qué permite valorar	Criterio de inclusión
Proyecto	Diseño de una propuesta o solución	Integración de conocimientos y aplicación	Permitir distintos formatos de producto
Estudio de caso	Análisis de una situación compleja	Razonamiento y toma de decisiones	Ofrecer información clara y accesible
Portafolio	Selección de trabajos y reflexiones	Progreso y trayectoria de aprendizaje	Incorporar variedad de evidencias
Presentación	Exposición oral o multimedia	Comunicación y dominio conceptual	Admitir apoyos y recursos pertinentes
Producto práctico	Prototipo, demostración o intervención	Transferencia y desempeño aplicado	Ajustar condiciones de acceso
Diario reflexivo	Registro del proceso	Metacognición y autorregulación	Permitir formatos escritos o digitales
Evaluación entre pares	Revisión de productos	Comprensión de criterios y argumentación	Proporcionar pautas claras de valoración

Nota. La evaluación auténtica combina evidencias de proceso y producto para valorar aprendizajes complejos en situaciones significativas, manteniendo criterios comunes y condiciones accesibles.

La calidad de la evidencia depende también de su suficiencia. Una sola actividad puede no mostrar todas las dimensiones de una competencia. La triangulación de productos, observaciones y reflexiones permite construir una interpretación más sólida del desempeño. Valdez et al. (2023) resaltan la importancia de utilizar estrategias e instrumentos diversos dentro de la evaluación formativa. Esta diversidad resulta especialmente útil cuando el objetivo es evitar decisiones basadas en evidencias parciales. La combinación de fuentes ayuda a reconocer fortalezas, dificultades y

progresos con mayor precisión, reduciendo el riesgo de que un único formato determine toda la valoración.

La retroalimentación debe acompañar las evidencias para que la evaluación auténtica contribuya realmente al aprendizaje. Un producto complejo ofrece oportunidades para revisar decisiones, reorganizar ideas y mejorar la calidad antes de su entrega definitiva. Núñez-Valdés et al. (2024) muestran que la retroalimentación específica favorece oportunidades concretas de mejora. El estudiante necesita comprender qué aspectos de la evidencia cumplen los criterios y cuáles requieren revisión. Esta información fortalece la capacidad para tomar decisiones durante el proceso y convierte la evaluación en una experiencia que también enseña.

La participación del estudiante en la selección y análisis de evidencias puede fortalecer la autonomía. Elegir qué trabajos representan mejor su aprendizaje, justificar esa selección o reflexionar sobre la evolución del desempeño permite construir una relación más consciente con la evaluación. Trejo (2024) muestra que los portafolios electrónicos favorecen procesos reflexivos al permitir reunir y revisar evidencias producidas durante el curso. Esta participación no elimina la valoración docente, pero amplía la información disponible y ayuda a que el estudiante comprenda los criterios que orientan la calidad de su trabajo.

La evaluación auténtica adquiere mayor consistencia cuando las evidencias se conectan con situaciones relevantes y permiten observar aprendizajes transferibles. El valor no está en simular artificialmente la realidad, sino en proponer tareas que exijan aplicar conocimientos de manera significativa. Fuenzalida et al. (2024) muestran que estas estrategias pueden fortalecer la formación universitaria cuando permiten valorar habilidades complejas y contextualizadas. La selección de evidencias necesita mantener coherencia con los objetivos, ofrecer condiciones accesibles y permitir que el estudiante demuestre lo aprendido mediante productos que reflejen comprensión, aplicación y capacidad de decisión.

6.4 Rúbricas, portafolios, proyectos y estrategias alternativas de evaluación

Las rúbricas constituyen instrumentos que permiten explicitar criterios de calidad y niveles de desempeño antes de realizar una actividad. Su utilidad dentro de una evaluación inclusiva radica en que hacen visibles las expectativas y reducen la ambigüedad sobre lo que será valorado. Una rúbrica bien diseñada puede orientar tanto

al docente como al estudiante durante el proceso de aprendizaje. Los criterios deben relacionarse directamente con los objetivos y evitar descriptores vagos o excesivamente generales. Valdez et al. (2023) destacan la importancia de utilizar instrumentos claros dentro de la evaluación formativa para favorecer comprensión, retroalimentación y mejora del desempeño.

Las rúbricas también pueden favorecer la autoevaluación y la coevaluación cuando los estudiantes utilizan los mismos criterios para revisar su trabajo o el de sus compañeros. Este uso fortalece la comprensión de los estándares y ayuda a desarrollar mayor autonomía. La participación del estudiante en la lectura o construcción de criterios puede mejorar su capacidad para identificar fortalezas y aspectos por revisar. Núñez-Valdés et al. (2024) muestran que la retroalimentación resulta más útil cuando se relaciona con oportunidades concretas de mejora. Las rúbricas facilitan esta tarea al ofrecer un lenguaje común para describir la calidad del desempeño y orientar decisiones posteriores.

Los portafolios permiten reunir evidencias producidas durante un periodo y observar cambios en el aprendizaje. Pueden incluir trabajos, borradores, reflexiones, productos finales, comentarios docentes y autoevaluaciones. Esta diversidad ofrece una visión más amplia que una prueba única y permite analizar tanto resultados como procesos. Trejo (2024) muestra que los portafolios electrónicos favorecen la evaluación auténtica y la reflexión sobre el aprendizaje en contextos universitarios. Su uso exige criterios de selección y organización para evitar que se conviertan en simples acumulaciones de documentos. El valor del portafolio reside en mostrar una trayectoria y permitir interpretar cómo evolucionó el desempeño.

Los proyectos constituyen otra estrategia alternativa porque permiten valorar conocimientos aplicados en tareas complejas y contextualizadas. Pueden incluir investigación, diseño, resolución de problemas, producción de materiales o propuestas de intervención. Su evaluación requiere considerar tanto el producto como el proceso seguido por el estudiante. Fuenzalida et al. (2024) destacan el valor de las estrategias auténticas para valorar desempeños significativos en educación superior. Los proyectos pueden resultar inclusivos cuando ofrecen diferentes formas de participación y expresión, manteniendo criterios comunes sobre la calidad del aprendizaje esperado y evitando que el formato se convierta en una barrera innecesaria.

Las estrategias alternativas de evaluación amplían las posibilidades de recoger evidencias mediante diarios, debates, estudios de caso, exposiciones, producciones audiovisuales, mapas conceptuales o demostraciones prácticas. Su finalidad no es reemplazar automáticamente las pruebas tradicionales, sino utilizar procedimientos más adecuados según la competencia que se desea valorar. Cornejo y Almonacid (2024) plantean que una evaluación inclusiva necesita responder a la diversidad mediante formas flexibles y pertinentes. La selección del instrumento debe depender del objetivo, del tipo de evidencia requerida y de las condiciones del estudiante, evitando utilizar una única modalidad para todos los aprendizajes.

Tabla 12

Características de estrategias alternativas de evaluación y su aporte a la inclusión

Estrategia	Evidencia que recoge	Aporte pedagógico	Criterio de accesibilidad
Rúbrica	Nivel de desempeño según criterios	Clarifica expectativas y orienta mejoras	Utilizar descriptores comprensibles
Portafolio	Producciones acumuladas y reflexiones	Permite observar progreso y trayectoria	Admitir formatos variados
Proyecto	Producto y proceso de elaboración	Valora aplicación e integración de conocimientos	Distribuir tareas y apoyos
Estudio de caso	Análisis de una situación	Favorece razonamiento y toma de decisiones	Presentar información accesible
Diario de aprendizaje	Reflexión personal sobre el proceso	Fortalece metacognición	Permitir opciones de formato
Presentación	Comunicación de conocimientos	Valora expresión y dominio conceptual	Admitir apoyos y recursos
Mapa conceptual	Organización de ideas y relaciones	Evidencia comprensión estructural	Facilitar herramientas alternativas

Nota. Las estrategias alternativas amplían las formas de recoger evidencias y permiten valorar aprendizajes complejos mediante procedimientos que pueden ajustarse a distintas necesidades sin modificar los criterios esenciales.

La calidad de estas estrategias depende de la coherencia entre instrumento y objetivo. Una rúbrica puede ser útil para valorar desempeño, pero resultar limitada si los criterios no reflejan aquello que realmente se pretende aprender. Un portafolio puede ofrecer mucha información, pero pierde valor cuando no existe selección ni reflexión sobre las evidencias. Trejo (2024) muestra que el portafolio adquiere sentido cuando permite analizar el progreso y no solo almacenar productos. Cada estrategia debe utilizarse con

una finalidad definida y con criterios que permitan interpretar los resultados de forma consistente.

La combinación de varios instrumentos puede ofrecer una visión más completa del aprendizaje. Un proyecto puede evaluarse mediante rúbrica, complementarse con autoevaluación y formar parte de un portafolio. Esta articulación permite observar diferentes dimensiones del desempeño y reducir la dependencia de una sola fuente de evidencia. Fuenzalida et al. (2024) destacan que la evaluación auténtica gana calidad cuando recoge información sobre procesos y productos. La diversidad de instrumentos resulta especialmente útil en grupos heterogéneos, porque permite reconocer diferentes formas de demostrar comprensión sin perder la referencia a criterios comunes.

La retroalimentación debe integrarse dentro de estas estrategias y no limitarse a una calificación final. Las rúbricas pueden señalar áreas de mejora, los portafolios permiten revisar cambios y los proyectos ofrecen oportunidades para corregir decisiones durante el proceso. Núñez-Valdés et al. (2024) destacan que la retroalimentación específica ayuda al estudiante a comprender qué puede hacer para avanzar. Las estrategias alternativas adquieren mayor valor cuando generan información que puede utilizarse antes de terminar la actividad. Esta dinámica convierte la evaluación en parte del aprendizaje y no únicamente en un procedimiento para registrar resultados.

La inclusión evaluativa se fortalece cuando las estrategias ofrecen flexibilidad sin perder claridad. El estudiante puede demostrar lo aprendido mediante distintos productos o procedimientos, pero los criterios deben mantenerse explícitos y vinculados con los objetivos. Cornejo y Almonacid (2024) señalan que la evaluación inclusiva necesita combinar equidad y rigor. Rúbricas, portafolios, proyectos y otras estrategias permiten ampliar las vías de evidencia y reconocer diferentes formas de desempeño. Su utilidad depende de que sean accesibles, comprensibles y capaces de producir información relevante para valorar el aprendizaje y orientar nuevas decisiones pedagógicas.

6.5 Retroalimentación, autoevaluación y coevaluación como procesos de mejora

La retroalimentación constituye un proceso esencial dentro de la evaluación inclusiva porque permite transformar la información obtenida sobre el desempeño en orientaciones concretas para mejorar. Su valor no depende de señalar errores, sino de ayudar al estudiante a comprender qué está logrando, qué necesita revisar y qué

acciones puede realizar para avanzar. Los comentarios deben relacionarse con criterios conocidos y formularse de manera clara, específica y oportuna. Núñez-Valdés et al. (2024) destacan que la retroalimentación resulta más útil cuando orienta oportunidades reales de mejora. Esta práctica fortalece la autonomía y reduce la dependencia de juicios exclusivamente calificativos.

La calidad de la retroalimentación también depende del momento en que se ofrece. Un comentario entregado demasiado tarde pierde utilidad porque el estudiante ya no puede modificar la tarea ni aplicar la orientación recibida. La retroalimentación formativa debe aparecer durante el proceso y no únicamente después de la evaluación final. Valdez et al. (2023) señalan la importancia de integrar retroalimentación, estrategias e instrumentos dentro de la evaluación formativa. El estudiante puede utilizar esta información para revisar procedimientos, reorganizar ideas o solicitar apoyo adicional. La oportunidad convierte la retroalimentación en una herramienta de regulación y no solo en una explicación posterior del resultado.

La retroalimentación inclusiva debe considerar que los estudiantes comprenden y utilizan la información de maneras distintas. Algunos responden mejor a comentarios escritos, otros a conversaciones breves, audios o apoyos visuales. El formato puede variar sin cambiar el contenido central de la orientación. Cornejo y Almonacid (2024) relacionan la evaluación inclusiva con respuestas ajustadas a la diversidad, lo que también implica revisar cómo se comunica la información evaluativa. El objetivo es que el estudiante pueda comprender el mensaje y utilizarlo para mejorar. Una retroalimentación inaccesible puede perder valor, aunque el contenido técnico sea correcto.

La autoevaluación permite que el estudiante analice su propio desempeño a partir de criterios previamente establecidos. Este proceso favorece la reflexión sobre fortalezas, dificultades y estrategias utilizadas. La autoevaluación no consiste únicamente en asignarse una calificación, sino en comparar el trabajo realizado con expectativas claras y reconocer aspectos que pueden mejorarse. Trejo (2024) muestra que los portafolios electrónicos favorecen procesos reflexivos al permitir revisar evidencias producidas durante el aprendizaje. La autoevaluación adquiere mayor valor cuando el estudiante debe justificar su valoración y proponer acciones específicas para mejorar el desempeño futuro.

La coevaluación incorpora la mirada de los compañeros y permite desarrollar una comprensión compartida de los criterios de calidad. Revisar el trabajo de otros ayuda a reconocer fortalezas, identificar alternativas y comprender con mayor precisión aquello que se espera de una tarea. Este proceso necesita orientaciones claras para evitar comentarios superficiales o juicios personales. Núñez-Valdés et al. (2024) destacan el papel de la retroalimentación entre pares dentro de los procesos educativos. La coevaluación resulta más útil cuando se centra en evidencias concretas y se desarrolla dentro de un ambiente de respeto, confianza y responsabilidad compartida.

La relación entre retroalimentación, autoevaluación y coevaluación permite distribuir la responsabilidad del proceso evaluativo. El docente deja de ser la única fuente de valoración y el estudiante participa activamente en la interpretación de su aprendizaje. Esta distribución no elimina la función profesional del profesor, sino que amplía las fuentes de información disponibles. Valdez et al. (2023) resaltan la importancia de estrategias formativas que involucren al estudiante en el proceso. La combinación de estas prácticas puede fortalecer la capacidad para interpretar criterios, revisar decisiones y utilizar la evaluación como una herramienta de mejora continua dentro del aprendizaje.

Las rúbricas y listas de criterios pueden facilitar estos procesos porque ofrecen un lenguaje común para describir el desempeño. Cuando los estudiantes conocen previamente qué elementos serán valorados, pueden utilizarlos para revisar su trabajo y proporcionar comentarios más precisos a sus compañeros. Fuenzalida et al. (2024) destacan que la evaluación auténtica requiere criterios explícitos para valorar desempeños complejos. Estos instrumentos ayudan a reducir interpretaciones arbitrarias y permiten que la retroalimentación se concentre en aspectos observables. La claridad de los criterios también fortalece la percepción de justicia y facilita la participación de estudiantes con diferentes niveles de experiencia.

La retroalimentación efectiva necesita evitar un enfoque centrado únicamente en las debilidades. Reconocer avances y estrategias adecuadas permite que el estudiante identifique qué acciones conviene mantener. Los comentarios deben equilibrar fortalezas y aspectos por mejorar sin recurrir a elogios generales que aporten poca información. Núñez-Valdés et al. (2024) muestran que los comentarios específicos tienen mayor capacidad para orientar el aprendizaje. La identificación de fortalezas también puede aumentar la percepción de competencia y favorecer la disposición para

revisar errores. La evaluación resulta más educativa cuando ayuda al estudiante a comprender qué está funcionando y qué necesita modificar.

La autoevaluación también fortalece la autorregulación porque obliga a observar el propio proceso y tomar decisiones sobre él. El estudiante aprende a comparar resultados con metas, identificar estrategias eficaces y reconocer cuándo necesita ayuda. Esta capacidad se desarrolla progresivamente y requiere acompañamiento. Trejo (2024) evidencia que los portafolios pueden favorecer procesos de reflexión y seguimiento del aprendizaje. La autoevaluación puede integrarse mediante preguntas, diarios, escalas o análisis de evidencias. Su utilidad aumenta cuando las respuestas generan decisiones concretas y no se limitan a descripciones generales sobre cómo se percibió la actividad.

La coevaluación necesita una cultura de aula que valore el respeto y la colaboración. Los estudiantes deben aprender a formular comentarios útiles, evitar juicios personales y recibir observaciones sin interpretarlas como ataques. El docente puede modelar ejemplos de retroalimentación y establecer normas para orientar el intercambio. Fuenzalida et al. (2024) muestran que las estrategias auténticas pueden favorecer participación y reflexión cuando se desarrollan con criterios claros. La revisión entre pares también puede mejorar la calidad del producto porque permite conocer otras formas de resolver la misma tarea y reconocer aspectos que podrían pasar desapercibidos durante la autoevaluación.

La integración de retroalimentación, autoevaluación y coevaluación fortalece una evaluación orientada al aprendizaje y no solo a la certificación. Estas prácticas permiten que el estudiante interprete evidencias, comprenda criterios y participe en decisiones de mejora. Cornejo y Almonacid (2024) plantean que la evaluación inclusiva necesita responder a la diversidad y ofrecer oportunidades reales de participación. La información evaluativa adquiere mayor valor cuando puede ser comprendida, discutida y utilizada para modificar el desempeño. El proceso evaluativo se convierte así en una experiencia que desarrolla autonomía, reflexión y responsabilidad sobre el propio aprendizaje.

Figura 13

Retroalimentación, autoevaluación y coevaluación en la evaluación inclusiva



Nota. El esquema muestra la relación entre retroalimentación, autoevaluación y coevaluación como procesos complementarios que fortalecen la participación del estudiante, la autorregulación y la mejora continua del aprendizaje.

6.6 Ajustes evaluativos y toma de decisiones pedagógicas basadas en evidencias

Los ajustes evaluativos permiten modificar determinadas condiciones de una evaluación cuando existen barreras que pueden afectar la demostración real del aprendizaje. Estas medidas pueden relacionarse con el tiempo, el formato, los recursos, el espacio o la forma de respuesta, sin alterar necesariamente los criterios académicos centrales. Su propósito consiste en garantizar que el resultado refleje con mayor precisión lo que el estudiante sabe y puede hacer. Cornejo y Almonacid (2024) destacan que una evaluación inclusiva debe responder a la diversidad mediante prácticas flexibles y equitativas. El ajuste debe justificarse por una necesidad concreta y mantenerse vinculado con el objetivo evaluado.

La aplicación de ajustes evaluativos exige distinguir entre modificar la condición de acceso y modificar el aprendizaje esperado. Un estudiante puede requerir tiempo adicional, uso de tecnología de apoyo, lectura asistida o una modalidad alternativa de respuesta sin que cambie la competencia que debe demostrar. Esta distinción evita reducir exigencias de forma innecesaria. Fuenzalida et al. (2024) señalan que la evaluación auténtica necesita conservar coherencia entre tarea, criterio y desempeño. Los ajustes deben facilitar el acceso a la evidencia y no alterar aquello que realmente se pretende valorar, salvo que exista una adaptación curricular previamente establecida.

La toma de decisiones pedagógicas basada en evidencias requiere utilizar información procedente de diferentes fuentes y no depender de una única calificación. Resultados de pruebas, observaciones, proyectos, portafolios, producciones parciales y retroalimentación permiten construir una interpretación más amplia del desempeño. Trejo (2024) muestra que los portafolios pueden documentar trayectorias y ofrecer evidencias acumuladas sobre el progreso. Esta diversidad permite reconocer patrones, identificar barreras persistentes y diferenciar entre dificultades puntuales y necesidades más estables. Las decisiones adquieren mayor fundamento cuando se apoyan en información recogida de manera sistemática y relacionada con los objetivos de aprendizaje.

La revisión de evidencias también permite determinar si los ajustes aplicados están siendo efectivos. No basta con registrar que una medida fue utilizada; es necesario comprobar si mejoró la participación, la autonomía o la posibilidad de demostrar conocimientos. Valdez et al. (2023) destacan la importancia de utilizar la evaluación formativa para orientar decisiones durante el proceso. Si un ajuste no produce mejoras,

puede ser necesario modificarlo o sustituirlo. La evaluación de la propia medida evita mantener apoyos por costumbre y permite construir respuestas más proporcionales a las necesidades reales del estudiante.

La retroalimentación del estudiante también constituye una fuente de evidencia para valorar los ajustes. La persona puede señalar si una medida facilita su desempeño, si genera nuevas dificultades o si resulta poco útil en determinadas situaciones. Esta información complementa los datos del docente y permite comprender mejor cómo funciona la evaluación desde la experiencia del estudiante. Núñez-Valdés et al. (2024) muestran que la retroalimentación adquiere valor cuando orienta acciones concretas de mejora. Escuchar al estudiante fortalece la pertinencia de los ajustes y evita decisiones tomadas únicamente desde una perspectiva externa.

Tabla 13

Ajustes evaluativos y evidencias para la toma de decisiones pedagógicas

Ajuste o evidencia	Aplicación posible	Información que aporta	Decisión pedagógica asociada
Tiempo adicional	Extensión del periodo de evaluación	Permite observar desempeño sin presión temporal excesiva	Mantener o revisar el ajuste
Formato alternativo	Respuesta oral, digital o práctica	Diferencia conocimiento de dificultad de expresión	Seleccionar modalidad más pertinente
Tecnología de apoyo	Lectores, dictado, herramientas accesibles	Facilita acceso y producción de evidencia	Incorporar recurso de forma planificada
Portafolio	Recolección de trabajos y reflexiones	Muestra evolución y consistencia del aprendizaje	Ajustar apoyos según trayectoria
Observación	Registro durante actividades	Identifica estrategias y barreras	Modificar metodología o acompañamiento
Autoevaluación	Análisis del propio desempeño	Aporta percepción sobre avances y dificultades	Fortalecer autorregulación
Retroalimentación	Comentarios del docente o pares	Identifica áreas de mejora	Reorientar estrategias y metas

Nota. Los ajustes evaluativos deben analizarse junto con evidencias diversas para determinar si facilitan una demostración válida del aprendizaje y si requieren mantenerse, modificarse o retirarse.

La toma de decisiones pedagógicas necesita interpretar las evidencias dentro del contexto en que fueron producidas. Un bajo resultado puede estar relacionado con una barrera de acceso, una estrategia inadecuada, falta de comprensión o una dificultad

temporal. Analizar únicamente la puntuación puede conducir a conclusiones simplificadas. Cornejo y Almonacid (2024) plantean que la evaluación inclusiva requiere comprender el proceso y no limitarse al resultado. La interpretación contextual permite diferenciar qué aspectos dependen del estudiante y cuáles requieren ajustes en la enseñanza, los recursos o las condiciones de evaluación.

Las decisiones también deben revisarse con cierta periodicidad. Un ajuste que resulta necesario durante una etapa puede perder utilidad más adelante, mientras nuevas demandas pueden requerir otros apoyos. La documentación de evidencias facilita comparar momentos y observar cambios. Trejo (2024) muestra que el seguimiento mediante portafolios permite analizar progresos y transformaciones a lo largo del tiempo. Esta revisión evita que los ajustes se conviertan en medidas fijas sin relación con la evolución del estudiante. La flexibilidad permite conservar solo aquellas respuestas que continúan siendo pertinentes.

La coordinación entre docentes y profesionales de apoyo fortalece la toma de decisiones porque permite contrastar evidencias obtenidas en contextos diferentes. Un estudiante puede mostrar desempeños distintos según la asignatura, el formato o el tipo de tarea. Compartir registros ayuda a identificar patrones y evita decisiones aisladas. Valdez et al. (2023) resaltan el valor de integrar estrategias, instrumentos y retroalimentación dentro de procesos formativos. La coordinación también facilita mantener criterios consistentes y evitar contradicciones entre apoyos aplicados por diferentes profesionales.

Los ajustes evaluativos y la toma de decisiones basadas en evidencias fortalecen una evaluación más justa cuando mantienen relación clara con los objetivos de aprendizaje. La medida utilizada debe responder a una barrera concreta y su efecto necesita ser revisado mediante información suficiente. Fuenzalida et al. (2024) destacan la importancia de valorar desempeños significativos mediante evidencias pertinentes. La evaluación adquiere mayor precisión cuando combina flexibilidad, criterios claros y revisión continua. Las decisiones pedagógicas pueden orientarse mejor cuando se sustentan en datos recogidos durante el proceso y no únicamente en impresiones o resultados aislados.

Capítulo 7.

Dimensión socioemocional, participación y trayectorias educativas



7.1 Bienestar socioemocional y sentido de pertenencia educativa

El bienestar socioemocional constituye una dimensión esencial de la experiencia educativa porque influye en la manera en que los estudiantes se relacionan con el aprendizaje, con sus compañeros y con la institución. No se limita a la ausencia de malestar, sino que incluye seguridad, confianza, reconocimiento, regulación emocional y percepción de apoyo. Estas condiciones pueden favorecer la participación y la permanencia cuando forman parte de la vida cotidiana del centro educativo. Roque-Herrera y Quizhpi-Andrade (2022) muestran que el sentido de pertenencia adquiere especial relevancia en estudiantes universitarios, debido a su relación con la identificación institucional y las experiencias sociales dentro del entorno académico.

El sentido de pertenencia educativa surge cuando el estudiante percibe que forma parte legítima de una comunidad, que su presencia es valorada y que puede participar sin necesidad de ocultar aspectos centrales de su identidad. Esta percepción se construye mediante relaciones, normas, oportunidades de participación y experiencias de reconocimiento. Cuando un estudiante se siente aceptado, aumenta la posibilidad de involucrarse con mayor seguridad en actividades académicas y sociales. Roque-Herrera y Quizhpi-Andrade (2022) señalan que la pertenencia universitaria puede estar vinculada con la identificación hacia la institución, la formación profesional y las relaciones establecidas durante la trayectoria educativa.

El bienestar socioemocional también depende de la calidad de los vínculos que el estudiante mantiene con docentes y compañeros. Relaciones basadas en respeto, disponibilidad y trato justo pueden reducir sentimientos de aislamiento y fortalecer la confianza para pedir ayuda. Una interacción pedagógica fría o excesivamente distante puede afectar la percepción de apoyo, especialmente en estudiantes que atraviesan procesos de adaptación. Juraz et al. (2024) muestran que el clima escolar se construye mediante percepciones sobre convivencia, relaciones y funcionamiento institucional. Estas experiencias influyen en cómo el estudiante interpreta su lugar dentro del entorno educativo y en su disposición para participar.

La participación activa puede funcionar como una fuente de bienestar cuando permite al estudiante expresar opiniones, colaborar y asumir responsabilidades. Sentirse escuchado fortalece la percepción de pertenencia y reduce la sensación de anonimato dentro de grupos numerosos. Las instituciones pueden generar espacios de

representación, tutoría, proyectos colaborativos o actividades comunitarias que faciliten vínculos significativos. La participación no debe limitarse a eventos aislados, sino integrarse en las dinámicas habituales. Juraz et al. (2024) evidencian que las relaciones y el clima institucional pueden influir de manera importante en la experiencia cotidiana y en la percepción que los estudiantes construyen sobre su entorno.

La autorregulación emocional también contribuye al bienestar porque permite manejar frustración, ansiedad y presión académica de manera más adaptativa. Los estudiantes enfrentan evaluaciones, cambios de rutina, conflictos interpersonales y expectativas que pueden generar tensión. Giler-Medina y Bravo-Cedeño (2023) relacionan las competencias socioemocionales con la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Bachillerato. Esta relación muestra que las habilidades emocionales no funcionan separadas del desempeño académico. Reconocer emociones, regular respuestas y buscar apoyo cuando es necesario puede mejorar la forma en que el estudiante enfrenta dificultades y mantiene su compromiso con el proceso formativo.

El bienestar socioemocional requiere también condiciones institucionales que prevengan la discriminación y el aislamiento. Estudiantes con discapacidad, diferencias culturales o trayectorias no tradicionales pueden experimentar barreras de pertenencia si perciben rechazo, invisibilidad o trato desigual. Un entorno inclusivo necesita promover normas de convivencia claras y mecanismos de respuesta ante situaciones de exclusión. El sentido de pertenencia se debilita cuando la institución tolera prácticas que afectan la dignidad o cuando los estudiantes consideran que sus necesidades no son tomadas en cuenta. La inclusión socioemocional exige coherencia entre los valores institucionales y las experiencias reales que se viven dentro del espacio educativo.

La transición entre niveles educativos puede afectar el bienestar y la pertenencia porque implica cambios en relaciones, exigencias y formas de organización. El ingreso a Bachillerato o a la universidad puede generar incertidumbre, especialmente cuando el estudiante debe adaptarse a ambientes más complejos. Placencia-Ibadango et al. (2022) muestran la importancia de los procesos de inducción académica para facilitar la transición hacia la educación superior. Las acciones de bienvenida, orientación y acompañamiento pueden reducir desorientación y ayudar a construir vínculos tempranos con la institución. Una transición acompañada puede fortalecer la percepción de seguridad durante las primeras etapas de la trayectoria.

El abandono educativo también puede estar relacionado con experiencias de desconexión emocional y baja pertenencia. Cuando el estudiante no encuentra apoyo, significado o vínculos dentro de la institución, las dificultades académicas pueden adquirir mayor peso. Gallardo et al. (2024) relacionan la autorregulación con variables como abandono, motivación, satisfacción y compromiso en estudiantes universitarios. Estos vínculos muestran que la permanencia no depende únicamente del rendimiento. El acompañamiento debe considerar factores académicos y socioemocionales, especialmente cuando aparecen señales de desmotivación, aislamiento o pérdida de interés. La prevención requiere observar cambios en la participación y no esperar únicamente indicadores administrativos.

El sentido de pertenencia puede fortalecerse mediante experiencias académicas donde el estudiante perciba que puede contribuir y progresar. Reconocer logros, ofrecer responsabilidades y facilitar la colaboración puede aumentar la conexión con la comunidad educativa. La pertenencia no se construye solo mediante actividades sociales, sino también a través de experiencias de competencia y participación significativa. Roque-Herrera y Quizhpi-Andrade (2022) muestran que la identificación con la institución y la experiencia formativa forman parte de esta percepción. El estudiante necesita sentir que aprende dentro de un espacio donde sus aportes tienen valor y donde existen oportunidades reales para desarrollarse.

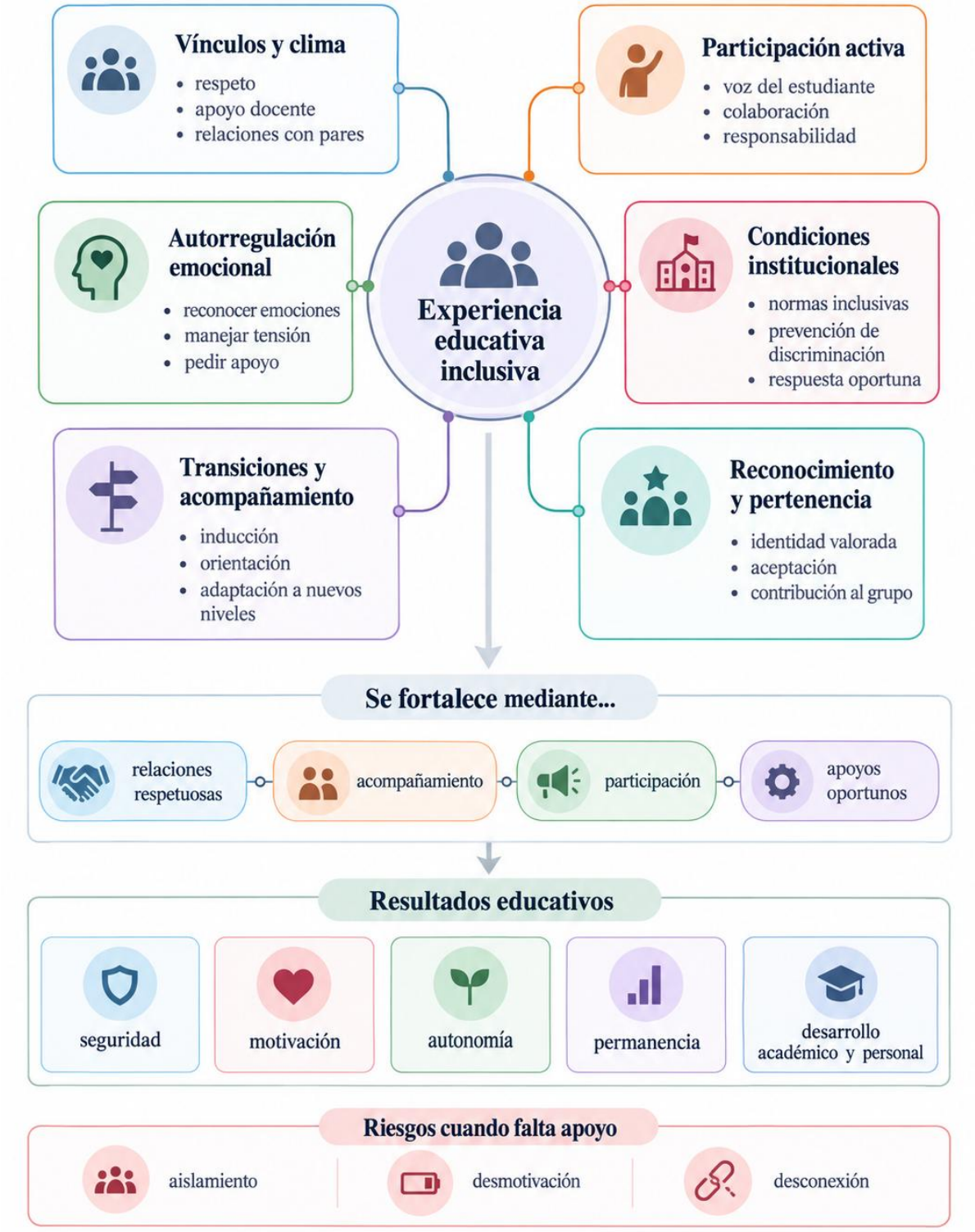
El profesorado puede contribuir al bienestar socioemocional mediante prácticas que combinen exigencia académica con acompañamiento respetuoso. Establecer criterios claros, ofrecer retroalimentación útil y mantener canales de comunicación abiertos puede reducir incertidumbre y favorecer confianza. La relación pedagógica no implica asumir funciones terapéuticas, sino crear condiciones educativas que no incrementen innecesariamente el malestar. Giler-Medina y Bravo-Cedeño (2023) destacan la relevancia de las competencias socioemocionales en estudiantes de Bachillerato, lo que refuerza la necesidad de ambientes donde el aprendizaje académico y el desarrollo emocional puedan mantenerse conectados dentro de la experiencia escolar.

El bienestar socioemocional y el sentido de pertenencia deben considerarse componentes estructurales de una educación inclusiva. Su presencia influye en participación, autonomía, motivación y continuidad de las trayectorias. Las instituciones pueden fortalecerlos mediante relaciones respetuosas, acompañamiento, participación estudiantil y respuestas oportunas ante situaciones de exclusión. Gallardo

et al. (2024) muestran que compromiso, satisfacción y autorregulación mantienen vínculos relevantes con la permanencia universitaria. Una comunidad educativa que reconoce estas dimensiones puede detectar necesidades antes de que se conviertan en dificultades mayores y ofrecer condiciones más favorables para el desarrollo académico y personal.

Figura 14

Bienestar socioemocional y sentido de pertenencia en la experiencia educativa inclusiva



Nota. El esquema muestra cómo los vínculos, la participación, la autorregulación y el acompañamiento institucional favorecen la seguridad, la motivación, la autonomía y la permanencia educativa.

7.2 Autonomía, autorregulación y habilidades socioemocionales

La autonomía educativa se refiere a la capacidad del estudiante para tomar decisiones sobre su aprendizaje, organizar tareas, seleccionar estrategias y asumir responsabilidad

sobre sus avances. No implica trabajar sin apoyo, sino desarrollar progresivamente la capacidad para actuar con menor dependencia externa. La autonomía se construye mediante experiencias donde el estudiante puede elegir, planificar y evaluar sus acciones dentro de límites claros. Giler-Medina y Bravo-Cedeño (2023) relacionan las competencias socioemocionales con la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Bachillerato, mostrando que la gestión emocional y la capacidad de organizar el propio desempeño forman parte de un mismo proceso educativo.

La autorregulación permite que el estudiante supervise y ajuste sus acciones según las metas planteadas. Este proceso incluye planificación, control de impulsos, manejo del tiempo, monitoreo del progreso y modificación de estrategias cuando aparecen dificultades. Gallardo et al. (2024) vinculan la autorregulación con variables como motivación, satisfacción, compromiso y abandono en estudiantes universitarios. Esta relación muestra que la capacidad de gestionar el propio aprendizaje puede influir en la continuidad de las trayectorias. La enseñanza puede fortalecer estas habilidades mediante metas claras, cronogramas, autoevaluaciones y espacios de reflexión que permitan revisar cómo se está desarrollando una tarea.

Las habilidades socioemocionales incluyen capacidades para reconocer emociones, comunicarse, resolver conflictos, establecer relaciones y responder de manera adaptativa ante situaciones de presión. Estas habilidades adquieren especial importancia en contextos educativos diversos porque facilitan convivencia, participación y trabajo colaborativo. Giler-Medina y Bravo-Cedeño (2023) señalan que las competencias socioemocionales pueden mantener relación con procesos de autorregulación académica. El estudiante que reconoce sus estados emocionales puede identificar cuándo necesita modificar una estrategia, pedir ayuda o regular una reacción. La educación inclusiva necesita integrar estos aprendizajes dentro de la experiencia formativa y no tratarlos como elementos separados del rendimiento académico.

La autonomía también depende de las oportunidades reales que ofrece el entorno. Un estudiante difícilmente desarrollará capacidad de decisión si todas las actividades están completamente predeterminadas o si sus opiniones no tienen efecto sobre el proceso. La participación puede fortalecerse mediante elecciones sobre recursos, secuencias de trabajo o formas de presentar evidencias. Estas opciones deben estar vinculadas con objetivos claros para evitar desorganización. Roque-Herrera y Quizhpi-Andrade (2022) muestran la importancia del sentido de pertenencia y de la identificación institucional

dentro de la experiencia universitaria. La autonomía puede desarrollarse con mayor seguridad cuando el estudiante se siente reconocido y respaldado dentro de la comunidad educativa.

Las habilidades socioemocionales también influyen en la manera de afrontar errores y dificultades. La frustración puede conducir al abandono de una tarea cuando el estudiante no dispone de estrategias para gestionar la presión o interpretar el error como parte del aprendizaje. El acompañamiento docente puede modelar formas de enfrentar dificultades, pedir apoyo y revisar decisiones. Gallardo et al. (2024) muestran que motivación, satisfacción y compromiso mantienen relación con la autorregulación universitaria. Fortalecer estas capacidades ayuda a sostener el esfuerzo durante situaciones complejas y permite que los desafíos académicos no se transformen automáticamente en experiencias de fracaso o desvinculación.

Tabla 14

Componentes de la autonomía, autorregulación y habilidades socioemocionales en el aprendizaje

Componente	Manifestación en el estudiante	Estrategia educativa	Indicador de desarrollo
Autonomía	Toma decisiones sobre su trabajo	Ofrecer opciones guiadas	Mayor independencia
Planificación	Organiza tiempos y tareas	Cronogramas y metas parciales	Cumplimiento progresivo
Monitoreo	Revisa su propio avance	Registros y autoevaluaciones	Identificación de dificultades
Regulación emocional	Maneja frustración y presión	Estrategias de pausa y reflexión	Respuestas más adaptativas
Comunicación	Expresa necesidades y opiniones	Espacios de diálogo	Mayor participación
Toma de decisiones	Selecciona estrategias pertinentes	Comparación de alternativas	Elecciones más conscientes
Solicitud de apoyo	Reconoce cuándo necesita ayuda	Tutoría y acompañamiento	Uso oportuno de recursos

Nota. La autonomía y la autorregulación se fortalecen cuando las habilidades socioemocionales permiten al estudiante comprender sus necesidades, organizar acciones y pedir apoyo sin perder protagonismo en su proceso de aprendizaje.

El desarrollo de autonomía requiere una retirada gradual de apoyos. Cuando el docente resuelve permanentemente las dificultades, el estudiante puede depender de orientaciones externas incluso en tareas que podría gestionar por sí mismo. El acompañamiento debe ajustarse según el nivel de experiencia y disminuir a medida que aumentan las capacidades. Este proceso permite que las estrategias inicialmente

modeladas se conviertan en herramientas propias. Giler-Medina y Bravo-Cedeño (2023) muestran que la autorregulación puede fortalecerse junto con competencias socioemocionales, lo que permite comprender que la independencia académica se construye mediante práctica, reflexión y apoyo progresivamente ajustado.

La autorregulación también se beneficia de la retroalimentación porque ofrece información para revisar decisiones y comparar el desempeño con las metas planteadas. Los comentarios deben ayudar al estudiante a identificar qué estrategia funcionó y qué necesita modificarse. Una retroalimentación centrada únicamente en la calificación ofrece pocas herramientas para regular el proceso. Gallardo et al. (2024) destacan la relación entre compromiso y autorregulación, aspecto que refuerza la necesidad de ofrecer información que permita mantener el esfuerzo y tomar decisiones. La retroalimentación útil convierte la evaluación en una fuente de orientación y no solo en un juicio sobre el resultado.

Las relaciones con compañeros también pueden favorecer habilidades socioemocionales mediante cooperación, negociación y resolución de conflictos. El estudiante aprende a escuchar, argumentar, reconocer otros puntos de vista y asumir responsabilidades dentro de tareas compartidas. Juraz et al. (2024) muestran que el clima escolar y las relaciones educativas forman parte de la experiencia de convivencia. Estas interacciones pueden fortalecer autonomía cuando los estudiantes participan activamente y no dependen siempre de decisiones adultas para resolver situaciones. El trabajo colaborativo necesita normas claras y mediación cuando aparecen conflictos, pero también debe ofrecer oportunidades para que los propios estudiantes desarrollen estrategias de convivencia.

La autonomía, la autorregulación y las habilidades socioemocionales se fortalecen cuando forman parte de la experiencia cotidiana y no de actividades aisladas. Planificar, elegir, revisar errores, gestionar emociones y solicitar apoyo son capacidades que pueden desarrollarse dentro de tareas académicas reales. Roque-Herrera y Quizhpi-Andrade (2022) muestran que la pertenencia y la experiencia institucional influyen en la manera en que los estudiantes se vinculan con su formación. Un entorno que combina participación, apoyo y expectativas claras ofrece mejores condiciones para que el estudiante asuma progresivamente mayor control sobre su aprendizaje y sobre las decisiones que afectan su trayectoria educativa.

7.3 Relaciones pedagógicas, convivencia y clima inclusivo

Las relaciones pedagógicas influyen de manera directa en la forma en que los estudiantes perciben su lugar dentro del aula y de la institución. Un vínculo basado en respeto, escucha y expectativas claras puede favorecer participación, seguridad y disposición para aprender. La relación entre docente y estudiante no se limita a la transmisión de contenidos, porque también construye condiciones emocionales y sociales para el aprendizaje. Cuando el trato es distante, autoritario o poco receptivo, pueden aparecer barreras que afectan la confianza y la comunicación. Juraz et al. (2024) muestran que el clima escolar se relaciona con las percepciones sobre convivencia y relaciones dentro de la institución.

La convivencia educativa comprende las formas en que estudiantes, docentes y otros miembros de la comunidad se relacionan dentro de normas compartidas. Una convivencia inclusiva necesita reconocer la diversidad y evitar que las diferencias se conviertan en motivos de exclusión. Las normas deben proteger la participación, promover respeto y establecer mecanismos claros para resolver conflictos. El clima institucional mejora cuando existe coherencia entre los valores declarados y las prácticas cotidianas. Roque-Herrera y Quizhpi-Andrade (2022) destacan la importancia del sentido de pertenencia dentro de la experiencia educativa, aspecto que se fortalece cuando el estudiante percibe aceptación y reconocimiento dentro de su comunidad.

El clima inclusivo se construye a partir de experiencias repetidas de seguridad, participación y reconocimiento. No depende únicamente de campañas o actividades ocasionales, sino de la forma en que se gestionan las relaciones todos los días. La posibilidad de expresar opiniones, recibir apoyo y participar sin temor a la ridiculización fortalece la confianza. Juraz et al. (2024) muestran que la percepción del clima escolar incluye elementos vinculados con relaciones, convivencia y funcionamiento institucional. Estas percepciones influyen en la manera en que el estudiante interpreta su experiencia educativa y pueden afectar motivación, compromiso y permanencia.

El profesorado tiene un papel importante en la construcción del clima porque sus decisiones pueden favorecer inclusión o reproducir desigualdades. La forma de distribuir la palabra, organizar grupos, responder a errores o atender conflictos transmite mensajes sobre quién puede participar y cómo debe hacerlo. Un docente que escucha, establece límites claros y ofrece oportunidades equitativas contribuye a un

entorno más seguro. Giler-Medina y Bravo-Cedeño (2023) relacionan las competencias socioemocionales con la autorregulación, lo que refuerza la necesidad de relaciones pedagógicas que apoyen el desarrollo emocional además del aprendizaje académico.

La convivencia también depende de la calidad de las interacciones entre estudiantes. Las burlas, el aislamiento o la exclusión de actividades pueden afectar profundamente la experiencia escolar incluso cuando el rendimiento académico se mantiene. La institución necesita observar estas dinámicas y actuar antes de que se normalicen. El trabajo cooperativo, los acuerdos de convivencia y los espacios de diálogo pueden ayudar a construir relaciones más respetuosas. La inclusión exige que todos los estudiantes sean reconocidos como participantes legítimos y que las diferencias no se utilicen para establecer jerarquías sociales dentro del aula.

Tabla 15

Factores que favorecen relaciones pedagógicas y un clima inclusivo

Factor	Manifestación en el entorno educativo	Efecto esperado	Riesgo si está ausente
Respeto	Trato digno y lenguaje adecuado	Mayor seguridad y confianza	Conflicto y rechazo
Escucha	Atención a necesidades y opiniones	Participación más activa	Sensación de invisibilidad
Normas claras	Acuerdos conocidos y coherentes	Convivencia más estable	Incertidumbre y arbitrariedad
Participación	Espacios para expresar ideas	Mayor sentido de pertenencia	Desvinculación
Apoyo docente	Orientación y acompañamiento	Mayor confianza académica	Aislamiento
Cooperación	Trabajo compartido entre pares	Relaciones más solidarias	Competencia excluyente
Resolución de conflictos	Diálogo y mediación	Mejor convivencia	Escalada de tensiones

Nota. Un clima inclusivo se sostiene mediante relaciones respetuosas, participación real y normas coherentes que protejan la convivencia y reduzcan experiencias de exclusión.

La resolución de conflictos forma parte de la convivencia y no debe entenderse como señal automática de fracaso institucional. Los desacuerdos pueden convertirse en oportunidades de aprendizaje cuando se gestionan mediante diálogo, escucha y búsqueda de soluciones. El objetivo no es eliminar toda diferencia de opinión, sino evitar que los conflictos deriven en exclusión o violencia. Juraz et al. (2024) muestran que el clima escolar incluye la percepción que los estudiantes construyen sobre la forma

en que funciona la convivencia. Una gestión justa y predecible puede fortalecer la confianza en la institución y en las relaciones pedagógicas.

El sentido de pertenencia se relaciona con la convivencia porque los estudiantes necesitan percibir que forman parte de una comunidad donde son valorados. Roque-Herrera y Quizhpi-Andrade (2022) muestran que la pertenencia universitaria puede vincularse con la identificación institucional y las relaciones sociales. Las experiencias de exclusión, aunque sean sutiles, pueden debilitar esa conexión. La institución debe promover espacios donde los estudiantes puedan participar, construir vínculos y reconocer que su presencia tiene significado dentro del grupo. La pertenencia se fortalece mediante experiencias cotidianas de respeto y participación, no únicamente mediante actividades formales.

Las habilidades socioemocionales también influyen en la calidad de la convivencia. Reconocer emociones, regular reacciones y comprender otros puntos de vista facilita la resolución de situaciones complejas. Giler-Medina y Bravo-Cedeño (2023) destacan la relación entre competencias socioemocionales y autorregulación en estudiantes de Bachillerato. Estas capacidades pueden trabajarse dentro de actividades académicas y colaborativas, sin necesidad de separarlas del currículo. Un estudiante que dispone de mejores herramientas para gestionar frustración y comunicación puede participar con mayor estabilidad dentro de relaciones pedagógicas y sociales.

Las relaciones pedagógicas, la convivencia y el clima inclusivo se fortalecen cuando existen coherencia institucional y responsabilidad compartida. No basta con que un docente promueva respeto si otras prácticas generan exclusión o trato desigual. Juraz et al. (2024) muestran que el clima se construye a partir de múltiples dimensiones de la experiencia escolar. La institución necesita revisar normas, formas de participación, mecanismos de apoyo y respuestas ante conflictos. Un clima inclusivo requiere relaciones que permitan al estudiante aprender, expresarse y convivir dentro de un entorno donde la diversidad sea reconocida sin convertirse en motivo de exclusión.

7.4 Acompañamiento, tutoría y prevención del abandono educativo

El acompañamiento educativo constituye una estrategia orientada a sostener la trayectoria del estudiante mediante apoyo académico, orientación y seguimiento oportuno. Su importancia aumenta en momentos de transición, acumulación de dificultades o disminución del compromiso con los estudios. El acompañamiento no

debe reducirse a intervenir cuando el problema ya está consolidado, sino incorporar acciones preventivas capaces de detectar señales tempranas. Gallardo et al. (2024) relacionan la autorregulación con variables como motivación, satisfacción, compromiso y abandono, lo que muestra que la permanencia depende de factores académicos y personales que requieren observación continua dentro de la experiencia educativa.

La tutoría ofrece un espacio más personalizado para identificar necesidades, revisar metas y orientar decisiones. Puede desarrollarse de forma individual o grupal y abordar aspectos relacionados con organización del tiempo, adaptación institucional, estrategias de estudio o dificultades de participación. Su utilidad depende de la continuidad y de la capacidad para generar confianza. Placencia-Ibadango et al. (2022) destacan el valor de los procesos de inducción y acompañamiento durante la transición hacia la universidad. La tutoría puede funcionar como puente entre el estudiante y los recursos institucionales, evitando que las dificultades se mantengan invisibles hasta afectar seriamente la trayectoria.

La prevención del abandono requiere identificar señales que pueden aparecer antes de una interrupción formal. Ausencias frecuentes, descenso sostenido del rendimiento, baja participación, retrasos reiterados o pérdida de interés pueden indicar que el estudiante enfrenta dificultades. Estas señales necesitan interpretarse con cautela y considerando el contexto. Gallardo et al. (2024) muestran que el compromiso y la satisfacción mantienen relación con la continuidad universitaria. La respuesta institucional debe combinar seguimiento con diálogo, evitando enfoques punitivos. Detectar tempranamente una dificultad permite ofrecer apoyos antes de que el estudiante considere la salida como única alternativa.

El acompañamiento también debe considerar factores socioemocionales. La ansiedad, la sensación de aislamiento o la falta de pertenencia pueden debilitar la continuidad aun cuando el rendimiento académico no sea inicialmente bajo. Roque-Herrera y Quizhpi-Andrade (2022) muestran que el sentido de pertenencia forma parte de la experiencia universitaria y puede influir en la identificación con la institución. Los programas de tutoría pueden contribuir a fortalecer vínculos, orientar la adaptación y facilitar el acceso a redes de apoyo. La permanencia se favorece cuando el estudiante percibe que existe una estructura institucional capaz de reconocer sus necesidades y responder de manera cercana.

La coordinación entre tutoría, docencia y servicios de apoyo resulta necesaria para evitar intervenciones fragmentadas. Un tutor puede detectar una dificultad académica que requiere derivación, mientras un docente puede identificar cambios en participación que necesitan seguimiento adicional. Compartir información pertinente permite construir respuestas más coherentes, respetando la confidencialidad y la autonomía del estudiante. Placencia-Ibadango et al. (2022) muestran que la transición universitaria mejora cuando existen mecanismos organizados de orientación. La prevención del abandono necesita una red institucional donde cada actor conozca su función y los canales disponibles para activar apoyos.

Tabla 16

Acciones de acompañamiento y prevención del abandono educativo

Acción	Señal o necesidad atendida	Respuesta institucional	Evidencia de seguimiento
Tutoría inicial	Dificultades de adaptación	Orientación sobre rutinas y recursos	Registro de acuerdos
Seguimiento académico	Descenso del rendimiento	Plan de apoyo y revisión de metas	Evolución de calificaciones
Alerta por inasistencia	Ausencias frecuentes	Contacto y análisis de causas	Recuperación de asistencia
Apoyo socioemocional	Desmotivación o aislamiento	Derivación y acompañamiento	Participación y percepción de apoyo
Orientación organizativa	Problemas con tiempo y carga	Planificación y priorización	Cumplimiento progresivo
Mentoría entre pares	Baja integración	Acompañamiento de estudiantes con experiencia	Mayor vínculo institucional
Revisión de trayectoria	Riesgo acumulado	Plan individual de permanencia	Continuidad en el periodo

Nota. La prevención del abandono requiere combinar detección temprana, tutoría y coordinación institucional para responder a señales académicas y socioemocionales antes de que afecten la continuidad de la trayectoria.

La tutoría entre pares puede complementar el acompañamiento institucional al ofrecer apoyo desde una experiencia más cercana. Estudiantes con mayor recorrido pueden orientar a quienes atraviesan procesos de adaptación y ayudar a comprender dinámicas académicas o administrativas. Esta estrategia puede reducir la sensación de aislamiento y facilitar la construcción de vínculos. Roque-Herrera y Quizhpi-Andrade (2022) muestran la relevancia de las relaciones sociales dentro del sentido de pertenencia universitario. La mentoría debe contar con orientación y límites claros para evitar que sustituya funciones profesionales o genere dependencia entre estudiantes.

La autorregulación también puede trabajarse dentro de la tutoría mediante metas, seguimiento de hábitos y revisión de estrategias. Gallardo et al. (2024) muestran que la autorregulación se relaciona con compromiso, satisfacción y abandono. El tutor puede ayudar al estudiante a identificar patrones de estudio, dificultades de organización o metas poco realistas. Este acompañamiento no busca controlar la trayectoria, sino fortalecer capacidades para gestionarla. La permanencia se favorece cuando el estudiante desarrolla herramientas para reconocer dificultades, pedir apoyo y ajustar decisiones antes de que los problemas se acumulen.

Las acciones de prevención deben considerar momentos de mayor vulnerabilidad, como el ingreso a un nuevo nivel, cambios de modalidad o periodos de alta carga académica. Placencia-Ibadango et al. (2022) destacan la importancia de la inducción como estrategia de transición hacia la universidad. Los primeros meses pueden definir la forma en que el estudiante interpreta las exigencias y recursos disponibles. Un acompañamiento oportuno durante estas etapas facilita comprensión de normas, acceso a servicios y construcción de redes. La prevención resulta más efectiva cuando se anticipan los momentos de riesgo y no se espera a que aparezcan indicadores graves.

El acompañamiento, la tutoría y la prevención del abandono forman parte de una política de permanencia que debe integrar dimensiones académicas, sociales y emocionales. La continuidad educativa no depende únicamente de la voluntad individual, sino también de las condiciones que ofrece la institución para sostener trayectorias diversas. Gallardo et al. (2024) muestran que variables como motivación y compromiso se relacionan con el abandono, mientras Placencia-Ibadango et al. (2022) resaltan el valor del acompañamiento en las transiciones. Una respuesta institucional sólida permite detectar riesgos, activar apoyos y fortalecer la capacidad del estudiante para sostener su trayectoria.

7.5 Transiciones y continuidad de las trayectorias entre Bachillerato y Educación Superior

La transición entre Bachillerato y Educación Superior representa un momento crítico dentro de la trayectoria educativa porque implica cambios en las exigencias académicas, la autonomía, la organización del tiempo y las formas de relación con docentes y compañeros. El estudiante deja un entorno generalmente más estructurado y se incorpora a otro donde debe tomar decisiones con mayor independencia. Esta transición puede generar incertidumbre, especialmente cuando existen brechas en hábitos de

estudio, orientación vocacional o conocimiento de la vida universitaria. Placencia-Ibadango et al. (2022) destacan la importancia de los procesos de inducción académica para facilitar la adaptación a las universidades.

La continuidad de las trayectorias depende en parte de la capacidad institucional para anticipar estas diferencias entre niveles. No todos los estudiantes llegan a la educación superior con las mismas experiencias, conocimientos o recursos personales. Algunos requieren mayor apoyo para comprender procedimientos administrativos, organizar cargas académicas o adaptarse a nuevas formas de evaluación. La transición resulta más estable cuando existen mecanismos de orientación antes y después del ingreso. Estos apoyos pueden incluir programas de inducción, tutorías iniciales, mentoría entre pares y espacios de consulta que faciliten la adaptación sin convertirla en una responsabilidad exclusivamente individual (Placencia-Ibadango et al., 2022).

El sentido de pertenencia también influye en la continuidad durante los primeros periodos universitarios. Un estudiante puede enfrentar adecuadamente las exigencias académicas y, aun así, experimentar desconexión si no logra construir vínculos con la institución. Roque-Herrera y Quizhpi-Andrade (2022) muestran que el sentido de pertenencia en estudiantes universitarios se relaciona con la identificación institucional, la formación profesional y las relaciones sociales. Las acciones de bienvenida, participación estudiantil y acompañamiento pueden ayudar a construir esta conexión desde el inicio. La transición mejora cuando el estudiante percibe que forma parte de una comunidad y no únicamente de una estructura administrativa.

La autorregulación adquiere especial relevancia durante esta etapa porque el estudiante debe gestionar con mayor independencia sus tiempos, tareas y metas. Gallardo et al. (2024) relacionan la autorregulación con motivación, satisfacción, compromiso y abandono en estudiantes universitarios. Estas variables muestran que la continuidad depende también de la capacidad para organizar el esfuerzo y responder a nuevas demandas. Las instituciones pueden fortalecer estas competencias mediante talleres, tutorías o recursos de planificación. El objetivo no es controlar la trayectoria, sino ofrecer herramientas que permitan al estudiante asumir progresivamente mayor responsabilidad sobre sus decisiones académicas.

Las diferencias en las formas de evaluación también pueden generar dificultades durante la transición. En Bachillerato, el estudiante puede estar acostumbrado a

evaluaciones frecuentes y seguimiento cercano, mientras que en la universidad pueden predominar actividades más extensas, proyectos o pruebas con mayor peso. Esta modificación exige nuevas estrategias de preparación y planificación. Giler-Medina y Bravo-Cedeño (2023) señalan la relación entre competencias socioemocionales y autorregulación en estudiantes de Bachillerato. Fortalecer estas capacidades antes del ingreso a la universidad puede facilitar la adaptación a contextos donde el estudiante debe gestionar con mayor autonomía las exigencias académicas.

La continuidad también está condicionada por factores económicos, familiares y territoriales. El ingreso a la educación superior puede implicar gastos adicionales, desplazamientos, cambios de residencia o necesidad de combinar estudio y trabajo. Estas condiciones pueden afectar asistencia, rendimiento y participación incluso cuando existe motivación académica. Las políticas de permanencia deben reconocer que el riesgo de abandono no se explica únicamente por dificultades en el aprendizaje. La flexibilidad horaria, las becas, el acceso a recursos y los servicios de apoyo pueden reducir obstáculos que afectan de manera desigual a distintos estudiantes. Una trayectoria sostenible requiere condiciones académicas y sociales suficientemente favorables.

La información previa sobre la vida universitaria puede reducir incertidumbre y mejorar la adaptación. Conocer horarios, sistemas de evaluación, plataformas, servicios y procedimientos permite que el estudiante tome decisiones con mayor seguridad. Placencia-Ibadango et al. (2022) resaltan el valor de la inducción académica como estrategia de transición. Estos procesos deben ir más allá de una jornada inicial y ofrecer acompañamiento durante los primeros meses. La información adquiere mayor utilidad cuando se relaciona con situaciones concretas y cuando el estudiante puede formular preguntas sobre experiencias reales de la vida universitaria.

La articulación entre instituciones de Bachillerato y Educación Superior puede contribuir a reducir discontinuidades. Programas de orientación, visitas, cursos introductorios o actividades compartidas pueden ayudar a que los estudiantes comprendan mejor las exigencias del siguiente nivel. Esta coordinación también puede permitir identificar competencias que necesitan fortalecerse antes del ingreso. Juraz et al. (2024) muestran que el clima educativo y las relaciones institucionales influyen en la experiencia del estudiante. Una transición articulada puede disminuir la percepción

de ruptura y facilitar la construcción de expectativas más realistas sobre la etapa universitaria.

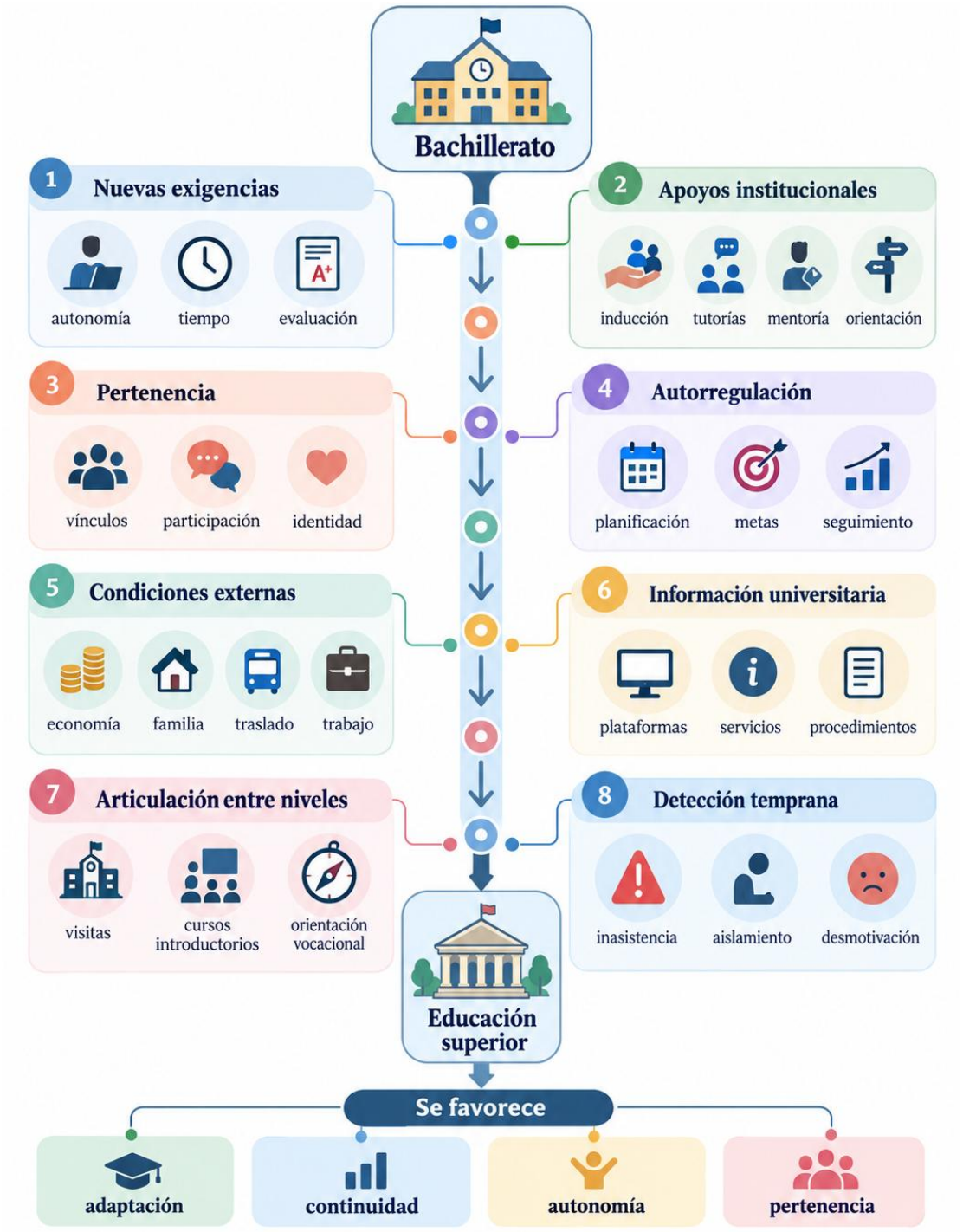
La tutoría durante el primer año resulta especialmente útil para detectar dificultades que no siempre aparecen en los resultados académicos. Cambios en participación, inasistencia o aislamiento pueden anticipar problemas de adaptación. Gallardo et al. (2024) muestran que el compromiso y la satisfacción mantienen relación con la continuidad universitaria. El seguimiento puede permitir identificar tempranamente estas señales y ofrecer apoyos antes de que se consoliden. La tutoría debe mantener un enfoque preventivo y flexible, evitando interpretar cualquier dificultad inicial como falta de capacidad para continuar los estudios.

La transición también tiene una dimensión identitaria porque el estudiante comienza a construir una nueva relación con su formación y con el campo profesional elegido. Esta etapa puede incluir dudas, cambios de expectativas o redefinición de metas. Roque-Herrera y Quizhpi-Andrade (2022) muestran que la identificación con la institución y con la formación profesional forma parte del sentido de pertenencia universitaria. El acompañamiento puede ayudar a integrar estas experiencias y permitir que el estudiante comprenda que la adaptación no es un proceso inmediato. La continuidad se fortalece cuando existe espacio para revisar decisiones sin interpretar cualquier ajuste como fracaso.

La continuidad entre Bachillerato y Educación Superior requiere una visión amplia que combine preparación académica, acompañamiento, pertenencia y apoyo institucional. Placencia-Ibadango et al. (2022) destacan la relevancia de la inducción, mientras Gallardo et al. (2024) muestran la relación entre autorregulación y variables vinculadas con permanencia. Las trayectorias se sostienen mejor cuando el estudiante conoce las nuevas exigencias, dispone de recursos para enfrentarlas y encuentra espacios de apoyo durante los primeros periodos. La transición puede convertirse en una experiencia de crecimiento cuando existe articulación entre niveles y reconocimiento de las diferencias con las que cada estudiante inicia su recorrido universitario.

Figura 15

Transición de Bachillerato a Educación Superior y factores asociados a su continuidad



Nota. La figura sintetiza los factores que facilitan la transición del Bachillerato a la educación superior, destacando apoyos, autorregulación, pertenencia y detección temprana.

Capítulo 8.

Modelos de intervención y estudios de caso para la educación inclusiva



8.1 Modelos integrales de respuesta educativa a la diversidad

Los modelos integrales de respuesta educativa a la diversidad parten de la idea de que las necesidades del estudiantado no deben atenderse mediante acciones aisladas, sino a través de sistemas coordinados que articulen currículo, apoyos, accesibilidad, participación y seguimiento. Esta perspectiva reconoce que las dificultades pueden surgir de la interacción entre características personales y condiciones institucionales. Espinosa-Barajas et al. (2021) proponen avanzar hacia modelos de inclusión y equidad que incorporen las experiencias reales de estudiantes con discapacidad. La respuesta integral requiere observar simultáneamente factores académicos, organizativos, sociales y actitudinales que influyen en la trayectoria educativa.

Un modelo integral también exige distribuir responsabilidades entre diferentes actores. La inclusión no puede depender únicamente del docente de aula o de un profesional especializado, porque muchas barreras requieren decisiones institucionales más amplias. Equipos directivos, docentes, servicios de apoyo, familias y estudiantes deben participar en la identificación de necesidades y en la construcción de respuestas. Arnaiz et al. (2023) muestran, a través de un estudio de caso, que la implementación de la educación inclusiva implica analizar tanto prácticas docentes como gestión institucional. La coordinación permite evitar intervenciones fragmentadas y facilita que los apoyos mantengan continuidad entre distintos espacios educativos.

La planificación integral necesita combinar medidas universales con apoyos más específicos. Algunas respuestas pueden beneficiar a todo el grupo, como recursos accesibles, metodologías flexibles o instrucciones claras, mientras otras requieren mayor personalización. Mantilla-Crespo et al. (2024) muestran la importancia de analizar la inclusión desde niveles macro, meso y microcurricular, lo que permite comprender que la respuesta educativa se construye en diferentes planos. Las decisiones institucionales deben guardar coherencia con las prácticas de aula y con los apoyos dirigidos a estudiantes concretos. Esta articulación evita contradicciones entre políticas generales y experiencias reales dentro del proceso educativo.

Los modelos integrales también deben incorporar mecanismos de seguimiento y evaluación. Una intervención inclusiva no puede considerarse efectiva únicamente porque fue implementada; necesita analizarse su impacto sobre participación, aprendizaje, autonomía y permanencia. González-Garrido (2024) muestra que las

experiencias de estudiantes universitarios con discapacidad permiten identificar tanto barreras como apoyos dentro de las instituciones. Esta información resulta útil para revisar decisiones y ajustar respuestas. La evaluación debe recoger evidencias desde varias fuentes y considerar la percepción del estudiante, ya que muchas barreras pueden no ser visibles desde la perspectiva administrativa o docente.

La flexibilidad constituye otro componente esencial de estos modelos. Las respuestas deben poder modificarse cuando cambian las necesidades, los contextos o las exigencias académicas. Un apoyo que resulta útil en una etapa puede dejar de ser necesario o requerir mayor intensidad en otro momento. Salas-Subía y Salas-Subía (2026) analizan la aplicación del DUA dentro de un contexto inclusivo y muestran la importancia de diseñar experiencias capaces de responder a la diversidad. Un modelo integral necesita combinar anticipación de barreras con capacidad de ajuste, evitando soluciones rígidas que permanezcan desconectadas de la evolución real del estudiante.

Tabla 17
Componentes de un modelo integral de respuesta educativa a la diversidad

Componente	Función principal	Acción institucional	Evidencia esperada
Identificación de necesidades	Reconocer barreras y fortalezas	Observación, entrevistas y análisis de evidencias	Perfil educativo contextualizado
Planificación	Organizar respuestas coherentes	Definir objetivos, apoyos y responsables	Plan de intervención articulado
Accesibilidad	Reducir obstáculos de participación	Ajustar recursos, espacios y comunicación	Mayor autonomía y acceso
Apoyos educativos	Facilitar aprendizaje y permanencia	Tutorías, recursos y acompañamiento	Mejora del desempeño y participación
Coordinación	Integrar acciones entre actores	Reuniones y acuerdos compartidos	Continuidad de las respuestas
Seguimiento	Revisar evolución y efectividad	Recoger evidencias periódicas	Ajustes oportunos
Participación estudiantil	Incorporar la voz del estudiante	Consulta y toma compartida de decisiones	Mayor corresponsabilidad

Nota. Un modelo integral combina acciones universales y apoyos específicos dentro de una estructura coordinada que permite identificar barreras, planificar respuestas y revisar su impacto sobre la experiencia educativa.

La participación del estudiante debe ocupar un lugar central dentro de cualquier modelo de intervención. Escuchar su experiencia permite conocer qué apoyos resultan útiles, qué barreras continúan presentes y qué condiciones favorecen su autonomía. Espinosa-Barajas et al. (2021) muestran que las experiencias de estudiantes con discapacidad pueden servir como base para formular modelos de inclusión y equidad más pertinentes. Esta participación evita respuestas excesivamente paternalistas y fortalece la corresponsabilidad. El estudiante no debe ser considerado únicamente receptor de medidas, sino participante activo en la construcción y revisión de las decisiones que afectan su trayectoria.

La dimensión institucional también resulta necesaria para garantizar sostenibilidad. Una intervención puede funcionar durante un periodo breve y desaparecer si depende exclusivamente de la iniciativa de una persona. Arnaiz et al. (2023) evidencian que la implementación de la inclusión requiere compromiso del centro educativo y no solo actuaciones individuales. Los modelos integrales necesitan protocolos, criterios compartidos, formación y mecanismos de coordinación que permitan mantener las respuestas a lo largo del tiempo. La sostenibilidad aumenta cuando las prácticas inclusivas forman parte de la planificación institucional y no se presentan como acciones extraordinarias.

El análisis multinivel permite comprender cómo se conectan decisiones políticas, organizativas y pedagógicas. Mantilla-Crespo et al. (2024) plantean una mirada que integra niveles macro, meso y microcurricular, lo que ayuda a identificar dónde se originan determinadas barreras. Una dificultad observada en el aula puede estar relacionada con decisiones curriculares, normativas o de gestión tomadas en otros niveles. Esta perspectiva evita responsabilizar únicamente al docente o al estudiante. La intervención adquiere mayor coherencia cuando las acciones se distribuyen según el nivel donde realmente puede producirse el cambio.

Los modelos integrales de respuesta educativa a la diversidad necesitan combinar planificación, accesibilidad, participación y evaluación dentro de una misma estructura. González-Garrido (2024) muestra que las experiencias de inclusión universitaria permiten reconocer tanto avances como obstáculos persistentes, mientras Salas-Subía y Salas-Subía (2026) evidencian el valor de enfoques flexibles orientados al acceso y la participación. La respuesta educativa gana consistencia cuando cada medida se conecta con una necesidad identificada y cuando existe capacidad institucional para

revisar su efecto. La diversidad puede atenderse con mayor profundidad cuando las decisiones dejan de ser fragmentadas y pasan a formar parte de una estrategia compartida.

8.2 Identificación y análisis de necesidades, fortalezas y barreras

La identificación de necesidades educativas constituye un proceso sistemático orientado a comprender qué condiciones requieren apoyo para favorecer la participación, el aprendizaje y la permanencia del estudiante. Este análisis no debe centrarse únicamente en dificultades, sino considerar también capacidades, intereses, recursos personales y condiciones contextuales. Espinosa-Barajas et al. (2021) muestran que las experiencias del estudiantado con discapacidad ofrecen información relevante para reconocer apoyos y obstáculos dentro de la educación superior. La evaluación inicial adquiere mayor utilidad cuando integra distintas fuentes de información y evita reducir a la persona a un diagnóstico o a una categoría previamente establecida.

El análisis de fortalezas permite construir una comprensión más equilibrada del estudiante y evita que la intervención se organice exclusivamente desde déficits. Las fortalezas pueden manifestarse en habilidades académicas, sociales, comunicativas, creativas, tecnológicas o de autorregulación. Estas capacidades pueden utilizarse como punto de apoyo para diseñar actividades y establecer metas realistas. González-Garrido (2024) evidencia que las experiencias universitarias de estudiantes con discapacidad contienen tanto barreras como facilitadores, lo que obliga a observar la trayectoria desde una perspectiva amplia. Reconocer capacidades favorece decisiones pedagógicas que amplían oportunidades en lugar de limitar expectativas.

Las barreras deben analizarse como condiciones que pueden aparecer en el currículo, la metodología, la comunicación, la infraestructura o las actitudes. Una dificultad observada en el estudiante puede estar relacionada con la forma en que se presenta una tarea o con recursos poco accesibles. Arnaiz et al. (2023) muestran que la implementación de la inclusión requiere revisar prácticas y condiciones institucionales, no solo características individuales. Esta mirada ayuda a evitar interpretaciones simplistas y permite identificar puntos concretos de intervención. La pregunta principal no debe ser únicamente qué le ocurre al estudiante, sino también qué elementos del entorno están dificultando su participación.

La observación en situaciones reales aporta información valiosa para este análisis. El desempeño puede variar según el tipo de actividad, el grado de apoyo, la modalidad de trabajo o la forma en que se ofrecen las instrucciones. Registrar estas variaciones ayuda a identificar patrones y distinguir entre dificultades estables y barreras contextuales. Mantilla-Crespo et al. (2024) plantean una mirada multinivel de la inclusión que permite comprender cómo decisiones macro, meso y microcurriculares pueden influir en la experiencia educativa. La observación debe considerar tanto la conducta del estudiante como las condiciones concretas en las que participa.

Las entrevistas y conversaciones con el estudiante también permiten comprender mejor sus necesidades y fortalezas. La persona puede explicar qué situaciones le resultan más difíciles, qué apoyos ha utilizado y qué estrategias le han permitido avanzar. Espinosa-Barajas et al. (2021) destacan la utilidad de construir propuestas a partir de experiencias reales del estudiantado. Esta participación reduce el riesgo de diseñar respuestas poco pertinentes y fortalece la corresponsabilidad. La voz del estudiante debe integrarse con otras evidencias para construir una imagen más precisa y evitar decisiones tomadas únicamente desde la perspectiva institucional.

El análisis de necesidades también debe considerar factores socioemocionales. La ansiedad, el aislamiento, la baja confianza o la dificultad para pedir ayuda pueden influir en la participación y no siempre aparecen en los resultados académicos. González-Garrido (2024) muestra que las experiencias de inclusión universitaria están atravesadas por barreras y apoyos que afectan de manera integral la trayectoria. Estas dimensiones necesitan incorporarse en la valoración para evitar interpretar el bajo desempeño únicamente como problema académico. La intervención resulta más pertinente cuando reconoce la interacción entre aspectos cognitivos, emocionales, sociales y organizativos.

La información obtenida debe organizarse de manera funcional para orientar decisiones. Registrar necesidades, fortalezas, barreras y apoyos existentes permite identificar prioridades y evitar intervenciones dispersas. Una matriz o ficha de análisis puede ayudar a diferenciar aquello que requiere acción inmediata de lo que puede abordarse progresivamente. Arnaiz et al. (2023) muestran que la inclusión mejora cuando existe una gestión más articulada de las respuestas. La sistematización no debe convertirse en burocracia; su función es facilitar comprensión, coordinación y

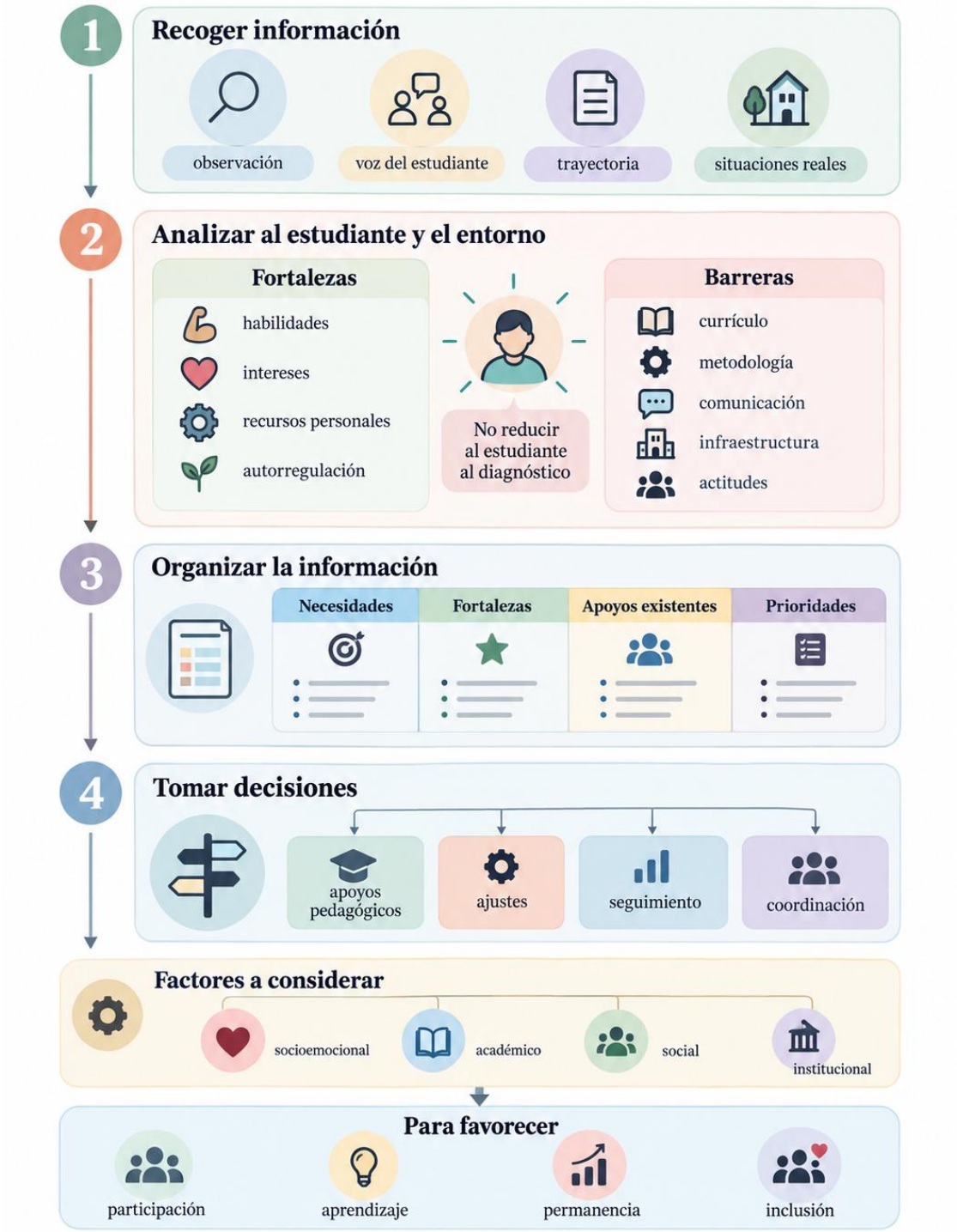
seguimiento. Los datos necesitan ser claros, actualizables y directamente vinculados con decisiones pedagógicas.

La identificación de barreras también debe contemplar el nivel institucional. Determinados problemas pueden repetirse en varios estudiantes y señalar fallas estructurales en normas, servicios o recursos. Mantilla-Crespo et al. (2024) muestran la utilidad de analizar la inclusión desde diferentes niveles de gestión curricular. Una barrera que aparece de forma recurrente puede requerir una respuesta institucional y no múltiples soluciones individuales. Este análisis permite pasar de intervenciones reactivas hacia mejoras más amplias. La información acumulada puede servir para revisar procedimientos y diseñar respuestas universales que reduzcan la necesidad de ajustes posteriores.

Las fortalezas del entorno también deben identificarse porque pueden convertirse en recursos para la intervención. Docentes con experiencia, redes de apoyo, tecnologías disponibles o prácticas colaborativas pueden facilitar la respuesta inclusiva. Salas-Subía y Salas-Subía (2026) muestran que la aplicación del DUA puede favorecer participación y rendimiento cuando existe una planificación adecuada. Reconocer facilitadores permite aprovechar capacidades ya presentes en la institución y evita diseñar respuestas desconectadas de los recursos reales. La intervención gana sostenibilidad cuando se apoya en fortalezas institucionales y no únicamente en medidas externas o temporales.

Figura 16

Proceso sistemático para la identificación de necesidades educativas



Nota. La figura presenta un proceso integral para identificar fortalezas, barreras y apoyos, orientando decisiones que favorecen la participación, el aprendizaje, la permanencia y la inclusión.

El análisis de necesidades y barreras debe revisarse periódicamente porque las condiciones pueden cambiar. Un apoyo útil en una etapa puede dejar de ser necesario o resultar insuficiente ante nuevas exigencias. González-Garrido (2024) evidencia que la experiencia de inclusión se modifica según los contextos y apoyos disponibles. La

revisión continua permite actualizar prioridades y evitar que una valoración inicial se convierta en una descripción fija del estudiante. El seguimiento debe observar cambios en participación, autonomía y aprendizaje para determinar si las barreras persisten, disminuyen o aparecen nuevas condiciones que requieren atención.

La identificación integral de necesidades, fortalezas y barreras permite construir intervenciones más precisas y menos dependientes de supuestos. Espinosa-Barajas et al. (2021) muestran que las experiencias estudiantiles pueden orientar modelos de inclusión más ajustados, mientras Mantilla-Crespo et al. (2024) evidencian la importancia de considerar distintos niveles de la respuesta educativa. El análisis debe combinar información personal, pedagógica e institucional para comprender cómo interactúan los diferentes factores. Esta mirada permite priorizar acciones, aprovechar fortalezas existentes y diseñar apoyos vinculados directamente con las barreras que afectan la participación.

8.3 Formulación de objetivos y planificación de intervenciones inclusivas

La formulación de objetivos constituye una etapa central dentro de cualquier intervención inclusiva porque permite definir con claridad qué cambios se esperan alcanzar en relación con el aprendizaje, la participación, la autonomía o la reducción de barreras. Los objetivos deben construirse a partir de necesidades previamente identificadas y guardar relación directa con las condiciones reales del contexto. Una intervención pierde pertinencia cuando formula metas generales sin conexión con las dificultades observadas. Los objetivos necesitan ser comprensibles, alcanzables y suficientemente específicos para orientar decisiones posteriores sobre estrategias, apoyos y recursos (Espinosa-Barajas et al., 2021).

La planificación de intervenciones inclusivas debe considerar simultáneamente las fortalezas del estudiante y las posibilidades disponibles dentro de la institución. Diseñar una respuesta únicamente desde las dificultades puede generar intervenciones excesivamente compensatorias y poco sostenibles. La inclusión requiere aprovechar recursos existentes, redes de apoyo, capacidades docentes y experiencias previas que puedan facilitar el proceso. La intervención adquiere mayor coherencia cuando combina necesidades, fortalezas y barreras dentro de una misma lectura pedagógica (Mantilla-Crespo et al., 2024). Esta planificación permite evitar respuestas fragmentadas y favorece decisiones más ajustadas a las condiciones reales de la comunidad educativa.

Los objetivos inclusivos deben centrarse en la participación y el aprendizaje, no solo en el cumplimiento de actividades. Una meta formulada como “asistir a clases” resulta limitada si no considera la calidad de la experiencia o el grado de implicación del estudiante. Resulta más pertinente establecer objetivos vinculados con acceso, interacción, autonomía, comprensión o demostración de aprendizajes. Las intervenciones necesitan apuntar a cambios observables que puedan ser revisados posteriormente mediante evidencias. Esta orientación ayuda a distinguir entre presencia física y participación efectiva, especialmente en contextos donde persisten barreras institucionales o académicas (González-Garrido, 2024).

La planificación debe definir también qué apoyos se utilizarán, quiénes serán responsables y en qué momentos se revisarán los avances. Una intervención inclusiva no puede depender de decisiones improvisadas tomadas durante la marcha. La distribución clara de responsabilidades facilita la coordinación entre docentes, profesionales de apoyo y otros actores de la institución. Los estudios de caso muestran que la implementación de la inclusión requiere una gestión articulada y coherente entre diferentes niveles de intervención (Arnaiz et al., 2023). Esta organización permite que las medidas mantengan continuidad y evita que el estudiante reciba respuestas contradictorias en distintos espacios.

La planificación también debe incorporar flexibilidad porque las necesidades pueden cambiar durante la intervención. Los objetivos pueden mantenerse mientras se modifican estrategias, tiempos o recursos según las evidencias obtenidas. Un diseño rígido puede perder efectividad si no responde a cambios en participación o desempeño. La intervención necesita contemplar revisiones periódicas y márgenes para ajustar el tipo de apoyo sin perder coherencia con la meta planteada. Las experiencias basadas en DUA muestran que la flexibilidad permite responder mejor a la diversidad cuando se integra desde el diseño y no solo después de identificar una dificultad (Salas-Subía y Salas-Subía, 2026).

Tabla 18

Elementos para formular objetivos y planificar intervenciones inclusivas

Elemento	Función dentro de la intervención	Ejemplo de aplicación	Evidencia esperada
Necesidad identificada	Define el problema prioritario	Dificultad de acceso a materiales	Barrera claramente descrita

Elemento	Función dentro de la intervención	Ejemplo de aplicación	Evidencia esperada
Fortaleza	Reconoce recursos personales o institucionales	Buena expresión oral o apoyo familiar	Capacidad aprovechada en la intervención
Objetivo	Establece el cambio esperado	Mejorar participación en actividades	Mayor implicación observable
Estrategia	Define cómo se actuará	Uso de apoyos visuales y trabajo guiado	Participación más estable
Responsable	Asigna funciones	Docente, tutor o profesional de apoyo	Seguimiento coordinado
Temporalidad	Organiza momentos de aplicación	Revisión quincenal	Evidencias comparables
Indicador	Permite valorar progreso	Número o calidad de intervenciones	Cambio verificable

Nota. La planificación inclusiva necesita vincular objetivos, estrategias e indicadores con necesidades reales y fortalezas disponibles, manteniendo flexibilidad para revisar las medidas durante el proceso.

Los indicadores de seguimiento permiten comprobar si la intervención está produciendo cambios relevantes. Estos indicadores deben relacionarse directamente con el objetivo y evitar criterios demasiado generales. Si la meta consiste en mejorar participación, puede observarse frecuencia de intervenciones, calidad de aportes o nivel de autonomía durante las actividades. La claridad de los indicadores facilita que docentes y profesionales valoren el progreso de manera más consistente. Las decisiones ganan precisión cuando se apoyan en evidencias observables y no únicamente en impresiones generales sobre el estudiante (Espinosa-Barajas et al., 2021).

La participación del estudiante también debe formar parte de la planificación. La persona puede aportar información sobre metas que considera importantes, apoyos que le resultan útiles y condiciones que dificultan su participación. Incorporar esta perspectiva ayuda a evitar intervenciones que responden más a expectativas adultas que a necesidades reales. Las experiencias universitarias muestran que escuchar al estudiante permite identificar barreras que no siempre son visibles desde la gestión institucional (González-Garrido, 2024). La planificación compartida fortalece autonomía y aumenta la probabilidad de que las medidas sean comprendidas y aceptadas.

La coordinación entre niveles de gestión permite que los objetivos individuales se relacionen con mejoras institucionales. Una barrera detectada en varios estudiantes

puede mostrar la necesidad de revisar prácticas curriculares, servicios o recursos. La inclusión requiere conectar decisiones de aula con acciones de gestión y políticas internas, especialmente cuando los problemas superan la capacidad de respuesta de un solo docente (Mantilla-Crespo et al., 2024). Esta articulación permite que algunas intervenciones evolucionen desde soluciones individuales hacia cambios más amplios que beneficien a una población mayor.

La formulación de objetivos y la planificación de intervenciones inclusivas adquieren mayor calidad cuando existe relación clara entre necesidad, meta, estrategia y evidencia. Las intervenciones deben ser suficientemente estructuradas para orientar la acción y suficientemente flexibles para ajustarse a cambios durante el proceso. La participación estudiantil, la coordinación institucional y el seguimiento permiten mantener coherencia entre lo planificado y lo que realmente ocurre en la práctica (Arnaiz et al., 2023). Una planificación bien construida facilita identificar qué está funcionando, qué necesita revisión y qué barreras requieren una respuesta diferente.

8.4 Integración del DUA, apoyos, ajustes y adaptaciones curriculares

La integración del Diseño Universal para el Aprendizaje, los apoyos, los ajustes y las adaptaciones curriculares permite construir respuestas educativas más flexibles frente a la diversidad del alumnado. Estos elementos no deben entenderse como medidas aisladas, sino como componentes que pueden articularse según las características de cada contexto y las barreras identificadas. El DUA favorece una planificación anticipada de opciones de acceso, participación y expresión, mientras los apoyos y ajustes permiten responder a necesidades más específicas cuando las medidas generales no resultan suficientes (Salas-Subía y Salas-Subía, 2026).

El DUA aporta una base preventiva porque propone diseñar experiencias educativas capaces de atender diferentes formas de implicación, representación y acción desde el inicio. Esta lógica reduce la necesidad de introducir modificaciones posteriores para determinados estudiantes, aunque no elimina la posibilidad de requerir apoyos individualizados. La inclusión mejora cuando el currículo deja de asumir que todos aprenden de la misma forma y ofrece alternativas desde la planificación (Salas-Subía y Salas-Subía, 2026). Esta perspectiva ayuda a disminuir barreras antes de que aparezcan y facilita una participación más amplia dentro de la misma experiencia educativa.

Los apoyos educativos pueden adoptar formas diversas y deben responder a necesidades concretas. Pueden incluir acompañamiento docente, tutoría, recursos tecnológicos, mediación, materiales accesibles o apoyo entre pares. Su propósito no es sustituir la participación del estudiante, sino facilitar condiciones para que pueda acceder y actuar con mayor autonomía. Las experiencias de inclusión muestran que los apoyos adquieren mayor valor cuando se relacionan con barreras reales y no se aplican de manera estandarizada para todas las personas (Espinosa-Barajas et al., 2021). La pertinencia del apoyo depende de su capacidad para ampliar participación sin generar dependencia innecesaria.

Los ajustes razonables responden a situaciones en las que una condición específica puede limitar el acceso o la participación si no se modifica algún elemento del entorno. Estos ajustes pueden involucrar tiempos, formatos, comunicación, recursos o condiciones de evaluación, siempre manteniendo los objetivos formativos esenciales. La experiencia universitaria de estudiantes con discapacidad permite reconocer que muchas barreras no provienen de la capacidad personal, sino de condiciones institucionales que pueden modificarse (González-Garrido, 2024). Un ajuste pertinente busca equilibrar oportunidades sin disminuir arbitrariamente la exigencia académica.

Las adaptaciones curriculares pueden requerirse cuando las medidas universales y los ajustes no permiten responder de manera suficiente a determinadas necesidades. Su diseño debe partir de un análisis pedagógico riguroso y considerar qué elementos pueden modificarse sin perder coherencia con la trayectoria educativa. La respuesta curricular necesita guardar relación con las características del estudiante, pero también con los objetivos y recursos institucionales. Las prácticas inclusivas muestran que las decisiones deben articularse entre distintos niveles de planificación para evitar contradicciones entre currículo, gestión y aula (Mantilla-Crespo et al., 2024).

La relación entre DUA y adaptaciones curriculares no debe plantearse como una elección excluyente. El DUA puede reducir la necesidad de ciertas adaptaciones al anticipar diversidad, mientras que las adaptaciones continúan siendo necesarias cuando existen requerimientos que no pueden resolverse mediante opciones generales. Esta combinación permite evitar tanto la homogeneización como la individualización excesiva. Una respuesta inclusiva utiliza primero estrategias amplias y accesibles, y luego incorpora medidas específicas cuando la evidencia lo justifica (Salas-Subía y

Salas-Subía, 2026). Esta secuencia favorece mayor participación dentro de experiencias compartidas.

La identificación de barreras resulta indispensable para decidir qué tipo de respuesta es más adecuada. Una dificultad de participación puede requerir un cambio metodológico general, un apoyo temporal, un ajuste razonable o una adaptación curricular más específica. Aplicar medidas sin analizar el origen de la barrera puede generar soluciones poco eficaces. Los estudios sobre inclusión muestran la importancia de comprender la interacción entre estudiante y contexto antes de decidir una intervención (Espinosa-Barajas et al., 2021). La respuesta gana precisión cuando cada medida se vincula con una necesidad claramente identificada y con una evidencia concreta.

La coordinación docente también es necesaria para integrar estas medidas de forma coherente. Cuando varios profesores atienden al mismo estudiante, pueden surgir diferencias en criterios, expectativas o formas de aplicar los apoyos. Una planificación compartida permite establecer acuerdos sobre recursos, tiempos, formas de evaluación y responsabilidades. Arnaiz et al. (2023) muestran que la implementación de prácticas inclusivas requiere articulación entre actuaciones pedagógicas y organización institucional. La coordinación evita que el estudiante deba negociar individualmente cada apoyo y favorece una experiencia educativa más estable entre asignaturas y espacios.

La participación del estudiante debe incorporarse al proceso de decisión sobre apoyos y ajustes. Su experiencia permite conocer qué medidas facilitan realmente el acceso y cuáles pueden resultar innecesarias o poco funcionales. La inclusión pierde efectividad cuando las decisiones se toman únicamente desde criterios administrativos o profesionales. González-Garrido (2024) muestra que la experiencia estudiantil constituye una fuente importante para reconocer barreras y facilitadores en educación superior. Escuchar al estudiante también fortalece autonomía, porque le permite comprender sus necesidades y participar en la construcción de respuestas que afectan directamente su trayectoria educativa.

El seguimiento permite determinar si las medidas implementadas mantienen su utilidad. Un ajuste puede ser necesario durante una etapa y dejar de serlo posteriormente, mientras que otro puede requerir modificación ante nuevas demandas. La evaluación debe observar participación, autonomía, rendimiento y percepción del propio

estudiante. Las prácticas inclusivas necesitan capacidad de revisión para evitar que las medidas se conviertan en decisiones permanentes sin justificación actualizada (Arnaiz et al., 2023). Esta revisión también permite identificar si una adaptación individual puede transformarse en una mejora general que beneficie a otros estudiantes.

La integración del DUA, los apoyos, los ajustes y las adaptaciones curriculares permite organizar una respuesta gradual y flexible frente a la diversidad. Las medidas universales pueden ampliar el acceso inicial, mientras las respuestas específicas atienden necesidades que requieren mayor individualización. La articulación entre estos componentes mejora cuando existe análisis de barreras, participación estudiantil, coordinación docente y seguimiento continuo (Mantilla-Crespo et al., 2024). El valor de la intervención no depende de aplicar muchas medidas, sino de seleccionar aquellas que realmente favorecen aprendizaje, participación y autonomía dentro de una experiencia educativa inclusiva.

8.5 Estudios de caso en Bachillerato y Educación Superior

Los estudios de caso constituyen una estrategia útil para analizar situaciones educativas complejas dentro de contextos reales. En educación inclusiva permiten examinar cómo interactúan necesidades, fortalezas, barreras, apoyos y decisiones pedagógicas alrededor de uno o varios estudiantes. Su valor radica en que no reducen la intervención a una característica individual, sino que permiten observar relaciones entre prácticas docentes, currículo, organización institucional y participación. Los casos también facilitan la comprensión de situaciones que requieren respuestas diferenciadas, especialmente cuando existen barreras persistentes de acceso o aprendizaje (Arnaiz et al., 2023). Esta perspectiva favorece intervenciones contextualizadas y sustentadas en evidencias.

En Bachillerato, un estudio de caso puede centrarse en un estudiante que presenta dificultades para acceder a determinados contenidos, participar en actividades grupales o demostrar sus aprendizajes mediante formatos convencionales. El análisis debe considerar su desempeño, intereses, experiencias previas, relaciones con compañeros y condiciones del aula. También resulta necesario examinar si las metodologías o evaluaciones generan barreras evitables. Las respuestas inclusivas pueden combinar estrategias universales con apoyos específicos según las necesidades identificadas (Salas-Subía y Salas-Subía, 2026). El propósito consiste en modificar las condiciones

educativas que limitan la participación sin separar innecesariamente al estudiante del grupo.

Un caso de Bachillerato también puede revelar que una dificultad inicialmente atribuida al estudiante se relaciona con características de la planificación educativa. Instrucciones extensas, materiales poco accesibles, escasas opciones de participación o evaluaciones rígidas pueden afectar a diferentes perfiles de aprendizaje. Analizar estas condiciones permite decidir si corresponde aplicar una modificación general o un apoyo individual. La intervención puede incluir organización visual de tareas, diferentes formas de representación, tiempos ajustados o modalidades alternativas para presentar evidencias (Salas-Subía y Salas-Subía, 2026). El estudio de caso permite comprobar posteriormente si estos cambios mejoran efectivamente la participación.

En Educación Superior, los estudios de caso permiten explorar situaciones relacionadas con accesibilidad, adaptación institucional, permanencia y ejercicio de derechos educativos. Los estudiantes pueden encontrar barreras vinculadas con plataformas digitales, materiales, infraestructura, metodologías o procedimientos administrativos. Las experiencias universitarias de personas con discapacidad muestran que la inclusión depende tanto de apoyos disponibles como de condiciones institucionales que pueden facilitar o limitar la participación (González-Garrido, 2024). El análisis de estos casos debe incorporar la percepción del estudiante, porque determinadas dificultades pueden pasar inadvertidas para docentes o autoridades cuando únicamente se observan indicadores de rendimiento académico.

La comparación entre casos de Bachillerato y Educación Superior permite reconocer continuidades y diferencias en las respuestas educativas. En ambos niveles se requiere identificar barreras y ofrecer apoyos pertinentes, pero la universidad suele exigir mayores niveles de autonomía y autogestión. Las transiciones pueden hacer visibles necesidades que anteriormente permanecían compensadas por estructuras más acompañadas. La inclusión requiere coherencia entre decisiones curriculares, institucionales y pedagógicas, independientemente del nivel educativo (Mantilla-Crespo et al., 2024). Los estudios de caso ayudan a comprender estas relaciones y permiten transformar experiencias particulares en aprendizajes que orienten mejoras aplicables a otros estudiantes.

Tabla 19

Análisis comparativo de estudios de caso inclusivos en Bachillerato y Educación Superior

Dimensión	Caso en Bachillerato	Caso en Educación Superior	Respuesta inclusiva posible
Acceso al currículo	Dificultad para comprender materiales o instrucciones	Barreras en recursos especializados o plataformas	Formatos accesibles y múltiples formas de representación
Participación	Baja intervención en actividades grupales	Escasa integración en clases o espacios universitarios	Estrategias colaborativas y apoyos a la participación
Evaluación	Dificultad con pruebas convencionales	Rigidez en formatos o tiempos de evaluación	Diversificación de evidencias y ajustes razonables
Autonomía	Requiere acompañamiento frecuente	Necesita gestionar apoyos con mayor independencia	Tutoría y desarrollo progresivo de autorregulación
Barreras institucionales	Organización del aula o normas escolares	Procedimientos, infraestructura o servicios	Revisión de prácticas y protocolos
Apoyos	Docentes, familia y orientación	Docentes, tutorías y servicios universitarios	Coordinación de redes de apoyo
Seguimiento	Observación continua del proceso	Monitoreo de permanencia y participación	Indicadores periódicos de progreso

Nota. Los estudios de caso permiten comprender cómo cambian las necesidades y los apoyos según el nivel educativo, manteniendo como eje común la reducción de barreras y la participación efectiva del estudiante.

La construcción de un estudio de caso necesita utilizar información procedente de diferentes fuentes. La observación, las entrevistas, las producciones académicas y los registros institucionales pueden aportar evidencias complementarias sobre la situación analizada. Las experiencias de estudiantes con discapacidad muestran que incorporar su perspectiva permite identificar barreras que no siempre aparecen en los documentos formales (Espinosa-Barajas et al., 2021). Esta triangulación evita conclusiones basadas únicamente en calificaciones o diagnósticos. El caso adquiere mayor precisión cuando describe tanto las características del estudiante como las condiciones en las que ocurre su participación educativa.

El análisis del caso debe conducir a decisiones concretas de intervención. Identificar numerosas barreras sin establecer prioridades puede producir planes difíciles de ejecutar. Es conveniente seleccionar aquellas condiciones que generan mayor impacto

sobre aprendizaje, participación o autonomía y definir acciones vinculadas con ellas. Las intervenciones pueden incluir ajustes metodológicos, apoyos tecnológicos, tutorías, cambios evaluativos o modificaciones institucionales según la naturaleza del problema (Mantilla-Crespo et al., 2024). Cada decisión debe acompañarse de indicadores que permitan observar avances y determinar si las medidas adoptadas necesitan mantenerse, modificarse o sustituirse.

Los casos también pueden utilizarse para revisar prácticas institucionales y no únicamente para atender situaciones individuales. Cuando varios estudiantes enfrentan obstáculos similares, el problema puede corresponder a una barrera estructural. Los estudios de implementación de educación inclusiva muestran que las transformaciones requieren revisar prácticas docentes, organización institucional y mecanismos de apoyo de manera articulada (Arnaiz et al., 2023). Un caso particular puede convertirse así en una fuente de aprendizaje organizacional. Las evidencias obtenidas permiten identificar oportunidades para modificar procedimientos, ampliar accesibilidad o establecer estrategias preventivas que beneficien a un conjunto mayor de estudiantes.

El valor pedagógico de los estudios de caso reside en conectar teoría, diagnóstico e intervención dentro de situaciones concretas. Las experiencias analizadas permiten comprender cómo el DUA, los ajustes, las adaptaciones y los apoyos pueden combinarse según las características del contexto (Salas-Subía y Salas-Subía, 2026). También permiten reconocer que la inclusión no sigue una única fórmula, porque las respuestas deben modificarse de acuerdo con las barreras y recursos disponibles. La documentación sistemática de los casos facilita revisar resultados, compartir aprendizajes entre profesionales y construir intervenciones progresivamente más coherentes con las necesidades de estudiantes de Bachillerato y Educación Superior.

8.6 Seguimiento, evaluación y proyectos de mejora de la intervención educativa

El seguimiento de la intervención educativa permite observar cómo evolucionan las necesidades, los apoyos y las condiciones de participación a lo largo del tiempo. No debe limitarse a verificar si una actividad fue ejecutada, sino valorar si las decisiones adoptadas están generando cambios en aprendizaje, autonomía, acceso y permanencia. La información recogida durante el proceso ayuda a identificar avances, estancamientos o nuevas barreras que requieren atención. La revisión periódica permite evitar que las intervenciones se mantengan por rutina cuando ya no responden a las necesidades del estudiante o del contexto (Arnaiz et al., 2023).

La evaluación de una intervención inclusiva requiere utilizar criterios previamente definidos y vinculados con los objetivos planteados. Estos criterios pueden referirse a participación, desempeño, uso de apoyos, interacción, asistencia, autonomía o percepción de bienestar académico. La valoración resulta más sólida cuando incorpora evidencias cuantitativas y cualitativas, evitando depender únicamente de calificaciones o impresiones docentes. Las experiencias estudiantiles permiten comprender aspectos de la inclusión que pueden no reflejarse en indicadores académicos tradicionales (Espinosa-Barajas et al., 2021). La evaluación debe mostrar no solo cuánto avanzó el estudiante, sino también qué condiciones facilitaron o limitaron ese progreso.

Los indicadores de seguimiento deben ser claros, observables y útiles para tomar decisiones. Un indicador puede registrar frecuencia de participación, nivel de apoyo requerido, cumplimiento de metas, acceso a materiales o calidad de las interacciones. No todos los procesos necesitan mediciones complejas; en muchas ocasiones, registros sistemáticos y comparaciones periódicas ofrecen información suficiente. La inclusión adquiere mayor consistencia cuando la evaluación permite relacionar las acciones implementadas con cambios concretos en la experiencia educativa (Mantilla-Crespo et al., 2024). Los indicadores deben adaptarse al objetivo y evitar convertirse en requisitos administrativos desvinculados de la intervención.

La participación del estudiante también debe formar parte del seguimiento y la evaluación. Conocer cómo percibe los apoyos, qué dificultades continúan presentes y qué cambios considera útiles permite complementar la información recogida por docentes y profesionales. Las experiencias de estudiantes universitarios con discapacidad muestran que su perspectiva resulta fundamental para reconocer barreras que pueden permanecer invisibles desde la organización institucional (González-Garrido, 2024). La evaluación participativa fortalece la autonomía porque el estudiante puede analizar su propio progreso y aportar criterios para ajustar las decisiones que afectan directamente su trayectoria educativa.

El seguimiento debe realizarse con una periodicidad coherente con las características de la intervención. Revisiones demasiado frecuentes pueden generar sobrecarga, mientras que periodos excesivamente largos pueden impedir detectar dificultades a tiempo. La frecuencia puede variar según la intensidad del apoyo, el nivel de riesgo y la etapa del proceso. Las intervenciones inclusivas necesitan mantener suficiente flexibilidad para modificar estrategias cuando la evidencia muestra resultados limitados

(Salas-Subía y Salas-Subía, 2026). La planificación inicial debe establecer momentos de revisión, responsables y fuentes de información, dejando espacio para evaluaciones adicionales cuando aparezcan cambios importantes.

Los proyectos de mejora educativa surgen cuando el seguimiento permite identificar patrones que superan una situación individual. Si varios estudiantes experimentan dificultades similares, puede existir una barrera metodológica, curricular o institucional que requiere una respuesta más amplia. El análisis de la inclusión desde distintos niveles facilita relacionar problemas del aula con decisiones organizativas y curriculares (Mantilla-Crespo et al., 2024). Un proyecto de mejora puede orientarse a accesibilidad, formación docente, revisión de evaluaciones, fortalecimiento de tutorías o actualización de recursos. La intervención individual puede aportar evidencias útiles para impulsar transformaciones que beneficien a una población mayor.

La formulación de un proyecto de mejora necesita partir de un diagnóstico claro y de evidencias acumuladas durante el seguimiento. Los objetivos deben responder a problemas concretos y establecer resultados observables dentro de un periodo determinado. Arnaiz et al. (2023) muestran que la implementación de la inclusión requiere revisar prácticas y estructuras institucionales de manera articulada. Un proyecto puede incluir responsables, actividades, recursos, indicadores y mecanismos de evaluación que permitan comprobar avances. Esta estructura facilita pasar de observaciones generales sobre la necesidad de mejorar hacia acciones organizadas que puedan ser revisadas y sostenidas.

La evaluación también debe analizar la calidad de los apoyos implementados. No basta con registrar que un recurso estuvo disponible; es necesario determinar si fue utilizado, comprendido y realmente útil para disminuir una barrera. Espinosa-Barajas et al. (2021) muestran que las experiencias del estudiantado permiten valorar de forma más precisa la pertinencia de los apoyos. Algunas medidas pueden existir formalmente y tener escaso efecto en la práctica. La evaluación necesita observar accesibilidad real, oportunidad, continuidad y percepción de utilidad para decidir si un apoyo debe mantenerse, modificarse o sustituirse por otra alternativa.

Los resultados del seguimiento deben comunicarse de manera clara entre los actores involucrados. La información pierde valor cuando permanece dispersa entre registros o profesionales que no comparten criterios. La coordinación permite comparar

evidencias, evitar duplicaciones y acordar ajustes coherentes. Los procesos inclusivos requieren articulación entre niveles institucionales y pedagógicos para que las decisiones mantengan continuidad (Mantilla-Crespo et al., 2024). Las reuniones de revisión, informes breves o matrices de seguimiento pueden facilitar esta comunicación, siempre que se priorice información relevante y se respete la confidencialidad del estudiante.

Los proyectos de mejora también requieren evaluar su sostenibilidad. Una estrategia puede producir buenos resultados durante un periodo y desaparecer cuando cambian responsables o recursos. Para evitarlo, las acciones efectivas deben incorporarse progresivamente a procedimientos, planes institucionales y prácticas habituales. La inclusión se fortalece cuando las mejoras dejan de depender exclusivamente de iniciativas individuales y pasan a formar parte de la organización educativa (Arnaiz et al., 2023). La sostenibilidad requiere formación, asignación de responsabilidades, disponibilidad de recursos y mecanismos periódicos de revisión que permitan mantener y actualizar los avances alcanzados.

El seguimiento, la evaluación y los proyectos de mejora forman un ciclo continuo de aprendizaje institucional. Cada intervención genera información que puede utilizarse para revisar objetivos, ajustar apoyos y prevenir nuevas barreras. Las experiencias de inclusión muestran la importancia de analizar de manera conjunta la percepción estudiantil, las prácticas pedagógicas y las condiciones organizativas (González-Garrido, 2024). La mejora adquiere mayor sentido cuando las decisiones se apoyan en evidencias y se revisan de forma sistemática. Este ciclo permite transformar intervenciones puntuales en conocimiento útil para fortalecer progresivamente la capacidad institucional de responder a la diversidad.

Figura 17

Ciclo de seguimiento, evaluación y mejora de la intervención educativa inclusiva



Nota. La figura representa un ciclo de seguimiento, evaluación, toma de decisiones y mejora continua, orientado a fortalecer el aprendizaje, la participación, la permanencia y la inclusión.

Capítulo 9.

Cultura inclusiva, innovación y transformación de las instituciones educativas



9.1 Cultura, políticas y prácticas institucionales para la inclusión

La cultura inclusiva se construye a partir de valores, creencias y formas de relación que reconocen la diversidad como parte natural de la comunidad educativa. No depende únicamente de documentos institucionales, sino de la manera en que las personas interpretan y aplican principios de equidad, participación y respeto. Una institución puede declarar compromisos inclusivos y mantener prácticas que continúan generando exclusión si esos principios no se reflejan en la vida cotidiana. La transformación cultural requiere coherencia entre discursos, decisiones y relaciones institucionales (Clavijo-Castillo et al., 2024). Esta coherencia permite que la inclusión se convierta en una característica estable del funcionamiento educativo.

Las políticas institucionales cumplen una función orientadora porque establecen criterios, responsabilidades y procedimientos para garantizar condiciones de participación. Su efectividad depende de que sean comprensibles, aplicables y conocidas por quienes forman parte de la institución. Las políticas inclusivas deben contemplar acceso, permanencia, evaluación, apoyo, accesibilidad y participación, evitando limitarse a declaraciones generales. La existencia de normas resulta insuficiente cuando no existen mecanismos para llevarlas a la práctica (Gómez-Hurtado et al., 2023). Las instituciones necesitan revisar periódicamente sus políticas para identificar contradicciones, vacíos o procedimientos que puedan generar barreras para determinados grupos de estudiantes.

Las prácticas institucionales representan la expresión concreta de la cultura y de las políticas. Incluyen formas de enseñar, evaluar, acompañar, comunicar, organizar servicios y responder a situaciones de diversidad. Una práctica inclusiva busca ampliar las oportunidades de participación y reducir barreras sin recurrir automáticamente a soluciones segregadas. La innovación educativa puede contribuir a este proceso cuando se utiliza para flexibilizar estrategias y atender diferentes necesidades (Y. Guerrero et al., 2024). Las prácticas adquieren mayor consistencia cuando existe coordinación entre docentes, directivos y servicios institucionales, de modo que la inclusión no dependa exclusivamente de iniciativas individuales.

La inclusión institucional también requiere revisar las expectativas que se mantienen sobre el estudiantado. Las bajas expectativas pueden limitar oportunidades incluso cuando existen recursos y apoyos disponibles. Una cultura inclusiva necesita reconocer

capacidades, potencialidades y posibilidades de desarrollo sin ignorar las necesidades reales de acompañamiento. Las instituciones deben evitar que diagnósticos, condiciones sociales o dificultades académicas determinen de forma anticipada lo que un estudiante puede alcanzar. La participación y el reconocimiento forman parte de los procesos que favorecen experiencias educativas más equitativas (Clavijo-Castillo et al., 2024). Las expectativas positivas deben acompañarse de apoyos concretos y condiciones accesibles.

La participación de la comunidad educativa permite que las políticas y prácticas respondan mejor a las necesidades reales. Docentes, estudiantes, familias y personal administrativo pueden aportar perspectivas diferentes sobre las barreras presentes en la institución. Los procesos participativos ayudan a identificar problemas que pueden pasar inadvertidos en evaluaciones realizadas únicamente desde la dirección. La inclusión se fortalece cuando las decisiones incorporan distintas voces y existe posibilidad de revisar las prácticas existentes (Gómez-Hurtado et al., 2023). Esta participación no debe limitarse a consultas simbólicas, sino permitir que las aportaciones tengan algún efecto sobre la planificación y la gestión institucional.

La accesibilidad constituye un componente transversal dentro de una cultura inclusiva. No se refiere únicamente a infraestructura física, sino también a comunicación, información, tecnologías, procedimientos y recursos educativos. Una institución puede disponer de espacios adecuados y mantener barreras en plataformas, materiales o procesos administrativos. La transformación digital ofrece nuevas oportunidades, pero también puede generar desigualdades cuando las herramientas no se diseñan desde criterios de accesibilidad (Echeverría y Almendros, 2022). Las políticas institucionales deben considerar estas dimensiones de manera integrada para evitar que la innovación tecnológica cree nuevos obstáculos para determinados estudiantes.

La formación docente también influye en la capacidad institucional para convertir principios inclusivos en prácticas concretas. Los docentes necesitan recursos conceptuales y metodológicos para reconocer barreras, diversificar estrategias y ajustar sus decisiones. La formación resulta más útil cuando se vincula con problemas reales del aula y con procesos de reflexión sobre la propia práctica. La innovación educativa requiere acompañamiento para que las nuevas metodologías no se conviertan únicamente en cambios superficiales (Y. Guerrero et al., 2024). El desarrollo

profesional continuo puede favorecer mayor coherencia entre las políticas institucionales y las experiencias de aprendizaje que viven los estudiantes.

Las estructuras de gestión deben facilitar que la inclusión sea sostenible en el tiempo. Cuando las acciones dependen exclusivamente de proyectos temporales o de personas particularmente comprometidas, pueden desaparecer con facilidad. La institución necesita incorporar objetivos, responsables, recursos y mecanismos de seguimiento dentro de su planificación regular. Los procesos de transformación requieren liderazgo, coordinación y continuidad para consolidarse (Gómez-Hurtado et al., 2023). Esta institucionalización permite que las prácticas inclusivas dejen de percibirse como acciones extraordinarias y pasen a formar parte de los procedimientos habituales de enseñanza, acompañamiento y gestión.

La evaluación de las políticas y prácticas permite conocer si los compromisos institucionales producen cambios reales. No basta con registrar actividades realizadas; es necesario analizar participación, accesibilidad, permanencia, satisfacción y percepción de inclusión. La información puede obtenerse mediante encuestas, entrevistas, indicadores académicos, análisis de casos y revisión de procedimientos. Los procesos de evaluación institucional pueden revelar diferencias entre lo que las normas establecen y lo que realmente experimenta la comunidad educativa (Nistal-Anta et al., 2026). Esta información permite identificar prioridades y orientar decisiones de mejora con mayor precisión.

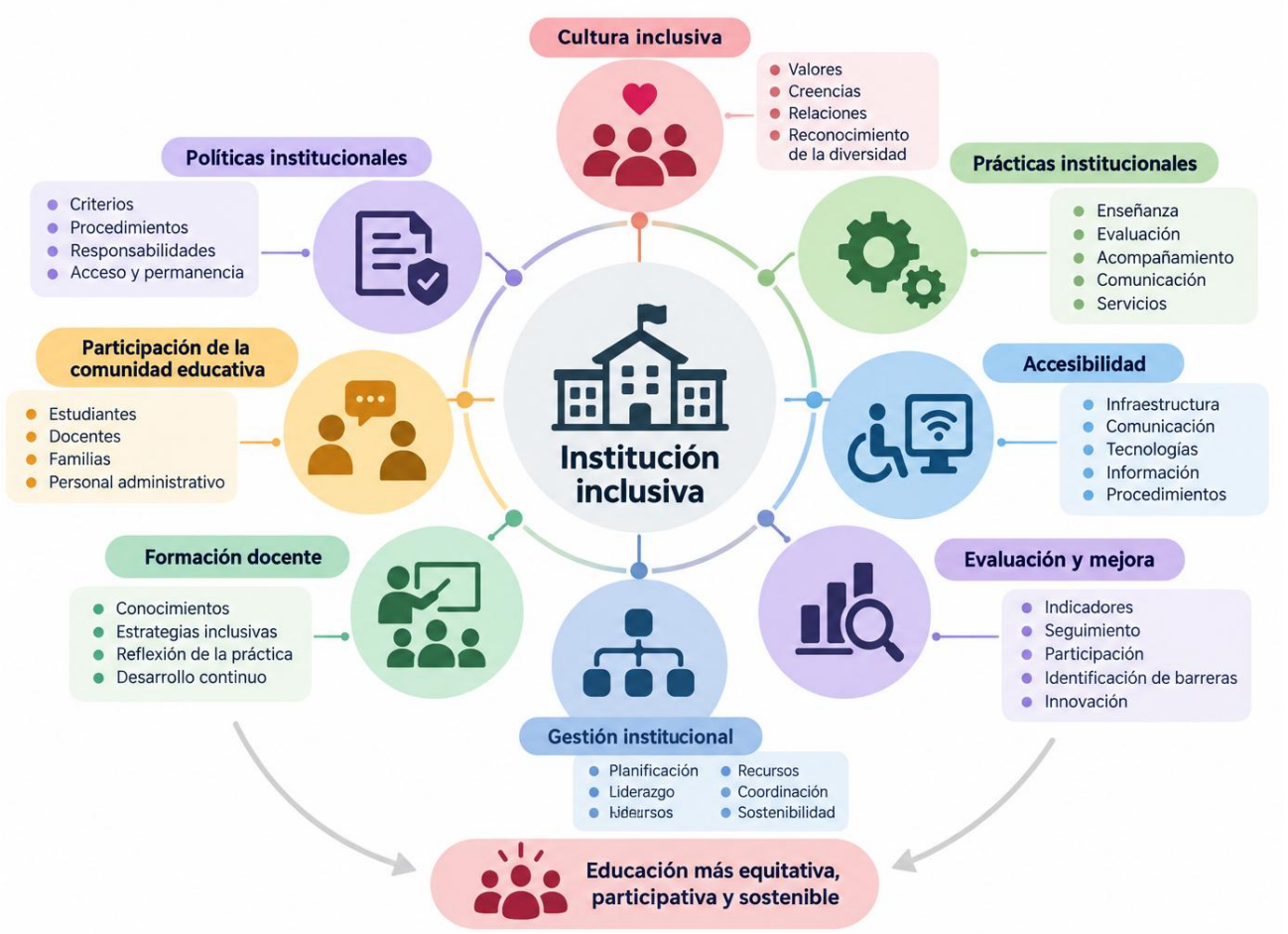
La innovación institucional puede apoyar la inclusión cuando responde a problemas concretos y no únicamente a tendencias tecnológicas o pedagógicas. Introducir nuevas plataformas, metodologías o sistemas de gestión resulta útil si estas herramientas aumentan acceso, participación o capacidad de respuesta. La transformación digital necesita acompañarse de criterios pedagógicos, éticos y de accesibilidad para evitar nuevas formas de exclusión (Echeverría y Almendros, 2022). Las instituciones deben valorar no solo la novedad de una herramienta, sino su utilidad real para la diversidad de estudiantes. La innovación adquiere sentido cuando mejora experiencias educativas y reduce barreras previamente identificadas.

La cultura, las políticas y las prácticas institucionales mantienen una relación estrecha y necesitan evolucionar de manera articulada. Una cultura favorable puede perder fuerza si las normas contradicen sus principios, mientras que una política inclusiva

puede quedar sin efecto cuando las prácticas cotidianas permanecen rígidas. La transformación institucional requiere revisar valores, procedimientos y experiencias de manera permanente (Clavijo-Castillo et al., 2024). Los procesos de evaluación y mejora permiten identificar avances y dificultades, mientras la innovación puede aportar nuevas respuestas cuando existe una necesidad claramente definida (Nistal-Anta et al., 2026).

Figura 18

Cultura, políticas y prácticas para una institución educativa inclusiva



Nota. El esquema integra los principales componentes institucionales que favorecen una inclusión educativa sostenible.

9.2 Liderazgo educativo y desarrollo profesional docente

El liderazgo educativo influye de manera directa en la capacidad de una institución para convertir los principios de inclusión en decisiones organizativas y pedagógicas sostenidas. No se limita a funciones administrativas, sino que implica orientar procesos, generar acuerdos y movilizar a la comunidad hacia objetivos compartidos. Un liderazgo inclusivo debe promover participación, reconocimiento de la diversidad y distribución de responsabilidades entre los diferentes actores institucionales. La transformación

resulta más consistente cuando existe una dirección capaz de articular políticas, prácticas y recursos dentro de una misma visión institucional (Gómez-Hurtado et al., 2023).

El desarrollo profesional docente constituye un componente esencial para fortalecer respuestas educativas inclusivas. La formación inicial puede ofrecer fundamentos importantes, pero las necesidades del aula cambian y requieren actualización continua. Los docentes necesitan oportunidades para revisar metodologías, comprender nuevas herramientas y analizar situaciones reales de diversidad. La formación adquiere mayor valor cuando se vincula con problemas concretos de la práctica y no únicamente con contenidos teóricos. Los procesos de innovación educativa pueden contribuir a esta actualización cuando se integran con reflexión pedagógica y acompañamiento profesional (Y. Guerrero et al., 2024).

El liderazgo también debe crear condiciones para que la formación docente tenga continuidad y aplicación real. La asistencia a talleres aislados tiene poco impacto si posteriormente no existen espacios para experimentar, intercambiar experiencias o recibir retroalimentación. Una institución que promueve desarrollo profesional necesita incorporar comunidades de aprendizaje, asesoría entre pares y seguimiento de las prácticas implementadas. Estas estructuras permiten que el conocimiento circule entre docentes y se adapte a diferentes contextos. La inclusión institucional requiere una cultura organizativa que valore el aprendizaje profesional y facilite procesos de colaboración sostenidos (Clavijo-Castillo et al., 2024).

La innovación pedagógica demanda un liderazgo capaz de distinguir entre cambios útiles y transformaciones meramente superficiales. Incorporar tecnología, metodologías activas o nuevos recursos no garantiza una mejora automática de la inclusión. Cada innovación debe analizarse según su capacidad para ampliar acceso, participación y aprendizaje dentro de contextos diversos. La transformación digital, por ejemplo, puede generar oportunidades y nuevas barreras al mismo tiempo si no considera accesibilidad, acompañamiento y competencias docentes (Echeverría y Almendros, 2022). El liderazgo necesita orientar estas decisiones desde criterios pedagógicos y no únicamente desde la disponibilidad tecnológica.

La evaluación del desarrollo profesional permite conocer si la formación docente produce cambios en las prácticas y en las experiencias del estudiantado. No basta con

registrar horas de capacitación o número de participantes. Resulta necesario observar cómo se modifican metodologías, estrategias de evaluación, uso de apoyos y formas de participación. Los procesos de evaluación institucional pueden aportar información para identificar necesidades formativas y ajustar los programas de actualización (Nistal-Anta et al., 2026). Esta relación entre liderazgo, formación y evaluación permite que el desarrollo profesional responda a evidencias y no solo a decisiones administrativas.

Tabla 20

Componentes del liderazgo educativo y del desarrollo profesional docente para la inclusión

Componente	Acción principal	Aplicación institucional	Resultado esperado
Visión inclusiva	Definir metas compartidas	Incorporar inclusión en la planificación	Mayor coherencia institucional
Liderazgo distribuido	Compartir responsabilidades	Equipos y comisiones de trabajo	Mayor participación profesional
Formación continua	Actualizar conocimientos y estrategias	Cursos, talleres y asesorías	Mejora de prácticas docentes
Trabajo colaborativo	Compartir experiencias	Comunidades profesionales de aprendizaje	Construcción colectiva de soluciones
Innovación pedagógica	Revisar metodologías y recursos	Proyectos de mejora e innovación	Mayor flexibilidad educativa
Acompañamiento	Dar seguimiento a la práctica	Observación y retroalimentación	Aplicación más consistente
Evaluación profesional	Analizar resultados de la formación	Indicadores y evidencias de cambio	Ajuste de planes de desarrollo

Nota. El liderazgo inclusivo fortalece el desarrollo profesional cuando articula formación, acompañamiento, innovación y evaluación dentro de una cultura institucional de aprendizaje permanente.

El liderazgo distribuido permite reconocer que la transformación educativa no depende únicamente de directivos. Coordinadores, docentes, profesionales de apoyo y otros miembros de la comunidad pueden asumir responsabilidades según sus capacidades y funciones. Esta distribución favorece compromiso y reduce la dependencia de decisiones centralizadas. Las instituciones inclusivas necesitan estructuras donde las iniciativas puedan surgir desde distintos niveles y mantenerse conectadas con objetivos comunes (Gómez-Hurtado et al., 2023). La participación profesional también favorece que las decisiones respondan mejor a necesidades detectadas en las aulas y en otros espacios educativos.

Las comunidades profesionales de aprendizaje pueden fortalecer el desarrollo docente mediante intercambio sistemático de experiencias y análisis conjunto de problemas. Estos espacios permiten revisar estrategias, compartir recursos y valorar evidencias sobre lo que funciona en contextos específicos. La formación deja de ser un proceso exclusivamente individual y se convierte en una práctica colaborativa. Una cultura institucional inclusiva se consolida cuando el aprendizaje profesional forma parte de las dinámicas habituales de trabajo (Clavijo-Castillo et al., 2024). La colaboración también facilita que las innovaciones exitosas puedan adaptarse y extenderse a otros grupos o áreas.

El acompañamiento pedagógico resulta necesario para que la formación se traduzca en cambios sostenidos. Los docentes pueden necesitar apoyo durante la aplicación de nuevas estrategias, especialmente cuando implican modificaciones importantes en planificación, evaluación o uso de tecnologías. La innovación requiere tiempo, práctica y posibilidad de revisar errores sin que estos sean interpretados como fracaso profesional. Los procesos de transformación digital muestran la importancia de combinar herramientas con capacidades pedagógicas y criterios de accesibilidad (Echeverría y Almendros, 2022). El acompañamiento puede incluir mentoría, observación entre pares, asesoría técnica o retroalimentación sobre experiencias concretas.

El liderazgo educativo y el desarrollo profesional docente adquieren mayor fuerza cuando se articulan con evaluación institucional y proyectos de mejora. La información sobre barreras, participación y resultados permite identificar qué competencias profesionales necesitan fortalecerse y qué decisiones organizativas deben revisarse. La formación puede orientarse entonces hacia necesidades reales de la institución y no hacia contenidos generales desconectados del contexto (Nistal-Anta et al., 2026). Esta relación favorece una transformación progresiva donde liderazgo, aprendizaje profesional e innovación contribuyen a construir respuestas más coherentes con la diversidad del estudiantado.

9.3 Comunidades de aprendizaje, participación estudiantil y vínculo con las familias

Las comunidades de aprendizaje favorecen una concepción participativa de la educación en la que docentes, estudiantes, familias y otros actores colaboran en la construcción de experiencias formativas más inclusivas. Su funcionamiento se apoya

en el intercambio de conocimientos, la corresponsabilidad y la creación de espacios donde diferentes perspectivas puedan incorporarse a las decisiones institucionales. La inclusión se fortalece cuando las relaciones superan una lógica exclusivamente jerárquica y se orientan hacia la cooperación entre quienes integran la comunidad educativa (Clavijo-Castillo et al., 2024). Esta dinámica permite reconocer necesidades colectivas y diseñar respuestas más cercanas a la realidad de cada contexto.

La participación estudiantil constituye un componente esencial de una institución inclusiva porque permite que los estudiantes expresen necesidades, intereses y valoraciones sobre su propia experiencia educativa. Participar no significa únicamente asistir a actividades, sino intervenir en procesos de consulta, organización y toma de decisiones cuando corresponde. Las instituciones pueden promover consejos estudiantiles, encuestas, mesas de diálogo y proyectos colaborativos para ampliar estos espacios. La participación contribuye al fortalecimiento de la autonomía y del sentido de pertenencia cuando las aportaciones estudiantiles son consideradas dentro de la gestión institucional (Gómez-Hurtado et al., 2023).

El vínculo con las familias también aporta información relevante sobre las trayectorias educativas, especialmente en etapas donde el acompañamiento familiar mantiene una influencia importante. Las familias pueden comunicar necesidades, cambios emocionales, dificultades de adaptación o situaciones que afectan el desempeño académico. Su participación debe basarse en relaciones de respeto y cooperación, evitando formas de intervención que sustituyan la autonomía del estudiante. Una cultura institucional inclusiva necesita establecer canales de comunicación claros, accesibles y bidireccionales que permitan construir acuerdos entre familias y profesionales de la educación (Clavijo-Castillo et al., 2024).

Las comunidades de aprendizaje también pueden convertirse en espacios para compartir experiencias pedagógicas y desarrollar soluciones colectivas. Docentes, estudiantes y familias poseen conocimientos diferentes sobre las dificultades y fortalezas presentes en el proceso educativo. Integrar estas perspectivas permite comprender problemas complejos y evitar que las decisiones dependan exclusivamente de una sola mirada profesional. La innovación puede fortalecerse mediante procesos participativos donde las propuestas son analizadas, experimentadas y revisadas de forma colaborativa (Y. Guerrero et al., 2024). Esta forma de trabajo favorece una cultura donde aprender y mejorar constituye una responsabilidad compartida.

La comunicación representa una condición básica para sostener la participación y el vínculo entre los diferentes actores. Las plataformas digitales pueden facilitar reuniones, consultas, seguimiento y acceso a información, pero necesitan utilizarse con criterios de accesibilidad y protección de la participación equitativa. La transformación digital puede ampliar posibilidades de interacción cuando las herramientas son comprensibles y responden a distintas condiciones de acceso (Echeverría y Almendros, 2022). La comunicación institucional necesita combinar recursos presenciales y digitales para evitar que las diferencias tecnológicas se conviertan en nuevas barreras para estudiantes o familias.

Tabla 21

Componentes de las comunidades de aprendizaje, la participación estudiantil y el vínculo con las familias

Componente	Acción institucional	Participantes principales	Resultado esperado
Comunidad de aprendizaje	Crear espacios colaborativos	Docentes, estudiantes y familias	Mayor cooperación
Participación estudiantil	Incorporar opiniones y propuestas	Estudiantes	Mayor autonomía y pertenencia
Comunicación familiar	Mantener canales accesibles	Familias y docentes	Mejor coordinación
Trabajo colaborativo	Desarrollar proyectos compartidos	Comunidad educativa	Construcción colectiva de soluciones
Consulta institucional	Recoger percepciones y necesidades	Todos los actores	Decisiones más contextualizadas
Participación digital	Utilizar plataformas accesibles	Estudiantes, familias y docentes	Mayor continuidad comunicativa
Evaluación participativa	Valorar experiencias y resultados	Comunidad educativa	Mejora de prácticas institucionales

Nota. La participación adquiere mayor valor cuando estudiantes, familias y profesionales disponen de espacios reales para comunicar necesidades, construir acuerdos y aportar a las decisiones que afectan la experiencia educativa.

La participación estudiantil necesita acompañarse de mecanismos que garanticen que las opiniones recogidas tengan algún efecto sobre las decisiones institucionales. Consultar a los estudiantes sin informar posteriormente qué se hizo con sus aportes puede generar desconfianza y reducir futuras formas de participación. Las instituciones pueden comunicar resultados, explicar decisiones y señalar qué propuestas fueron incorporadas o requieren mayor análisis. La evaluación institucional también puede

utilizar la percepción estudiantil como una fuente para identificar fortalezas y barreras en los procesos educativos (Nistal-Anta et al., 2026). Esta retroalimentación ayuda a construir relaciones más transparentes entre estudiantes y autoridades.

El vínculo con las familias requiere reconocer la diversidad de estructuras, condiciones y posibilidades de participación. No todas las familias disponen del mismo tiempo, recursos tecnológicos o experiencias previas con las instituciones educativas. Establecer una única forma de participación puede excluir a quienes enfrentan determinadas limitaciones. La institución puede diversificar reuniones, medios de contacto y modalidades de colaboración para ampliar las oportunidades de comunicación (Echeverría y Almendros, 2022). La relación con las familias resulta más inclusiva cuando se consideran sus contextos y se evita interpretar la baja presencia física como falta de interés en la trayectoria educativa.

Las comunidades de aprendizaje también pueden apoyar procesos de innovación mediante redes donde se comparten estrategias, resultados y experiencias. Cuando una práctica produce mejoras en participación o accesibilidad, su análisis colectivo puede facilitar que otros docentes la adapten a diferentes grupos. La innovación adquiere mayor sostenibilidad cuando existe una comunidad capaz de revisarla y no depende únicamente de iniciativas individuales (Y. Guerrero et al., 2024). Estos espacios también favorecen el aprendizaje profesional porque permiten discutir problemas cotidianos, contrastar perspectivas y construir respuestas a partir de evidencias obtenidas dentro de la propia institución.

La articulación entre comunidades de aprendizaje, participación estudiantil y vínculo familiar fortalece la capacidad institucional para responder a la diversidad. La inclusión necesita relaciones que permitan escuchar, compartir responsabilidades y revisar decisiones de manera continua (Gómez-Hurtado et al., 2023). Las instituciones pueden utilizar estas redes para identificar barreras, acompañar trayectorias y construir soluciones con mayor legitimidad social. La participación alcanza mayor profundidad cuando deja de ser un mecanismo ocasional y se incorpora a las prácticas habituales de planificación, comunicación y evaluación institucional (Clavijo-Castillo et al., 2024).

9.4 Accesibilidad institucional, transformación digital e innovación educativa

La accesibilidad institucional implica garantizar que los estudiantes puedan participar en los diferentes espacios, servicios y procesos educativos sin enfrentar obstáculos

evitables. Este principio abarca dimensiones físicas, comunicacionales, tecnológicas, académicas y administrativas. Una institución inclusiva necesita revisar no solo sus aulas o instalaciones, sino también formularios, plataformas, materiales, procedimientos y canales de atención. La accesibilidad debe incorporarse desde la planificación para reducir la necesidad de soluciones posteriores. Cuando se concibe como responsabilidad institucional, deja de depender de respuestas improvisadas y se convierte en un criterio transversal de gestión educativa (Clavijo-Castillo et al., 2024).

La transformación digital ha modificado significativamente la forma en que las instituciones gestionan el aprendizaje, la comunicación y los servicios educativos. Plataformas virtuales, sistemas de matrícula, bibliotecas digitales y recursos interactivos pueden ampliar oportunidades de acceso, aunque también pueden generar nuevas barreras. Una herramienta digital poco intuitiva o incompatible con tecnologías de apoyo puede limitar la participación de determinados estudiantes. La digitalización debe acompañarse de criterios de accesibilidad y usabilidad para evitar que la innovación tecnológica reproduzca desigualdades existentes (Echeverría y Almendros, 2022). La calidad digital necesita evaluarse desde la experiencia real de quienes utilizan estos sistemas.

La accesibilidad digital exige considerar diferentes formas de interacción con contenidos y plataformas. Los materiales pueden requerir formatos alternativos, subtítulos, descripciones, estructuras claras o compatibilidad con lectores de pantalla. La innovación educativa resulta más inclusiva cuando anticipa estas necesidades y no las incorpora únicamente después de recibir una solicitud individual. Las instituciones deben analizar si sus recursos permiten navegar, comprender y participar con autonomía. La transformación digital adquiere mayor valor cuando amplía opciones y reduce dependencias innecesarias (Echeverría y Almendros, 2022). Este enfoque conecta accesibilidad tecnológica con participación efectiva dentro de los procesos académicos.

La innovación educativa no debe confundirse con la simple incorporación de dispositivos o plataformas. Una práctica innovadora necesita responder a una necesidad pedagógica y producir mejoras verificables en aprendizaje, participación o accesibilidad. El uso de tecnologías puede facilitar personalización, colaboración y acceso a recursos, pero requiere planificación y acompañamiento docente. La innovación adquiere sentido cuando modifica positivamente la experiencia educativa y

no cuando se limita a sustituir herramientas tradicionales por versiones digitales (Y. Guerrero et al., 2024). Las decisiones tecnológicas deben partir de problemas reales y considerar las características del contexto institucional y del estudiantado.

La formación del profesorado constituye un componente decisivo dentro de cualquier proceso de transformación digital. Disponer de herramientas tecnológicas no garantiza que estas sean utilizadas con criterios pedagógicos o inclusivos. Los docentes necesitan desarrollar competencias para seleccionar recursos accesibles, adaptar materiales y utilizar plataformas de manera flexible. La innovación educativa requiere procesos de actualización que permitan comprender tanto las posibilidades como las limitaciones de las tecnologías disponibles (Y. Guerrero et al., 2024). La capacitación resulta más efectiva cuando se acompaña de práctica, asesoramiento y espacios para intercambiar experiencias sobre situaciones concretas del aula.

La accesibilidad también debe observarse en los procedimientos administrativos. Procesos de inscripción, solicitudes, evaluaciones, comunicaciones oficiales o trámites pueden convertirse en barreras cuando utilizan formatos complejos o canales poco flexibles. Las instituciones deben revisar si estos procedimientos son comprensibles y si ofrecen alternativas suficientes para diferentes necesidades. La inclusión exige coherencia entre las prácticas pedagógicas y los servicios que sostienen la vida académica (Clavijo-Castillo et al., 2024). Un entorno puede tener docentes comprometidos con la diversidad y mantener sistemas administrativos que dificulten el acceso, afectando la experiencia global del estudiante.

La participación del estudiantado resulta fundamental para evaluar la accesibilidad institucional. Los usuarios pueden identificar problemas que no siempre son visibles para quienes diseñan plataformas, servicios o procedimientos. Encuestas, grupos de discusión y mecanismos de reporte permiten recoger información sobre barreras recurrentes. La evaluación institucional puede incorporar estas evidencias para orientar cambios y establecer prioridades de mejora (Nistal-Anta et al., 2026). La consulta adquiere mayor utilidad cuando genera respuestas concretas y cuando los resultados son comunicados a la comunidad, fortaleciendo la confianza en los procesos de transformación.

La transformación digital también plantea desafíos relacionados con las brechas de acceso y competencias tecnológicas. No todos los estudiantes disponen de dispositivos,

conectividad o experiencias digitales equivalentes. Una política basada exclusivamente en recursos en línea puede aumentar desigualdades si no contempla alternativas y apoyos. La accesibilidad digital necesita integrar infraestructura, formación y acompañamiento, además del diseño tecnológico (Echeverría y Almendros, 2022). Las instituciones pueden ofrecer préstamos de equipos, conectividad, espacios tecnológicos y orientación para reducir estas diferencias. La digitalización inclusiva requiere reconocer que acceso técnico y participación educativa no son necesariamente equivalentes.

La innovación puede contribuir a flexibilizar metodologías y formas de evaluación mediante recursos multimedia, entornos colaborativos, simulaciones o herramientas de apoyo. Estas posibilidades permiten diversificar la manera en que los estudiantes acceden a la información y demuestran sus aprendizajes. Sin embargo, la incorporación de tecnologías debe mantener criterios de pertinencia y accesibilidad para evitar sobrecarga o dependencia de herramientas poco funcionales. Las experiencias de innovación educativa muestran la importancia de vincular los cambios tecnológicos con objetivos pedagógicos definidos (Y. Guerrero et al., 2024). La flexibilidad tecnológica debe acompañar la diversidad y no convertirse en una nueva exigencia homogénea.

La sostenibilidad de la transformación digital requiere planificación institucional y no solo adquisición de recursos. Las plataformas necesitan mantenimiento, actualización, soporte técnico y evaluación periódica. También es necesario establecer responsabilidades claras sobre accesibilidad, seguridad y formación de usuarios. Los procesos institucionales de mejora permiten identificar qué innovaciones deben mantenerse, modificarse o reemplazarse según su impacto (Nistal-Anta et al., 2026). Una herramienta puede ser útil durante cierto periodo y perder pertinencia frente a nuevas necesidades. La transformación sostenible depende de la capacidad institucional para aprender de la experiencia y ajustar sus decisiones.

La accesibilidad institucional, la transformación digital y la innovación educativa mantienen una relación estrecha cuando se orientan hacia una participación más amplia y equitativa. La tecnología puede ampliar oportunidades si se diseña desde criterios de inclusión, mientras que la innovación puede ayudar a revisar prácticas que generan barreras. La accesibilidad necesita convertirse en un criterio permanente para seleccionar recursos, organizar servicios y evaluar procesos (Clavijo-Castillo et al., 2024). La evaluación continua permite verificar si los cambios realmente mejoran la

experiencia educativa y si responden a las necesidades presentes dentro de la comunidad institucional (Nistal-Anta et al., 2026).

9.5 Evaluación institucional, sostenibilidad y desafíos futuros de la educación inclusiva

La evaluación institucional permite conocer hasta qué punto las políticas, prácticas y recursos de una organización educativa están respondiendo a los principios de inclusión. Este proceso debe examinar no solo resultados académicos, sino también condiciones de acceso, participación, permanencia, bienestar y percepción de la comunidad. Una institución puede mostrar avances en determinados indicadores y mantener barreras que afectan a grupos específicos. La revisión sistemática ayuda a identificar estas diferencias y a establecer prioridades de mejora con mayor precisión. La evaluación adquiere mayor utilidad cuando se conecta con decisiones concretas y con mecanismos de seguimiento (Nistal-Anta et al., 2026).

La sostenibilidad de las políticas inclusivas depende de su incorporación a la planificación institucional y no únicamente de iniciativas temporales. Los proyectos pueden generar mejoras iniciales, pero su impacto disminuye cuando no existen responsables, presupuesto, formación o mecanismos de continuidad. La inclusión necesita integrarse en planes estratégicos, normas internas y procesos regulares de gestión. Esta institucionalización ayuda a reducir la dependencia de personas concretas y permite que los avances se mantengan aun cuando cambien equipos directivos o docentes. La cultura organizativa cumple un papel decisivo para consolidar estas prácticas a largo plazo (Clavijo-Castillo et al., 2024).

Los indicadores institucionales deben permitir observar tanto avances como desigualdades persistentes. Datos sobre matrícula, permanencia, participación, rendimiento, abandono, accesibilidad y uso de apoyos pueden ofrecer información relevante cuando se analizan de manera contextualizada. Las cifras necesitan complementarse con percepciones de estudiantes, docentes y familias para comprender mejor las causas de determinados resultados. La evaluación institucional gana profundidad cuando combina información cuantitativa y cualitativa, evitando interpretar los datos de manera aislada (Nistal-Anta et al., 2026). Esta combinación permite identificar patrones y orientar intervenciones más ajustadas a las necesidades reales.

La sostenibilidad también exige fortalecer las capacidades profesionales de quienes implementan las políticas inclusivas. La formación docente y directiva debe mantenerse actualizada frente a cambios pedagógicos, tecnológicos y sociales. Una institución difícilmente puede sostener procesos inclusivos si sus profesionales no disponen de herramientas para revisar prácticas y responder a nuevas necesidades. El aprendizaje organizacional puede apoyarse en comunidades profesionales, acompañamiento y evaluación de experiencias. La innovación educativa requiere desarrollo profesional continuo para evitar que las transformaciones se limiten a modificaciones superficiales o dependan exclusivamente de recursos tecnológicos (Y. Guerrero et al., 2024).

La transformación digital constituye uno de los desafíos futuros más relevantes para la inclusión. Las tecnologías pueden ampliar acceso, personalizar experiencias y facilitar comunicación, pero también pueden profundizar desigualdades cuando existen brechas de conectividad, dispositivos o competencias digitales. La accesibilidad debe incorporarse desde el diseño de plataformas, recursos y procedimientos institucionales para evitar nuevas formas de exclusión (Echeverría y Almendros, 2022). Las instituciones necesitan evaluar periódicamente si sus procesos digitales pueden ser utilizados de manera autónoma por estudiantes con diferentes necesidades y si existen alternativas cuando las condiciones tecnológicas resultan insuficientes.

Otro desafío consiste en mantener coherencia entre innovación e inclusión. La incorporación de nuevas metodologías o tecnologías no garantiza por sí misma una educación más equitativa. Cada innovación debe examinarse según su impacto sobre la participación, el aprendizaje y la accesibilidad. Las instituciones necesitan distinguir entre cambios que responden a necesidades reales y aquellos que se adoptan únicamente por tendencia. La innovación educativa adquiere mayor sentido cuando forma parte de procesos planificados de mejora y se acompaña de evaluación (Y. Guerrero et al., 2024). Esta perspectiva ayuda a evitar inversiones que generan novedad sin producir beneficios educativos sostenibles.

La participación de la comunidad educativa también constituye un criterio importante para evaluar sostenibilidad. Los cambios institucionales pueden mantenerse con mayor facilidad cuando estudiantes, docentes y familias comprenden sus propósitos y participan en su revisión. La cultura inclusiva necesita espacios donde diferentes actores puedan expresar necesidades y proponer mejoras. La participación ayuda a detectar barreras que pueden pasar inadvertidas desde la gestión y favorece mayor legitimidad

de las decisiones (Clavijo-Castillo et al., 2024). Los procesos de evaluación institucional deben incorporar estas voces de manera sistemática y no únicamente mediante consultas ocasionales.

La sostenibilidad financiera y organizativa también debe considerarse dentro de las políticas inclusivas. Algunas medidas requieren inversión en infraestructura, tecnología, personal o formación, mientras otras pueden implementarse mediante cambios en procedimientos y coordinación. La planificación necesita establecer prioridades y valorar qué acciones generan mayor impacto con los recursos disponibles. La transformación digital, por ejemplo, requiere mantenimiento, soporte y actualización permanente, no solo una inversión inicial (Echeverría y Almendros, 2022). Una estrategia sostenible combina recursos económicos con capacidad institucional para organizar, supervisar y mejorar las acciones implementadas.

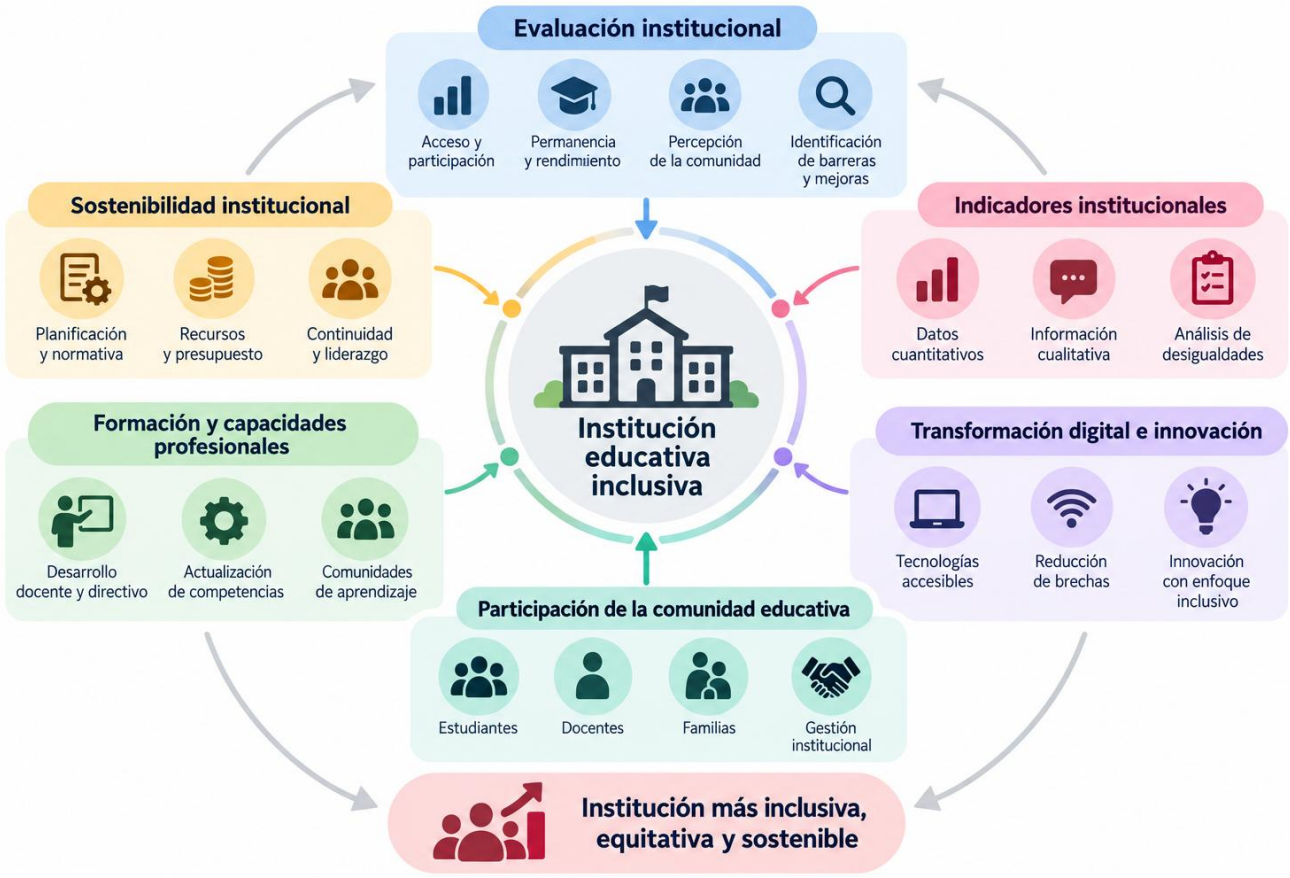
Los desafíos futuros también incluyen la necesidad de responder a formas cada vez más diversas de participación educativa. Las instituciones atienden estudiantes con trayectorias, edades, condiciones sociales y experiencias tecnológicas diferentes, lo que exige estructuras más flexibles. Las políticas inclusivas deben adaptarse a cambios demográficos, nuevas modalidades de aprendizaje y transformaciones en las expectativas sociales. La evaluación institucional puede ayudar a identificar cómo estas variaciones afectan la capacidad de respuesta y qué áreas necesitan fortalecerse (Nistal-Anta et al., 2026). La flexibilidad organizativa resulta indispensable para evitar que normas rígidas generen nuevas barreras.

La innovación institucional necesita acompañarse de una revisión ética sobre el uso de tecnologías y datos. Los sistemas digitales pueden facilitar seguimiento, personalización y comunicación, pero también plantean cuestiones relacionadas con privacidad, transparencia y posibles sesgos. Las decisiones tecnológicas deben mantener criterios de accesibilidad y protección de derechos, especialmente cuando se utilizan plataformas automatizadas o herramientas basadas en inteligencia artificial. La transformación digital educativa requiere una mirada crítica que combine eficiencia con inclusión (Echeverría y Almendros, 2022). La innovación pierde legitimidad cuando mejora procesos administrativos, pero reduce autonomía o genera nuevas desigualdades.

La evaluación institucional y la sostenibilidad permiten convertir la inclusión en un proceso permanente de revisión y aprendizaje organizativo. Las instituciones necesitan observar resultados, escuchar a su comunidad y ajustar políticas cuando las evidencias muestran nuevas necesidades. Los desafíos futuros vinculados con tecnología, diversidad, formación profesional y participación exigirán respuestas flexibles y coordinadas (Clavijo-Castillo et al., 2024). La mejora institucional adquiere mayor consistencia cuando la innovación se vincula con objetivos claros, la evaluación orienta decisiones y los recursos se organizan para mantener los avances alcanzados en el tiempo (Nistal-Anta et al., 2026).

Figura 19

Evaluación y sostenibilidad de una institución educativa inclusiva



Nota. El esquema relaciona evaluación, participación, formación, innovación y recursos como bases para sostener procesos institucionales inclusivos.

Conclusión

La educación inclusiva exige comprender la diversidad como una condición permanente de los sistemas educativos y no como una situación excepcional que deba resolverse mediante respuestas aisladas. A lo largo de la obra se ha evidenciado que las diferencias entre estudiantes atraviesan dimensiones culturales, sociales, cognitivas, funcionales y socioemocionales, por lo que las instituciones necesitan abandonar estructuras homogéneas y avanzar hacia modelos más flexibles. La inclusión adquiere sentido cuando las prácticas educativas permiten participar, aprender y progresar sin que las características individuales se conviertan en causas de exclusión, rezago o abandono dentro de las trayectorias académicas.

El análisis de los paradigmas de exclusión, segregación, integración e inclusión permite comprender que los avances educativos no dependen únicamente de ampliar el acceso, sino de transformar las condiciones que limitan la participación. La presencia física dentro de una institución resulta insuficiente cuando permanecen barreras curriculares, metodológicas, comunicacionales, actitudinales o institucionales. La equidad educativa requiere reconocer que no todos los estudiantes parten de las mismas condiciones y que algunos necesitan apoyos, ajustes o recursos diferenciados. Esta perspectiva desplaza la responsabilidad desde el estudiante hacia la interacción entre sus características y las condiciones concretas que ofrece el entorno educativo.

Las adaptaciones curriculares y los ajustes educativos representan herramientas importantes para responder a necesidades específicas sin reducir la exigencia académica ni separar innecesariamente al estudiante de las experiencias compartidas. Su aplicación requiere valoración, planificación, seguimiento y revisión continua. El Diseño Universal para el Aprendizaje amplía esta perspectiva al proponer que la diversidad sea anticipada desde la propia planificación mediante múltiples formas de implicación, representación, acción y expresión. La articulación entre DUA, apoyos, ajustes y adaptaciones permite construir respuestas graduales que parten de medidas generales y avanzan hacia intervenciones más individualizadas cuando la situación realmente lo requiere.

Las estrategias pedagógicas analizadas muestran que la inclusión también depende de cómo se organizan las experiencias de aprendizaje. El aprendizaje activo, cooperativo, basado en proyectos y problemas, el aula invertida, las estaciones de aprendizaje y los

agrupamientos flexibles ofrecen alternativas para diversificar la participación. El andamiaje, la metacognición y la autorregulación fortalecen progresivamente la autonomía del estudiante. La tecnología educativa y la inteligencia artificial pueden ampliar estas posibilidades cuando se utilizan con criterios pedagógicos y de accesibilidad. La innovación adquiere mayor valor cuando responde a necesidades reales y cuando contribuye a reducir barreras en lugar de reproducirlas mediante nuevos formatos.

La evaluación inclusiva debe mantener coherencia con esta transformación de la enseñanza. Evaluar desde la diversidad implica utilizar diferentes tipos de evidencias, combinar funciones diagnósticas, formativas y sumativas, e incorporar estrategias auténticas que permitan observar el desempeño en situaciones significativas. Rúbricas, portafolios, proyectos, autoevaluación y coevaluación pueden ampliar las formas de demostrar aprendizajes. La retroalimentación adquiere una función orientadora cuando permite comprender avances, identificar dificultades y ajustar estrategias. Los ajustes evaluativos también resultan necesarios cuando un procedimiento convencional genera desventajas que no se relacionan directamente con los objetivos de aprendizaje.

La dimensión socioemocional evidencia que las trayectorias educativas no pueden comprenderse únicamente desde el rendimiento académico. El bienestar, el sentido de pertenencia, la autonomía, la autorregulación y las habilidades socioemocionales influyen en la forma en que los estudiantes se relacionan con el aprendizaje y con la institución. Las relaciones pedagógicas, la convivencia y el clima inclusivo pueden fortalecer seguridad, participación y compromiso. El acompañamiento y la tutoría resultan especialmente relevantes para prevenir abandono y responder de manera temprana a dificultades académicas, sociales o emocionales. Las transiciones entre Bachillerato y Educación Superior requieren apoyo sostenido para evitar rupturas innecesarias en las trayectorias.

Los modelos de intervención y los estudios de caso permiten trasladar estos principios hacia decisiones educativas concretas. Identificar necesidades, fortalezas y barreras facilita formular objetivos pertinentes y planificar apoyos vinculados con situaciones reales. La integración de DUA, ajustes, adaptaciones y recursos debe responder a evidencias y no a supuestos generales sobre determinados estudiantes. El estudio de casos en Bachillerato y Educación Superior demuestra la importancia de analizar cada situación dentro de su contexto, incorporando la voz estudiantil y la participación de

diferentes actores. El seguimiento permite comprobar si las medidas implementadas están produciendo los cambios esperados.

La transformación de las instituciones educativas requiere coherencia entre cultura, políticas y prácticas. La inclusión pierde sostenibilidad cuando depende exclusivamente de iniciativas individuales o de proyectos temporales. El liderazgo educativo, el desarrollo profesional docente, las comunidades de aprendizaje y la participación estudiantil y familiar permiten construir responsabilidades compartidas. La accesibilidad institucional debe abarcar espacios, comunicación, servicios, recursos digitales y procedimientos administrativos. La transformación digital necesita desarrollarse con criterios de equidad y usabilidad para evitar nuevas brechas. La evaluación institucional aporta evidencias para identificar avances, reconocer barreras persistentes y orientar proyectos de mejora con mayor precisión.

La educación inclusiva puede entenderse como un proceso permanente de revisión, aprendizaje y transformación. No existe una única estrategia capaz de responder a toda la diversidad, porque las necesidades, contextos y trayectorias cambian continuamente. Las instituciones necesitan combinar flexibilidad curricular, accesibilidad, innovación, participación, acompañamiento y evaluación para construir respuestas coherentes. La sostenibilidad dependerá de la capacidad para convertir estos principios en decisiones cotidianas y estructuras estables. Una educación verdaderamente inclusiva se construye cuando cada estudiante encuentra oportunidades reales para pertenecer, participar, aprender, expresar sus capacidades y avanzar dentro de una comunidad educativa que reconoce la diversidad como parte esencial de su funcionamiento.

Bibliografía

Álava, E., Reinado, S., Nazate, D., y Chanataxi, C. (2025). Aprendizaje Basado en Proyectos STEM, desarrollo de habilidades prácticas y creativas, con enfoque en inclusión educativa y atención a la diversidad. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 6*(5), 3917-3928. https://doi.org/10.56712/latam.v6i5.4863

Argüello, M. (2023). Aula invertida en el proceso de enseñanza y aprendizaje en Educación Superior. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 7*(28), 971-978. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i28.567

Arnaiz, P., Farías, B., y Alcaraz, S. (2023). Implementación de la educación inclusiva en el centro educativo Padre Lamarche de la República Dominicana: un estudio de caso. *International Journal of New Education*(11), 137-157. https://doi.org/10.24310/IJNE.11.2023.17081

Berríos, X., y Herrera, V. (2021). Diseño Universal de Aprendizaje en la Práctica de Profesoras de Educación Básica: ¿Innovación didáctica o capacitaciones impuestas? *Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 20*(43), 59-73. https://doi.org/10.21703/rexe.20212043berrios3

Clavijo-Castillo, R., Cedillo-Quizhpe, C., y Cabrera-Ortiz, F. (2024). Culturas, políticas y prácticas inclusivas según estudiantes universitarios. *Alteridad. Revista de Educación, 19*(2), 258-269. https://doi.org/10.17163/alt.v19n2.2024.09

Cornejo, C., y Almonacid, E. (2024). Evaluación formativa: Reflexiones sobre la educación inclusiva. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, 2*(19), 48-64. https://doi.org/10.35305/rece.v2i19.828

Echeverría, J., y Almendros, L. (2022). Transformación digital y educación inclusiva. *Revista Institucional | UPB, 61*(161), 137-153. https://revistas.upb.edu.co/index.php/revista-institucional/es/article/view/8105

Espada-Chavarria, R., González-Montesino, R., López-Bastías, J., y Díaz-Vega, M. (2023). Universal Design for Learning and Instruction: Effective Strategies for Inclusive Higher Education. *Education Sciences, 13*(6), 620. https://doi.org/10.3390/educsci13060620

Espinosa-Barajas, J., Llado-Lárraga, D., y Navarro-Leal, M. (2021). Propuesta de un modelo de inclusión y equidad educativa universitaria, a partir de experiencias de estudiantes con discapacidad. *CienciaUAT, 16*(1), 116-135. https://doi.org/10.29059/cienciauat.v16i1.1508

Estévez, Y., Sánchez, X., y Torres, Y. (2022). La superación de los docentes: desafíos ante las adaptaciones al currículo y la educación inclusiva. *Mendive. Revista de Educación, 20*(3), 1051-1069. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8730140

Flores, K., y López, M. (2022). Evaluación de aprendizajes autorregulados en estudiantes universitarios. Análisis desde la educación en línea. *Apertura, 14*(2), 110-125. https://doi.org/10.32870/Ap.v14n2.2224

Fuenzalida, C., Cisternas, T., Alarcón, P., Giscard, P., y Romero, J. (2024). Estrategias de evaluación auténtica en contextos virtuales y presenciales de educación superior. Una experiencia en formación inicial docente. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 18*(1), e1811. https://doi.org/10.19083/ridu.2024.1811

Gallardo, M., Guerra, D., Carrera-Viver, G., y Cisneros, D. (2024). Autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios y su incidencia en las dimensiones: abandono, motivación, satisfacción, compromiso. *Retos de la Ciencia, 8*(18), 137-145. https://doi.org/10.53877/rc.8.18.20240701.12

García-Martínez, J., Chen, E., Ruiz-Chaves, W., y León-Carvajal, A. (2023). Cultura de Educación Inclusiva: Análisis desde la Gestión de Centros Educativos Costarricenses. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 17*(2), 55-69. https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000200055

Giler-Medina, P., y Bravo-Cedeño, J. (2023). Competencias socioemocionales y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de bachillerato. *Revista Científica y Arbitrada de Ciencias Sociales y Trabajo Social: Tejedora, 6*(13), 80-97. https://doi.org/10.56124/tj.v6i12ep.0102

Gómez-Hurtado, I., García, M., González, I., y Coronel, J. (2023). ¿Liderazgo Inclusivo? La Mirada de las Familias hacia las Prácticas de los Directores Escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 17*(2), 37-54. https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000200037

González-Garrido, G. (2024). Experiencias de inclusión educativa de estudiantes universitarios con discapacidad. Metasíntesis. *Siglo Cero*, *55*(4), 71-86. https://doi.org/10.14201/scero.31993

González-Ramírez, T., Alba-Pastor, C., Galindo-Domínguez, H., y García-Hernández, A. (2025). Efecto de la formación del profesorado en el diseño universal para el aprendizaje (DUA) sobre la percepción de los facilitadores y las barreras para la educación inclusiva. *EDUCAR*, *61*(1), 35-51. https://doi.org/10.5565/rev/educar.2121

Guerrero, H., Ávila, R., Tuarez, H., y Moran, N. (2024). Inclusión de estudiantes con necesidades educativas específicas asociadas a la discapacidad en la educación superior. *UNESUM-Ciencias. Revista Científica Multidisciplinaria, 8*(2), 106-117. https://doi.org/10.47230/unesum-ciencias.v8.n2.2024.106-117

Guerrero, Y., Rojas, C., y Quintanilla, L. (2024). Participación de las familias en la educación de estudiantes con discapacidad: desafíos y oportunidades en el marco de la inclusión y equidad en la educación. *Revista Ocupación Humana, 24*(1), 96-109. https://doi.org/10.25214/25907816.1673

Herrera-Rodríguez, J., y Guevara-Fernández, G. (2022). El diagnóstico psicopedagógico: De la clasificación del estudiantado a la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación. *Revista Electrónica Educare, 26*(1), 1-21. https://doi.org/10.15359/ree.26-1.24

Hervada, B., Maneiro, R., y Revesado, D. (2022). El aprendizaje cooperativo como estrategia para la enseñanza inclusiva. *Papeles Salmantinos de Educación*(26), 261-279. https://doi.org/10.36576/2695-5644.26.261

Juraz, N., Cid, C. D., y Henríquez, P. (2024). Percepción de estudiantes sobre el clima escolar en instituciones de educación secundaria del noroeste de México. *Revista Andina de Educación*, *7*(1), 000719. https://doi.org/10.32719/26312816.2023.7.1.9

Mantilla-Crespo, P., Armijos-Robles, D., y Revilla, L. (2024). Gestión escolar con enfoque inclusivo a nivel macro, meso y microcurricular: Experiencias de un estudio de caso. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa, 8*(2), 169-191. https://doi.org/10.32541/recie.v8i2.735

Mena-Chiluisa, L., y Alulima, L. (2021). Barreras para la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales, en la educación superior ecuatoriana. *593 Digital Publisher CEIT, 6*(4-1), 33-40. https://doi.org/10.33386/593dp.2021.4-1.660

Murillo, R., Espín, M., Ocles, C., Villavicencio, G., y Robayo, F. (2023). Diseño Universal Para El Aprendizaje (DUA) En La Educación Superior De Ecuador: Avances Y Perspectivas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(4), 8809-8832. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7589

Navas-Franco, L., Acuña-Checa, E., Cabrera-Urbina, E., y Paredes-Bonilla, G. (2024). La aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en la educación ecuatoriana. *593 Digital Publisher CEIT, 9*(2), 554-564. https://doi.org/10.33386/593dp.2024.2.2346

Nistal-Anta, V., Basilotta-Gómez-Pablos, V., Brígido-Mero, M., y Estévez-Méndez, J. (2026). Formación docente en competencia digital para la educación inclusiva: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación, 37*(3), 471-481. https://doi.org/10.5209/rced.103903

Núñez-Valdés, K., Núñez-Valdés, G., y Castillo-Paredes, A. (2024). Retroalimentación en el contexto educativo: Una revisión sistemática. *Formación Universitaria, 17*(2), 61-72. https://doi.org/10.4067/S0718-50062024000200061

Paucar, H., Bonifaz, M., Pilamunga, A., Peñafiel, S., y Gavin, J. (2026). Diferencias entre adaptaciones curriculares y ajustes razonables: percepciones y prácticas docentes. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 7*(2), 858-867. https://doi.org/10.56712/latam.v7i2.5675

Paz-Maldonado, E., Calvo-Álvarez, M., y Silva-Peña, I. (2025). Perspectiva del alumnado con discapacidad sobre barreras, facilitadores y mecanismos para la inclusión en la universidad: una revisión sistemática. *Revista de Investigación Educativa, 43*, Dejar en blanco en Word. https://doi.org/10.6018/rie.605401

Peña, A. A., Rodríguez, R. D., y Belmonte, R. S. (2023). Barreras que menoscaban la inclusión en las culturas y políticas educativas del centro escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 26*(2), 179-191. https://doi.org/10.6018/reifop.560121

Placencia-Ibadango, M., Placencia-Ibadango, S., y Vargas-Vera, R. (2022). Inducción académica de estudiantes como estrategias de transición a las universidades en el periodo 2010-2021. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación,* *6*(26), 2169-2178. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.482

Rivera, E. (2023). Cultura inclusiva y diversidad en educación superior en programas modalidad distancia tradicional. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(3), 9451-9468. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6829

Ron, P., y Viteri, F. (2025). Adaptaciones curriculares significativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje para estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista InveCom, 5*(2). https://doi.org/10.5281/zenodo.13381924

Roque-Herrera, Y., y Quizhpi-Andrade, L. (2022). Sentido de pertenencia en estudiantes universitarios ecuatorianos en tiempos de pandemia. *Puriq, 4*, e272. https://doi.org/10.37073/puriq.4.272

Ruiz, A. (2024). Diversidad en el aula: impacto de la educación inclusiva en estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista Ñeque, 7*(19), 678-695. https://doi.org/10.33996/revistaneque.v7i19.168

Ruiz, G., Cruz, E., Paz, Y., y Narváez, E. (2025). Educación inclusiva con inteligencia artificial (IA): personalización curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). *Revista Social Fronteriza, 5*(3), 1-30. https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(3)704

Salas, J., Salas, M., y Osorio, J. (2024). Aula Inclusiva como Estrategia para Atender Necesidades Educativas Específicas: Una Revisión Sistemática de la Literatura. *Revista Científica Hallazgos21, 9*(3), 336-352. https://doi.org/10.69890/hallazgos21.v9i3.675

Salas-Subía, J., y Salas-Subía, M. (2026). Diseño Universal para el Aprendizaje, Rendimiento Académico y Comportamiento Estudiantil en Educación Primaria Inclusiva. *Revista Científica Hallazgos21, 11*(2), 156-171. https://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/article/view/735

Trejo, H. (2024). Evaluación auténtica en contexto universitario a través de portafolios electrónicos de aprendizaje. *Revista Portuguesa de Educação*, *37*(2), e24028. https://doi.org/10.21814/rpe.29644

Ullauri, G., Pita, F., Lindao, N., y Villagran, M. (2024). Adaptaciones curriculares como proceso fundamental para el aprendizaje inclusivo del área de lengua y literatura. *Aula Virtual*, *5*(12), 1063-1077. https://doi.org/10.5281/zenodo.13513082

Ullauri, J., Aldaz, A., Villagrán, M., y Cruz, S. D. (2024). Adaptaciones curriculares en lengua-literatura para estudiantes con necesidades especiales. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*(21), 301-313. https://doi.org/10.5281/zenodo.11118303

Valdez, L., Sánchez, J., y Lescano, G. (2023). Evaluación formativa: retroalimentación, estrategias e instrumentos. *Revista Educación*, *47*(2), 794-812. https://doi.org/10.15517/revedu.v47i2.53987

Vázquez, M., y Rodríguez-Gil, G. (2025). Inclusión educativa y discapacidad desde la participación activa: investigación-acción y abordaje del Programa Modelo de Perkins en tres países latinoamericanos. *Papeles*, *17*(34). https://doi.org/10.54104/papeles.v17n34.2198



CIDPROS
EDITORIAL

ISBN: 978-9907-848-14-4