



INNOVACIÓN EN EL AULA: CAMINOS HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

*Prácticas docentes para atender la
diversidad y transformar la enseñanza*

Naranjo Ríos, Andrés Gustavo
Tinoco Cuenca, Nasly Paquita
Zavala Del Re, Barkley Alejandro
León Aranda, Ronny Loberty
Robalino Tello, Susana Elvia
Guerrero Quintana, Doris Matilde



Innovación en el Aula: Camino hacia la Inclusión Educativa

*Prácticas docentes para atender la diversidad y
transformar la enseñanza*

EDITORIAL
 **edulearn**
Academy SAS

Innovación en el Aula: Caminos hacia la Inclusión Educativa

Prácticas docentes para atender la diversidad y transformar la enseñanza

Naranjo Ríos, Andrés Gustavo

Tinoco Cuenca, Nasly Paquita

Zavala Del Re, Barkley Alejandro

León Aranda, Ronny Loberty

Robalino Tello, Susana Elvia

Guerrero Quintana, Doris Matilde

Editorial EduLearn Academy S.A.S.

Website: <https://editorial.edulearn.ec/>

Email: editorial@edulearn.ec

Telf. (+593) 992663228

Machala, Ecuador

Primera edición, 2025

ISBN: [978-9942-7393-2-2](https://doi.org/10.64973/edu.2025.0003)

DOI: <https://doi.org/10.64973/edu.2025.0003>

Distribución online



Esta obra ha sido sometida a un riguroso proceso de evaluación académica bajo la modalidad de doble par ciego, con el fin de garantizar la calidad científica y editorial de su contenido. El texto y las ideas aquí desarrolladas están protegidos por la normativa vigente en materia de propiedad intelectual; queda estrictamente prohibida su reproducción total o parcial, distribución, comunicación pública o cualquier otra forma de utilización no autorizada, en cualquier medio o soporte, ya sea electrónico, mecánico, óptico, de grabación, fotocopia u otros. Toda infracción constituirá una vulneración a los derechos exclusivos de su(s) autor(es) y de la editorial, dando lugar a las acciones legales correspondientes.

Todos los derechos reservados © 2025

Andrés Gustavo Naranjo Ríos

<https://orcid.org/0009-0000-4688-7899>

Docente, investigador y escritor con más de ocho años de experiencia en Educación Básica y Superior. Es Licenciado en Educación General Básica y posee dos maestrías: en Educación Básica y en Educación Universitaria. Además, cuenta con formación de posgrado en Docencia e Investigación en Educación Superior. Ha ejercido la docencia en distintos niveles educativos y desempeñado funciones de coordinación académica. Su labor se ha enfocado también en la tutoría y asesoría de tesis y artículos científicos. Ha publicado investigaciones en revistas indexadas y capítulos de libros especializados.

Nasly Paquita Tinoco Cuenca

<https://orcid.org/0000-0002-6832-6395>

Docente universitaria con una trayectoria de más de 15 años al servicio de la formación profesional de los futuros docentes ecuatorianos. Lcda en Ciencias de la educación, mención Físico Matemáticas, Magister en Docencia Universitaria e Investigación, Doctorado en Educación. Competencias profesionales en las áreas de Pedagogía, Didáctica e Investigación. Cargos desempeñados que incluyen la docencia y la gestión universitaria.

Barkley Alejandro Zavala Del Re

<https://orcid.org/0009-0006-1471-8189>

Docente con una trayectoria de más de diez años en el ámbito educativo. Posee una Licenciatura en Educación Básica y una Maestría en Pedagogía. Su experiencia profesional se ha desarrollado en distintos niveles: en la Educación General Básica Superior como docente de Ciencias Naturales, Lengua y Literatura; y en el Bachillerato como profesor de Química, Biología, Matemática y Física. Su práctica pedagógica se sustenta en enfoques

contemporáneos que promueven el aprendizaje significativo, tales como el constructivismo, la pedagogía sistémica y la educación inclusiva. Además, orienta su labor al fortalecimiento de la inteligencia emocional como componente esencial en la formación integral de los estudiantes.

Ronny Loberty León Aranda

<https://orcid.org/0009-0008-8621-6123>

Docente de Química en el Colegio de Bachillerato Particular “Panamericano” en Zamora, donde ha desempeñado sus funciones en dos periodos: de mayo 2023 a febrero 2024 y de mayo 2024 a febrero 2025. Es Bioquímico Farmacéutico por la Universidad Técnica Particular de Loja y actualmente cursa la Maestría en Educación de Bachillerato con mención en Ciencias Naturales en la Universidad Estatal de Milagro. Su trayectoria se caracteriza por un enfoque pedagógico centrado en el aprendizaje activo y la motivación por las ciencias, con habilidades en liderazgo, comunicación asertiva, organización, resolución de problemas y trabajo en equipo

Susana Elvia Robalino Tello

<https://orcid.org/0009-0002-6443-9904>

Docente de la Unidad Educativa “Dr. Alfredo Pareja Diezcanseco” en Santo Domingo de los Tsáchilas, donde también ocupó los cargos de Vicerrectora en 2010 y Rectora entre 2010 y 2012. Su trayectoria inició en el Instituto Hispano América y el Colegio General Rumiñahui, continuando en la Dirección Provincial de Educación y el Colegio Alfredo Pareja Diezcanseco. Además, trabajó en la Unidad Educativa Antonio Neumane y en la misma institución “Dr. Alfredo Pareja Diezcanseco” durante varios años. Desde 2014 hasta 2025 se ha desempeñado en la Dirección Distrital 23D02, acumulando una amplia experiencia en gestión y docencia educativa.

Doris Matilde Guerrero Quintana

<https://orcid.org/0009-0008-2154-0547>

Psicóloga clínica graduada de la Universidad Técnica de Babahoyo, con ocho años de experiencia en intervención psicológica y social. Ha trabajado en programas de apoyo a personas privadas de libertad, erradicación del trabajo infantil, movilidad humana y atención a personas con discapacidad. También ha coordinado Departamentos de Consejería Estudiantil (DECE) del Ministerio de Educación, liderando procesos psicoeducativos. Paralelamente, ejerce práctica clínica particular registrada con código ACCES, reafirmando su compromiso con la salud mental integral.

Sinopsis

Innovación en el Aula: Caminos hacia la Inclusión Educativa es una obra que invita a repensar la educación desde la perspectiva de la equidad y la diversidad. En un contexto donde las aulas reflejan realidades sociales, culturales y cognitivas cada vez más heterogéneas, el libro plantea que la verdadera innovación no reside únicamente en la incorporación de nuevas metodologías o tecnologías, sino en la capacidad de los docentes para crear entornos de aprendizaje inclusivos, participativos y transformadores. Más allá de ofrecer recetas pedagógicas, la obra propone un recorrido reflexivo y práctico sobre cómo la inclusión puede convertirse en motor de innovación educativa. ¿Qué ocurre cuando el aula se concibe como un espacio donde todas las voces tienen lugar? ¿Cómo se transforma la enseñanza cuando la diversidad es vista como una riqueza y no como una dificultad? Estas preguntas guían al lector hacia una visión renovada de la escuela, donde la innovación se orienta al bienestar, la equidad y el aprendizaje significativo. A través de fundamentos teóricos, experiencias inspiradoras y propuestas aplicables, el texto muestra que los caminos hacia la inclusión pasan por docentes creativos, sensibles y comprometidos con el cambio.

Palabras Claves: *Innovación educativa, Inclusión, Diversidad, Equidad, Prácticas pedagógicas*

Synopsis

Innovation in the Classroom: Pathways to Educational Inclusion is a work that invites us to rethink education from the perspective of equity and diversity. In a context where classrooms reflect increasingly heterogeneous social, cultural, and cognitive realities, the book argues that true innovation does not lie solely in the incorporation of new methodologies or technologies, but in the ability of teachers to create inclusive, participatory, and transformative learning environments. Beyond offering pedagogical recipes, the work proposes a reflective and practical journey on how inclusion can become a driving force for educational innovation. What happens when the classroom is conceived as a space where all voices have a place? How does teaching transform when diversity is seen as a richness and not as a difficulty? These questions guide the reader toward a renewed vision of the school, where innovation is oriented toward well-being, equity, and meaningful learning. Through theoretical foundations, inspiring experiences, and applicable proposals, the text shows that the pathways to inclusion lie in creative, sensitive, and committed teachers willing to embrace change.

Keywords: *Educational innovation, Inclusión, Diversity, Equity, Pedagogical practices*

ÍNDICE GENERAL

CAPÍTULO 1: EL AULA COMO ESPACIO DE DIVERSIDAD Y APRENDIZAJE	13
Introducción.....	13
Objetivo.....	15
1.1 La diversidad como punto de partida en la educación	15
1.2 Principios de inclusión y equidad en el aula	21
1.3 El rol transformador del docente	29
1.4 Retos y oportunidades en contextos escolares diversos.....	34
1.5 Innovación como motor de cambio educativo	40
1.5.1 La innovación educativa puede ser contemplada en distintos niveles	42
CAPÍTULO 2: METODOLOGÍAS ACTIVAS PARA LA INNOVACIÓN INCLUSIVA	46
Introducción.....	46
Objetivo:	48
2.1 Aprendizaje basado en proyectos y problemas.....	48
2.2 Aprendizaje cooperativo y colaborativo	52
2.3 Gamificación y motivación en aulas diversas	56
2.4 Microaprendizaje y recursos multisensoriales	59
2.5 Flexibilidad metodológica para distintos estilos de aprendizaje ..	64

CAPÍTULO 3: RECURSOS Y HERRAMIENTAS PARA AULAS INCLUSIVAS.....	69
Introducción.....	69
Objetivo:	72
3.1 Materiales accesibles y adaptados al aula.....	72
3.2 Tecnologías asistivas y recursos inclusivos.....	75
3.3 Herramientas digitales para la participación de todos	78
3.4 Estrategias para contextos con baja conectividad.....	83
3.5 Creatividad docente en la generación de recursos inclusivos	85
CAPÍTULO 4: EVALUACIÓN CON ENFOQUE DE INCLUSIÓN Y EQUIDAD.....	90
Introducción.....	90
Objetivo:	94
4.1 Principios de la evaluación inclusiva.....	94
4.2 Evaluación continua y diferenciada	99
4.3 Rúbricas y guías adaptadas a distintos contextos	104
4.4 Retroalimentación constructiva e inclusiva	108
4.5 Autoevaluación y coevaluación como herramientas de equidad	111
CAPITULO 5: EXPERIENCIAS INSPIRADORAS Y PROYECCIÓN DE FUTURO	116
Introducción: La Revolución Silenciosa en Nuestras Aulas	116
Objetivo.....	118

5.1 Experiencias reales de innovación inclusiva	120
<i>Caso 1: El Proyecto "Nuevas Narrativas"</i>	<i>121</i>
<i>Caso 2: Tecnología como Puente</i>	<i>123</i>
<i>Caso 3: El Aula Bosque.....</i>	<i>125</i>
5.2 Buenas prácticas en contextos diversos.....	127
5.3 Obstáculos y soluciones desde la práctica docente.....	134
5.4 Lecciones aprendidas para transformar el aula	139
5.5 Hacia una educación inclusiva y sostenible en el futuro	144
Referencias Bibliográficas:	151

CAPÍTULO 1: EL AULA COMO ESPACIO DE DIVERSIDAD Y APRENDIZAJE

“La diversidad en el aula no es un problema que resolver, sino una riqueza que aprovechar.”

Mel Ainscow (Geering, 1975)

Introducción

En los últimos años, la educación ha enfrentado cambios profundos: globalización, tecnologías emergentes, movilidad poblacional, demandas sociales de equidad, reconocimiento de identidades diversas, inclusión de estudiantes con discapacidades, diferencias socioeconómicas, culturales, lingüísticas, de género, entre otras. El aula ya no puede concebirse como un espacio homogéneo: los maestros encuentran situaciones donde conviven estudiantes con distintas necesidades, historias, capacidades, estilos de aprendizaje y contextos (Ormeño-Arriagada et al., 2025). En ese contexto, entender la diversidad no como un problema sino como punto de partida para diseñar experiencias educativas ricas se vuelve fundamental.

A su vez, la innovación pedagógica se presenta como herramienta clave para atender esas necesidades educativas actuales: metodologías centradas en el estudiante, uso de tecnología, adaptación de materiales, espacios flexibles, colaboración docente, diseño universal para el aprendizaje (Lan Mischne, 2025). Pero la innovación no surge por decreto: depende del rol docente, del

currículo, de las políticas institucionales, del soporte profesional y de los retos reales que emergen en contextos diversos (González Torres et al., 2024).

Este capítulo se propone analizar cómo la diversidad se manifiesta en los contextos escolares, cuáles son los principios de inclusión y equidad, cuál es el rol transformador del docente, y cuáles son los retos y oportunidades que esta diversidad le plantea al sistema educativo. Finalmente, se examinará cómo la innovación educativa puede funcionar como motor de cambio para responder a esas necesidades (Ruiz Muñoz et al., 2025). En muchos contextos escolares actuales existe una brecha entre la diversidad real de los estudiantes y las respuestas educativas institucionalizadas: currículos rígidos, evaluación homogénea, poca formación docente para inclusión, falta de recursos, escasa innovación. ¿Cómo transformar el aula para que responda efectivamente a la diversidad, garantizando equidad, inclusión y aprendizajes significativos para todos los alumnos?

Objetivo

Reconocer el rol transformador del docente innovador, describiendo los principales retos y oportunidades en contextos escolares diversos, demostrando cómo la innovación puede acompañar y potenciar estos procesos.

Preguntas de enfoque

- *¿Por qué se considera la diversidad un punto de partida en la educación actual?*
- *¿Qué principios sustentan la inclusión y la equidad en el aula?*
- *¿Cómo se concibe el rol transformador del docente frente a contextos escolares diversos?*
- *¿Cuáles son los principales retos y oportunidades en escenarios educativos marcados por la diversidad?*
- *¿De qué manera la innovación puede actuar como motor de cambio en el ámbito educativo?*

1.1 La diversidad como punto de partida en la educación

La diversidad en la escuela comprende múltiples dimensiones: diferencias de capacidades físicas y cognitivas, estilos de aprendizaje, contextos culturales, socioeconómicos, lingüísticos, género, orientación sexual, origen étnico, religiosidad. Reconocer esa diversidad es reconocer que los estudiantes no parten del mismo punto, ni necesitan lo mismo para aprender (Kimhi & Bar Nir, 2025).

Un estudio reciente de Samaniego López et al. (2025) halló que los programas de formación docente deben prepararse para aulas heterogéneas, pues sólo aproximadamente el 60 % de los países en evaluaciones internacionales incluyen la dimensión de la educación inclusiva en sus formaciones de profesores. Otra investigación sistemática de Briones Suárez et al. (2024) revisó las tecnologías utilizadas en contextos de educación inclusiva, observando que herramientas como lectores de pantalla, realidad aumentada, dispositivos braille, entre otros, pueden facilitar la participación activa y el aprendizaje, especialmente para estudiantes con diversidad funcional.

Hablar de diversidad en el contexto escolar implica reconocer que cada estudiante es un sujeto único, con características, intereses, capacidades, necesidades y contextos distintos (Barría Rojas, 2019). En la actualidad, la escuela no puede ser concebida como un espacio homogéneo donde todos aprenden de la misma manera, sino como un entorno donde convergen múltiples realidades sociales, culturales, lingüísticas y cognitivas (Vanegas Ortega & Fuentealba Jara, 2019). Por esta razón, la diversidad debe constituirse en el punto de partida de la práctica pedagógica, no como una dificultad que entorpece la enseñanza, sino como una oportunidad para enriquecer el proceso educativo y garantizar que cada estudiante tenga acceso a una educación pertinente y de calidad.

La diversidad educativa se manifiesta en diferentes dimensiones. Una de ellas es la diversidad cultural y lingüística, que se hace cada vez más evidente en un mundo globalizado caracterizado por la movilidad humana y el contacto entre distintas identidades (Casado Del Río et al., 2019). En los sistemas escolares es común encontrar estudiantes provenientes de diferentes contextos socioculturales, con lenguas maternas distintas a la de instrucción oficial, lo que plantea el reto de garantizar procesos de inclusión lingüística y cultural que eviten la marginación. Según un estudio reciente de Cruz (2018), la educación inclusiva requiere estrategias de enseñanza intercultural que fortalezcan la identidad y el sentido de pertenencia de los estudiantes, evitando prácticas homogéneas que visibilicen sus diferencias.

Otra dimensión relevante de la diversidad es la relacionada con las capacidades físicas, sensoriales, cognitivas y emocionales. Los estudiantes presentan distintos estilos y ritmos de aprendizaje, así como necesidades educativas especiales que, en muchos casos, demandan adaptaciones curriculares y el uso de recursos didácticos específicos (Deliyore Vega, 2021). En este sentido, la inclusión de estudiantes con discapacidades ha impulsado a la educación contemporánea a adoptar metodologías flexibles que contemplen el diseño universal para el aprendizaje, el cual propone múltiples formas de representación de la información, de acción y expresión, y

de motivación y compromiso, permitiendo que todos los estudiantes encuentren vías de acceso al conocimiento (Gallego Echeverri & González Gil, 2014).

Asimismo, la diversidad socioeconómica constituye un factor determinante en el rendimiento y las oportunidades educativas. La desigualdad en el acceso a recursos materiales, tecnológicos y culturales genera brechas que muchas veces se traducen en desventajas para los estudiantes de sectores más vulnerables (Cruz-Lara et al., 2020). La educación, en consecuencia, tiene el reto de compensar esas desigualdades a través de políticas públicas y prácticas pedagógicas que promuevan la equidad. Tal como señala Nussbaum (2012), la escuela inclusiva debe garantizar que la procedencia social no limite las posibilidades de aprendizaje, lo cual requiere no sólo la adaptación pedagógica, sino también el compromiso institucional y comunitario.

La diversidad, entonces, no puede ser vista únicamente desde el déficit o desde lo que los estudiantes “carecen”, sino desde las potencialidades que cada uno aporta al proceso educativo. Por ejemplo, estudiantes bilingües pueden enriquecer la clase con su dominio de distintas lenguas y culturas, promoviendo actitudes de respeto y tolerancia entre sus compañeros. De igual forma, alumnos con necesidades educativas especiales pueden desarrollar competencias socioemocionales que benefician a todo el grupo si se

les brindan los apoyos adecuados. Esta perspectiva implica pasar de un modelo de integración, en el que el estudiante se adapta a la escuela, a un modelo de inclusión, en el que es la escuela la que transforma sus estructuras, metodologías y valores para responder a la diversidad (Rodríguez Díaz & Ferreira, 2010).

Un aspecto central de este enfoque es que reconocer la diversidad como punto de partida permite diseñar prácticas pedagógicas que promuevan el aprendizaje significativo. Pallo Pérez et al. (2024) ya había destacado que el aprendizaje cobra sentido cuando los nuevos conocimientos se relacionan con la estructura cognitiva previa del estudiante. En este sentido, los saberes previos, las experiencias y los contextos de cada estudiante son la base para articular nuevos aprendizajes, y no un obstáculo que deba eliminarse. La diversidad, entonces, se convierte en un recurso pedagógico fundamental, ya que permite generar conexiones auténticas entre los contenidos escolares y la vida cotidiana de los alumnos (Espinoza-López, 2023).

Además, la investigación contemporánea en educación inclusiva ha demostrado que la diversidad estimula la innovación pedagógica. Al enfrentarse a la necesidad de atender a un grupo heterogéneo, los docentes desarrollan estrategias más creativas, incorporan tecnologías de apoyo, diversifican las metodologías y promueven el trabajo colaborativo. Un ejemplo de ello es el uso de tecnologías emergentes en la educación inclusiva, como lectores de pantalla,

aplicaciones de realidad aumentada o recursos digitales accesibles, que no sólo favorecen la participación de estudiantes con discapacidades, sino que enriquecen el proceso de aprendizaje para todos los miembros del aula (Bajaña Calle et al., 2025).

La escuela que reconoce la diversidad como punto de partida se convierte en un espacio de formación integral. Los estudiantes no sólo adquieren competencias académicas, sino también sociales, emocionales y ciudadanas, fundamentales para convivir en sociedades democráticas y plurales. Aprender a convivir con las diferencias, a dialogar con quienes piensan distinto y a valorar la riqueza de la diversidad son aprendizajes tan importantes como los contenidos curriculares. En este sentido, la educación inclusiva trasciende el aula, pues se convierte en una herramienta para la construcción de sociedades más justas y cohesionadas (Calonge De La Piedra et al., 2022).

En conclusión, asumir la diversidad como punto de partida en la educación supone un cambio de paradigma: dejar de pensar en la escuela como un espacio uniforme para estudiantes “promedio” y concebirla como un escenario heterogéneo, dinámico y flexible, donde las diferencias no se toleran, sino que se celebran y se utilizan como motor de aprendizaje (Arias Benalcázar et al., 2025). Tal visión exige un compromiso docente, institucional y político que garantice el derecho a la educación de todos los estudiantes,

independientemente de sus características o contextos. Lejos de ser una dificultad, la diversidad es la esencia misma de la educación contemporánea, y constituye la base para construir aulas verdaderamente inclusivas, equitativas e innovadoras (Fajardo-García, 2025).

- **Así, partir de la diversidad significa:**

Aceptar que no todos los estudiantes tienen las mismas condiciones de partida.

Diseñar la enseñanza considerando múltiples maneras de aprender y de expresarse.

Reconocer oportunidades de aprendizaje diversas, no sólo académicas, sino sociales, emocionales, éticas.

1.2 Principios de inclusión y equidad en el aula

Para construir aulas verdaderamente inclusivas y equitativas, es necesario fundamentar la práctica educativa en principios sólidos que guíen la acción docente, la organización escolar, el currículo y la evaluación. A continuación, se presentan los principios más importantes, sustentados en investigaciones recientes, seguidos de su justificación y ejemplos de aplicación. Un principio esencial es que los conceptos de inclusión y equidad deben estar claramente definidos y compartidos entre todos los actores educativos: maestros, directivos, comunidad educativa y responsables de políticas (Zúñiga

Rodríguez, 2021). No basta con dejar estos términos en el discurso; hay que acordar qué significan en el contexto particular de la escuela, qué alcance tienen, cuáles son los indicadores que permitirán medir su cumplimiento.

La investigación de Zúñiga Rodríguez (2021) subraya que estos términos son interpretados de distintas maneras según el contexto, lo que dificulta su implementación práctica. En ese estudio se plantea que la inclusión debe entenderse como un proceso continuo que está orientado a responder a la diversidad, implicando la identificación y eliminación de barreras, fomentando la presencia, la participación y el logro de todos los estudiantes, especialmente aquellos en riesgo de marginación.

- **Principio 1: Definición compartida de inclusión y equidad**

Para construir aulas verdaderamente inclusivas y equitativas, es necesario fundamentar la práctica educativa en principios sólidos que guíen la acción docente, la organización escolar, el currículo y la evaluación. A continuación, se presentan los principios más importantes, sustentados en investigaciones recientes, seguidos de su justificación y ejemplos de aplicación (García Medina et al., 2022). Un principio esencial es que los conceptos de inclusión y equidad deben estar claramente definidos y compartidos entre todos los actores educativos: maestros, directivos, comunidad educativa y

responsables de políticas. No basta con dejar estos términos en el discurso; hay que acordar qué significan en el contexto particular de la escuela, qué alcance tienen, cuáles son los indicadores que permitirán medir su cumplimiento.

- **Principio 2: Presencia, participación y logro para todos**

Este principio establece que para que una educación sea inclusiva no basta con que los estudiantes estén presentes en la escuela, sino que participen de forma significativa en el aula y logren aprendizajes reales y apropiados. La presencia implica asistencia, acceso físico, lingüístico y social; la participación involucra interacción, colaboración, voz, reconocimiento; el logro se refiere no solo al rendimiento en pruebas sino al desarrollo integral de competencias (Moreno-Tallón & Muntaner Guasp, 2025).

En el mismo estudio de Sanahuja- Ribés (2023) se señala que los tres componentes presencia, participación, logro son ejes para monitorear políticas inclusivas, evaluaciones escolares y prácticas docentes, orientadas a quienes suelen quedar al margen.

- **Principio 3: Reconocimiento de la diversidad como riqueza**

Uno de los pilares de la inclusión y equidad es ver la diversidad no como un problema, sino como una fuente de riqueza para la comunidad educativa. Cada estudiante, con su bagaje cultural, lingüístico, socioeconómico, cognitivo y emocional, aporta

perspectivas, experiencias y maneras diferentes de aprender. Valorarlas permite generar ambientes de aprendizaje más creativos, respetuosos y trascendentes.

El artículo “La educación inclusiva en la presencialidad desde una perspectiva de la diversidad” (Hurtado Maya et al., 2022) encuentra que los docentes reconocen la diversidad cultural y lingüística como algo positivo, pero muchas veces no la incorporan sistemáticamente en el currículo ni en las prácticas evaluativas; tienden a usar modelos homogéneos, lo que limita la equidad

- **Principio 4: Adaptaciones y flexibilidad pedagógica**

Para que todos los estudiantes puedan aprender, el aula debe ser flexible: en metodología, en recursos, en evaluación, en formas de expresión, en tiempos. Esto implica que la enseñanza se adapte a diferentes estilos de aprendizaje, que se ofrezcan apoyos específicos a quienes los necesiten, y que los materiales didácticos sean diversos y accesibles (Duta-Toapanta et al., 2025). Por ejemplo, en el estudio “Instrucción Diferenciada: Estrategia Sustentada En Los Estilos De Aprendizaje Para Alcanzar Logros Académicos Superiores” (Rossi et al., 2008) se destaca la importancia de la instrucción diferenciada como práctica que permite responder a las necesidades individuales de aprendizaje, reduciendo las brechas de rendimiento entre estudiantes de contextos diversos.

- **Principio 5: Expectativas altas y compromiso docente**

Otro principio clave es que los docentes mantengan altas expectativas para todos los estudiantes. La creencia de que todos pueden aprender, independientemente de su origen o capacidad, influye directamente en las oportunidades que se ofrecen, en la retroalimentación que se da, y en la motivación y autoestima de los alumnos. Este principio va de la mano con el compromiso ético y profesional del docente: con el continuo aprendizaje de estrategias inclusivas, con la reflexión sobre sus propias creencias y prejuicios, y con la responsabilidad de atender de forma justa a cada estudiante. El estudio de Culque Núñez et al. (2024) documenta que las expectativas del docente tienen un efecto significativo sobre la participación y el rendimiento de estudiantes marginados, siendo una variable que puede compensar desventajas estructurales si se combina con prácticas inclusivas.

- **Principio 6: Accesibilidad universal y diseño para todos**

Relacionada con la flexibilidad pedagógica, este principio consiste en estructurar el espacio, los materiales, los entornos físicos, las tecnologías, la comunicación, y los modos de evaluación de manera que sean accesibles para todos los estudiantes desde el inicio, no solo como reacción a necesidades especiales. Esto incluye adoptar principios de diseño universal para el aprendizaje (Universal Design for Learning, UDL), que promueven múltiples vías para representar

información, múltiples formas para que los estudiantes expresen lo que aprendieron, y múltiples vías para motivarse e involucrarse (Rusconi & Squillaci, 2023).

- **Principio 7: Participación y voz de los estudiantes y las familias**

Para que la inclusión y la equidad sean reales, no pueden ser imposiciones externas. Es necesaria la participación activa de los estudiantes en decisiones que les afectan: qué se enseña, cómo se evalúa, qué adaptaciones son útiles, qué expectativas se tienen. De igual forma, las familias deben formar parte del proceso educativo, aportando información sobre sus hijos, colaborando con la escuela, y compartiendo visiones culturales. Esta participación garantiza pertinencia, sentido de pertenencia y legitimidad.

El estudio en zonas rurales de Rusconi & Squillaci (2023) revela que los maestros consideran que la falta de participación de la comunidad y de las familias en procesos de diseño y adaptación dificulta la implementación efectiva de la inclusión.

- **Principio 8: Justicia social y eliminación de barreras estructurales**

Equidad no significa dar lo mismo a todos, sino dar lo que cada uno necesita para alcanzar su potencial. Esto implica reconocer y solucionar desigualdades estructurales económicas, lingüísticas,

culturales, geográficas que impiden el acceso, la participación o el logro. Las barreras pueden estar en las infraestructuras escuelas sin accesos físicos adecuados, en la falta de recursos didácticos, en la rigidez curricular, en políticas de evaluación poco flexibles, en prejuicios institucionalizados (Santos Gutiérrez & Condori Ruiz, 2023). El estudio “Equidad educativa y teorías de la justicia” documenta que muchas barreras en zonas rurales incluyen recursos insuficientes, currículo rígido, densidad alta de alumnos, expectativas limitadas, lo que conspira contra una inclusión real.

- **Principio 9: Evaluación formativa, diversa y flexible**

Evaluar no solo con exámenes estándar, sino con instrumentos que permitan reconocer el aprendizaje en múltiples formas: proyectos, trabajos colaborativos, presentaciones, portafolios, autoevaluación, coevaluación. Las evaluaciones deben retroalimentar, no solamente medir. Debe haber flexibilidad temporal y metodológica, para que los estudiantes puedan demostrar lo que saben de formas diversas.

El principio de evaluación diversa se menciona indirectamente en varias investigaciones sobre inclusión, destacándose como necesario para reducir desigualdades y para reconocer diferentes tipos de inteligencia y aprendizaje. En “Evaluación formativa: Reflexiones sobre la educación inclusiva” (Cornejo Pino & Almonacid Rivera, 2024) se menciona la importancia de estrategias como pruebas

adaptadas y evaluación continua para apoyar a estudiantes con necesidades diferenciadas.

- **Principio 10: Formación docente continua y apoyo institucional**

Inclusión y equidad requieren que los docentes estén bien preparados, tanto en su formación inicial como en el desarrollo profesional continuo, para comprender la diversidad, diseñar adaptaciones, reflexionar críticamente sobre sus propias prácticas, trabajar colaborativamente, y utilizar herramientas pedagógicas inclusivas. Además, las escuelas y los sistemas educativos deben proporcionar recursos, liderazgo, infraestructura, políticas claras y un ambiente seguro que favorezca estas prácticas.

El estudio de León Aroca et al. (2024) muestra que los docentes están dispuestos a aplicar prácticas inclusivas, pero expresan inseguridad pedagógica, falta de formación y apoyo, lo que limita su capacidad para llevar a cabo adaptaciones reales.

- **Integración de los principios: reflexiones para su implementación**

Para que estos principios no queden en teoría, es fundamental integrarlos en las prácticas educativas cotidianas. Algunas reflexiones clave: Es necesario que la escuela reflexione sobre sus estructuras: organización del espacio, tiempos, asignaturas,

agrupamientos, recursos, políticas locales; Las políticas educativas nacionales y locales deben alinearse con estos principios, dando soporte legal, normativo y financiero; La evaluación del alcance de la inclusión y la equidad debe hacerse mediante indicadores claros, datos desagregados por género, origen étnico o social, discapacidad, zona geográfica para identificar brechas; La cultura escolar debe propiciar un clima de respeto, valoración de lo diverso, participación democrática, diálogo, colaboración entre actores docentes, estudiantes, familias (León Aroca et al., 2024).

1.3 El rol transformador del docente

En contextos educativos marcados por la diversidad, la inclusión y la equidad, el docente debe asumir un papel transformador, más allá del rol tradicional de transmisor de conocimientos. Este papel implica no solo enseñar contenidos, sino diseñar ambientes de aprendizaje que respondan a la heterogeneidad de los estudiantes, mediar la inclusión, innovar pedagógicamente, colaborar con otros agentes educativos, y reflexionar críticamente sobre su práctica para generar mejoras continuas (Traver Albalat & Moliner-García, 2023).

Para transformarse, primero el docente debe diagnosticar su propio punto de partida: sus concepciones sobre diversidad, inclusión y equidad; sus competencias pedagógicas; sus actitudes frente a estudiantes con necesidades diferentes. Estudios recientes muestran que aunque muchos maestros apoyan la idea de inclusión

conceptualmente, en la práctica tienen entendimientos fragmentados o limitados, por ejemplo reduciéndola a la integración física de alumnos con discapacidad, sin atender la adaptación pedagógica, la participación y el logro equitativo, la formación profesional continua se presenta como vía esencial para esa transformación (Kohout-Díaz, 2025). Una meta-análisis reciente encontró que los programas de desarrollo profesional que son de largo plazo, relevante al contexto del docente, con aprendizaje activo y aplicable en aula tienen efectos positivos grandes en conocimiento, moderados en habilidades, y menores aún, pero presentes en creencias de los docentes hacia la inclusión Este tipo de formación ayuda al docente a cambiar marcos mentales, actitudes, adoptar nuevos roles.

Un ejemplo específico es el estudio “Diversity Skills for future Teachers: how transformative learning prepares pre-service Teachers for diversity in Austrian schools” (Resch, 2023) donde la teoría del aprendizaje transformativo de Mezirow se usó para provocar dilemas cognitivos en docentes en formación, lo que los llevó a reconfigurar sus marcos culturales, cognitivos y sociales sobre la diversidad; aunque los cambios emocionales fueron más lentos.

Diseño pedagógico centrado en la diversidad

El docente transformador diseña la enseñanza considerando las diferencias individuales: estilos de aprendizaje, intereses, capacidad,

ritmo, antecedentes culturales y lingüísticos. Esto se traduce en prácticas como la instrucción diferenciada, aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje, co-enseñanza, uso de diversos recursos didácticos, evaluación múltiple. Un estudio en Hong Kong basado en instrucción diferenciada mostró cómo una escuela primaria implementó un modelo de desarrollo profesional sostenible en el que los docentes fueron empoderados para diseñar clases adaptadas a la diversidad, mediante la co-planificación de lecciones, observaciones de aula y reflexiones entre pares. Esto mejoró tanto su confianza como la calidad del aprendizaje de los alumnos (Ancaya Martínez et al., 2024).

Promoviendo la identidad docente inclusiva y liderazgo transformador

El docente transformador también desarrolla una identidad profesional inclusiva: se ve no solo como transmisor de conocimiento, sino como facilitador, mediador, diseñador de ambientes, promotor de justicia educativa. También adopta liderazgo, aunque no necesariamente administrativo, sino liderazgo de aula, de cambio pedagógico, de innovación, de colaboración.

El estudio de García-Ramos et al. (2025) evidencia que el liderazgo transformacional del director escolar incide sobre la conducta inclusiva de los docentes, mediado por la identidad inclusiva del

maestro y su autoeficacia para llevar a cabo prácticas inclusivas. Esto indica que la transformación no depende solo de la voluntad individual, sino del apoyo institucional, del liderazgo desde la dirección, del reconocimiento profesional. Además, la investigación “Educación inclusiva en docentes de nivel secundaria: un análisis de la red bibliométrica” encontró que los maestros quieren adoptar prácticas inclusivas, pero se sienten inseguros, sin suficiente formación, con barreras institucionales que dificultan su rol transformador.

Innovación pedagógica y colaboración profesional

El docente transformador innova: experimenta con metodologías, tecnologías, reorganiza el aula, propicia actividades colaborativas, investiga su práctica. No quedarse con lo ya hecho, sino buscar constantemente formas mejores, más justas, más inclusivas.

Por ejemplo, el estudio Palomino Condo et al. (2023) describe cómo docentes colaboran en estudios de lecciones para diseñar, observar, reflexionar y ajustar lecciones inclusivas. Esa colaboración permite no solo mejorar prácticas concretas, sino generar una cultura de innovación entre docentes. También, programas que integran desarrollo profesional continuo sobre educación inclusiva, con elementos prácticos trabajo en aula, reflexión, comunidad profesional entre docentes, tienen efectos más duraderos. El meta-

análisis de “¿Apoya el desarrollo profesional eficazmente la implementación de la educación inclusiva? Un metaanálisis” lo confirma: los efectos en conocimiento son grandes, pero para que se traduzcan en habilidades y creencias, se necesita calidad, relevancia práctica, seguimiento (Donath et al., 2023).

Retos para el rol transformador y condiciones necesarias

El rol transformador del docente no se da automáticamente; hay condiciones institucionales, estructurales, culturales que lo favorecen o lo limitan. Algunos de los retos más señalados; Falta de formación inicial y continua específica para inclusión, diferenciación, UDL. Aunque los profesores expresan voluntad, muchas veces no tienen las herramientas prácticas para adaptarse, mucho volumen de trabajo, clases numerosas, falta de recursos materiales, apoyo especializado. Estas limitaciones prácticas dificultan la implementación de innovaciones inclusivas; Cultura institucional que no siempre valora la inclusión o ve la diversidad como problema más que como oportunidad. Resistencias culturales, prejuicios, expectativas bajas para ciertos estudiantes. Por otro lado, las condiciones necesarias para que este rol pueda desplegarse incluyen:

Formación docente que combine teoría y práctica, reflexión crítica, aprendizaje activo, adaptación al contexto local; Apoyo institucional, con liderazgo transformador desde la dirección de la escuela,

recursos adecuados, políticas inclusivas, incluyendo autonomía docente para innovar; Colaboración entre docentes, así como con especialistas, familias y comunidad educativa, para compartir prácticas, reflexionar juntos, dar soporte mutuo, tiempo para diseñar, experimentar, evaluar, ajustar; ambientes donde se toleren errores, se fomente la creatividad, seguimiento de las prácticas inclusivas, evaluación formativa, uso de datos desagregados para identificar brechas, ajustes constantes.

1.4 Retos y oportunidades en contextos escolares diversos

Los contextos escolares diversos cuando en una misma escuela conviven estudiantes con orígenes culturales distintos, niveles socioeconómicos variados, diferentes capacidades cognitivas, estilos de aprendizaje, lenguas maternas diferentes. Plantean desafíos importantes, pero también abren oportunidades significativas para transformar la educación. A continuación, se exponen los principales retos, seguidos de las oportunidades que emergen, con ejemplos recientes (Guamán Chávez, 2022).

Falta de formación docente específica e inadecuada

Muchos docentes no han recibido preparación suficiente en inclusión, adaptación curricular, atención a necesidades educativas especiales ni en metodologías diversas. En “Educación inclusiva: Retos y oportunidades en el Aula”, los profesores señalan que, aunque existe

voluntad de inclusión, carecen de herramientas prácticas, formación continua y acompañamiento institucional (Arias-Macias, 2025).

Escasez de recursos pedagógicos, materiales y tecnológicos

Adaptaciones curriculares, materiales accesibles, tecnología de apoyo, infraestructuras físicas inclusivas muchas veces faltan o no están distribuidas equitativamente. En el estudio de las Islas Canarias durante la pandemia se identificó que la brecha digital y la carencia de recursos tecnológicos adecuados afectó especialmente a estudiantes con necesidades especiales, lo que dificultó su participación plena (Figueredo Canosa & Lozano Díaz, 2022).

Rigidez curricular y evaluativa

Currículos muy estructurados, poco flexibles, con metodologías y evaluaciones homogéneas, no permiten ajustes según diferencias individuales de ritmo de aprendizaje, estilos, contextos culturales o lingüísticos. Esto se traduce en que muchos estudiantes no pueden demostrar lo que saben de formas diversas. El estudio “Overcoming Challenges and Promoting Positive Education in Inclusive Schools” identifica como barrera persistente la rigidez del currículo y la evaluación estándar (Deroncele-Acosta & Ellis, 2024).

Desigualdades socioeconómicas y brechas de acceso

Estudiantes de entornos pobres, rurales o marginales con frecuencia tienen menos acceso a materiales educativos, infraestructura, servicios de apoyo, tecnología, lo que agrava las diferencias en los logros. La literatura muestra que la desigualdad de recursos tanto económicos como culturales actúa como factor determinante del rendimiento educativo.

En escuelas bilingües o multiculturales, cuando los estudiantes tienen lenguas maternas diferentes al idioma de instrucción o provienen de culturas distintas, hay desafíos de enseñanza, comunicación, valoración de identidades culturales. Un estudio reciente de escuelas bilingües en los Países Bajos (Urgiles Uyaguari et al., 2025) documenta que aunque hay inicios prometedores, persisten desafíos para asegurar que la enseñanza sea verdaderamente inclusiva en estos contextos lingüísticos.

- **Desarrollo profesional docente significativo**

A pesar de los retos, los contextos escolares diversos ofrecen oportunidades importantes para mejorar la educación, innovar prácticas, fortalecer comunidades y contribuir a una sociedad más equitativa.

Cuando se ofrecen oportunidades de capacitación continua, específicas para inclusión, adaptaciones, uso de tecnologías, enseñanza culturalmente relevante, los docentes pueden mejorar

significativamente su práctica. Estudios como “Overcoming Challenges...” muestran que expertos identifican la formación docente como clave para promover la inclusión efectiva. Las investigaciones recientes subrayan que las escuelas inclusivas que no solo se enfocan en los contenidos sino también en el bienestar emocional, la motivación, los vínculos sociales, la resiliencia de estudiantes y docentes, generan ambientes más propicios para el aprendizaje pleno. “El saber de la experiencia del profesorado en la formación inicial: Reflexiones desde una asignatura de educación inclusiva” señala que estas dimensiones psicoemocionales son núcleo de la escuela inclusiva (Cabrera-Cuadros et al., 2021).

Una oportunidad significativa consiste en promover una cultura escolar donde se valoren las diferencias, se fomente la empatía, la tolerancia, la justicia social. Esto no solo mejora el ambiente de aprendizaje, sino contribuye a formar ciudadanos más conscientes y solidarios.

El reto de los modelos evaluativos rígidos puede transformarse en oportunidad si se implementan evaluaciones formativas, múltiples formas de demostrar aprendizaje, retroalimentación continua, criterios variados, adaptaciones, tiempos distintos. Esto no solo favorece a estudiantes con diversas necesidades, sino que mejora la calidad de la evaluación en general (Hewstone García, 2023).

Tabla 1:

Retos y estrategias de superación en contextos escolares diversos

Reto identificado	Estrategia para superarlo
Falta de formación docente en inclusión	Programas de desarrollo profesional con teoría, práctica, mentorías y reflexión colaborativa
Escasez de recursos pedagógicos y tecnológicos	Asegurar financiamiento, dotación de infraestructura accesible y materiales adaptados
Rigidez curricular y evaluativa	Reformar currículos y modelos de evaluación hacia formatos flexibles, adaptativos y culturalmente pertinentes
Desigualdades socioeconómicas	Uso de recursos públicos y comunitarios, priorización de apoyos y becas para estudiantes en desventaja
Prejuicios y estigmatización	Creación de cultura institucional de inclusión, promoción de valores de respeto y equidad
Sobrecarga docente	Apoyo institucional, reducción de carga administrativa y trabajo colaborativo con especialistas
Brechas lingüísticas y culturales	Curriculos interculturales y bilingües, reconocimiento de saberes locales y comunitarios

Fuente: Elaboración propia

La **Tabla 1** evidencia cómo cada reto presente en los contextos escolares diversos puede convertirse en una oportunidad de mejora si se implementan estrategias específicas y sostenidas en el tiempo. De este modo, problemas estructurales como la falta de formación

docente, la rigidez curricular o las brechas socioeconómicas dejan de percibirse únicamente como limitaciones, y se transforman en puntos de partida para el cambio educativo.

Tabla 2:

Oportunidades y acciones estratégicas en contextos escolares diversos

Oportunidad	Acción estratégica
Formación docente continua	Diseñar capacitaciones contextualizadas en diversidad, inclusión y equidad
Uso de tecnologías educativas	Implementar TIC como herramientas de apoyo, accesibilidad y personalización del aprendizaje
Políticas inclusivas en expansión	Articular prácticas escolares con normativas y marcos internacionales de inclusión
Promoción del bienestar socioemocional	Programas escolares de acompañamiento psicológico, tutorías y actividades de convivencia
Participación familiar y comunitaria	Involucrar a las familias en proyectos, planes de aula y actividades culturales
Innovación pedagógica	Aplicar metodologías como aprendizaje colaborativo, diseño universal para el aprendizaje y co-enseñanza
Cultura institucional inclusiva	Establecer normas, proyectos y prácticas que promuevan equidad y altas expectativas para todos

Fuente: Elaboración propia

En este sentido, la **Tabla 2** complementa el análisis al mostrar las oportunidades que surgen en los escenarios escolares inclusivos y las acciones estratégicas necesarias para aprovecharlas. Estas acciones no solo buscan atender las necesidades inmediatas, sino también generar un impacto sostenido en la cultura escolar: fortalecer la participación de las familias, integrar tecnologías de manera inclusiva, y garantizar el bienestar socioemocional de los estudiantes y docentes. De esta forma, la diversidad se consolida como un valor pedagógico que promueve la equidad y la calidad educativa en el largo plazo.

1.5 Innovación como motor de cambio educativo

La innovación educativa se refiere al conjunto de cambios deliberados y sistemáticos en la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, los entornos escolares, los roles docentes y la organización institucional, con el fin de mejorar la calidad, la equidad y la inclusión. En un contexto de diversidad creciente, la innovación no es un lujo ni una opción secundaria, sino una necesidad imprescindible si se quiere responder de manera efectiva a las distintas necesidades de los estudiantes y construir aulas donde todos tengan oportunidades reales de aprendizaje.

Un buen ejemplo de ello es el estudio “El estudio de lecciones y los retos de la formación inicial del profesorado en Europa: claves para la sostenibilidad. Una revisión bibliográfica” (Rodríguez-Robles

et al., 2025). En esta investigación se analizan prácticas innovadoras desarrolladas por docentes durante implementaciones de Lesson Study, donde maestros novatos, veteranos y de educación especial colaboran para planificar, observar y reflexionar sobre clases diseñadas para atender diversidad. Las innovaciones identificadas incluyen pedagogías centradas en el estudiante, integración de tecnología y modificaciones en los espacios de aprendizaje, todo ello orientado a responder mejor a las necesidades diversas del alumnado. Además, la innovación educativa también se manifiesta en el diseño de entornos digitales inclusivos. En *Designing for Diversity: Creating Inclusive Digital Learning Environments for Global Classroom* se muestran estrategias para adaptar contenidos, soportar múltiples idiomas, y permitir rutas de aprendizaje flexibles que se ajusten a estilos, accesibilidad y recursos variados de los estudiantes. Este tipo de innovación permite que las barreras tecnológicas y culturales sean menos rígidas, posibilitando una participación más amplia (Markey et al., 2021).

Otro estudio reciente, *Inclusive Education through Technology: A Systematic Review of Types, Tools and Characteristics* (Navas-Bonilla et al., 2025), revisa las herramientas tecnológicas usadas en contextos educativos inclusivos, describiendo sus características, ventajas y limitaciones. Entre los hallazgos se destaca que muchas de estas herramientas permiten hacer adaptaciones personalizadas,

mejorar la participación de los estudiantes, y apoyar a quienes tienen necesidades especiales, pero que su efectividad depende de la capacitación docente, de un buen soporte institucional y del acceso real a dichos recursos (Andrade López & Paredes-Pita, 2024).

1.5.1 La innovación educativa puede ser contemplada en distintos niveles

- **Metodológico:** introducir nuevas metodologías de enseñanza aprendizaje centrado en el estudiante, aprendizaje basado en proyectos, gamificación, Flipped Classroom, aprendizaje colaborativo para adaptar mejor el aprendizaje a distintos estilos y ritmos.
- **Tecnológico:** uso de herramientas digitales, plataformas adaptativas, tecnologías de apoyo para discapacidad, entornos de aprendizaje virtuales o híbridos, aprendizaje asistido por IA o con entornos multilingües digitales. Por ejemplo, la investigación Integrating emerging technologies to enhance special education teacher preparation (Howorth et al., 2024) pone énfasis en preparar a los docentes para usar tecnologías emergentes de modo que puedan responder mejor a la diversidad.
- **Espacial y organizativo:** modificar los espacios físicos del aula, reorganizar tiempos, flexibilizar agrupamientos, repensar la distribución del aula para favorecer la colaboración, interacción y atención diferenciada.

- **Cultural y social:** innovación en el currículo para hacerlo culturalmente relevante, reconocimiento de las lenguas maternas, inclusión de los saberes locales o comunitarios, fomento de la participación activa de estudiantes y familias. Para que la innovación sea efectiva como motor de cambio educativo, es necesario que se cumplan ciertas condiciones:

Formación docente continua: no solo en lo técnico, sino también en prácticas inclusivas, diversidad, equidad, cultura de aula, uso pedagógico de la tecnología.

Apoyo institucional fuerte: liderazgo escolar comprometido, políticas claras, asignación de recursos adecuados, infraestructura y soporte técnico, mecanismos de evaluación y ajuste.

Participación comunitaria y de actores múltiples: involucrar a estudiantes, familias, comunidad, especialistas para diseñar innovaciones pertinentes en el contexto local.

Evaluación y retroalimentación constante de las intervenciones innovadoras, para verificar qué funciona, qué necesita ajuste, y asegurar que no generen nuevas desigualdades.

Adaptación al contexto local: lo que funciona en un país o región puede no funcionar en otro sin adaptaciones culturales, lingüísticas y sociales; la innovación debe ser emergente, sensible a los entornos.

Resumen

La educación contemporánea enfrenta el desafío de atender contextos cada vez más diversos, donde convergen estudiantes con diferentes realidades culturales, sociales, lingüísticas y cognitivas. La diversidad, lejos de ser una limitación, constituye un punto de partida para enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, siempre que se promuevan principios de inclusión y equidad que garanticen igualdad de oportunidades y reconocimiento de las diferencias. En este marco, el rol del docente adquiere un carácter transformador, pues no se limita a transmitir conocimientos, sino que actúa como mediador, guía y agente de cambio que fomenta el respeto, la participación y el aprendizaje significativo.

Los contextos escolares diversos plantean retos como la falta de recursos, la resistencia al cambio y las desigualdades estructurales; sin embargo, también ofrecen oportunidades para innovar, integrar saberes comunitarios y construir aulas más democráticas. Para ello se requieren estrategias claras: programas de formación docente continua, financiamiento adecuado, currículos flexibles, participación de familias y comunidades, promoción del bienestar socioemocional y uso de la tecnología como herramienta inclusiva.

En este proceso, la innovación se convierte en motor de cambio educativo, al impulsar nuevas metodologías, recursos digitales,

reorganización de espacios y pertinencia cultural en el currículo. No obstante, su impacto depende de la capacitación docente, del apoyo institucional y de la participación colectiva.

PREGUNTAS DE COMPRENSIÓN

- *Explica con tus palabras cómo la diversidad enriquece los procesos de enseñanza-aprendizaje.*
- *Menciona al menos tres estrategias que permiten promover la inclusión y equidad en contextos escolares.*
- *¿Qué características convierten al docente en un agente transformador en la educación?*

CAPÍTULO 2: METODOLOGÍAS ACTIVAS PARA LA INNOVACIÓN INCLUSIVA

“Las metodologías activas impulsan una innovación inclusiva al fomentar la participación y la colaboración”

(Moreno & Cañón, 2020).

Introducción

En el contexto educativo del siglo XXI, caracterizado por la globalización, el avance acelerado de las tecnologías y la diversidad cultural, las metodologías activas se convierten en una necesidad imperante dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Bunbury, 2020). La escuela actual no puede limitarse a la transmisión unidireccional de contenidos, pues los estudiantes requieren desarrollar competencias críticas, creativas y colaborativas que les permitan desenvolverse en un mundo cambiante y complejo (Peralta Lara & Guamán Gómez, 2020). En este sentido, la innovación metodológica se presenta como un medio para transformar la práctica docente tradicional en un proceso dinámico, centrado en el estudiante y orientado a la construcción significativa del conocimiento.

Uno de los grandes desafíos que enfrenta la educación contemporánea es la inclusión, entendida no solo como la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales, sino también como la capacidad de atender a la diversidad en todas sus formas:

estilos de aprendizaje, contextos socioculturales, intereses, motivaciones y ritmos de trabajo(Alvarez et al., 2021). Las metodologías activas, al promover la participación, la colaboración y la resolución de problemas reales, se convierten en un recurso eficaz para garantizar la equidad en el acceso y la permanencia escolar (Olmo Fernández et al., 2020). De esta manera, se fomenta la motivación intrínseca de los estudiantes y se fortalecen sus habilidades sociales, al tiempo que se respetan las diferencias individuales y se favorece la interacción con el entorno.

Se abordan estrategias participativas que permiten transformar la enseñanza tradicional en procesos innovadores e inclusivos. Entre ellas se destacan el aprendizaje basado en proyectos y problemas, el aprendizaje cooperativo y colaborativo, la gamificación, el microaprendizaje con recursos multisensoriales y la flexibilidad metodológica adaptada a distintos estilos de aprendizaje (Nuñez Portilla et al., 2020). El análisis de estas metodologías busca evidenciar cómo, a través de su implementación, es posible construir aulas más motivadoras, democráticas y equitativas, en las que todos los estudiantes encuentren oportunidades reales para aprender y desarrollarse plenamente (Alvarez et al., 2021).

Objetivo:

Analizar el impacto de las metodologías activas en la innovación inclusiva, con el fin de identificar estrategias que promuevan la participación, la equidad y el aprendizaje significativo en contextos educativos diversos.

Pregunta de enfoque

- *¿Cómo contribuyen las metodologías activas a transformar la enseñanza tradicional en un proceso más inclusivo?*
- *¿Qué estrategias participativas permiten garantizar la equidad y la diversidad en el aula?*
- *¿De qué manera el aprendizaje basado en proyectos, problemas o la gamificación potencian la innovación inclusiva?*

2.1 Aprendizaje basado en proyectos y problemas

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el Aprendizaje Basado en Problemas (ABPr) comparten la idea de enfrentar a los estudiantes a situaciones reales, pero presentan diferencias sustanciales en su desarrollo (Sánchez Martínez & Ruvalcaba Ledezma, 2023). El ABP se orienta a la planificación y creación de un producto final, que puede ser tangible (una maqueta, un mural, un huerto) o intangible (una campaña, un informe, un video). El énfasis recae en la gestión

de todo el proceso: planteamiento, investigación, desarrollo y socialización de resultados (Tasama Nuñez, 2024).

Por su parte, el ABPr trabaja con problemas complejos y abiertos, generalmente de carácter social, científico o ético, que no tienen una única respuesta correcta. Su objetivo no es generar un producto, sino estimular el pensamiento crítico y la toma de decisiones a partir de la discusión y la investigación colaborativa (Núñez De Luca et al., 2025). Mientras el ABP demanda mayor tiempo y culmina en un proyecto concreto, el ABPr puede desarrollarse en períodos más breves y se enfoca en la comprensión profunda del problema y en la generación de posibles soluciones (Caicedo Espinoza et al., 2025).

- **Beneficios inclusivos: integración interdisciplinaria, trabajo autónomo, motivación**

Una de las mayores fortalezas del ABP y el ABPr es su potencial para promover la inclusión educativa. Al integrar diversas disciplinas en un mismo proyecto o problema, permiten que los estudiantes apliquen conocimientos de matemáticas, ciencias, lenguaje o arte de forma articulada, lo cual amplía la comprensión y otorga sentido a lo aprendido. Esta interdisciplinariedad favorece que cada alumno aporte desde sus intereses y habilidades, valorando la diversidad en el aula (Acosta-Rubio et al., 2025).

Además, ambas metodologías estimulan el trabajo autónomo y colaborativo, pues los estudiantes deben organizarse, investigar y tomar decisiones de manera conjunta. Esto potencia la responsabilidad individual, pero también la interdependencia positiva, fundamental para el desarrollo de competencias sociales y emocionales. Finalmente, al trabajar con situaciones cercanas a la realidad, se despierta una motivación intrínseca que impulsa la participación activa de todos los estudiantes, incluso de aquellos que suelen mostrar baja implicación en clases tradicionales (Cevallos Méndez et al., 2025).

- **Ejemplos en secundaria y bachillerato**

En el nivel de secundaria y bachillerato, estas metodologías pueden aplicarse de manera concreta en distintos campos. Por ejemplo, en un proyecto ambiental, los estudiantes pueden diseñar y ejecutar un huerto escolar sostenible, que involucre matemáticas (medición de áreas), ciencias naturales (tipos de suelo, fotosíntesis), tecnología (sistemas de riego) y lenguaje (redacción de informes o difusión en redes sociales). Este tipo de experiencia les permite conectar el aprendizaje con la vida cotidiana y asumir responsabilidades compartidas (Rodríguez Viteri et al., 2025).

En el caso del ABPr, un ejemplo es el análisis de problemas sociales, como la discriminación de género, el bullying o la desinformación en

redes. A través de debates, búsqueda de información y propuestas de soluciones, los estudiantes desarrollan pensamiento crítico y aprenden a argumentar desde distintas perspectivas (Sosa Cortez et al., 2025). Estos ejemplos muestran cómo, con un enfoque inclusivo, el aula se convierte en un espacio de construcción colectiva del conocimiento, donde cada voz es valorada.

- **Retos: evaluación objetiva, tiempo de planificación**

A pesar de sus múltiples beneficios, el ABP y el ABPr presentan retos importantes para su implementación. Uno de los principales es la evaluación objetiva, ya que no basta con calificar el producto final, sino que es necesario valorar todo el proceso: la planificación, la investigación, la colaboración y la presentación (Vázquez Arango et al., 2025). Esto exige a los docentes diseñar instrumentos de evaluación diversificados, como rúbricas, portafolios o autoevaluaciones, que reconozcan los distintos aportes de cada estudiante.

Otro desafío significativo es el tiempo de planificación y ejecución. Estas metodologías demandan mayor preparación previa por parte del docente, tanto en el diseño de proyectos y problemas relevantes como en la coordinación de recursos y tiempos (Burgos Rea et al., 2025). Asimismo, requieren flexibilidad curricular e institucional, ya que no siempre es posible ajustarlas a programas rígidos o a

evaluaciones estandarizadas. Sin embargo, con formación docente adecuada y apoyo de la comunidad educativa, estos retos pueden convertirse en oportunidades para consolidar una enseñanza más inclusiva y significativa.

2.2 Aprendizaje cooperativo y colaborativo

El aprendizaje cooperativo y colaborativo se fundamenta en la teoría sociocultural de Lev Vygotsky, quien destacó la importancia de la interacción social para el desarrollo cognitivo. Según este enfoque, el conocimiento no se construye de manera aislada, sino a través del diálogo, la cooperación y la mediación con otros (Andreu-Andrés, 2015). A partir de estas ideas, investigadores como David y Roger Johnson y Robert Slavin desarrollaron modelos de aprendizaje cooperativo que estructuran el trabajo en grupo con roles definidos y metas compartidas (Guerra Santana et al., 2019).

El aprendizaje colaborativo, aunque comparte raíces similares, es más flexible en su organización. Se basa en la construcción conjunta del conocimiento, donde los estudiantes aportan ideas y negocian significados sin una división estricta de roles (Sanahuja Ribés et al., 2024). En ambos casos, el docente deja de ser el transmisor único del conocimiento para convertirse en un facilitador que organiza los espacios, guía la interacción y promueve la responsabilidad compartida.

- **Diferencias entre aprendizaje cooperativo y colaborativo**

Aunque los términos suelen usarse indistintamente, presentan diferencias claras. En el aprendizaje cooperativo, el trabajo en grupo está más estructurado: cada estudiante cumple un rol específico y se promueve la interdependencia positiva, es decir, que el éxito del equipo depende del aporte de todos. Se enfatiza la responsabilidad individual y grupal, lo cual garantiza que ningún miembro quede rezagado (Castañeda Fuentes et al., 2024).

En el aprendizaje colaborativo, la organización es más abierta y horizontal. Los estudiantes construyen juntos el conocimiento sin roles necesariamente asignados, lo que fomenta la negociación, el diálogo y la creatividad compartida. Mientras lo cooperativo se centra en la eficiencia y el logro conjunto, lo colaborativo prioriza el proceso de construcción conjunta del saber, valorando las distintas perspectivas (Lago Martínez & Naranjo Llanos, 2024). Ambas modalidades, bien aplicadas, fortalecen la inclusión y el sentido de comunidad en el aula.

- **Beneficios inclusivos**

El aprendizaje cooperativo y colaborativo favorece la inclusión educativa porque todos los estudiantes tienen un espacio activo en el proceso. Al organizar grupos heterogéneos, se valoran las diferencias individuales y cada miembro encuentra una forma de aportar según

sus habilidades e intereses. Esto no solo fomenta la equidad, sino también la empatía y el respeto por la diversidad (Escobedo Cabello, 2025).

Asimismo, estas metodologías desarrollan habilidades socioemocionales como la comunicación asertiva, la resolución de conflictos y el trabajo en equipo, competencias esenciales en sociedades diversas (Montoya-Quinto et al., 2025). Al promover la participación activa y la corresponsabilidad, incluso estudiantes con menor rendimiento académico o con dificultades de integración encuentran oportunidades para ser escuchados y reconocidos.

- **Ejemplos en secundaria y bachillerato**

En la práctica, el aprendizaje cooperativo y colaborativo se aplica con múltiples técnicas. Una de las más conocidas es el método Jigsaw o rompecabezas, en el que cada estudiante investiga un fragmento de un tema y luego lo comparte con su grupo, asegurando que todos dependan del aporte de los demás (Acosta Pastor & Carcausto Calla, 2024). Otra técnica es Think-Pair-Share (“piensa, discute en pareja y comparte”), que fomenta la reflexión individual, el diálogo en pequeño grupo y la socialización en gran grupo.

En el bachillerato, se pueden organizar grupos de expertos en proyectos de investigación, donde cada equipo aborda un aspecto de un problema social o científico y luego comparte sus hallazgos con

la clase (Chávez-Palacios, 2025). Estas dinámicas no solo promueven la comprensión profunda de los contenidos, sino también el compromiso activo de los estudiantes con su propio aprendizaje y el de sus compañeros.

- **Retos: manejo de conflictos y evaluación**

La implementación de estas metodologías también presenta desafíos. Uno de los más frecuentes es el manejo de conflictos dentro de los grupos, ya que las diferencias de opinión, los estilos de trabajo o la falta de compromiso de algunos estudiantes pueden generar tensiones. El docente debe contar con estrategias de mediación y acompañamiento para que estos conflictos se transformen en oportunidades de aprendizaje social (González Martínez et al., 2025).

Otro reto importante es la evaluación justa y equilibrada. En contextos de trabajo en grupo, puede resultar difícil distinguir el aporte individual de cada estudiante. Por ello, es recomendable combinar instrumentos de evaluación grupal con otros de carácter individual, como autoevaluaciones, coevaluaciones y rúbricas detalladas. De esta manera, se reconoce tanto la responsabilidad personal como el esfuerzo colectivo, manteniendo la equidad en la valoración del aprendizaje.

2.3 Gamificación y motivación en aulas diversas

La gamificación consiste en aplicar dinámicas, mecánicas y elementos propios de los juegos en contextos no lúdicos, como el aula. Su objetivo principal es incrementar la motivación, el compromiso y la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Autores como Karl Kapp y Sebastian Deterding destacan que la gamificación no se trata de “jugar en clase”, sino de integrar características de los juegos puntos, niveles, recompensas, narrativas en actividades pedagógicas para hacerlas más atractivas y significativas.

En la actualidad, la gamificación se ha consolidado como una estrategia clave para transformar la enseñanza tradicional, ya que responde a las necesidades de los estudiantes del siglo XXI, quienes están acostumbrados a interactuar con entornos digitales y dinámicos (González-Campos et al., 2025). Al trasladar estas dinámicas al aula, se logra un aprendizaje más activo y motivador.

➤ Elementos de la gamificación en educación

Los principales componentes de la gamificación incluyen puntos, insignias, niveles, rankings, retos y retroalimentación inmediata. Estos elementos generan un entorno en el que el progreso se visualiza claramente, lo que mantiene a los estudiantes motivados y con deseos de superar nuevos desafíos (Pinenla-Palaguaray et al., 2024).

Además, las narrativas y misiones otorgan un sentido de propósito, haciendo que el aprendizaje sea percibido como una aventura o reto colectivo.

La clave de la gamificación está en equilibrar estos elementos con los objetivos educativos. Si se usan únicamente como competencia sin conexión con el aprendizaje, pueden perder efectividad. Sin embargo, cuando se vinculan con el desarrollo de competencias y habilidades, se convierten en una herramienta poderosa para la inclusión y la motivación.

➤ **Beneficios inclusivos**

La gamificación favorece la inclusión porque ofrece múltiples formas de participación y reconoce logros diversos. Estudiantes que suelen mostrarse desmotivados o con baja autoestima pueden sentirse más implicados al obtener recompensas simbólicas y visibles que refuercen sus avances (García-Gruezo et al., 2025). Además, reduce la ansiedad que generan las evaluaciones tradicionales, ya que el error se entiende como parte del juego y del proceso de mejora.

Asimismo, al integrar dinámicas cooperativas como retos en equipo o misiones compartidas, se fomenta la colaboración y el sentido de pertenencia en grupos heterogéneos. Esto beneficia a estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje, niveles de rendimiento o

necesidades educativas, ya que todos tienen la oportunidad de aportar y ser reconocidos.

➤ **Ejemplos en secundaria y bachillerato**

En secundaria, se pueden aplicar herramientas digitales como Kahoot, que transforma cuestionarios en competencias interactivas, o ClassDojo, que otorga puntos por conductas positivas y participación activa. En bachillerato, se puede implementar un sistema de “misiones y logros” para trabajar contenidos complejos, como la resolución de problemas matemáticos o el análisis de textos literarios, donde los estudiantes avanzan de nivel conforme superan retos académicos (Sepulveda Peñaranda & Mayoral Hinestroza, 2025).

Tabla 3:

Herramientas educativas aplicadas en secundaria y bachillerato

Nivel educativo	Herramienta	Descripción
Secundaria	Kahoot	Convierte cuestionarios en competencias interactivas.
Secundaria	ClassDojo	Otorga puntos por conductas positivas y participación activa.

Bachillerato	Misiones y logros (gamificación)	Sistema de retos y niveles para abordar contenidos complejos.
Bachillerato	Breakout Edu / Escape rooms educativos	Resolución de acertijos relacionados con contenidos para lograr un objetivo común.

Fuente: Elaboración propia.

➤ **Retos: riesgo de competitividad y trivialización**

A pesar de sus beneficios, la gamificación presenta algunos desafíos. Uno de ellos es el riesgo de fomentar una competitividad excesiva, que puede desmotivar a quienes no alcanzan buenos resultados (Chamba Gomes et al., 2025). Para evitarlo, es necesario equilibrar la competencia con dinámicas cooperativas que premien el esfuerzo grupal y no solo el desempeño individual.

Otro reto es la trivialización del aprendizaje. Si los juegos no están vinculados de manera clara con los objetivos educativos, los estudiantes pueden centrarse únicamente en acumular puntos o recompensas sin reflexionar sobre lo aprendido. Por ello, la gamificación debe diseñarse cuidadosamente, priorizando la calidad pedagógica por encima del simple entretenimiento.

2.4 Microaprendizaje y recursos multisensoriales

El microaprendizaje es una metodología que consiste en ofrecer contenidos breves, enfocados y fácilmente accesibles, generalmente

en formato digital. Se basa en la idea de que el conocimiento se puede adquirir en fragmentos pequeños, lo que facilita la retención y reduce la sobrecarga cognitiva (Bojorquez Robles & Curisinche Rojas, 2024). Este enfoque resulta especialmente útil en un mundo donde la inmediatez y el consumo rápido de información forman parte de la vida cotidiana de los estudiantes.

Además, el microaprendizaje no se limita a la reducción de contenidos, sino que busca generar aprendizajes significativos en poco tiempo. A través de recursos como videos cortos, podcasts de cinco minutos, infografías o cuestionarios rápidos, se logra que los estudiantes se involucren en actividades concretas que refuerzan competencias específicas.

○ **Recursos multisensoriales**

Los recursos multisensoriales complementan el microaprendizaje al involucrar diferentes canales de percepción: visual, auditivo, kinestésico y táctil. La educación multisensorial reconoce que cada estudiante procesa la información de manera distinta y que, al estimular varios sentidos, se incrementa la comprensión y la retención. Ejemplos de estos recursos incluyen audiolibros, pictogramas, mapas conceptuales interactivos, dramatizaciones o materiales manipulativos (Castro Genes, 2025).

Este enfoque resulta particularmente inclusivo porque atiende a la diversidad de estilos de aprendizaje. Estudiantes con dislexia, TDAH o dificultades de concentración, por ejemplo, se benefician de apoyos visuales y auditivos que refuerzan la comprensión, mientras que quienes aprenden mejor haciendo encuentran en lo kinestésico una vía eficaz para adquirir conocimientos.

Tabla 4:

Recursos multisensoriales aplicados en contextos educativos

Recurso	Descripción	Sentidos involucrados
Mapas conceptuales visuales	Representaciones gráficas de ideas y relaciones entre conceptos.	Vista
Audiolibros	Materiales narrados que facilitan la comprensión de textos.	Oído
Material manipulativo	Objetos físicos como bloques, tarjetas o maquetas para explorar contenidos.	Tacto, vista
Videos educativos	Explicaciones con imágenes, animaciones y audio.	Vista, oído
Realidad aumentada (RA)	Integración de elementos virtuales sobre el entorno real.	Vista, oído, interacción táctil

Música y sonidos	Uso de melodías o efectos para reforzar conceptos o crear ambientes.	Oído
Juegos interactivos	Actividades digitales o físicas que combinan estímulos multisensoriales.	Vista, oído, tacto

Fuente: Elaboración propia.

○ **Beneficios inclusivos**

El microaprendizaje y los recursos multisensoriales ofrecen flexibilidad y accesibilidad, lo que los convierte en aliados de la inclusión educativa. Permiten adaptar los contenidos a distintos ritmos de aprendizaje, ofreciendo la posibilidad de repetir o profundizar en pequeñas dosis de información según las necesidades individuales (Reynolds & Dolasinski, 2023). Además, favorecen la motivación al presentar el aprendizaje como experiencias breves, dinámicas y cercanas a los intereses de los estudiantes.

También potencian la participación de quienes suelen tener dificultades en metodologías tradicionales. Por ejemplo, un estudiante que se distrae fácilmente puede concentrarse mejor en un video corto que en una clase larga; del mismo modo, un alumno con baja comprensión lectora puede apoyarse en un audiolibro o en pictogramas para seguir el contenido sin sentirse excluido.

○ **Ejemplos en secundaria y bachillerato**

En secundaria, se pueden utilizar videos breves en plataformas como YouTube o TikTok educativo para explicar conceptos de ciencias o gramática. También se pueden implementar podcasts cortos en los que los estudiantes graben resúmenes de lecturas o debates sobre temas de actualidad (Dolasinski & Reynolds, 2020). En bachillerato, el microaprendizaje puede aplicarse mediante infografías interactivas o cuestionarios rápidos en línea, que ayudan a consolidar conocimientos de manera práctica.

En cuanto a los recursos multisensoriales, un ejemplo es el uso de audiolibros y resúmenes gráficos en la lectura de obras literarias, lo que beneficia tanto a estudiantes visuales como auditivos (Gazioğlu & Karakuş, 2023). En matemáticas y ciencias, se pueden emplear simuladores digitales y materiales manipulativos que faciliten la comprensión de fenómenos abstractos. Estas estrategias hacen del aula un espacio más inclusivo y dinámico.

○ **Retos: fragmentación y coherencia curricular**

Uno de los principales retos del microaprendizaje es el riesgo de la fragmentación del conocimiento. Si los contenidos se presentan de manera aislada, sin conexión con un marco más amplio, los estudiantes pueden quedarse en aprendizajes superficiales (Shams & Seitz, 2008). Por ello, es fundamental que los docentes organicen

estas microexperiencias dentro de una secuencia didáctica coherente que asegure la construcción progresiva del saber.

Otro desafío es la disponibilidad de recursos y formación docente. El diseño de materiales multisensoriales o digitales requiere tiempo, creatividad y, en muchos casos, competencias tecnológicas que no todos los docentes poseen. Superar estas limitaciones implica capacitación, trabajo colaborativo y apoyo institucional para garantizar que estas metodologías se apliquen con eficacia y calidad (Monib et al., 2025).

2.5 Flexibilidad metodológica para distintos estilos de aprendizaje

La flexibilidad metodológica consiste en la capacidad del docente para adaptar estrategias, recursos y tiempos de enseñanza según las necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes. No se trata de aplicar una única técnica, sino de combinar diversas metodologías activas para responder a la heterogeneidad del aula (Mainemelis et al., 2002). Este enfoque parte del reconocimiento de que no todos aprenden de la misma manera ni al mismo ritmo.

En la escuela del siglo XXI, la flexibilidad es un principio fundamental de la educación inclusiva. Permite diseñar experiencias que equilibran lo individual y lo colectivo, favoreciendo la participación de todos los estudiantes sin que las diferencias se

conviertan en barreras para el aprendizaje (Loaiza Villalba et al., 2019).

❖ **Estilos de aprendizaje y diversidad**

Cada estudiante presenta un perfil único: algunos prefieren lo visual, otros lo auditivo o lo kinestésico; unos aprenden de manera más reflexiva, mientras que otros son más activos. La flexibilidad metodológica integra estos estilos en la planificación, asegurando que todos puedan encontrar una vía efectiva para comprender y apropiarse del conocimiento (Müller et al., 2023).

Desde la perspectiva inclusiva, este enfoque reconoce la diversidad como una oportunidad. Un mismo contenido puede ser trabajado a través de lecturas, videos, experimentos prácticos o debates, lo que multiplica las oportunidades de éxito académico y fortalece la autoestima del alumnado.

❖ **Beneficios inclusivos**

La flexibilidad metodológica garantiza que cada estudiante pueda acceder al aprendizaje desde sus fortalezas y, al mismo tiempo, desarrollar nuevas habilidades. Esto aumenta la motivación y la participación, especialmente en aulas donde existen distintos niveles de desempeño o estudiantes con necesidades educativas específicas (Afonso et al., 2025).

Además, contribuye a construir un clima escolar más justo y respetuoso, ya que transmite la idea de que todas las formas de aprender son válidas. De esta manera, se fomenta un sentido de pertenencia en el aula y se previene la exclusión.

❖ Ejemplos en secundaria y bachillerato

En secundaria, un tema de historia puede trabajarse mediante la lectura de textos, el análisis de documentales y la elaboración de mapas conceptuales, dando opciones para que los estudiantes elijan la forma de acercarse al contenido (Mahande et al., 2024). En bachillerato, un proyecto de investigación puede incluir presentaciones orales, informes escritos o productos digitales, respetando las habilidades de cada estudiante.

Otro ejemplo es la enseñanza de ciencias: mientras algunos alumnos construyen modelos o experimentos, otros pueden simular procesos en programas digitales. Esta variedad metodológica permite que todos los estudiantes se sientan competentes y valorados.

❖ Retos de la flexibilidad metodológica

Uno de los principales retos es el tiempo de planificación que requiere diseñar actividades diversas y adaptadas a los distintos estilos de aprendizaje (Noguera Fructuoso et al., 2023). Además, puede generar en el docente la sensación de que debe “hacer más”, cuando en realidad se trata de enseñar de manera estratégica.

Otro desafío es la evaluación equitativa: al ofrecer distintas formas de aprender y producir, se deben también considerar diferentes formas de evaluar.

Resumen

Las metodologías activas como herramientas clave para la innovación educativa e inclusión en el aula. Se enfatiza que la educación del siglo XXI requiere estrategias que vayan más allá de la enseñanza tradicional, promoviendo la participación, la autonomía y la construcción significativa del conocimiento. Estas metodologías buscan responder a la diversidad estudiantil, considerando diferentes estilos de aprendizaje, intereses y ritmos, y convirtiendo al estudiante en protagonista de su proceso educativo.

Se analiza el Aprendizaje Basado en Proyectos y Problemas (ABP y ABPr) como estrategias que permiten a los estudiantes enfrentar situaciones auténticas y generar soluciones creativas. Estas metodologías promueven la integración interdisciplinaria, fomentan la motivación y el trabajo autónomo, y ofrecen experiencias de aprendizaje significativas a través de proyectos ambientales, sociales o científicos. No obstante, requieren planificación cuidadosa y sistemas de evaluación que consideren tanto el proceso como los resultados.

El capítulo también aborda el aprendizaje cooperativo y colaborativo, la gamificación, el microaprendizaje y los recursos multisensoriales, así como la flexibilidad metodológica para atender a distintos estilos de aprendizaje. Todas estas estrategias potencian la inclusión, favorecen la participación activa, desarrollan competencias socioemocionales y fortalecen la motivación de los estudiantes. Cada metodología se analiza en términos de beneficios, ejemplos prácticos en secundaria y bachillerato, y retos que deben superarse para garantizar su efectividad.

Finalmente, se concluye que las metodologías activas constituyen un enfoque integral que no solo mejora los aprendizajes académicos, sino también habilidades transversales como el pensamiento crítico, la creatividad y la colaboración.

PREGUNTAS DE COMPRENSIÓN

- *¿Qué elementos caracterizan la gamificación en el aula?*
- *¿Qué se entiende por microaprendizaje y cómo se aplica en la secundaria y bachillerato?*
- *¿Por qué se considera que las metodologías activas promueven la inclusión educativa?*
- *¿Cómo podrías aplicar microaprendizaje y recursos multisensoriales en una materia que enseñes?*

CAPÍTULO 3: RECURSOS Y HERRAMIENTAS PARA AULAS INCLUSIVAS

“El uso de recursos inclusivos fortalece la equidad y mejora las oportunidades de aprendizaje para todos”

(Ainscow, 2015)

Introducción

La equidad educativa implica que todos los estudiantes, sin importar sus condiciones físicas, cognitivas, sociales o culturales, tengan las mismas oportunidades de aprender. En este sentido, los recursos inclusivos se convierten en un pilar fundamental, ya que permiten eliminar barreras de acceso y fomentar la participación activa de quienes tradicionalmente han sido marginados en los procesos escolares (Martínez Pérez et al., 2018). Estos recursos pueden ser tan variados como un libro adaptado en braille, un software de lectura en voz alta, o simplemente un material manipulativo que facilite la comprensión de conceptos abstractos.

Además, el valor de los recursos inclusivos radica en que no solo benefician a estudiantes con necesidades específicas, sino que enriquecen la experiencia de todo el grupo. Por ejemplo, una presentación con subtítulos no solo favorece a un alumno con discapacidad auditiva, sino que también apoya a estudiantes que aprenden mejor con refuerzo visual o que no dominan aún la lengua de instrucción (Sandoval Mena et al., 2018). Por ello, los recursos inclusivos no deben ser vistos como herramientas de uso restringido,

sino como medios para promover una educación de calidad y justicia social.

La inclusión no puede separarse de la innovación ni de la accesibilidad. Innovar en educación implica repensar los métodos y materiales, buscando caminos creativos y tecnológicos que permitan llegar a todos los estudiantes (Barreiro Collazo, 2022). Sin embargo, la innovación solo es auténtica cuando se traduce en accesibilidad real: un recurso digital avanzado pierde su valor si no puede ser utilizado por un estudiante con baja visión o si requiere conectividad inexistente en contextos rurales.

En este marco, la accesibilidad es el puente que une la innovación con la inclusión. Diseñar con accesibilidad significa anticiparse a la diversidad de estudiantes, incorporando opciones flexibles y adaptables (Ramos et al., 2024). Esto se vincula con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que propone ofrecer múltiples formas de representación, expresión y participación. Así, la tríada inclusión, innovación y accesibilidad constituye un eje central en la construcción de aulas equitativas (Salas Subía et al., 2024).

La tecnología, aunque poderosa, no constituye por sí sola una garantía de inclusión. Un aula equipada con tablets, pizarras digitales o aplicaciones de última generación puede seguir reproduciendo

exclusión si los recursos no están adaptados o si el docente no los utiliza con una intención pedagógica inclusiva (Villacís Llundu et al., 2025). La clave está en entender que la herramienta tecnológica debe responder a una necesidad concreta de aprendizaje y no convertirse en un fin en sí misma.

Un enfoque pedagógico adaptativo supone reconocer la diversidad de los estudiantes y ajustar los métodos de enseñanza en función de sus ritmos, estilos y contextos. Esto significa que el docente debe combinar creatividad, empatía y conocimiento técnico para diseñar experiencias significativas (Arteaga Tapia et al., 2025). Por ello, la tecnología debe estar al servicio de la pedagogía inclusiva, no al revés. Cuando ambos elementos se articulan, los recursos sean digitales, analógicos o híbridos logran realmente transformar las aulas en espacios de participación equitativa para todos.

Objetivo:

Identificar y analizar recursos y herramientas pedagógicas que promuevan la inclusión en el aula, favoreciendo la participación activa, el aprendizaje significativo y la equidad entre todos los estudiantes.

Preguntas de enfoque

- *¿Qué recursos y herramientas pedagógicas resultan más efectivas para fomentar la inclusión en el aula?*
- *¿Cómo contribuyen las tecnologías digitales a garantizar la participación de estudiantes con diversas necesidades?*
- *¿De qué manera los docentes pueden adaptar materiales y estrategias para promover la equidad educativa?*
- *¿Qué papel cumplen las políticas educativas en la integración de recursos inclusivos dentro del aula?*

3.1 Materiales accesibles y adaptados al aula

Los materiales accesibles son aquellos diseñados o modificados para eliminar barreras de aprendizaje y permitir que todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones físicas, cognitivas o sensoriales, puedan participar en el proceso educativo. No se trata únicamente de crear materiales especializados, sino de asegurar que los ya existentes puedan ser utilizados de manera equitativa (Vinueza Burgos, 2025). Por ejemplo, un texto digital en formato editable

puede convertirse en audio, aumentar el tamaño de la letra o traducirse automáticamente, ampliando sus posibilidades de acceso.

El propósito central de estos materiales es democratizar el aprendizaje. Su valor no reside únicamente en atender a estudiantes con discapacidad, sino en proporcionar oportunidades para todos, en línea con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Sánchez Fuentes, (2022). Así, la accesibilidad se entiende como una estrategia preventiva que reduce la exclusión antes de que esta ocurra.

- **Ejemplos de materiales accesibles**

Dentro del aula se pueden emplear múltiples recursos adaptados según la necesidad. Para estudiantes con discapacidad visual, los libros en braille, los textos en letra grande y los audiolibros son recursos fundamentales (Ortiz Hernández, 2023). En el caso de estudiantes con dificultades auditivas, los subtítulos en videos, las transcripciones de audio y los apoyos visuales permiten una mejor comprensión. A nivel motor, cuadernos con pautas diferenciadas, lápices de agarre especial o teclados adaptados son herramientas útiles.

También destacan los materiales gráficos como pictogramas, utilizados ampliamente para apoyar a niños con trastornos del espectro autista (TEA), y los recursos manipulativos como regletas,

bloques lógicos o tarjetas visuales, que facilitan la comprensión de conceptos abstractos en matemáticas y otras áreas (León Aroca et al., 2024).

Tabla 5:
Ejemplos de materiales accesibles para estudiantes con necesidades educativas

Tipo de necesidad educativa	Materiales accesibles		Ejemplos
Discapacidad visual	Materiales en formatos alternativos de lectura	en	Libros en braille, textos en letra grande, audiolibros, lectores de pantalla
Discapacidad auditiva	Materiales con apoyo visual y textual	con	Subtítulos en videos, transcripciones de audio, apoyos visuales
Discapacidad motora	Recursos de apoyo para la escritura y el acceso digital		Cuadernos con pautas diferenciadas, lápices de agarre especial.
Trastorno del Espectro Autista (TEA)	Materiales gráficos y visuales para estructurar información	para	Pictogramas, tableros visuales, agendas visuales
Dificultades de aprendizaje en áreas académicas	Materiales manipulativos concretos	y	Regletas matemáticas, bloques lógicos, tarjetas visuales

Fuente: Elaboración propia

- **Impacto en la equidad educativa**

La implementación de materiales accesibles tiene un efecto directo en la equidad, ya que evita que ciertos estudiantes queden rezagados debido a limitaciones que podrían solucionarse con ajustes mínimos (Rodríguez-Martínez, 2018). En un aula inclusiva, estos recursos permiten que cada estudiante participe activamente, sienta que sus necesidades son consideradas y se motive a aprender. Esto contribuye no solo al rendimiento académico, sino también al fortalecimiento de la autoestima y la pertenencia al grupo (Rodríguez-Martínez et al., 2022).

Asimismo, los materiales adaptados benefician al conjunto del alumnado. Un ejemplo claro es el uso de esquemas visuales o mapas conceptuales, que no solo ayudan a estudiantes con dificultades de aprendizaje, sino que también mejoran la organización de ideas para toda la clase (Jacovkis et al., 2024). En este sentido, los materiales accesibles deben concebirse como recursos de beneficio universal, no como medidas exclusivas para unos pocos.

3.2 Tecnologías asistivas y recursos inclusivos

Las tecnologías asistivas son dispositivos, programas o sistemas diseñados para mejorar la funcionalidad y la autonomía de las personas con discapacidad, permitiéndoles participar activamente en entornos educativos, laborales y sociales (Calderón-Delgado et al.,

2024). En el contexto escolar, estas herramientas se convierten en un puente entre las necesidades del estudiante y los recursos de aprendizaje disponibles. No se limitan a equipos sofisticados, sino que abarcan desde un simple comunicador de imágenes hasta software avanzado de lectura en voz alta.

Su alcance es amplio porque no solo benefician a estudiantes con discapacidades permanentes, sino también a quienes enfrentan barreras temporales o contextuales. Por ejemplo, un estudiante con un brazo lesionado puede usar la función de dictado por voz para elaborar textos, o uno con dificultades de atención puede apoyarse en aplicaciones que segmentan tareas (Caicedo Peralta et al., 2025). De esta manera, la tecnología asistiva se convierte en un recurso inclusivo que potencia la equidad educativa.

- **Tipos de tecnologías asistivas**

Existen distintas categorías de tecnologías asistivas aplicables en el aula. Entre ellas están los lectores de pantalla como JAWS y NVDA, que permiten a estudiantes con ceguera navegar por computadoras; los sintetizadores de voz y software de dictado que transforman texto en audio o voz en escritura; y los dispositivos de comunicación aumentativa y alternativa (CAA), como los tableros de pictogramas digitales o aplicaciones móviles que facilitan la expresión de estudiantes no verbales (Montalvo-Vergara et al., 2025).

En el plano físico y motor, destacan los teclados adaptados, ratones especiales, pulsadores y sistemas de seguimiento ocular, que permiten manejar equipos tecnológicos con movimientos mínimos (Fuentes Rentería, 2024).

Tabla 6:

Tipos de tecnologías asistivas para el aula inclusiva

Tipo de tecnología asistiva	Descripción		Ejemplos
Ayudas de movilidad	Facilitan el desplazamiento de estudiantes con dificultades motoras.	el de	Sillas de ruedas eléctricas, caminadores, scooters.
Tecnologías de acceso y adaptación	Permiten el uso de computadoras y dispositivos digitales.	de y	Teclados adaptados, mouse ergonómicos, pulsadores, pantallas táctiles.
Tecnologías de apoyo visual	Ayudan a personas con baja visión o ceguera a acceder a la información.	a la	Lentes electrónicos, lupas digitales, braille electrónico, audiolibros.
Tecnologías de apoyo auditivo	Mejoran la percepción del sonido para estudiantes con discapacidad auditiva.	para con	Audífonos, implantes cocleares, sistemas de FM, subtítulo en tiempo real.

Fuente: Elaboración propia

- **Impacto en la educación inclusiva**

La incorporación de tecnologías asistivas en el aula tiene un efecto transformador. Permiten que estudiantes que antes estaban marginados del proceso educativo ahora puedan leer, escribir, comunicarse y participar en las actividades escolares (Pincay Ponce et al., 2025). Esto no solo mejora su rendimiento académico, sino que también fortalece su autonomía, autoestima y proyección de futuro. En otras palabras, la tecnología asistiva abre puertas a la inclusión plena.

Sin embargo, su efectividad depende de la capacitación docente y del acompañamiento institucional. De poco sirve un dispositivo avanzado si el maestro no sabe integrarlo en su práctica pedagógica o si la escuela no genera políticas de uso accesible (Gómez-Marí et al., 2023). Por ello, las tecnologías asistivas deben concebirse como parte de una estrategia integral que combine recursos técnicos, voluntad política y metodologías inclusivas (Tuárez Bravo et al., 2024).

3.3 Herramientas digitales para la participación de todos

- **Plataformas educativas inclusivas**

Las plataformas digitales se han convertido en espacios clave para facilitar el aprendizaje inclusivo, especialmente en entornos híbridos y virtuales. Herramientas como Moodle, Google Classroom o

Edmodo permiten organizar contenidos, compartir materiales en diversos formatos y adaptar la enseñanza a diferentes necesidades (Concha Abarca et al., 2023). Su valor inclusivo radica en la posibilidad de ofrecer recursos en múltiples representaciones: textos, audios, videos, enlaces interactivos o foros de discusión.

Muchas de estas plataformas incluyen funciones de accesibilidad, como subtítulo automático, ampliación de pantalla o integración con lectores de texto, lo que las convierte en entornos más equitativos (Valera Yataco et al., 2023). Además, permiten que estudiantes que no pueden asistir presencialmente participen de manera remota.

Ilustración 1:

Plataformas virtuales inclusivas para el aprendizaje



Fuente: Elaboración propia.

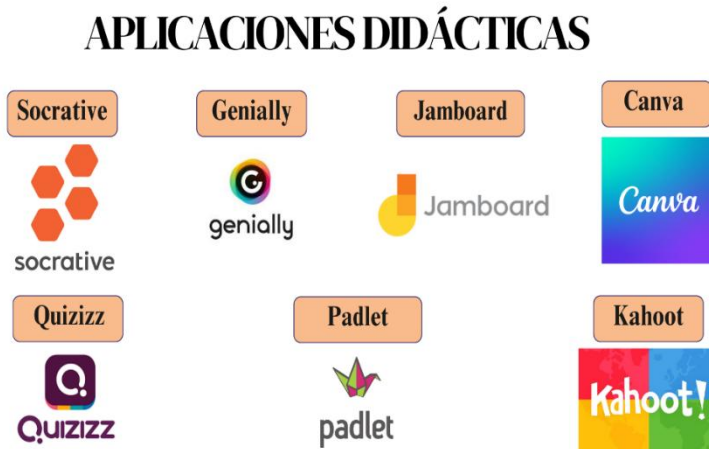
- **Aplicaciones didácticas accesibles**

Las aplicaciones educativas ofrecen nuevas oportunidades para la participación de todos los estudiantes. Herramientas como Kahoot, Quizizz o Socrative promueven la gamificación y permiten que los alumnos participen mediante cuestionarios interactivos que pueden adaptarse con imágenes, audio o texto simplificado (Suntaxi Andrade, 2023).

Otras aplicaciones, como Genially o Canva, permiten a los docentes diseñar contenidos visuales enriquecidos con narración, lo cual favorece a quienes requieren apoyos multimodales (Pascual-Arias et al., 2022). Asimismo, entornos como Padlet o Jamboard fomentan la colaboración, ya que cada estudiante puede aportar ideas en formatos diversos: texto, imagen, audio o video. Estas aplicaciones, cuando se usan con criterio pedagógico, aseguran que todos los estudiantes encuentren una vía de participación acorde a sus capacidades (Cheng & Lai, 2020).

Ilustración 2:

Aplicaciones didácticas para la enseñanza inclusiva



Fuente: Elaboración propia

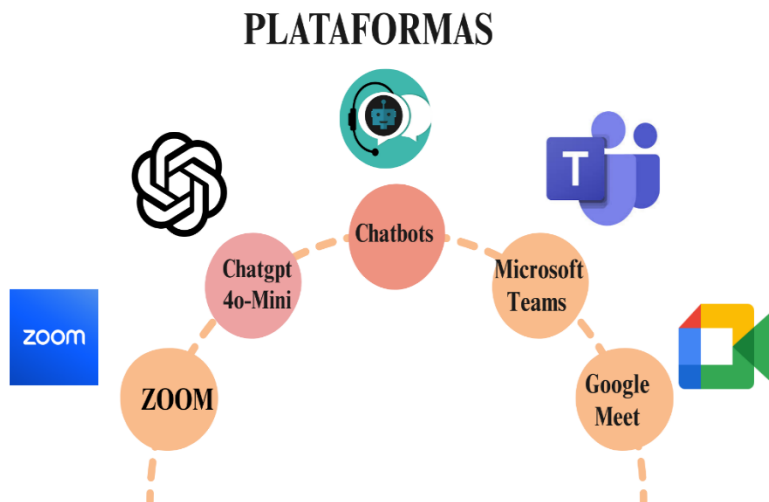
- **Innovación tecnológica y accesibilidad en tiempo real**

La incorporación de herramientas basadas en inteligencia artificial ha ampliado aún más las posibilidades de participación inclusiva. Plataformas como Zoom o Microsoft Teams incluyen funciones de transcripción y subtítulo en tiempo real, lo que facilita el acceso a estudiantes con discapacidad auditiva (Cotán Fernández et al., 2024). De igual manera, los traductores automáticos permiten superar barreras lingüísticas, favoreciendo la inclusión de estudiantes migrantes o que no dominan plenamente la lengua de instrucción.

En paralelo, asistentes virtuales como ChatGPT u otros chatbots educativos pueden convertirse en tutores personalizados, apoyando a estudiantes con dificultades en lectura, escritura o comprensión de instrucciones (Fernández-Batanero et al., 2022). No obstante, su efectividad depende de que los docentes integren estas herramientas como complemento pedagógico, garantizando que sean usadas de forma ética, accesible y segura. Así, la tecnología se convierte en un catalizador de equidad cuando se pone al servicio de la diversidad y no como un recurso exclusivo para quienes tienen más acceso (Heras Rojas et al., 2020).

Ilustración 3:

Plataformas digitales para la interacción y el aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

3.4 Estrategias para contextos con baja conectividad

En contextos donde el acceso a internet es limitado o inexistente, los materiales impresos siguen siendo un recurso esencial para garantizar la continuidad educativa (Herrera-Enríquez et al., 2023). Guías didácticas, cartillas de ejercicios y cuadernos de trabajo permiten que los estudiantes estudien de manera autónoma y a su propio ritmo. Estos materiales pueden diseñarse de forma inclusiva, con ilustraciones, pictogramas, esquemas visuales y explicaciones adaptadas a diferentes niveles de comprensión (Pachay Lucas, 2025).

Además, los materiales impresos pueden complementarse con elementos tecnológicos sencillos, como códigos QR o enlaces que los estudiantes puedan consultar cuando dispongan de conectividad (Chanto Espinoza & Loáiciga Gutiérrez, 2021). De esta manera, se crean recursos híbridos que amplían las oportunidades de aprendizaje sin depender completamente de internet.

- **Uso de medios comunitarios**

En zonas rurales y comunidades alejadas, los medios de comunicación tradicionales, como la radio y la televisión, han demostrado ser aliados poderosos en la educación inclusiva (Jiménez-Consuegra et al., 2021). Durante la pandemia, muchos países implementaron programas de educación a través de la radio y la TV, transmitiendo clases, cuentos, canciones y explicaciones que

podían ser seguidas desde los hogares. Estos formatos son accesibles porque requieren dispositivos de bajo costo y llegan a poblaciones amplias (Jiménez Becerra et al., 2020).

La radio comunitaria, en particular, tiene un impacto significativo, pues puede adaptarse a la lengua local y transmitir contenidos culturalmente pertinentes. De esta forma, no solo se supera la barrera tecnológica, sino que también se respeta la diversidad lingüística y cultural de los estudiantes.

- **Estrategias pedagógicas adaptadas**

La falta de conectividad no debe ser un obstáculo para la innovación pedagógica. Estrategias como el aprendizaje basado en proyectos permiten que los estudiantes utilicen recursos disponibles en su entorno, desde materiales reciclados hasta conocimientos comunitarios (Decimavilla-Alarcón & Jama-Rodríguez, 2025). Esta metodología fomenta la creatividad y el aprendizaje significativo sin necesidad de depender de herramientas digitales avanzadas.

Así mismo, los teléfonos celulares básicos pueden aprovecharse como medio de comunicación entre docentes y familias mediante SMS o llamadas cortas. Esta práctica asegura un mínimo de interacción y retroalimentación, manteniendo el vínculo pedagógico (Toscano-Quispe et al., 2025). En estos casos, la clave está en la

flexibilidad docente y en la búsqueda de soluciones contextualizadas que respondan a las realidades de cada comunidad.

3.5 Creatividad docente en la generación de recursos inclusivos

- **Rol del docente como creador de recursos**

El docente inclusivo no es solo un transmisor de conocimientos, sino también un diseñador y creador de recursos pedagógicos adaptados a la diversidad del aula. Su creatividad le permite transformar materiales cotidianos en apoyos didácticos significativos: desde elaborar fichas de lectura con imágenes hasta construir organizadores gráficos en cartulina para reforzar conceptos abstractos (Navarro & Navarro-Montaña, 2023). Esta capacidad creadora asegura que, incluso en contextos con recursos limitados, los estudiantes encuentren medios accesibles para aprender.

Además, la generación de materiales propios fortalece la autonomía del docente y su capacidad de responder de manera inmediata a las necesidades detectadas en su grupo (Albornoz et al., 2015). De esta manera, la creatividad se convierte en una competencia profesional clave que complementa la formación pedagógica y digital.

- **Innovación con recursos locales**

La innovación inclusiva no siempre requiere grandes inversiones tecnológicas, sino la habilidad de aprovechar lo que está disponible en el entorno. Muchos docentes han desarrollado tableros de

comunicación con cartón y pictogramas impresos, cuentos ilustrados con recortes de revistas o materiales manipulativos contruidos con elementos reciclados (Universidad de la Amazonía et al., 2018). Estos recursos no solo son accesibles económicamente, sino que también refuerzan el vínculo con la realidad cultural y social de los estudiantes.

El uso de dramatizaciones, juegos tradicionales y narraciones orales también refleja la creatividad docente en la construcción de experiencias inclusivas. Estas estrategias permiten que los estudiantes participen activamente y expresen sus aprendizajes en múltiples formas, respetando sus estilos y ritmos individuales (Silva-Flores, 2024).

- **Formación y reflexión pedagógica**

La creatividad docente debe ir acompañada de una reflexión crítica sobre la práctica pedagógica. No se trata únicamente de diseñar materiales novedosos, sino de asegurar que estos sean pertinentes, accesibles y efectivos para todos los estudiantes (Herrera San Martín, 2024). Aquí cobra relevancia la capacitación en metodologías inclusivas y en principios como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que orienta al docente en la creación de recursos flexibles y adaptativos.

En este sentido, la formación continua y el intercambio de experiencias entre docentes resultan fundamentales. Espacios colaborativos, redes educativas y comunidades de práctica ofrecen oportunidades para compartir ideas, validar estrategias y enriquecer la creatividad colectiva (Martínez Ordóñez, 2025). Así, la innovación docente deja de ser un esfuerzo individual para convertirse en un movimiento compartido hacia una educación verdaderamente inclusiva.

Resumen

El capítulo aborda la importancia de los recursos inclusivos como elementos clave para garantizar la equidad educativa. Se destaca que estos materiales, ya sean impresos, tecnológicos o manipulativos, eliminan barreras de acceso y promueven la participación de todos los estudiantes, respondiendo a la diversidad presente en el aula. La inclusión, entendida desde los marcos internacionales como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y el ODS 4, requiere no solo de innovación, sino también de un compromiso pedagógico que asegure accesibilidad y justicia educativa.

En este sentido, se presentan los materiales accesibles y adaptados al aula como primera estrategia, mostrando ejemplos que van desde libros en braille y audiolibros hasta pictogramas y cuadernos con

pautas diferenciadas. Estos recursos favorecen tanto a estudiantes con necesidades específicas como al resto del grupo, reforzando la idea de que la accesibilidad beneficia de manera universal.

Posteriormente, se analizan las tecnologías asistivas y digitales que facilitan la participación de todos los estudiantes. Se destacan lectores de pantalla, teclados adaptados, aplicaciones de gamificación, plataformas educativas accesibles y herramientas de inteligencia artificial como subtitulado en tiempo real o chatbots educativos. Asimismo, se reconoce que en contextos con baja conectividad es posible recurrir a estrategias como materiales impresos, radios comunitarias, TV educativa y proyectos basados en recursos locales, garantizando así la continuidad del aprendizaje.

Finalmente, el capítulo subraya la creatividad docente como motor de la inclusión. El rol del maestro como creador de recursos adaptados, la innovación con materiales locales y la formación en enfoques inclusivos constituyen la base para un aula equitativa. Se concluye que los recursos y herramientas, más allá de la tecnología, deben ser concebidos como instrumentos pedagógicos flexibles que promuevan la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

PREGUNTA DE COMPRENSIÓN

- *¿Por qué los recursos inclusivos son fundamentales para garantizar la equidad educativa en el aula?*
- *¿Qué ejemplos de materiales accesibles y adaptados pueden utilizarse para atender la diversidad de estudiantes?*
- *¿Cómo contribuyen las tecnologías asistivas y digitales a la participación activa de todos los alumnos?*
- *¿Qué estrategias permiten mantener una educación inclusiva en contextos con baja conectividad?*

CAPÍTULO 4: EVALUACIÓN CON ENFOQUE DE INCLUSIÓN Y EQUIDAD

“La equidad en la evaluación implica ofrecer a cada estudiante los apoyos necesarios para alcanzar su máximo potencial.”

(Ainscow, 2015)

Introducción

La evaluación constituye un pilar fundamental en el proceso educativo, ya que no se limita únicamente a medir resultados, sino que orienta y fortalece los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, en un contexto escolar caracterizado por la diversidad, resulta imprescindible repensar las prácticas evaluativas desde una perspectiva inclusiva y equitativa (Black & Wiliam, 1998). Este enfoque busca reconocer las diferencias individuales y garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones, tengan la oportunidad de demostrar lo que saben y pueden hacer (De La Herrán Gascón et al., 2016).

La evaluación no puede reducirse a un simple proceso de calificación numérica, ya que constituye un componente integral del aprendizaje. Más que verificar lo aprendido al final de una unidad, debe entenderse como una herramienta pedagógica que orienta tanto al docente como al estudiante en la mejora continua (Tai et al., 2023). Una evaluación formativa, flexible y significativa permite detectar

avances, identificar dificultades y establecer estrategias de acompañamiento adecuadas para cada alumno.

En este sentido, evaluar implica valorar el progreso y las competencias adquiridas, reconociendo los distintos ritmos y estilos de aprendizaje. La evaluación deja de ser un acto de control para convertirse en una oportunidad de crecimiento personal y académico (Kefallinou & Donnelly, 2016). Por ello, se convierte en un pilar esencial del proceso educativo, ya que guía las decisiones pedagógicas y asegura que los aprendizajes respondan a las necesidades reales de los estudiantes.

En las aulas actuales, la diversidad es una realidad innegable: estudiantes con diferentes capacidades, contextos culturales, lenguas maternas y estilos de aprendizaje conviven en un mismo espacio educativo. Frente a ello, la evaluación debe garantizar que cada estudiante tenga la oportunidad de demostrar lo que sabe y puede hacer, evitando prácticas que favorezcan a unos y excluyan a otros. Esto implica diseñar instrumentos flexibles que se adapten a la variedad de perfiles existentes (Gonsalves, 2024).

Promover la equidad en la evaluación no significa aplicar criterios distintos de calidad, sino reconocer que los caminos para llegar al aprendizaje son diversos. De esta manera, la evaluación inclusiva asegura que todos los estudiantes reciban apoyos pertinentes y

cuenten con las mismas oportunidades de éxito, eliminando barreras que históricamente han limitado a quienes presentan necesidades educativas específicas (Lawi & Muzata, 2025).

Los marcos internacionales de referencia han subrayado la importancia de transformar las prácticas evaluativas hacia un enfoque inclusivo y equitativo. La UNESCO (2020) destaca que la evaluación debe centrarse en el aprendizaje significativo, promoviendo la calidad y la equidad como ejes fundamentales del derecho a la educación. Asimismo, el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) establece la meta de “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad”, lo que implica necesariamente evaluar de manera justa y adaptada a la diversidad (Playfoot et al., 2023).

Por su parte, la Declaración de Incheon (2015) reafirma el compromiso global de los países en garantizar procesos de enseñanza y evaluación que reconozcan las diferencias individuales, eliminen la discriminación y fomenten la inclusión. Estos lineamientos internacionales sirven como guía para que los sistemas educativos diseñen modelos de evaluación que no solo midan resultados, sino que impulsen aprendizajes relevantes para todos los estudiantes (Lis et al., 2024).

La evaluación tradicional se ha caracterizado por aplicar pruebas estandarizadas y uniformes, con un enfoque en la memorización de

contenidos y la comparación entre estudiantes. Este modelo, al centrarse en la homogeneidad, tiende a invisibilizar las particularidades individuales y a generar inequidad, ya que no todos los alumnos pueden expresar sus aprendizajes de la misma manera (Mora Botina et al., 2025). De esta forma, la evaluación tradicional prioriza la calificación sobre la comprensión y el desarrollo integral.

En contraste, la evaluación inclusiva se centra en la diversidad como un valor pedagógico. Reconoce que los estudiantes aprenden de formas distintas y, por lo tanto, ofrece múltiples vías para evidenciar lo aprendido: proyectos, presentaciones orales, portafolios digitales, evaluaciones prácticas, entre otros (Knight & Segura, 2025). Más que sancionar errores, este modelo busca acompañar procesos, resaltar fortalezas y proponer mejoras. Así, la evaluación inclusiva no homogeneiza, sino que potencia la riqueza de las diferencias, promoviendo aprendizajes más justos y significativos.

Objetivo:

Analizar y proponer modelos de evaluación inclusiva y equitativa que reconozcan la diversidad del alumnado, valoren los aprendizajes de manera justa y promuevan una educación de calidad para todos.

Pregunta de enfoque

- *¿De qué manera la evaluación puede convertirse en una herramienta para garantizar la inclusión y la equidad en el aprendizaje?*
- *¿Qué estrategias de evaluación favorecen la participación de estudiantes con diversas necesidades y contextos socioculturales?*
- *¿Cómo se asegura que los criterios e instrumentos de evaluación no reproduzcan desigualdades educativas?*

4.1 Principios de la evaluación inclusiva

La evaluación inclusiva se fundamenta en la necesidad de reconocer la diversidad del alumnado y garantizar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de demostrar sus aprendizajes en igualdad de condiciones. Este enfoque no solo busca medir conocimientos, sino también valorar las capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, evitando prácticas discriminatorias o excluyentes que puedan limitar el desarrollo integral (Cornejo Pino & Almonacid Rivera, 2024). En este sentido, la evaluación inclusiva se convierte en un proceso justo y participativo que promueve la equidad educativa.

Los principios que la sustentan se orientan hacia la justicia, la flexibilidad y la pertinencia, asegurando que los instrumentos y criterios de evaluación respondan a las características individuales y contextuales de cada estudiante (Romero-González, 2024). De esta manera, se fomenta una educación más democrática, en la que se reconocen las diferencias como un valor y se establecen condiciones para que todos puedan alcanzar su máximo potencial. La evaluación inclusiva, por tanto, es un pilar fundamental para avanzar hacia sistemas educativos más equitativos y de calidad.

➤ **Enfoque de equidad**

La equidad en la evaluación implica que todos los estudiantes tengan la oportunidad de demostrar lo que saben, considerando sus diferencias culturales, lingüísticas, cognitivas o físicas. No se trata de aplicar un único instrumento para todos, sino de ofrecer caminos diversos para que cada estudiante pueda evidenciar sus aprendizajes (Coll et al., 2000). Este principio reconoce que la igualdad formal (dar lo mismo a todos) no garantiza justicia educativa, mientras que la equidad busca eliminar barreras y generar oportunidades ajustadas a cada realidad.

Cuando la evaluación se concibe desde la equidad, el énfasis se traslada del resultado al proceso, reconociendo el valor del esfuerzo, la progresión y las capacidades individuales. De esta forma, el

docente asume un rol de acompañante que adapta las herramientas a las necesidades de los estudiantes, asegurando que nadie quede en desventaja por las condiciones del entorno o por características personales (Balseca Castañeda et al., 2025).

➤ **Flexibilidad**

La evaluación inclusiva se caracteriza por su flexibilidad, es decir, por la capacidad de ofrecer diferentes medios y formatos para evaluar los aprendizajes. Un mismo objetivo puede ser valorado mediante pruebas orales, ensayos escritos, exposiciones prácticas, proyectos colaborativos o incluso plataformas digitales (Valle Quezada et al., 2025). Esta variedad permite que cada estudiante elija la forma más adecuada para mostrar lo que ha aprendido, evitando que el instrumento en sí se convierta en un obstáculo.

Al aplicar la flexibilidad, los docentes responden a los distintos estilos de aprendizaje y a las condiciones del contexto. Por ejemplo, un estudiante con dificultades en la lectoescritura puede demostrar su dominio conceptual a través de una presentación oral o un recurso audiovisual, sin que su limitación en lo escrito afecte la valoración de sus competencias reales.

➤ **Justicia**

En la evaluación inclusiva, la justicia no se entiende como dar exactamente lo mismo a todos, sino como proporcionar lo que cada

estudiante necesita para poder demostrar sus aprendizajes. Esto significa que algunos alumnos requerirán apoyos adicionales, adaptaciones curriculares o tiempos diferenciados, mientras que otros podrán desenvolverse en condiciones estándar (Santibañez Mite et al., 2025). Lo importante es garantizar que cada uno reciba lo que le corresponde en función de sus características y necesidades.

De este modo, la justicia educativa se convierte en un principio activo que orienta la práctica docente hacia la compensación de desigualdades. Así, se evita que la evaluación refuerce las brechas existentes y se convierte en una herramienta para promover inclusión y cohesión social en el aula.

➤ **Transparencia y claridad**

Otro principio fundamental es la transparencia, entendida como el explicitación claro de los criterios de evaluación antes de iniciar el proceso. Esto permite que los estudiantes sepan qué se espera de ellos, cuáles son los indicadores de logro y cómo se medirá su desempeño. La transparencia evita sesgos, subjetividades y percepciones de injusticia, ya que garantiza reglas claras para todos (Correa, 2023).

Además, al compartir los criterios con los estudiantes, se fomenta la autorregulación y la responsabilidad sobre el propio aprendizaje. De esta manera, la evaluación deja de ser un proceso “oculto” y se

convierte en un ejercicio colaborativo y abierto, donde el diálogo entre docente y alumno orienta la mejora continua.

➤ **Ejemplo práctico**

Un ejemplo ilustrativo del contraste entre prácticas tradicionales e inclusivas se observa al comparar un examen escrito con un portafolio digital. Mientras el examen suele evaluar en un momento único, con énfasis en la memoria y bajo presión, el portafolio recopila evidencias a lo largo del tiempo, incluyendo proyectos, reflexiones, producciones orales y recursos audiovisuales. Esto brinda una visión más completa del aprendizaje y se adapta a las fortalezas individuales de los estudiantes.

Así, el portafolio no solo permite valorar contenidos, sino también competencias como la creatividad, el pensamiento crítico y la capacidad de autorreflexión. Es un recurso flexible y justo que ejemplifica cómo la evaluación inclusiva transforma la forma de valorar el conocimiento en el aula.

➤ **Caso real: Ecuador**

En Ecuador, en los últimos años se han impulsado experiencias de evaluación inclusiva que buscan superar el enfoque tradicional centrado en pruebas estandarizadas. Diversas instituciones educativas han promovido la implementación de proyectos interdisciplinarios, portafolios de evidencias, autoevaluaciones y

actividades prácticas como alternativas para valorar los aprendizajes de los estudiantes (Delgado Valdivieso, 2021). Estas prácticas ponen el énfasis en el proceso más que en el resultado final, reconociendo los avances individuales y respetando los diferentes ritmos de aprendizaje.

Un ejemplo destacado se encuentra en el Bachillerato General Unificado (BGU), donde las directrices del Ministerio de Educación fomentan evaluaciones formativas y diversificadas que incluyen trabajos colaborativos, presentaciones orales, proyectos comunitarios y recursos digitales. Estas estrategias han permitido reducir la presión de los exámenes únicos y promover una mayor motivación estudiantil, fortaleciendo además competencias como la reflexión crítica y la participación activa.

Estos avances demuestran que en el contexto ecuatoriano es posible implementar evaluaciones inclusivas que garanticen oportunidades de éxito para todos los estudiantes. Aunque aún existen desafíos relacionados con la capacitación docente y la equidad en el acceso a recursos, las experiencias locales muestran que la evaluación puede convertirse en una herramienta de justicia y equidad, adaptada a la diversidad de realidades presentes en el país.

4.2 Evaluación continua y diferenciada

- **Evaluación continua**

La evaluación continua se centra en el seguimiento permanente del proceso de aprendizaje, en lugar de limitarse a un examen final que determina el resultado. Este enfoque permite identificar avances, dificultades y necesidades específicas de cada estudiante, lo que facilita una intervención pedagógica oportuna. A través de la observación sistemática, proyectos, debates, trabajos prácticos y actividades colaborativas, el docente recoge evidencias diversas que reflejan de manera más completa las competencias desarrolladas (Eikeland & Ohna, 2022).

Además, la evaluación continua fomenta una visión más justa del aprendizaje, ya que reconoce que los estudiantes no siempre muestran su máximo potencial en un único momento. Al valorar el progreso acumulado y la evolución de cada alumno, se genera una cultura de acompañamiento y retroalimentación constante, fortaleciendo la motivación y la autonomía en el proceso educativo.

- **Evaluación diferenciada**

La evaluación diferenciada se basa en el principio de que no todos los estudiantes aprenden ni demuestran sus conocimientos de la misma manera. Por ello, los instrumentos deben adaptarse a las características, estilos y ritmos de cada estudiante, sin perder de vista los objetivos de aprendizaje (Westbroek et al., 2020). Estas adaptaciones pueden incluir otorgar tiempo adicional, simplificar las

preguntas, permitir el uso de apoyos visuales o auditivos, o incluso modificar el formato de la prueba.

Este enfoque permite que estudiantes con dislexia, déficit de atención, discapacidad auditiva o visual, entre otras condiciones, tengan igualdad de oportunidades para mostrar lo que saben. Por ejemplo, un estudiante con dislexia puede expresar sus conocimientos de forma oral en lugar de escrita, mientras que un alumno con discapacidad auditiva puede realizar presentaciones visuales en lugar de intervenir en debates orales. Estas adaptaciones garantizan justicia sin bajar los estándares de calidad.

- **Esquema comparativo: tradicional vs. inclusiva**

En el modelo tradicional, la evaluación suele centrarse en una prueba única, estandarizada y aplicada en un momento específico, lo que genera un panorama limitado del aprendizaje y puede excluir a quienes enfrentan dificultades (Langelaan et al., 2024). En cambio, la evaluación inclusiva propone una variedad de instrumentos como portafolios, rúbricas adaptadas, diarios de aprendizaje, observaciones continuas y proyectos interdisciplinarios, que ofrecen una visión más amplia, justa y personalizada del proceso educativo.

Este contraste refleja el cambio de paradigma: de un modelo rígido y homogéneo hacia uno flexible, formativo y equitativo. La evaluación inclusiva reconoce que los aprendizajes no son lineales y

que cada estudiante requiere oportunidades diversas para demostrar su desarrollo, contribuyendo así a una educación más justa y significativa.

Tabla 7:

Esquema comparativo: Evaluación Tradicional vs. Evaluación Inclusiva.

Aspecto	Evaluación Tradicional	Evaluación Inclusiva
Enfoque	Centrada en el resultado final.	Centrada en el proceso y el progreso individual.
Instrumentos	Prueba única y estandarizada (generalmente escrita).	Variedad de instrumentos: portafolios, rúbricas, diarios de aprendizaje, observaciones, proyectos, exposiciones.
Flexibilidad	Rígida, con un solo formato de respuesta.	Flexible, permite respuestas orales, escritas, visuales o digitales según la necesidad.
Justicia	Igualdad formal: lo mismo para todos.	Equidad real: cada estudiante recibe apoyos según sus características.
Retroalimentación	Escasa o centrada en el error.	Constante, constructiva y orientada a la mejora.
Rol del estudiante	Pasivo, receptor de calificación.	Activo, protagonista de su aprendizaje mediante autoevaluación y coevaluación.

Fuente: Elaboración propia

- **Caso práctico en un aula ecuatoriana**

En un colegio de la Sierra ecuatoriana, durante la asignatura de Lengua y Literatura, el docente debía evaluar la comprensión lectora de sus estudiantes de primero de Bachillerato. En el modelo tradicional, la evaluación se realizaba con una prueba escrita estandarizada, que exigía contestar preguntas de opción múltiple y redactar un ensayo breve (Bhandari et al., 2025). Varios estudiantes, especialmente aquellos con dislexia o dificultades en la escritura, obtenían calificaciones bajas, aunque demostraban en clase una buena comprensión del texto leído.

Al aplicar un enfoque inclusivo, el docente decidió diversificar los instrumentos. Los estudiantes podían elegir entre distintas formas de evidenciar su aprendizaje: grabar un audio con su análisis del texto, elaborar un mapa conceptual digital, presentar un resumen oral ante el grupo o escribir una reseña escrita. Además, se usaron rúbricas claras para todos, de manera que los criterios de evaluación fueran transparentes y accesibles.

El resultado fue que los estudiantes se sintieron más motivados y confiados, ya que cada uno pudo demostrar su comprensión de acuerdo con sus fortalezas. Los alumnos con dislexia lograron explicar con claridad sus ideas en formato oral, mientras que otros con preferencia por lo visual destacaron con organizadores gráficos.

Este caso evidencia cómo la evaluación inclusiva no reduce las exigencias académicas, sino que amplía las oportunidades para que todos tengan éxito.

4.3 Rúbricas y guías adaptadas a distintos contextos

✓ Rúbricas inclusivas

Las rúbricas inclusivas son instrumentos que permiten evaluar de manera clara, transparente y equitativa, al describir criterios de desempeño en distintos niveles. A diferencia de las evaluaciones tradicionales que se centran únicamente en el producto final, las rúbricas inclusivas valoran también el esfuerzo, la creatividad, la colaboración y el proceso de aprendizaje (Kondo et al., 2022). De este modo, todos los estudiantes pueden mostrar sus logros desde sus propias fortalezas.

Un elemento clave de estas rúbricas es que no penalizan las diferencias, sino que reconocen la diversidad como un valor pedagógico. Por ejemplo, un trabajo creativo puede recibir el mismo reconocimiento que una respuesta teórica bien estructurada, siempre que se cumpla con los objetivos de aprendizaje. Así, el instrumento se convierte en una guía que orienta tanto al docente como al estudiante en el proceso de mejora.

✓ Flexibilidad en las rúbricas

La flexibilidad es una característica esencial en las rúbricas inclusivas, ya que permite adaptarlas a distintos ritmos y estilos de aprendizaje. Esto significa que los criterios pueden ajustarse para que todos los estudiantes tengan la oportunidad de demostrar sus competencias: algunos necesitarán más tiempo, otros usarán apoyos visuales o digitales, y otros podrán responder de manera oral (Bin Dahmash, 2025). Lo importante es que las rúbricas no limiten, sino que acompañen los diferentes caminos hacia el logro.

Por ello, las rúbricas no deben entenderse como un formato rígido, sino como una herramienta adaptable que se ajusta a cada contexto educativo. Esta flexibilidad promueve la equidad y evita que la evaluación se convierta en una barrera para quienes aprenden de forma distinta.

✓ **Lenguaje claro y accesible**

Otro aspecto fundamental de las rúbricas inclusivas es el uso de un lenguaje claro, sencillo y accesible, que pueda ser comprendido por todos los estudiantes. Evitar tecnicismos innecesarios, utilizar frases cortas y apoyarse en recursos visuales como íconos, colores o símbolos facilita la comprensión de los criterios (Reynders et al., 2020). Esto es especialmente útil para estudiantes con dificultades de lectura, discapacidad intelectual leve o quienes aprenden en una segunda lengua.

Cuando los estudiantes entienden con precisión qué se espera de ellos, aumenta su motivación y confianza para alcanzar los objetivos. De este modo, la rúbrica no solo cumple una función de evaluación, sino también de orientación pedagógica.

Tabla 8:

Rúbrica inclusiva

Nivel	Descripción del desempeño
1. Necesita apoyo constante	Requiere acompañamiento continuo para realizar las tareas, muestra avances iniciales.
2. Logra con ayuda parcial	Completa las actividades con orientación del docente o de sus compañeros.
3. Alcanza de manera autónoma	Cumple los objetivos propuestos sin necesidad de apoyo adicional.
4. Supera las expectativas	Aporta ideas nuevas, muestra iniciativa y enriquece el aprendizaje colectivo.

Fuente: Elaboración propia

✓ **Aplicación práctica**

Un ejemplo de aplicación de rúbricas inclusivas se da en proyectos colaborativos. En lugar de evaluar únicamente el producto final, la rúbrica se adapta para valorar las diferentes formas de participación. Así, un estudiante puede aportar con dibujos, otro con un texto escrito, y otro con una presentación oral o digital (Panadero et al.,

2023). Todos reciben retroalimentación justa y clara, de acuerdo con sus aportes y capacidades.

Este tipo de aplicación práctica no solo fomenta la inclusión, sino también la corresponsabilidad, ya que cada estudiante se reconoce como parte fundamental del trabajo en equipo. De esta forma, la rúbrica se convierte en un instrumento que respeta la diversidad y fortalece la equidad en el aula.

Tabla 9:

Rúbrica inclusiva para proyectos colaborativos.

Criterio	Nivel 1: Necesita apoyo constante	Nivel 2: Logra con ayuda parcial	Nivel 3: Alcanza de manera autónoma	Nivel 4: Supera las expectativ as
Contenido	Presenta información incompleta o poco clara; requiere guía.	Expone la informaci ón básica con algunos errores o vacíos.	Expone información clara, organizada y adecuada al tema.	Presenta informaci ón profunda, clara y enriquecida con ejemplos.
Creatividad	Se limita a reproducir modelos o ejemplos dados.	Incorpora algunos elementos creativos con apoyo.	Integra recursos originales que enriquecen el trabajo.	Propone soluciones innovadora s y muestra un estilo personal destacado.

Colaboración	Participa mínimamente en el grupo y necesita recordatorios constantes.	Colabora de forma intermitente y requiere apoyo para integrarse.	Participa de manera activa, respetando roles y aportes del grupo.	Motiva a sus compañeros, aporta ideas clave y asume un rol de liderazgo positivo.
Esfuerzo	Entrega incompleta, con escasa dedicación.	Se nota esfuerzo limitado; requiere apoyo para culminar las tareas.	Cumple con las actividades propuestas con responsabilidad.	Demuestra un alto nivel de compromiso, dedicación.

Fuente: Elaboración propia

4.4 Retroalimentación constructiva e inclusiva

La retroalimentación es uno de los elementos más poderosos del proceso de aprendizaje, siempre que se brinde de forma personalizada y en el momento adecuado. Un comentario general o tardío suele perder impacto; en cambio, una observación específica, que reconozca el esfuerzo y marque pasos concretos de mejora, refuerza la confianza del estudiante y lo motiva a seguir avanzando (Øen et al., 2024). En un enfoque inclusivo, esta retroalimentación debe adaptarse a las características individuales, considerando ritmos, estilos de aprendizaje y necesidades particulares.

Más que señalar errores, la retroalimentación inclusiva busca ser motivadora, resaltando los avances alcanzados y mostrando que el aprendizaje es un proceso en construcción. De esta manera, se convierte en una herramienta de acompañamiento, no de sanción, fortaleciendo la autoestima académica (Janesarvatan & Asoodar, 2024).

La retroalimentación tradicional muchas veces se centra en la comparación con un estándar o con los compañeros, lo cual genera frustración en quienes tienen más dificultades. La retroalimentación inclusiva, en cambio, pone énfasis en el progreso personal: se valora lo que cada estudiante ha logrado en relación con su punto de partida (Dawson et al., 2019). Esto fomenta un sentido de superación interna y ayuda a que cada uno identifique sus avances, independientemente del nivel de los demás.

Al destacar logros individuales, los docentes promueven un clima de respeto y equidad, en el que todos los estudiantes sienten que su esfuerzo es valorado. Este enfoque fortalece la motivación intrínseca, clave para el aprendizaje sostenible.

Tabla 10:

Comparación entre retroalimentación tradicional e inclusiva

Aspecto	Retroalimentación tradicional	Retroalimentación inclusiva
Enfoque principal	Señala errores y compara con estándares o con otros estudiantes.	Valora el progreso individual en relación al punto de partida.
Momento de aplicación	Generalmente al final de la actividad o unidad.	Durante todo el proceso, con seguimiento constante y oportuno.
Lenguaje usado	Formal, correctivo y a veces ambiguo.	Claro, accesible, motivador y adaptado a las necesidades del estudiante.
Medios utilizados	Principalmente escritos, iguales para todos.	Diversificados: escritos, simplificados, audios, videos, pictogramas y colores.
Impacto en el estudiante	Puede generar frustración, desmotivación o miedo al error.	Refuerza la autoestima, motiva y orienta hacia la mejora continua.

Fuente: Elaboración propia

Una retroalimentación inclusiva debe siempre ofrecer caminos claros para mejorar, evitando comentarios ambiguos que confunden al estudiante. Por ejemplo, en lugar de decir “debes mejorar tu

redacción”, es más útil señalar “intenta usar frases más cortas y revisar la ortografía con un corrector digital”. De igual modo, el reconocimiento de logros individuales es esencial, ya que refuerza las conductas positivas y motiva a continuar.

Los ejemplos de aplicación son variados: comentarios escritos simplificados para quienes presentan dificultades lectoras, audios o videos cortos dirigidos a estudiantes que aprenden mejor de manera oral, o la estrategia del “semáforo” (verde = lo lograste bien; amarillo = aspectos a mejorar; rojo = necesitas apoyo) que brinda claridad visual y es accesible para diferentes edades y estilos de aprendizaje.

4.5 Autoevaluación y coevaluación como herramientas de equidad

La autoevaluación es una herramienta inclusiva porque pone al estudiante en el centro de su propio proceso de aprendizaje. A través de ella, los alumnos reflexionan sobre lo que han aprendido, identifican sus fortalezas y reconocen las áreas que necesitan mejorar (Concina, 2022). Esta práctica fomenta la metacognición, es decir, la capacidad de pensar sobre el propio pensamiento y aprendizaje, lo que fortalece la autonomía académica.

En el marco de la equidad, la autoevaluación permite que cada estudiante valore sus logros desde su propio punto de partida, sin compararse con otros. Esto reduce la presión externa y promueve una

mirada más justa del progreso individual (Double et al., 2020). Además, al involucrar al estudiante en su evaluación, se desarrollan competencias como la autorregulación y la responsabilidad sobre su aprendizaje.

❖ **Coevaluación: colaboración y respeto a la diversidad**

La coevaluación consiste en que los estudiantes valoren el trabajo de sus pares, bajo criterios claros y guiados por el docente. Esta estrategia no solo enriquece el proceso de evaluación, sino que también fortalece la colaboración, el respeto y la empatía hacia la diversidad de capacidades presentes en el aula (Stančić, 2021). Al reconocer los logros de otros, los estudiantes aprenden a mirar desde diferentes perspectivas y a valorar aportes distintos a los suyos.

En contextos inclusivos, la coevaluación es especialmente valiosa porque fomenta el sentido de comunidad y la responsabilidad compartida. Al mismo tiempo, permite que los estudiantes aprendan de las estrategias, ideas y procesos de sus compañeros, promoviendo un aprendizaje más participativo y equitativo.

❖ **Prácticas y ejemplos inclusivos**

La autoevaluación y la coevaluación se pueden adaptar a todos los niveles educativos mediante recursos accesibles. En educación inicial, pueden emplearse escalas gráficas con caritas felices o tristes, que ayudan a los más pequeños a expresar cómo perciben su

desempeño. En secundaria, son útiles las listas de cotejo simples, donde los estudiantes marcan si cumplieron con determinados criterios (Panadero & Alqassab, 2019). En entornos virtuales, los foros de retroalimentación entre pares permiten intercambiar comentarios respetuosos sobre trabajos o proyectos.

El impacto de estas prácticas va más allá de lo académico: desarrollan competencias socioemocionales como la empatía, la responsabilidad compartida y el reconocimiento de la diversidad. De esta manera, la autoevaluación y la coevaluación se convierten en herramientas de equidad, ya que ofrecen a cada estudiante la oportunidad de ser valorado y de valorar a los demás desde un enfoque inclusivo y democrático.

Tabla 11:
Comparación de la autoevaluación y la coevaluación como estrategias de equidad educativa

Aspecto	Autoevaluación	Coevaluación
Propósito	Favorecer la reflexión personal y la metacognición sobre el propio aprendizaje.	Fomentar la colaboración, el respeto y la valoración de la diversidad de los pares.
Beneficios	- Desarrolla autonomía y autorregulación.- Reconoce fortalezas y áreas de mejora.- Reduce	- Fortalece la empatía y la responsabilidad compartida.- Enriquece el aprendizaje con la mirada de otros.-

	la dependencia exclusiva del juicio docente.	Construye un clima de respeto y cooperación.
Ejemplos prácticos	- Escalas gráficas con caritas felices/tristes (educación inicial).- Listas de cotejo simples (secundaria).	- Retroalimentación entre pares en foros virtuales.- Evaluación grupal de proyectos colaborativos.- Comentarios guiados en presentaciones orales.
Impacto en la equidad	Reconoce el progreso individual sin comparaciones externas, fortaleciendo la autoestima.	Permite que todos los estudiantes sean valorados por sus aportes diversos, generando inclusión y sentido de comunidad.

Fuente: Elaboración propia

Resumen

La evaluación inclusiva se presenta como un elemento fundamental dentro de un modelo educativo que busca garantizar la equidad. No se trata únicamente de medir resultados, sino de valorar los procesos de aprendizaje respetando la diversidad de los estudiantes. Frente a la evaluación tradicional, que prioriza la homogeneidad y las pruebas estandarizadas, la evaluación inclusiva pone el foco en la equidad, la justicia y la flexibilidad, ofreciendo oportunidades para que todos los alumnos demuestren sus aprendizajes de distintas formas.

Entre sus principios se destacan la equidad, la transparencia y la flexibilidad, los cuales permiten que cada estudiante pueda acceder a evaluaciones adaptadas a sus características. Esto se refleja en

prácticas como la evaluación continua, que acompaña al alumno en todo su proceso, y la diferenciada, que adapta instrumentos según las necesidades, por ejemplo, con apoyos visuales, tiempo extra o modalidades orales en lugar de escritas.

En conjunto, estas estrategias transforman la evaluación en un proceso participativo, equitativo y motivador. Lejos de ser un mecanismo de sanción, la evaluación inclusiva se convierte en un medio de acompañamiento pedagógico, que contribuye a una educación de calidad para todos, en línea con los compromisos internacionales asumidos en el ODS 4 y la Declaración de Incheon 2015.

PREGUNTAS DE COMPRENSIÓN

- *¿En qué se diferencia la evaluación inclusiva de la evaluación tradicional en relación con la diversidad de los estudiantes?*
- *¿De qué manera la evaluación continua y diferenciada favorece el aprendizaje de estudiantes con distintas necesidades?*
- *¿Por qué la retroalimentación constructiva e inclusiva es clave para la motivación y el progreso individual?*

CAPITULO 5: EXPERIENCIAS INSPIRADORAS Y PROYECCIÓN DE FUTURO

"Las experiencias inspiradoras en la educación no solo transforman el presente, sino que construyen el camino hacia un futuro lleno de oportunidades para todos los estudiantes."

(Elías et al., 2024)

Introducción: La Revolución Silenciosa en Nuestras Aulas

Imagina un aula. ¿Qué ves? Quizás filas de pupitres, un docente al frente y estudiantes escuchando. Durante generaciones, esta imagen ha definido la educación. Es un modelo construido sobre la estandarización, sobre la idea de un estudiante "promedio" a quien se dirige toda la enseñanza. Pero, ¿qué pasa con el estudiante que aprende visualmente, el que comprende conceptos a través del movimiento, aquel cuya lengua materna no es la del aula, o el que enfrenta desafíos cognitivos o físicos? Durante demasiado tiempo, se ha pedido a estos estudiantes que se adapten a un sistema rígido, a menudo a costa de su confianza y su potencial. Esta es una crisis silenciosa, una erosión de talento y oportunidad que ocurre a la vista de todos (Díaz-Rodríguez, 2025).

Este modelo tradicional de "talla única" es cada vez más reconocido no solo como obsoleto, sino como fundamentalmente inequitativo. En un mundo más diverso, interconectado y tecnológicamente avanzado, la demanda de un cambio de paradigma educativo ya no es un debate académico de nicho; es una necesidad social urgente. La

verdadera medida del éxito de un sistema educativo no es qué tan bien sirve al hipotético estudiante "promedio", sino cuán eficazmente empodera a cada estudiante. Este es el principio fundamental de la educación inclusiva: la idea radical de que nuestras escuelas deben reflejar la rica diversidad de nuestras sociedades, y que esa diversidad, en todas sus formas, no es un problema a gestionar, sino un recurso a cultivar (García Lascano et al., 2025)..

Este capítulo, "Experiencias Inspiradoras y Proyección de Futuro", sirve como un faro en este viaje transformador. Nos moveremos más allá de lo teórico hacia lo tangible, explorando las realidades vividas por educadores que son pioneros de este cambio. No son historias de superhéroes, sino de profesionales dedicados que, armados con empatía, creatividad y herramientas pedagógicas innovadoras, están reescribiendo las reglas de lo que puede ser un aula. Están demostrando que es posible crear entornos de aprendizaje donde cada niño se sienta visto, valorado y capaz de alcanzar el éxito.

Exploraremos cómo herramientas como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) no son solo acrónimos, sino marcos para construir flexibilidad y elección en el ADN mismo de una lección. Veremos cómo el aprendizaje basado en proyectos (ABP) puede derribar los muros artificiales entre las asignaturas y los problemas del mundo real, permitiendo que estudiantes con diversos talentos contribuyan de manera significativa (Rincón Infante, 2020).

Escucharemos relatos de primera mano sobre los desafíos encontrados la inercia sistémica, la falta de recursos, los prejuicios arraigados y, lo que es más importante, las soluciones ingeniosas y resilientes forjadas en el crisol de la práctica diaria. Esta exploración no es un mero ejercicio académico. Es un llamado a la acción. Es una invitación a cuestionar nuestras propias suposiciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. Es un repositorio de esperanza y sabiduría práctica para los docentes que se sienten aislados en sus esfuerzos, para los líderes escolares que buscan un camino hacia una reforma significativa y para cualquiera que invierta en el futuro de la educación. Las historias dentro de este capítulo son la prueba de que una educación más inclusiva, más humana y más eficaz no es un sueño lejano, sino una posibilidad presente, que se construye aula por aula. La revolución es silenciosa, pero es profunda, y está sucediendo ahora.

Objetivo

Analizar y valorar prácticas docentes innovadoras y testimonios reales para extraer lecciones aplicables que inspiren la transformación de los entornos educativos hacia modelos más inclusivos, humanos y sostenibles.

Desglosa en metas secundarias:

- Identificar las estrategias y herramientas pedagógicas clave que facilitan la inclusión.
- Comprender los obstáculos comunes y las soluciones prácticas desarrolladas por los docentes.
- Reflexionar sobre el cambio de mentalidad necesario para pasar de un modelo educativo tradicional a uno centrado en la diversidad.
- Proyectar las lecciones aprendidas hacia el futuro, visualizando un sistema educativo sostenible e inclusivo.

Al final de este capítulo, el lector no solo habrá conocido una serie de "buenas prácticas", sino que habrá desarrollado un marco para evaluar su propio entorno y catalizar el cambio desde su esfera de influencia.

Preguntas de Comprensión

¿Qué estrategia innovadora le parece más impactante? ¿Por qué?

¿Cómo cambia el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) la relación entre el estudiante y el currículo?

¿De qué manera la conexión con la comunidad fomenta una inclusión que va más allá de lo académico?

¿Cuál sería más factible de implementar en su contexto? ¿Cuál presentaría mayores desafíos?

¿Por qué la evaluación formativa es considerada una "piedra angular" de la educación inclusiva?

¿Se identifica con alguno de los obstáculos mencionados? ¿Ha experimentado otros?

5.1 Experiencias reales de innovación inclusiva

La innovación inclusiva cobra vida en las acciones deliberadas y valientes de educadores que deciden transformar sus aulas en ecosistemas de pertenencia y aprendizaje profundo. Estas experiencias no son meras anécdotas, sino demostraciones fehacientes de que es posible dismantelar las barreras que el sistema educativo tradicional impone a la diversidad (Díaz Posada & Rodríguez Burgos, 2022). A continuación, la innovación inclusiva cobra vida en las acciones deliberadas y valientes de educadores que deciden transformar sus aulas en ecosistemas de pertenencia y aprendizaje profundo. Estas experiencias no son meras anécdotas, sino demostraciones fehacientes de que es posible dismantelar las barreras que el sistema educativo tradicional impone a la diversidad (Calderón, 2012). A continuación, se exploran en profundidad tres casos que ilustran cómo la teoría se convierte en una práctica transformadora en diferentes contextos.

Caso 1: El Proyecto "Nuevas Narrativas"

Rediseño del Aprendizaje en Secundaria (Bogotá, Colombia)

(Cardozo Rivera & Madariaga Ortuzar, 2022)

En un colegio público de una zona urbana de Bogotá, la profesora de lengua y literatura,

Sofía Valderrama, se enfrentaba a una creciente apatía y desconexión por parte de sus estudiantes de noveno grado. El grupo era notablemente diverso: incluía jóvenes con diagnóstico de TDAH, estudiantes con dislexia, migrantes con distintos niveles de dominio del español y otros que simplemente no encontraban relevancia en el currículo canónico. El enfoque tradicional de análisis literario y exámenes memorísticos estaba fracasando en llegar a la mayoría.

Inspirada en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), Sofía lanzó el proyecto "Nuevas Narrativas". El objetivo era simple pero poderoso: en lugar de solo consumir literatura, los estudiantes se convertirían en creadores de las historias de su propia comunidad (Molinar Monsiváis & Castro Valles, 2018). El proyecto se estructuró en tres fases flexibles:

El "Porqué" del Aprendizaje: Para captar el interés, el proyecto comenzó con la exploración de diversas formas narrativas que los estudiantes ya consumían: series de Netflix, hilos de Twitter, letras

de canciones de rap y videojuegos. Se validaron sus intereses culturales como puntos de partida legítimos para el análisis narrativo. La relevancia se hizo personal al plantear la pregunta guía: "¿Qué historias de nuestro barrio merecen ser contadas?".

El "Qué" del Aprendizaje: Sofía abandonó la idea de un único libro de texto. Ofreció un "menú" de recursos para investigar sobre estructura narrativa: videotutoriales, infografías interactivas, podcasts con entrevistas a guionistas y textos de diferentes niveles de complejidad. Los estudiantes con dislexia tuvieron acceso a audiolibros y software de texto a voz, mientras que los estudiantes con TDAH se beneficiaron de las cápsulas de micro aprendizaje visual. "No se trata de bajar el nivel, sino de derribar las barreras de acceso al conocimiento. El rigor intelectual puede y debe presentarse en múltiples formatos", afirmó Vivanco Arciniegas (2025) en una ponencia sobre su experiencia

El "Cómo" del Aprendizaje: Aquí radicó la mayor innovación. El producto final no era un ensayo. Los estudiantes, en equipos autoseleccionados basados en intereses, podían elegir crear:

- ✓ Un corto documental entrevistando a personas mayores del barrio.
- ✓ Una novela gráfica (cómic) digital sobre un problema social local.

- ✓ Un episodio de podcast de ficción inspirado en leyendas urbanas de la zona.
- ✓ Un mapa interactivo con historias geolocalizadas.

Los resultados fueron transformadores. Un estudiante que apenas escribía dos frases en un examen tradicional se convirtió en el director de fotografía del documental, descubriendo un talento oculto. Un grupo de chicas, usando herramientas de diseño gratuitas, creó una novela gráfica sobre el acoso callejero que se viralizó en las redes del colegio. La evaluación fue continua y se basó en rúbricas que valoraban la colaboración, la creatividad, la investigación y la estructura narrativa, independientemente del formato elegido. Como concluye un estudio sobre prácticas similares, "cuando a los estudiantes se les otorga agencia sobre cómo aprenden y cómo demuestran su aprendizaje, la implicación y la autopercepción de competencia aumentan drásticamente, especialmente en poblaciones en riesgo de exclusión" (Montalván Galvez et al., 2025).

Caso 2: Tecnología como Puente

Inclusión en la Educación Superior (Universidad de Alicante, España)

(García-Barrera, 2017)

La transición a la universidad presenta barreras significativas para estudiantes con discapacidad, especialmente en carreras técnicas. El

Dr. Ferrán Martínez, profesor de la Facultad de Ingeniería Informática, notó que varios estudiantes con discapacidad visual y motora tenían dificultades para seguir el ritmo de las clases de programación, que dependían en gran medida de pizarras blancas y la escritura rápida de código en vivo.

Junto a un equipo multidisciplinar, el Dr. Martínez lideró un proyecto de accesibilidad digital y diseño inclusivo que rediseñó por completo la experiencia de aprendizaje en sus asignaturas. La solución no fue ofrecer "apoyos" a posteriori, sino rediseñar el curso desde su origen pensando en la diversidad de usuarios. En lugar de la pizarra, todo el código se escribía en tiempo real en una plataforma en línea, que los estudiantes podían seguir desde sus propios dispositivos. Esto permitía a los estudiantes con baja visión hacer zoom y ajustar el contraste, y a aquellos con discapacidad visual utilizar sus lectores de pantalla para seguir el código por línea. El código, además, quedaba guardado y comentado instantáneamente para su posterior consulta.

Todas las clases teóricas se grababan, por ende, los videos no solo se subtitulaban automáticamente, sino que se les añadía una pista de audio descripción. Esta pista adicional narraba lo que ocurría visualmente en la pantalla como, diagramas, esquemas, un recurso vital para la comprensión de conceptos abstractos por parte de los estudiantes ciegos (Basantés et al., 2018).

Se diversificaron los métodos de evaluación. Además de los exámenes de código tradicionales que se ofrecían con tiempo extendido y en formatos compatibles con tecnologías de asistencia, se introdujo la evaluación por proyectos. Los estudiantes podían desarrollar una pequeña aplicación o software que resolviera un problema real, permitiéndoles demostrar su competencia de una manera más holística y menos dependiente de la velocidad bajo presión.

"La tecnología no es inherentemente inclusiva; es la pedagogía que la envuelve la que marca la diferencia" (Camacho Marín et al., 2024), explica el Dr. Martínez. "Al adoptar estos cambios, no solo beneficiamos a los estudiantes con discapacidad. Todos los alumnos agradecieron tener acceso a las clases grabadas y al código organizado. Mejoró la calidad de la docencia para todos". Esta experiencia corrobora los hallazgos de recientes investigaciones que indican que las intervenciones tecnológicas basadas en los principios del DUA en la educación superior "reducen la brecha de rendimiento y aumentan las tasas de retención de los estudiantes de grupos subrepresentados" (Bernasconi et al., 2015).

Caso 3: El Aula Bosque

Aprendizaje Sensorial en Educación Infantil (Región de la Araucanía, Chile)

En una escuela rural con una alta población de niños Mapuche, muchos de los cuales presentaban dificultades de lenguaje y adaptación al entorno formal del aula, la educadora Jimena Colipán decidió llevar el aprendizaje al exterior. Observando que sus pequeños aprendían mejor a través del movimiento, el tacto y la conexión con su entorno cultural, desarrolló el proyecto "Aula Bosque". Cada semana, dos días de clase se realizaban íntegramente en el bosque nativo aledaño a la escuela. Esta no era una simple excursión, sino una inmersión curricular completa:

Matemáticas Vivas: Contaban hojas, clasificaban piedras por tamaño y forma (geometría), medían sombras para entender el paso del tiempo.

Ciencias Naturales: Observaban los ciclos de las plantas, identificaban insectos y aprendían los nombres de los árboles tanto en español como en mapudungun, la lengua Mapuche, validando y revitalizando el conocimiento ancestral de los niños.

Desarrollo del Lenguaje: El entorno natural se convirtió en un catalizador para la comunicación. Los niños, al interactuar con elementos concretos, se sentían más motivados a describir, preguntar y narrar. Se creaban historias a partir de los elementos encontrados. Para un niño con Trastorno del Espectro Autista que apenas hablaba

en el aula, el entorno tranquilo y sensorial del bosque le permitió empezar a comunicarse a través de gestos y palabras sueltas. Esta práctica de educación al aire libre se fundamenta en la idea de que el aprendizaje es un proceso encarnado y situado (Ruiz-Bejarano & Cotán, 2023). Para muchos niños, especialmente aquellos con necesidades de procesamiento sensorial o que provienen de culturas con una fuerte conexión con la tierra, "el aula tradicional puede ser un entorno sensorialmente hostil. El aprendizaje en la naturaleza ofrece una riqueza de estímulos que se pueden autorregular de manera más efectiva"(Luperón Terry, 2021). La experiencia de Jimena Colipán demuestra que la innovación más poderosa a veces no es tecnológica, sino un retorno a formas de aprendizaje más orgánicas y culturalmente pertinentes, creando un espacio donde cada niño, con su particular forma de ser y aprender, puede verdaderamente florecer (Poveda Gonzalez, 2023).

5.2 Buenas prácticas en contextos diversos

La creación de aulas inclusivas no es un proceso de aplicar una fórmula única, sino de orquestar un repertorio de estrategias adaptables que respondan a la singularidad de cada estudiante y cada contexto. Las buenas prácticas más efectivas son aquellas que son a la vez universales en sus principios y flexibles en su aplicación. Ya sea en una escuela urbana super diversa, una comunidad rural aislada

o un aula con una amplia gama of de habilidades neurológicas (Gómez Hurtado, 2014),

- **Pedagogía Culturalmente Relevante: El Currículo como Espejo y Ventana**

La inclusión auténtica va más allá de la tolerancia; exige la validación y la integración activa de las identidades culturales de los estudiantes en el tejido mismo del aprendizaje. La Pedagogía Culturalmente Relevante no es un "añadido" multicultural, sino un enfoque integral. Conectar el contenido curricular con las experiencias vividas, los marcos culturales y los conocimientos previos de los estudiantes. El objetivo es que los alumnos se vean reflejados en lo que aprenden (espejo) y que, a su vez, puedan comprender y apreciar las experiencias de otros (ventana) (Burgueño et al., 2021).

Tabla 32:

Pedagogía Culturalmente Relevante – El Currículo como Espejo y Ventana

Aspecto	Espejo	Ventana	Similitudes
Metáfora	Refleja la identidad del estudiante.	Muestra otras culturas, realidades y perspectivas.	Ambos enriquecen el aprendizaje y fomentan la empatía.
Función principal	Afirmar y validar la cultura propia.	Ampliar la comprensión del mundo.	Promueven la inclusión y el

			respeto a la diversidad.
Relación con el estudiante	Se ve representado en el contenido.	Aprende sobre experiencias diferentes a las suyas.	Generan conexiones personales y sociales significativas.
Impacto educativo	Fortalece la autoestima y sentido de pertenencia.	Desarrolla pensamiento crítico y apertura cultural.	Favorecen la equidad y la justicia social en el aula.
Ejemplo de aplicación	Lectura de autores de la misma comunidad cultural del estudiante.	Lectura de autores de otras culturas o contextos sociales diversos.	Se pueden integrar en el mismo currículo para un enfoque completo e inclusivo.

Fuente: Elaboración propia

- **Aplicación en Contextos Diversos:**

En una clase de ciencias sociales, en lugar de estudiar únicamente las migraciones desde una perspectiva histórica europea, un docente podría iniciar la unidad pidiendo a los estudiantes muchos de ellos de primera o segunda generación de inmigrantes que creen mapas narrativos de los viajes de sus propias familias. Este enfoque convierte sus historias personales en datos primarios valiosos, validando su herencia y proporcionando un punto de anclaje emocional y cognitivo para conceptos más amplios como la

globalización y la identidad. Al enseñar conceptos matemáticos como la geometría, una maestra podría utilizar los patrones simétricos presentes en los textiles tradicionales de la comunidad Zapoteca. Los estudiantes no solo aprenderían sobre ángulos y polígonos, sino que también analizarían la complejidad matemática inherente a su propia cultura. Esta práctica, como sostiene la investigadora Andrade-Pillaga et al. (2025), "descoloniza el currículo y posiciona el conocimiento indígena no como un artefacto folclórico, sino como un sistema intelectual riguroso". Esta pedagogía requiere que los docentes se conviertan en aprendices de sus propios estudiantes y comunidades, demostrando una humildad cultural que es fundamental para construir relaciones de confianza y respeto.

- **Aprendizaje Cooperativo Estructurado: Construyendo Interdependencia Positiva**

En aulas diversas, el simple hecho de agrupar a los estudiantes no garantiza la colaboración. El aprendizaje cooperativo estructurado diseña intencionadamente tareas en las que el éxito del individuo depende del éxito del grupo, y viceversa. Fomentar la interdependencia positiva y la responsabilidad individual dentro de un marco de colaboración (Heredia Banegas et al., 2024). Se aleja del modelo competitivo para crear una comunidad de aprendizaje.

Ilustración 4:

Estrategias de aprendizaje cooperativo



Fuente: Elaboración propia

La técnica del "Rompecabezas de Aronson" es excepcionalmente eficaz. Para un tema como los ecosistemas, la clase se divide en grupos base. A cada miembro del grupo se le asigna un subtema diferente. La tecnología, cuando se implementa con una lente de equidad, puede ser una de las herramientas más poderosas para personalizar el aprendizaje y derribar barreras (Marín-Juarros, 2022). Su valor no está en el dispositivo en sí, sino en cómo se utiliza para ampliar las opciones y oportunidades para todos. Utilizar la tecnología para ofrecer múltiples medios de representación,

expresión e implicación los pilares del DUA (Quinzo Guevara et al., 2024), garantizando que sea una herramienta de acceso y no una nueva fuente de exclusión. La inclusión tecnológica no siempre requiere la última generación de dispositivos. En una escuela rural con conectividad limitada, un docente puede usar una aplicación como RACHEL, que permite descargar vastas bibliotecas de contenido educativo en un solo dispositivo y crear un punto de acceso Wi-Fi local (Márquez Ordoñez & García Pérez, 2022). Los estudiantes pueden conectarse con sus propios teléfonos o tabletas sencillas para acceder a la información sin necesidad de internet. Esto nivela el campo de juego informativo de manera drástica.

La tecnología de asistencia ya está integrada en la mayoría de los dispositivos modernos. Un estudiante con parálisis cerebral puede usar el control por voz para escribir un ensayo o investigar en la web (Luengo-Mai et al., 2024). Un estudiante sordo o con hipoacusia puede beneficiarse de las aplicaciones de transcripción instantánea que convierten la explicación del profesor en texto en tiempo real en la pantalla de su tableta. Como señala un informe de la UNESCO, "el desafío ya no es tanto la disponibilidad de la tecnología de asistencia, sino la formación del profesorado para que conozca su existencia y su potencial pedagógico" (Palma Macías et al., 2025) .

- **Evaluación Auténtica y Flexible: Diversificando las Evidencias del Saber**

Una práctica inclusiva reconoce que el conocimiento y la competencia se pueden demostrar de múltiples maneras. La evaluación auténtica se aleja de las pruebas estandarizadas de opción múltiple para acercarse a tareas complejas y contextualizadas que reflejan los desafíos del mundo real (Amor et al., 2019). La evaluación debe ser un proceso continuo, formativo y diversificado, enfocado en el crecimiento del estudiante más que en la simple clasificación. Debe medir lo que realmente importa (2023).

En lugar de un examen escrito sobre seguridad en el taller, una evaluación auténtica consistiría en que los estudiantes realicen una tarea práctica mientras son observados mediante una lista de cotejo de competencias. El docente evalúa el proceso: ¿siguieron los protocolos?, ¿utilizaron las herramientas correctamente?, ¿resolvieron un problema inesperado? Esto es una medida mucho más válida y equitativa de su habilidad real. El uso de portafolios de aprendizaje es una práctica excepcionalmente inclusiva. A lo largo de un semestre, un estudiante puede compilar una colección de sus mejores trabajos, elegidos por él mismo (Dozal Soto et al., 2024). Puede incluir un ensayo, el diseño de un experimento, una grabación de un debate, una pieza de arte que represente un concepto histórico, y una reflexión escrita sobre su propio progreso. Este método permite que estudiantes con diferentes fortalezas escritores, oradores, artistas, científicos demuestren su comprensión de manera profunda y

personal. Investigaciones recientes demuestran que el uso de portafolios "aumenta la autoeficacia y las habilidades metacognitivas de los estudiantes, al hacerlos agentes activos de su propio proceso de evaluación" (Ralil Velásquez et al., 2024).

5.3 Obstáculos y soluciones desde la práctica docente

El camino hacia una educación verdaderamente inclusiva es, para el docente de a pie, una travesía diaria llena de complejidades y tensiones (Rojas Montoya et al., 2024). Lejos de los discursos idealizados, la realidad del aula impone una serie de obstáculos que a menudo parecen insuperables, poniendo a prueba la vocación y la resiliencia de los educadores (Padilla Partida & Reynaga Cárdenas, 2023). Sin embargo, es precisamente en esta primera línea, en el crisol de la práctica cotidiana, donde surgen las soluciones más ingeniosas y humanas. Este apartado se sumerge en esa dualidad, explorando las barreras más significativas no como excusas para la inacción, sino como catalizadores de una innovación pedagógica que nace de la necesidad.

Uno de los gigantes más abrumadores que enfrenta el profesorado es la tiranía del currículo estandarizado y la presión por los resultados en pruebas externas (Núñez-Manzueta & Ruiz-García, 2025). Los docentes se sienten a menudo atrapados en una carrera contra el reloj para "cubrir materia", un paradigma que choca frontalmente con la necesidad de adaptar ritmos, profundizar en conceptos y atender las

diversas formas de aprender. Esta presión sistémica fomenta una enseñanza superficial y deja poco espacio para la desviación creativa que la inclusión requiere (Bolaño Navarro et al., 2024). La solución que muchos educadores pioneros han encontrado no es abandonar el currículo, sino reinterpretarlo. En lugar de verlo como una lista lineal de contenidos, lo abordan como un mapa de "grandes ideas" o "conceptos umbral". Implementan un enfoque en espiral, donde las ideas fundamentales se revisitan en diferentes momentos del año con creciente profundidad y desde múltiples perspectivas. Esto permite que un estudiante que no consolidó un concepto en marzo tenga una nueva oportunidad de abordarlo en mayo desde un ángulo distinto, quizás a través de un proyecto o un debate. Como señala un docente experimentado, "dejé de obsesionarme con 'llegar al final del libro' y empecé a preocuparme por 'llegar al interior de cada estudiante'. La solución fue enseñar menos contenido, pero de manera mucho más profunda y conectada" (Vera Olave & Mora López, 2022).

Estrechamente ligado a lo anterior, emerge el obstáculo de la escasez crónica de tiempo y de espacios formales para la colaboración y la planificación conjunta. La inclusión es un deporte de equipo, pero la estructura escolar a menudo aísla a los docentes en sus aulas. La planificación de lecciones bajo los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje o la co-enseñanza efectiva demandan una inversión de tiempo colaborativo que los horarios rígidos raramente

permiten (Chancusi Guachamin et al., 2024). Ante esta barrera estructural, la solución ha brotado desde la base a través de la creación de "micro comunidades de práctica" informales. Grupos de dos o tres docentes de un mismo nivel o departamento deciden voluntariamente sincronizar sus horas de almuerzo o dedicar treinta minutos después de la jornada escolar una vez a la semana para compartir una estrategia que funcionó, analizar un caso de un estudiante o diseñar una pequeña actividad conjunta (Cortés et al., 2022). Estas reuniones ágiles y enfocadas, aunque no son una solución sistémica, generan un inmenso capital profesional y un vital apoyo emocional. La investigación sobre desarrollo profesional docente confirma que "el aprendizaje más significativo para los profesores ocurre de manera informal, contextualizada y entre pares, resolviendo problemas reales de su práctica"(Díaz-Posada, 2021). Estos pequeños focos de colaboración se convierten en motores de cambio que demuestran el poder de la iniciativa colectiva.

Otro desafío de enorme magnitud es la gestión de la complejidad conductual y emocional en aulas con una alta diversidad de necesidades. Un solo docente puede tener en su grupo a un estudiante con autismo que requiere rutinas predecibles, a otro con TDAH que necesita movimiento, a un tercero que atraviesa un trauma familiar y a un cuarto con altas capacidades que demanda retos constantes. Manejar esta amalgama de necesidades puede ser sencillamente

agotador y llevar al conocido "burnout" docente (Hernández-Flórez, 2019). La solución más efectiva que ha surgido desde la práctica es un cambio de enfoque: pasar de la "gestión de la conducta" al "diseño de un entorno de bienestar y autorregulación". En lugar de reaccionar a cada comportamiento disruptivo, los docentes proactivos invierten tiempo en cocrear con sus estudiantes un ambiente físico y emocionalmente seguro (Núñez-Sotelo & Cruz, 2022). Esto se traduce en prácticas concretas como tener un "rincón de la calma" con objetos sensoriales, enseñar explícitamente estrategias de respiración y mindfulness, establecer señales no verbales para pedir un descanso, y, sobre todo, construir relaciones sólidas e individuales con cada alumno. Se trata de entender que "la conducta es comunicación" y que el comportamiento desafiante es a menudo un síntoma de una necesidad no satisfecha o una habilidad no desarrollada (Ramos Aguiar & Álvarez Rodríguez, 2024). Como afirma un informe reciente sobre salud mental en las escuelas, "las intervenciones universales de bienestar emocional en el aula no solo benefician a los estudiantes con diagnósticos, sino que mejoran el clima general de aprendizaje y reducen los incidentes disruptivos en más de un 30%" (Romero-Esquinas et al., 2024).

Un obstáculo a menudo invisible pero profundamente arraigado son las resistencias actitudinales y los prejuicios inconscientes, que pueden provenir de colegas, familias e incluso de los propios

estudiantes. Frases como "este niño estaría mejor en una escuela especial", "la inclusión baja el nivel académico" o la reticencia de algunos padres a que sus hijos "pierdan el tiempo" ayudando a un compañero, son barreras culturales que minan los esfuerzos inclusivos (Silva Laguardia & Alba Pastor, 2024). La solución a este desafío no es la confrontación, sino la "pedagogía de la evidencia y la empatía". Los docentes más exitosos en generar un cambio cultural en sus centros no discuten en el plano teórico, sino que hacen visible el éxito (Barrón & Ramírez, 2021). Documentan y comparten pequeñas historias de logro: el video de un estudiante no verbal colaborando en un proyecto a través de una Tablet, el testimonio de un alumno avanzado explicando cómo enseñar a un compañero le ayudó a entender el tema a un nivel más profundo, o los datos concretos que muestran cómo el rendimiento general de la clase mejoró tras implementar estrategias de aprendizaje cooperativo. Además, organizan actividades que construyen empatía, como invitar a adultos con discapacidad a compartir sus experiencias o desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio que ponen a los estudiantes en contacto con realidades diferentes. No se trata de convencer con argumentos, sino de transformar corazones y mentes a través de experiencias concretas que demuestran que la inclusión no es una concesión, sino un enriquecimiento para todos. Como concluye la socióloga educativa, "la empatía es la herramienta más poderosa para

el cambio social, y comienza con la voluntad de compartir y escuchar historias" (Eren et al., 2017).

En definitiva, los obstáculos son reales y significativos, pero la práctica docente demuestra que la creatividad, la colaboración entre pares y un enfoque centrado en la humanidad de cada estudiante pueden derribar barreras que desde la teoría parecen infranqueables. Las soluciones no vienen en manuales, sino que se tejen cada día con paciencia, coraje y una fe inquebrantable en el potencial de todos los aprendices.

5.4 Lecciones aprendidas para transformar el aula

De las ricas y variadas experiencias de los docentes que navegan la complejidad de las aulas diversas, emana una sabiduría destilada, un conjunto de lecciones fundamentales que trascienden las técnicas y las herramientas para tocar el corazón mismo de la pedagogía. Estas lecciones, aprendidas no en la teoría sino en la práctica diaria, ofrecen un mapa para cualquiera que busque transformar su aula de un simple espacio de instrucción a una verdadera comunidad de aprendizaje. No son recetas, sino principios rectores que, una vez internalizados, cambian la forma en que vemos a nuestros estudiantes, a nuestro currículo y a nuestro propio rol como educadores.

La primera y más profunda lección es que la conexión precede a la cognición. Durante décadas, el foco de la enseñanza ha estado puesto

casi exclusivamente en el contenido, en la transmisión de conocimientos. Sin embargo, la práctica inclusiva demuestra una y otra vez que ningún aprendizaje significativo puede ocurrir en un vacío relacional. Los estudiantes, especialmente aquellos que han sido marginados o que enfrentan adversidades, necesitan sentirse vistos, seguros y valorados antes de poder arriesgarse intelectualmente. Esto significa que la inversión de tiempo en conocer a cada estudiante sus intereses, sus fortalezas, sus miedos, su contexto familiar no es un lujo, sino el cimiento sobre el cual se construye todo lo demás. Esta lección se materializa en prácticas concretas como recibir a cada alumno en la puerta con un saludo personalizado, realizar "círculos de comunidad" para empezar el día, o integrar sus experiencias y culturas en los ejemplos de clase. La investigación en el campo de la neurociencia educativa respalda esta idea, mostrando que los estados de estrés y miedo inhiben las funciones ejecutivas del cerebro necesarias para el aprendizaje complejo. Como afirma el (Kim et al., 2024) "la integración del aprendizaje social y emocional en el tejido académico no es una desviación del 'trabajo real'; es la forma en que se posibilita el trabajo real". Un estudiante que se siente perteneciente y comprendido es un estudiante que está listo para aprender.

La segunda lección vital es que la flexibilidad es la nueva fortaleza. El modelo industrial de educación nos legó una obsesión por la

uniformidad: mismos tiempos, mismas tareas, mismas pruebas para todos. El aula inclusiva, por el contrario, opera bajo la premisa de que la variabilidad es la norma, no la excepción. Aprender a ser flexible no significa abandonar la estructura, sino diseñar una estructura que sea elástica y adaptable. Este es el espíritu del Diseño Universal para el Aprendizaje, que nos enseña a planificar para la diversidad desde el principio en lugar de reaccionar ante ella como un problema. La lección para el docente es abandonar la fragilidad de un plan de lección único y rígido y adoptar la resiliencia de un diseño con múltiples puntos de entrada y salida. Esto se ve en el aula cuando se ofrecen opciones sobre cómo investigar un tema, cuando se permite variar el tiempo para completar una tarea según la necesidad individual, o cuando se utilizan formas de agrupación flexibles individual, parejas, grupos pequeños, grupo completo a lo largo de una misma semana. Significa entender que la equidad no es dar a todos lo mismo, sino dar a cada uno lo que necesita para tener éxito. Esta flexibilidad exige una mayor preparación inicial, pero libera al docente de la constante y agotadora tarea de hacer "adaptaciones" sobre la marcha, creando un flujo de aprendizaje más orgánico y menos estigmatizante para todos (Belay & Dejene, 2024).

Una tercera lección, que desafía viejos prejuicios, es que mantener altas expectativas para todos y ofrecer múltiples caminos para alcanzarlas no son ideas contradictorias, sino complementarias. Un

error común es confundir inclusión con una reducción del rigor académico. La práctica docente efectiva demuestra justamente lo contrario. La verdadera inclusión se basa en una fe inquebrantable en el potencial de cada estudiante. Las expectativas no se negocian; lo que se diversifica son los andamiajes y las rutas para llegar a la cima. Para un mismo objetivo de aprendizaje, por ejemplo, "analizar el conflicto en un texto narrativo", los caminos pueden variar enormemente. Un estudiante puede lograrlo a través de un ensayo tradicional, mientras que otro puede demostrar una comprensión igualmente profunda diseñando un storyboard que visualice el arco del personaje, y un tercero participando en un debate estructurado. La clave está en la claridad del objetivo y en la creatividad de los medios. Esto requiere el uso de instrucción diferenciada, donde el contenido, el proceso o el producto se ajustan a la preparación, los intereses y el perfil de aprendizaje del estudiante. Como argumenta Área Moreira et al. (2022), la diferenciación no es "enseñar 30 lecciones distintas", sino crear un "entorno de enseñanza-aprendizaje rico y flexible" donde todos los estudiantes son retados a dar lo mejor de sí mismos. Bajar las expectativas para ciertos estudiantes es la forma más sutil y dañina de exclusión. La lección aprendida es: mantén la cima de la montaña a la vista para todos, pero sé un guía experto en construir diferentes senderos para llegar a ella (Pereira-Medina, 2021).

Finalmente, la cuarta lección, quizás la más crucial para la sostenibilidad del esfuerzo, es que la colaboración es el motor, no el freno. El mito del "docente héroe" que transforma vidas en solitario es una narrativa atractiva pero insostenible y, en última instancia, ineficaz. La complejidad de las aulas diversas excede la capacidad de cualquier individuo. La transformación real y duradera ocurre cuando los educadores rompen el aislamiento profesional y comienzan a trabajar en conjunto. Esta colaboración debe ser multifacética: con colegas de educación especial para planificar en co-enseñanza, creando una sinergia donde dos experticias se potencian mutuamente; en comunidades de aprendizaje profesional (CAP) para analizar datos de aprendizaje y resolver problemas de práctica de manera colectiva; y, fundamentalmente, en una alianza genuina con las familias. Los padres y cuidadores no son adversarios ni clientes; son co-educadores que poseen un conocimiento invaluable sobre sus hijos. Un docente que establece una comunicación abierta y bidireccional con las familias puede alinear estrategias y crear una red de apoyo coherente para el estudiante. La lección es que la inteligencia colectiva de una comunidad escolar siempre será mayor que la suma de sus partes individuales. Como demuestran innumerables estudios sobre mejora escolar, "la calidad del sistema educativo no puede exceder la calidad de sus docentes, y la calidad de los docentes mejora exponencialmente cuando trabajan en una cultura de colaboración profesional" (Castañeda et al., 2022).

Estas lecciones, en su conjunto, dibujan el perfil de un nuevo profesional de la educación: un arquitecto de relaciones, un diseñador de experiencias flexibles, un guía experto en múltiples rutas de aprendizaje y un colaborador consumado. Transformar el aula no es la aplicación de un método, sino la encarnación de estos principios, un viaje continuo de reflexión, adaptación y compromiso con la promesa de una educación de excelencia y equidad para cada estudiante (Montiel Arreaga & Falquez Torres, 2024).

5.5 Hacia una educación inclusiva y sostenible en el futuro

Mirar hacia el futuro de la educación inclusiva es un ejercicio de imaginación y de compromiso. Ya no basta con aspirar a aulas que incluyan a todos; debemos construir sistemas educativos que sean sostenibles en un doble sentido: sostenibles para el planeta que habitamos y sostenibles para el bienestar de los seres humanos que los conforman. Una educación sostenible es aquella que no agota a sus docentes, que no aliena a sus estudiantes y que les prepara para afrontar con resiliencia y creatividad los complejos desafíos del mañana (Arteaga-Tubay, 2024). Es un cambio de paradigma: de un sistema extractivo de conocimientos a un ecosistema regenerativo de aprendizaje y bienestar. El futuro nos llama a ir más allá de la simple presencia de la diversidad en el aula para cultivar activamente ecosistemas donde el aprendizaje, la equidad y el cuidado mutuo florezcan de manera interdependiente.

El camino hacia este futuro se apoya en varios pilares estratégicos que ya están empezando a tomar forma. El primero es la transición de la simple integración de la tecnología a una hibridación pedagógica inteligente. Durante años, la tecnología se ha visto como una herramienta añadida, a menudo como un proyector glorificado o un libro de texto digital. El futuro sostenible, en cambio, reside en el uso ético de la inteligencia artificial (IA) y el análisis de datos para crear experiencias de aprendizaje verdaderamente personalizadas y adaptativas (Zapata Marín, 2023). Imaginemos plataformas que, en lugar de estandarizar, identifiquen en tiempo real las barreras que enfrenta un estudiante y le ofrezcan un andamiaje a medida: un video explicativo, un ejercicio interactivo o la sugerencia de colaborar con un compañero. Esto liberará al docente de tareas repetitivas para que pueda centrarse en lo irremplazable: la conexión humana, la mentoría y la enseñanza compleja.

Mirar hacia el futuro de la educación inclusiva es un ejercicio de imaginación y de compromiso. Ya no basta con aspirar a aulas que incluyan a todos; debemos construir sistemas educativos que sean sostenibles en un doble sentido: sostenibles para el planeta que habitamos y sostenibles para el bienestar de los seres humanos que los conforman. Una educación sostenible es aquella que no agota a sus docentes, que no aliena a sus estudiantes y que les prepara para afrontar con resiliencia y creatividad los complejos desafíos del

mañana. Es un cambio de paradigma: de un sistema extractivo de conocimientos a un ecosistema regenerativo de aprendizaje y bienestar. El futuro nos llama a ir más allá de la simple presencia de la diversidad en el aula para cultivar activamente ecosistemas donde el aprendizaje, la equidad y el cuidado mutuo florezcan de manera interdependiente (Mora Rodríguez, 2024).

Tabla 13:

Enfoque Tecnológico Tradicional vs Hibridación Pedagógica del Futuro

Aspecto	Enfoque Tecnológico Tradicional	Hibridación Pedagógica del Futuro
Uso de tecnología	Sustituto (PDFs, pizarras digitales).	Personalización de rutas de aprendizaje con IA.
Uso de datos	Clasificar y calificar (evaluación sumativa).	Análisis de datos para intervención temprana (evaluación formativa).
Herramientas	Genéricas para todo el grupo.	Plataformas adaptativas según dificultad individual.
Rol del docente	Técnico que opera el software.	Curador ético que diseña experiencias de aprendizaje aumentadas por tecnología.

Fuente: Elaboración propia

El segundo pilar es la evolución hacia currículos vivos y eco-sociales. El currículo del siglo XX, fragmentado en asignaturas estancas, es insuficiente para un mundo interconectado y en crisis. Una educación sostenible requiere marcos curriculares que sean interdisciplinarios y que se centren en la resolución de problemas del mundo real. El aprendizaje se organizará en torno a "misiones" o "grandes preguntas", como, por ejemplo: "¿Cómo podemos diseñar una comunidad más sostenible y justa?". Este enfoque permite que estudiantes con diferentes talentos e inteligencias contribuyan de manera significativa. El biólogo, el artista, el matemático y el historiador del grupo colaboran, reflejando cómo se resuelven los problemas en la vida real. Este currículo sitúa la justicia climática, la ciudadanía global y la equidad social no en los márgenes, sino en el centro del propósito educativo (Vasco-Delgado et al., 2025).

El tercer pilar, y quizás el más fundamental, es la consolidación del bienestar como prerequisite indispensable del aprendizaje. Las escuelas del futuro serán, ante todo, comunidades de cuidado (Morales-Loor et al., 2025). Esto implica un rediseño de los espacios para que sean más acogedores y menos institucionales, horarios que permitan pausas y reflexión, y una formación profunda para que cada docente sea capaz de identificar y responder a las necesidades emocionales de sus estudiantes (Crespo-Castillo et al., 2024). El

bienestar no será visto como un "extra", sino como el suelo fértil sobre el que puede crecer todo aprendizaje profundo y significativo.

Tabla 14:
Componentes clave de una escuela centrada en el bienestar

Componente Clave	Descripción
Prácticas Integradas	Círculos de diálogo matutinos, pausas activas de mindfulness, currículo explícito de habilidades socioemocionales.
Espacios Seguros	“Zonas de paz” o rincones de calma en cada aula, espacios verdes, arte creado por estudiantes en las paredes.
Apoyo Sistémico	Acceso fácil a profesionales de salud mental, relaciones sólidas mediante ratios personal-estudiante adecuados.
Cultura del Cuidado	Formación docente continua en pedagogía informada por el trauma, cero tolerancias al acoso, celebración del esfuerzo y progreso por encima de la perfección.

Fuente: Elaboración propia

Todo esto converge en una redefinición del rol docente. El cuarto pilar es la evolución del profesor como diseñador y orquestador de ecosistemas de aprendizaje. En un mundo donde la información es abundante, el valor del docente ya no reside en ser el principal dispensador de contenido. Su nuevo rol, mucho más complejo y profesional, es el de un arquitecto que diseña experiencias de aprendizaje desafiantes y significativas. Es un "conector" que teje

una red de recursos para cada estudiante, vinculándolos con mentores en la comunidad, proyectos del mundo real, cursos en línea y expertos a nivel global (Montesdeoca Vera et al., 2024). Este docente es un maestro en el arte de la pregunta, un curador de recursos de calidad y un catalizador de la colaboración. Para que este rol sea sostenible, debe ir acompañado de una mayor autonomía profesional, confianza y un desarrollo profesional continuo que lo prepare para esta fascinante y exigente misión. La educación inclusiva y sostenible del futuro no es una versión ligeramente mejorada del presente. Es una reinención fundamental de su propósito y estructura. Será un ecosistema personalizado, interdisciplinario, centrado en el bienestar y orquestado por profesionales altamente cualificados. Será una educación que no solo prepare a los estudiantes para el futuro, sino que les empodere para sanar y dar forma a ese futuro, creando un ciclo virtuoso de aprendizaje, cuidado y contribución que pueda, verdaderamente, sostenerse en el tiempo.

Resumen

Experiencias Inspiradoras y Proyección de Futuro se sumerge en la aplicación práctica de la innovación para forjar aulas más inclusivas y humanas. A través de testimonios y experiencias reales de docentes, se demuestra cómo herramientas como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el aprendizaje basado en proyectos

transforman la educación en contextos diversos, desde escuelas urbanas hasta comunidades rurales.

El texto identifica buenas prácticas fundamentales, como la pedagogía culturalmente relevante, el aprendizaje cooperativo estructurado y el uso de la tecnología como puente hacia la equidad. Sin embargo, no ignora los obstáculos reales: la presión de currículos rígidos, la falta de tiempo y las resistencias culturales. Frente a esto, se exponen soluciones ingeniosas nacidas de la propia práctica docente, como la reinterpretación del currículo y la creación de comunidades de apoyo entre pares.

De estas luchas y éxitos se destilan lecciones cruciales: la conexión emocional precede al aprendizaje cognitivo, la flexibilidad es la nueva fortaleza, y es vital mantener altas expectativas para todos, ofreciendo múltiples caminos para alcanzarlas. Finalmente, el capítulo proyecta una visión de futuro para una educación sostenible, fundamentada en el bienestar, la hibridación tecnológica inteligente y un rol docente redefinido como diseñador de ecosistemas de aprendizaje.

Referencias Bibliográficas:

- Ancaya Martínez, M. D. C. E., Távara-Sabalú, C. D. J., & Yarin Achachagua, A. J. (2024). Estrategias en la formación docente para promover la inclusión educativa: Una revisión sistemática. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-886>
- Andrade López, D. J., & Paredes-Pita, G. (2024). *Estrategias Efectivas y Desafíos en la Implementación de la Educación Inclusiva en Contextos Escolares: Un Análisis Integral*. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.13151174>
- Arias Benalcázar, D. V., Muñoz Herrera, E. J., Campos Ortiz, J. M., Lastra García, E. M., Guzmán Cabrera, F. E., & Grijalva Flores, E. X. (2025). Neuroeducación y aprendizaje significativo: Estado actual de la investigación y su aplicación en el aula. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 2(3), 21-27. <https://doi.org/10.70625/rlce/215>
- Arias-Macias, L. E. (2025). Inteligencias múltiples e inclusión educativa, un reto para el profesorado. *Revista Científica Zambos*, 4(1), 101-113. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n1/79>
- Bajaña Calle, O. A., Crespo Burgos, F. F., Romero Piguave, M. J., Sánchez Villegas, J. C., Vargas Lascano, L. E., & Rizzo Franco, P. M. (2025). Análisis de las Necesidades Educativas en el Bachillerato en Ecuador: Desafíos y Propuestas para una

Educación Inclusiva y de Calidad. *Revista Veritas de Difusão Científica*, 6(1), 302-313.
<https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i1.410>

Barría Rojas, S. (2019). La formación docente y la práctica educativa del profesor para la inclusión sociolaboral en jóvenes con discapacidad intelectual. Análisis del contexto chileno. *Perspectiva Educacional*, 58(2), 121-146.
<https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.2-Art.942>

Briones Suárez, K. B., Montero Ramírez, I. S., Cuenca Zambrano, M. M., & Marin Quiroz, K. E. (2024). El Impacto de las Tecnologías Digitales en Estrategias de Educación Inclusiva en la Educación Primaria. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 4(3), 1074-1089.
<https://doi.org/10.61384/r.c.a...v4i3.467>

Cabrera-Cuadros, V., Soto-García, C., & López-Carretero, A. (2021). El saber de la experiencia del profesorado en la formación inicial: Reflexiones desde una asignatura de educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1-20.
<https://doi.org/10.15359/ree.25-3.8>

Calonge De La Piedra, D. M., Calonge De La Piedra, D. M., Castañeda Chang, A. M., & Padilla Caballero, J. E. A. (2022). Conocimiento sobre educación inclusiva en docentes de instituciones públicas que atienden estudiantes con necesidades educativas especiales. *Simbiosis, Revista de*

Educación y Psicología, 2(3), 16-29.
<https://doi.org/10.59993/simbiosis.v2i3.13>

Casado Del Río, M., Garmendia Larrañaga, M., & Garitaonandia Garnacho, C. (2019). *Internet y la infancia española con problemas de aprendizaje, de comportamiento y otras discapacidades* (74.^a ed.). Revista Latina de Comunicación Social. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1350>

Cornejo Pino, C., & Almonacid Rivera, E. A. (2024). Evaluación formativa: Reflexiones sobre la educación inclusiva. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(19). <https://doi.org/10.35305/rece.v2i19.828>

Cruz, R. (2018). Inclusión, Discapacidad y Profesores: Algunas Reflexiones para Repensar las Prácticas (Político-Educativas). *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 41-57. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200041>

Cruz-Lara, A., Ángeles-Llerenas, A., Katz-Guss, G., Astudillo-García, C. I., Rangel-Eudave, N. G., Rivero-Rangel, G. M., Salvador-Carulla, L., Madrigal-de León, E., & Lazcano-Ponce, E. (2020). Conocimiento sobre trastornos del neurodesarrollo asociado con la aceptación del modelo de educación inclusiva en docentes de educación básica. *Salud Pública de México*, 62(5, sep-oct), 569-581. <https://doi.org/10.21149/11204>

- Culque Núñez, C. A., Gonzabay Medina, N., & Rentería Cárdenas, A. G. (2024). Percepción de los docentes sobre la educación inclusiva y el alumnado con necesidades de educación especial (NEE). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 81-96. <https://doi.org/10.6018/reifop.606231>
- Deliyore Vega, M. D. R. (2021). Redes como espacio de comunicación para la educación virtual de estudiantes con discapacidad en Costa Rica en tiempos de pandemia. *Historia y Comunicación Social*, 26(Especial), 75-85. <https://doi.org/10.5209/hics.74243>
- Deroncele-Acosta, A., & Ellis, A. (2024). Overcoming Challenges and Promoting Positive Education in Inclusive Schools: A Multi-Country Study. *Education Sciences*, 14(11), 1169. <https://doi.org/10.3390/educsci14111169>
- Donath, J. L., Lüke, T., Graf, E., Tran, U. S., & Götz, T. (2023). Does Professional Development Effectively Support the Implementation of Inclusive Education? A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 35(1), 30. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09752-2>
- Duta-Toapanta, L. P., Asimbaya-Chaquina, J. C., Cando-Musugando, M. D. P., Andrango-Analuiza, D. P., & Castellano-Valverde, J. J. (2025). El rol docente en la construcción de una educación inclusiva. *RICEd: Revista de*

- Investigación en Ciencias de la Educación*, 3(6), 95-110.
<https://doi.org/10.53877/64mxab10>
- Espinoza-López, V. A. (2023). Las prácticas pedagógicas inclusivas en el aprendizaje significativo. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(2), 772-787.
<https://doi.org/10.35381/r.k.v8i2.2969>
- Fajardo-Garcia, L. M. (2025). Estrategias de enseñanza basadas en el contexto sociocultural en la asignatura de educación para la ciudadanía. *Revista Científica Zambos*, 4(1), 61-73.
<https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n1/76>
- Figueredo Canosa, V., & Lozano Díaz, A. (2022). Educación Inclusiva y COVID-19: Análisis del marco legislativo español. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, 1-17. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e13.4520>
- Gallego Echeverri, M. P., & González Gil, F. (2014). Formación y perspectivas del profesorado frente a la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en el Quindío. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(1), 154.
<https://doi.org/10.22383/ri.v14i1.14>
- García Medina, R., Penna Tosso, M., & Sánchez Sáinz, M. (2022). La atención a las diversidades y la equidad en las políticas educativas de la Comunidad de Madrid. *Education Policy Analysis Archives*, 30. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6878>

- García-Ramos, G., Jaramillo-Ayala, J. S., Santillán Molina de Valdivia, M. B., & Albino Acuña de Cadema, M. S. (2025). *Educación inclusiva en docentes de nivel secundaria: Un análisis de la red bibliométrica*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.14803782>
- Geering, K. (1975). Lipase and unspecific esterase activity in the fat body of *Aedes aegypti* L. *Acta Tropica*, 32(3), 273-276.
- González Torres, L. M., Plúas Castro, A. E., Lamilla Pita, A. R., & Plúas Castro, M. M. (2024). Innovación educativa: El impacto de la inteligencia artificial en el aprendizaje en la educación en Ecuador.: Educational innovation: the impact of artificial intelligence on learning in Ecuadorian education. *Revista Científica Multidisciplinar G-nerando*, 5(2). <https://doi.org/10.60100/rcmg.v5i2.357>
- Guaman Chavez, R. E. (2022). Educación inclusiva: Retos y oportunidades en el Aula. *Revista Multidisciplinar de Estudios Generales*, 1(1), 1-10. <https://doi.org/10.70577/reg.v1i1.7>
- Hewstone García, C. A. (2023). Enseñanza y aprendizaje desde proyectos basados en la progresión curricular: Una propuesta para la escuela inclusiva. *Escritos*, 31(66), 81-105. <https://doi.org/10.18566/escr.v31n66.a06>
- Howorth, S. K., Marino, M. T., Flanagan, S., Cuba, M. J., & Lemke, C. (2024). Integrating emerging technologies to enhance

- special education teacher preparation. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*.
<https://doi.org/10.1108/JRIT-08-2024-0208>
- Hurtado Maya, A., Montoya Martínez, M. D., Valencia López, Á. M., & Calzada Londoño, G. A. (2022). La educación inclusiva en la prosocialidad desde una perspectiva de la diversidad. *Revista Guillermo de Ockham*, 21(1), PRESS.
<https://doi.org/10.21500/22563202.5467>
- Kimhi, Y., & Bar Nir, A. (2025). Teacher training in transition to inclusive education. *Frontiers in Education*, 10, 1510314.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1510314>
- Kohout-Díaz, M. (2025). Educación inclusiva de calidad: Requisitos para roles profesionales emergentes. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 77-97.
<https://doi.org/10.14201/teri.32236>
- Lan Mischne, S. M. (2025). De la Educación Tradicional a la Moderna, Cambio de Paradigma. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 5(1), 1274-1294.
<https://doi.org/10.61384/r.c.a.v5i1.912>
- León Aroca, M. J., Coello Coello, B. A., Palma Coello, R. A., Castro Bustamant, M. E., Carrasco Valencia, Z. P., Riofrío Cartuche, V. E., Zambrano Arteaga, P. J., & Morales Briones, M. K. (2024). *Educación inclusiva: Desafíos y soluciones para un*

<https://doi.org/10.5281/ZENODO.11043932>

- Markey, Dr. K., O' Brien, Dr. B., Kouta, Dr. C., Okantey, C., & O' Donnell, Dr. C. (2021). Embracing classroom cultural diversity: Innovations for nurturing inclusive intercultural learning and culturally responsive teaching. *Teaching and Learning in Nursing*, 16(3), 258-262. <https://doi.org/10.1016/j.teln.2021.01.008>
- Moreno-Tallón, F., & Muntaner Guasp, J. J. (2025). Educación inclusiva e inclusión social: Un compromiso comunitario. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 145-162. <https://doi.org/10.14201/teri.32395>
- Navas-Bonilla, C. D. R., Guerra-Arango, J. A., Oviedo-Guado, D. A., & Murillo-Noriega, D. E. (2025). Inclusive education through technology: A systematic review of types, tools and characteristics. *Frontiers in Education*, 10, 1527851. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1527851>
- Nussbaum, M. C. (2012). *Las mujeres y el desarrollo humano: El enfoque de las capacidades* (R. Bernet, Trad.). Herder. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt7x63g>
- Ormeño-Arriagada, P., Olmos, C., Poblete, N., & Uribe, G. (2025). Cambio de paradigma: De la educación tradicional a las metodologías activas en ingeniería civil en minas de la Universidad Viña del Mar (Chile). *Formación Universitaria*,

18(4), 51-60. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062025000400051>

Pallo Pérez, M. A., Velasco Curay, A. T., & Banda Yáñez, N. C. (2024). Talleres para capacitar a los docentes en estrategias activas de aprendizaje significativo y buenas prácticas de educación inclusiva. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual «ALCON»*, 4(4), 289-298. <https://doi.org/10.62305/alcon.v4i4.262>

Palomino Condo, L. M., Tarco Sánchez, A., & Sosa Hernández, M. D. P. (2023). Perspectiva del docente en la educación inclusiva. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(30), 2006-2019. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i30.645>

Resch, K. (2023). Diversity skills for future teachers: How transformative learning prepares pre-service teachers for diversity in Austrian schools. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 13(1), 66-79. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-05-2022-0096>

Rodríguez Díaz, S., & Ferreira, M. A. V. (2010). Desde la discapacidad hacia la diversidad funcional. Un ejercicio de dinormalización. *Revista Internacional de Sociología*, 68(2), 289-309. <https://doi.org/10.3989/ris.2008.05.22>

Rodríguez-Robles, C., Del Pino Rodriguez, L., Peña Trapero, N., Serván-Núñez, M. J., & Soto Gómez, E. (2025). Lesson study

- and the challenges of initial teacher education in Europe: Keys to sustainability. A literature review. *International Journal for Lesson & Learning Studies*, 14(2), 153-170. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-05-2024-0102>
- Rossi, M., Magagna, A., Di Maria, C., Franzoni, F., Taddei, S., & Santoro, G. (2008). Skin vasodilator effect of exogenous urotensin-II in hypertensives not exposed to antihypertensive medication. *Blood Pressure*, 17(1), 18-25. <https://doi.org/10.1080/08037050701757994>
- Ruiz Muñoz, G. F., Cruz Navarrete, E. L., Paz Zamora, Y. E., & Narváez Vega, E. A. (2025). Educación inclusiva con inteligencia artificial (IA): Personalización curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). *Revista Social Fronteriza*, 5(3). [https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(3\)704](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(3)704)
- Rusconi, L., & Squillaci, M. (2023). Effects of a Universal Design for Learning (UDL) Training Course on the Development Teachers' Competences: A Systematic Review. *Education Sciences*, 13(5), 466. <https://doi.org/10.3390/educsci13050466>
- Samaniego López, M. V., Orrego Riofrío, M. C., Barriga-Fray, S. F., & Paz Viteri, B. S. (2025). Technologies in Inclusive Education: ¿Solution or Challenge? A Systematic Review.

Education Sciences, 15(6), 715.
<https://doi.org/10.3390/educsci15060715>

- Sanahuja- Ribés, A. (2023). Estudio de caso sobre la estrategia del apadrinamiento lector: Fomentando una educación inclusiva. *Ocnos*, 22(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2023.22.2.342
- Santos Gutierrez, G. E., & Condori Ruiz, J. C. (2023). Hacia una Universidad más Inclusiva: Estrategias para Promover la Justicia Social en la Educación Superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 9568-9582. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8520
- Traver Albalat, S., & Moliner-García, O. (2023). Hacia un rol transformador del asesor/a ante las nuevas políticas en educación inclusiva. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 34(3), 65-81. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.3.2023.38887>
- Urgiles Uyaguari, T. D. R., Armijos Romero, P. E., Mora Franco, L. B., Espinoza Blacio, C. E., Galarza Cobos, G. N., & Quingaluisa Sasintuña, J. A. (2025). Desafíos del aprendizaje inclusivo en la educación intercultural bilingüe en Ecuador: Challenges of inclusive learning in intercultural bilingual education in Ecuador. *Revista Multidisciplinaria de Estudios Generales*, 4(2), 999-1020. <https://doi.org/10.70577/reg.v4i2.132>

- Vanegas Ortega, C. M., & Fuentealba Jara, A. R. (2019). IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE, REFLEXIÓN Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 115-138. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.1-Art.780>
- Zúñiga Rodríguez, M. (2021). Principios básicos y fundamentos de la inclusión educativa. El caso de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(2), 291-298. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n2.v2.2235>
- Acosta-Rubio, I. E., Bohórquez-Panche, A. M., Cepeda-López, N. A., & Calderón-Briceño, S. M. (2025). ¿Cómo transitar del aprendizaje basado en problemas al aprendizaje basado en proyectos? *Bio-grafía*, 18(34), 46-60. <https://doi.org/10.17227/bio-grafia.vol.18.num34-22985>
- Afonso, A., Morgado, L., Noguera, I., Sepúlveda-Parrini, P., Hernandez-Leo, D., Alkhasawneh, S. N., Spilker, M. J., & Carvalho, I. C. (2025). Flexible Learning by Design: Enhancing Faculty Digital Competence and Engagement

- Through the FLeD Project. *Education Sciences*, 15(7), 934.
<https://doi.org/10.3390/educsci15070934>
- Alvarez, J., Labraña, J., & Brunner, J. J. (2021). La educación superior técnico profesional frente a nuevos desafíos: La Cuarta Revolución Industrial y la Pandemia por COVID-19. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 6(1), 11-38.
<https://doi.org/10.15366/rep2021.6.1.001>
- Andreu-Andrés, M. A. (2015). Cooperative or collaborative learning: Is there a difference in university students' perceptions? *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1041-1060.
https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47398
- Bojorquez Robles, L. P., & Curisinche Rojas, D. H. (2024). *Microlearning en redes sociales en la educación superior: Una revisión de la literatura*. Zenodo.
<https://doi.org/10.5281/ZENODO.12629626>
- Bunbury, S. (2020). Disability in higher education – do reasonable adjustments contribute to an inclusive curriculum? *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), 964-979.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1503347>
- Burgos Rea, L. R., Palma Samaniego, M. D. R., Parraga Mendoza, R. R., & Mallitasig Sinchiguano, M. P. (2025). Implementación del aprendizaje basado en proyectos en las asignaturas de física y cálculo: Una estrategia stem orientada a la solución de problemas en el ámbito de la ingeniería.

Reincisol., 4(7), 2671-2693.
[https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)2671-2693](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)2671-2693)

Caicedo Espinoza, F. N., Suárez Monserrate, M. Y., & Mosquera Vásquez, A. C. (2025). Aprendizaje Basado en Proyectos con Tecnologías Geoespaciales: Innovación Didáctica para el Desarrollo del Pensamiento Crítico en Estudios Sociales. *Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano*, 6(2), 105-123. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v6i2.582>

Castañeda Fuentes, J. G., Pinto Ayala, B. E., & Sojos Tubay, A. M. (2024). Fomentando el Pensamiento Crítico mediante Aprendizaje Colaborativo y Cooperativo: Estrategias para Mejorar la Enseñanza: Fostering Critical Thinking through Collaborative and Cooperative Learning: Strategies to Enhance Teaching. *Revista Scientific*, 9(31), 126-143. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.31.6.126-143>

Castro Genes, A. P. (2025). Fundamentos teóricos y lineamientos metodológicos para la apropiación de las TIC en la práctica pedagógica de los docentes de Básica Primaria de instituciones educativas oficiales de la zona urbana de la ciudad de Montería. *Technology Rain Journal*, 4(1). <https://doi.org/10.55204/trj.v4i1.e52>

Cevallos Méndez, C. D. L. M., Rizzo Orellana, E. B., Alonzo Tumbaco, L. A., & Triguero Ortega, S. A. (2025). Desarrollo

- de habilidades transversales en estudiantes universitarios a través del Aprendizaje Basado en Proyectos: Comunicación asertiva, trabajo en equipo y resolución de problemas. *Revista Social Fronteriza*, 5(3).
[https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(3\)744](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(3)744)
- Chamba Gomes, A. M., Gualán Minga, L. J., Ramos Rosero, M. Y., Ramos Rosero, D. P., Jumbo Calva, G. A., Sandoval Jarro, B. D., & Zapata Valverde, Y. F. (2025). Gamificación y aprendizaje basado en juegos: Estrategias para aumentar la motivación y el compromiso en el aula. *Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano*, 6(1), 1505-1529.
<https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v6i1.544>
- Chávez-Palacios, J. P. (2025). El aprendizaje colaborativo como método de enseñanza en la educación física: Revisión sistemática. *MENTOR revista de investigación educativa y deportiva*, 4(11), 878-901.
<https://doi.org/10.56200/mried.v4i11.9468>
- Dolasinski, M. J., & Reynolds, J. (2020). Microlearning: A New Learning Model. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 44(3), 551-561. <https://doi.org/10.1177/1096348020901579>
- Escobedo Cabello, R. (2025). Problemáticas del aprendizaje colaborativo y cooperativo en el sistema a distancia. *Desarrollo sustentable, Negocios, Emprendimiento y*

Educación, 7(67), 27-43.
<https://doi.org/10.51896/rilcods.v7i67.864>

García-Gruezo, R. A., Farías-Zambrano, M. L., Carvajal-Parra, M. D. R., & Ramón-Guzmán, H. (2025). Gamificación para la motivación en el aula en la Unidad Educativa Particular Mixta Fernando Pizarro Bermeo -Ecuador 2025. *MQRInvestigar*, 9(2), e683.
<https://doi.org/10.56048/MQR20225.9.2.2025.e683>

Gazioğlu, M., & Karakuş, N. (2023). The impact of multisensory learning model-based tale-telling on listening skills and student opinions about it. *Frontiers in Education*, 8, 1137042.
<https://doi.org/10.3389/educ.2023.1137042>

González Martínez, A., Cortés García, J. A., & Castellanos Juárez, J. A. (2025). Fortalecimiento del Aprendizaje de Circuitos Eléctricos Mediante Asesoría Entre Pares: Una Intervención Educativa con Enfoque Cooperativo en Ingeniería Electromecánica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(3), 7973-7997.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.18419

González-Campos, J. A., Sarzoza-Herrera, S. J., & Sagredo-Gallardo, M. A. (2025). Aprendizaje colaborativo y deserción en la educación superior: Una nueva perspectiva. *Formación Universitaria*, 18(3), 157-166. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062025000300157>

- Guerra Santana, M., Rodríguez Pulido, J., & Artiles Rodríguez, J. (2019). Aprendizaje colaborativo: Experiencia innovadora en el alumnado universitario. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 269-281. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836guerra5>
- Lago Martínez, J. R., & Naranjo Llanos, M. (2024). Apoyo entre Docentes para Avanzar en la Inclusión: La Red Khelidôn de Aprendizaje Cooperativo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 125-139. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782024000100125>
- Loaiza Villalba, N., García Botero, J., & Botero Restrepo, M. A. (2019). Fortalecimiento del aprendizaje autónomo de estudiantes de licenciatura en lenguas extranjeras colombianos a partir de la teoría de los estilos de aprendizaje, las TIC y el aula invertida. *Revista Boletín Redipe*, 8(9), 154-169. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i9.819>
- Mahande, R. D., Abdal, N. M., & Nasir, N. (2024). Investigating the effect of learning styles on HyFlex learning towards equity of learning in higher education. *Interactive Technology and Smart Education*, 21(3), 442-460. <https://doi.org/10.1108/ITSE-10-2023-0203>
- Mainemelis, C., Boyatzis, R. E., & Kolb, D. A. (2002). Learning Styles and Adaptive Flexibility: Testing Experiential

- Learning Theory. *Management Learning*, 33(1), 5-33.
<https://doi.org/10.1177/1350507602331001>
- Monib, W. K., Qazi, A., & Apong, R. A. (2025). Microlearning beyond boundaries: A systematic review and a novel framework for improving learning outcomes. *Heliyon*, 11(2), e41413. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e41413>
- Montoya-Quinto, M. L., Paccha-López, J. E., Alvarado-León, B. L., & García-Hevia, S. (2025). Estrategias didácticas con metodología activa aprendizaje cooperativo para fortalecer el desempeño pedagógico en emprendimiento y gestión del Bachillerato Técnico contabilidad. *MQRInvestigar*, 9(2), e729. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.9.2.2025.e729>
- Müller, C., Mildenerger, T., & Steingruber, D. (2023). Learning effectiveness of a flexible learning study programme in a blended learning design: Why are some courses more effective than others? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 10. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00379-x>
- Noguera Fructuoso, I., Robalino Guerra, P. E., & Ahmedi, S. (2023). The Flexibility of the Flipped Classroom for the Design of Mediated and Self-regulated Learning Scenarios. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(2), 155-173. <https://doi.org/10.5944/ried.26.2.36035>

- Núñez De Luca, J. M., Brito Mancero, L. F., Chasi Amangandi, M. A., & Taco Casamen, J. F. (2025). Aprendizaje basado en proyectos en física y calculo: Un enfoque STEM para la resolución de problemas en ingeniería. *Revista Social Fronteriza*, 5(2).
[https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(2\)684](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(2)684)
- Núñez Portilla, J. E., López Acosta, D. Y., Ordoñez Sigcho, I. B., & Cortez Lara, A. E. (2020). Innovación tecnológica: Formación del estudiante de educación en línea. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*.
<https://doi.org/10.46377/dilemas.v35i1.2236>
- Olmo Fernández, M. J. A. D., Villalba, M. J. S., & Olivencia, J. J. L. (2020). Metodologías activas e innovadoras en la promoción de competencias interculturales e inclusivas en el escenario universitario. *European Scientific Journal, ESJ*, 16(41), 6.
<https://doi.org/10.19044/esj.2020.v16n41p6>
- Peralta Lara, D. C., & Guamán Gómez, V. J. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. *Sociedad & Tecnología*, 3(2), 2-10.
<https://doi.org/10.51247/st.v3i2.62>
- Pinenla-Palaguaray, J. C., Saransig-Ramos, G. N., Allauca-Tinajero, D. V., Vega-Cárdenas, M. E., & Lanchimba-Pineida, F. A. (2024). Aula invertida, aprendizaje basado en problemas y gamificación, como metodologías activas en aulas diversas.

Revista Científica Retos de la Ciencia, 1(4), 61-72.
<https://doi.org/10.53877/rc.8.19e.202409.6>

Reynolds, J., & Dolasinski, M. J. (2023). Microlearning: Exploring hospitality student preferences of multi-sensory/multi-modality tools within various contexts. *Journal of Human Resources in Hospitality & Tourism*, 22(4), 513-533.
<https://doi.org/10.1080/15332845.2023.2207976>

Rodríguez Viteri, M. A., Calvopiña Andrade, D. M., & Toapanta Toapanta, A. R. (2025). Relación entre el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el desarrollo de competencias de innovación y emprendimiento. *Revista Social Fronteriza*, 5(1). [https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(1\)615](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(1)615)

Sanahuja Ribés, A., Lago Martínez, J. R., Romay Gómez, M. D. P., & Miralles Mallén, M. (2024). Aprendizaje Cooperativo como Apoyo a la Inclusión en un Aula de 3.º de Primaria: Trabajo Colaborativo del Profesorado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 105-123.
<https://doi.org/10.4067/s0718-73782024000100105>

Sánchez Martínez, D. V., & Ruvalcaba Ledezma, J. C. (2023). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPro). *TEPEXI Boletín Científico de la Escuela Superior Tepeji del Río*, 10(19), 45-46. <https://doi.org/10.29057/estr.v10i19.9757>

Sepulveda Peñaranda, F. A., & Mayoral Hinestroza, L. (2025). La Gamificación en el Aula: Estrategias, Beneficios, Retos e

- Impacto. *Saber Ser - Revista de Estudios Cualitativos en Educación*, 2(1), 37-52.
<https://doi.org/10.35997/saberser.v2i1.38>
- Shams, L., & Seitz, A. R. (2008). Benefits of multisensory learning. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(11), 411-417.
<https://doi.org/10.1016/j.tics.2008.07.006>
- Sosa Cortez, K. R., Tenorio Ordóñez, D. J., Pico Holguín, B. M., Yuquilema Carrillo, S. T., & Benalcázar Samaniego, L. G. (2025). El Aprendizaje Basado en Proyectos (Abp) como Herramienta para el Desarrollo de Habilidades Del Siglo XXI. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 6133-6148. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16329
- Universidad Pedagógica Nacional, & Tasama Nuñez, J. (2024). Viaje hacia el reconocimiento de las metodologías activas como apuesta a la Educación Inclusiva. *Discimus. Revista digital de Educación*, 3(2), 67-86.
<https://doi.org/10.61447/20241201/art06>
- Vázquez Arango, M. D. L., Martínez Gordón, R. S., Ramírez Castillo, E. A., & Parraga Mendoza, R. R. (2025). Desarrollo de la comunicación efectiva, el trabajo colaborativo y la capacidad para la resolución de problemas, a través del Aprendizaje Basado en Proyectos, como estrategia para fortalecer las competencias transversales en estudiantes de

- educación superi. *Reincisol.*, 4(7), 3846-3869.
[https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)3846-3869](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)3846-3869)
- Albornoz, N., Silva, N., & López, M. (2015). Escuchando a los niños: Significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 41(especial), 81-96.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000300006>
- Arteaga Tapia, M. B., Paredes Durán, R. F., Valverde Uribe, N. J., Castellano Herrera, E. P., & Loachamin Mora, K. E. (2025). Estrategias Inclusivas en el Aula: Un Enfoque en las Necesidades Educativas Especiales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 980-996.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.16904
- Barreiro Collazo, A. (2022). Actuaciones y prácticas innovadoras como herramientas para el fomento de la Educación Inclusiva. *EN-CLAVES del pensamiento*, 31, e503.
<https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i31.503>
- Bernal Párraga, A. P., Medina Marino, P. A., Cholango Tenemaza, E. G., Zamora Franco, A. F., Zamora Franco, C. G., & López Sánchez, I. Y. (2024). Educación especial en metodologías de discapacidad múltiple intelectual y física: Un enfoque inclusivo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 3229-3248. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11544

- Caicedo Peralta, R. L., Bustamante Rubio, J. L., Romero Portilla, C. L., Varela De Los Ángeles, K. J., & Caicedo Peralta, P. J. (2025). Implementación de Tecnologías Asistivas en el Aula: Retos y Oportunidades en el Contexto Fiscal. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 11198-11212. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16695
- Calderón-Delgado, E. I., Jácome-Achi, S. S., Chalá-Quilumba, A. M., & Villavicencio-Guambo, R. D. P. (2024). Accesibilidad digital: El impacto de la tecnología en el aprendizaje de estudiantes con discapacidades [Digital accessibility: The impact of technology on learning for students with disabilities]. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas*, 4(especial), 1-10. <https://doi.org/10.62574/rmpi.v4iespecial.234>
- Chanto Espinoza, C. L., & Loáiciga Gutiérrez, J. L. (2021). La conectividad y la educación superior en el contexto de la pandemia COVID-19, percepciones por estudiantes de universidades públicas (UNA - UCR – UNED - UTN). *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 33(1). <https://doi.org/10.15359/rldh.33-1.9>
- Cheng, S.-C., & Lai, C.-L. (2020). Facilitating learning for students with special needs: A review of technology-supported special education studies. *Journal of Computers in Education*, 7(2), 131-153. <https://doi.org/10.1007/s40692-019-00150-8>

- Concha Abarca, J., Quispe Choque, M. E., & Quispe Choque, M. (2023). Importancia del uso de las herramientas digitales en la inclusión educativa. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(29), 1374-1386. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.598>
- Cotán Fernández, A., Márquez Díaz, J. R., Álvarez Díaz, K., & Gallardo-López, J. A. (2024). Recursos tecnológicos y formación docente para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en la universidad. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-20. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-820>
- Decimavilla-Alarcón, D. C., & Jama-Rodríguez, E. F. (2025). Optimización de redes inalámbricas rurales mediante aprendizaje automático: Mejora de la conectividad en áreas remotas. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 4(2), 99-110. <https://doi.org/10.62697/rmiie.v4i2.181>
- Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J., & García-Martínez, I. (2022). Assistive technology for the inclusion of students with disabilities: A systematic review. *Educational Technology Research and Development*, 70(5), 1911-1930. <https://doi.org/10.1007/s11423-022-10127-7>

- Fuentes Rentería, J. V. (2024). Tecnología asistiva como recurso innovador para la inclusión de la diversidad neurocognitiva en la tutoría universitaria. *Spirat. Revista Académica de Docencia y Gestión Universitaria*, 2(2), 71-77. <https://doi.org/10.20453/spirat.v2i2.6031>
- Gómez-Marí, I., Pastor-Cerezuela, G., & Tárraga-Mínguez, R. (2023). Análisis del impacto de un curso formación sobre educación inclusiva en las actitudes y la autoeficacia de futuros docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(3), 165-176. <https://doi.org/10.6018/reifop.558021>
- Heras Rojas, M. A., Orden Verdugo, R. M., & Serrano Castro, V. J. (2020). Las tecnologías en la organización de un aula inclusiva para niños con capacidades especiales. *Revista Scientific*, 5(16), 334-351. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.16.18.334-351>
- Herrera San Martín, E. (2024). Reflexión crítica en formación inicial: Caracterización de trayectorias al diseñar secuencias. *Enseñanza de las Ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas*, 42(2), 87-107. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.6023>
- Herrera-Enríquez, V. N., Ilaquiche-Toaquiza, M. O., Mendoza-Armijos, H. E., Saavedra-Calberto, I. M., & Bonilla-Morejón,

- D. M. (2023). Estrategias de aprendizaje híbrido para mejorar la equidad educativa en zonas rurales. *Revista Científica Ciencia y Método*, 1(1), 55-69. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v1/n1/10>
- Jacovkis, J., Parcerisa, L., Herrera-Urizar, G., & Folguera, S. (2024). ¿A quién educan las plataformas digitales? Equidad y ética educativa en un contexto de post pandemia. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 25, e30444. <https://doi.org/10.14201/eks.30444>
- Jiménez Becerra, I., Fernández Palma, O. E., & Almenárez Moreno, F. T. (2020). Diseño pedagógico adaptativo para el desarrollo de MOOC: Una estrategia para el desarrollo de competencias en contextos corporativos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, 1-18. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e16.2192>
- Jiménez-Consuegra, M. A., Flórez Maldonado, E., Domenech Pantoja, G., Berrio-Valbuena, J., Rodríguez-Nieto, C. A., Cervantes-Barraza, J. A., & Aroca Araújo, A. (2021). Estrategias y organización digital de los profesores universitarios en enseñanza y conectividad en el contexto de la pandemia generada por el COVID-19. *Academia y Virtualidad*, 14(1), 63-85. <https://doi.org/10.18359/ravi.5027>
- León Aroca, M. J., Coello Coello, B. A., Palma Coello, R. A., Castro Bustamant, M. E., Carrasco Valencia, Z. P., Riofrío Cartuche,

- V. E., Zambrano Arteaga, P. J., & Morales Briones, M. K. (2024). *Educación inclusiva: Desafíos y soluciones para un aula diversa*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.11043932>
- Martínez Ordóñez, M. D. (2025). Análisis de la práctica docente del profesorado universitario y su relación con la formación pedagógica. *Aula de Encuentro*, 27(1), 123-145. <https://doi.org/10.17561/ae.v27n1.9448>
- Martínez Pérez, S., Gutiérrez Castillo, J. J., & Fernández Robles, B. (2018). Percepción y uso de las TIC en las aulas inclusivas: Un estudio de caso. *EDMETIC*, 7(1), 87-106. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.10132>
- Montalvo-Vergara, M. S., Salazar-Vergara, L. D. C., Maliza-Muñoz, W. F., & Tapia-Bastidas, T. (2025). Uso de la tecnología asistiva en la enseñanza de niños con autismo. *Revista Científica Zambos*, 4(2), 38-53. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n2/107>
- Navarro, J. A., & Navarro-Montaño, M. J. (2023). Retos y desafíos para la formación docente en clave de inclusión. *Alteridad*, 18(2), 248-263. <https://doi.org/10.17163/alt.v18n2.2023.08>
- Ortiz Hernández, M. (2023). *INVESTIGACION E INNOVACION MULTIDISCIPLINARIA CON TRASCENDENCIA PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE* (1º). CID - Centro de

Investigación y Desarrollo.
https://doi.org/10.37811/cli_w831

- Pachay Lucas, G. M. (2025). Estrategias Pedagógicas Inclusivas en Entornos con Limitada Conectividad: Experiencias Innovadoras. *Revista Veritas de Difusão Científica*, 6(1), 3273-3305. <https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i1.569>
- Pascual-Arias, C., López-Pastor, V. M., & Hortigüela-Alcalá, D. (2022). La participación del alumnado en la evaluación y la formación permanente del profesorado como herramienta de transparencia y mejora de la calidad educativa. *ESPIRAL. CUADERNOS DEL PROFESORADO*, 15(31), 1-10. <https://doi.org/10.25115/ecp.v15i31.7889>
- Pincay Ponce, J. I., Zambrano Zambrano, M. T., & Quijije Anchundia, P. J. (2025). Hacia una educación personalizada y equitativa: Análisis de la convergencia entre tecnologías asistivas e inteligencia artificial. *Revista Científica Multidisciplinaria SAPIENTIAE*, 8(16), 536-545. <https://doi.org/10.56124/sapientiae.v8i16.034>
- Ramos, M. G., Lugo, C., & Giménez Ayala, P. (2024). Aulas inclusivas en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UNA. *REVISTA PARAGUAYA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA (REPED)*, 5(1), 61-73. <https://doi.org/10.56152/reped2024-vol5num1-art4>

- Rodríguez-Martínez, C. (2018). LA AGENDA GLOBAL EDUCATIVA Y SU IMPACTO EN LA EQUIDAD: EL CASO DE ESPAÑA. *Revista da FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade*, 27(53), 83-103. <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2018.v27.n53.p83-103>
- Rodríguez-Martínez, C., Guzmán-Calle, E., & Martín-Alonso, D. (2022). Políticas educativas de privatización en España y su impacto en la equidad. *Education Policy Analysis Archives*, 30. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6865>
- Salas Subía, J. C., Salas Subía, M. A., & Osorio Lloré, J. N. (2024). Aula Inclusiva como Estrategia para Atender Necesidades Educativas Específicas: Una Revisión Sistemática de la Literatura. *Revista Científica Hallazgos* 21, 9(3), 336-352. <https://doi.org/10.69890/hallazgos21.v9i3.675>
- Sánchez Fuentes, S. (2022). Diseño Universal para el Aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 17-20. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200017>
- Sandoval Mena, M., Simón Rueda, C., & Márquez Vázquez, C. (2018). ¿Aulas inclusivas o excluyentes?: Barreras para el aprendizaje y la participación en contextos universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 261-276. <https://doi.org/10.5209/RCED.57266>

- Silva-Flores, M. L. (2024). Innovación social: Proyectos para el desarrollo local sostenible. *Estudios de la Gestión: Revista Internacional de Administración*, 16, 9-28. <https://doi.org/10.32719/25506641.2024.16.1>
- Suntaxi Andrade, M. (2023). Inclusión de nuevas herramientas digitales en la comunicación comunitaria: Comunas de Olón y Cadeate, provincia de Santa Elena, Ecuador. *Ñawi*, 7(1), 215-228. <https://doi.org/10.37785/nw.v7n1.a11>
- Toscano-Quispe, S. Y., Borja-Bazurto, I. N., Lata-Jiménez, C. M., & Ayavaca-Apolo, M. F. (2025). Estrategias para la sostenibilidad de proyectos educativos en zonas rurales de la Amazonia ecuatoriana. *Journal of Economic and Social Science Research*, 5(2), 87-100. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v5/n2/190>
- Tuárez Bravo, H. M., Merchán Zambrano, C. K., Manrique Merchán, V. V., & Franco, A. M. (2024). Educación inclusiva, las tic, tendencias y perspectivas en Ecuador. *Conocimiento global*, 9(1), 142-151. <https://doi.org/10.70165/cglobal.v9i1.352>
- Universidad de la Amazonía, González Rojas, Y., & Triana Fierro, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>

- Villacís Llundo, G. I., Arcos Flores, T. J., Canchignia Bonilla, E. L., Tenesaca Canchignia, D. C., Canchignia Bonilla, P. P., Ramírez Cáceres, W. P., & Barreto Zúñiga, W. W. (2025). Innovando en la Diversidad: Estrategias Creativas para Transformar la Enseñanza y Potenciar el Aprendizaje en Aulas Inclusivas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 6251-6266. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17359
- Vinueza Burgos, F. D. (2025). Inclusión Verdadera: Diseñando la Educación para Todos y con Todos. *Revista multidisciplinaria UNNIVAL*, 3(1), 47-64. <https://doi.org/10.70577/unnival.v3i1.57>
- Balseca Castañeda, M. A., Arguello García, B. A., Arguello García, E. M., & Delgado Chacha, A. N. (2025). Educación Superior inclusiva: Aplicación de TIC bajo el Diseño Universal del aprendizaje. *Technology Rain Journal*, 4(1), e95. <https://doi.org/10.55204/trj.v4i1.e95>
- Bhandari, B. L., Bhandari, L. P., & Baguinat, N. S. (2025). Teachers' Practices of Differentiated Instruction in Mixed-Ability Classrooms. *Journal of Languages and Language Teaching*, 13(2), 912. <https://doi.org/10.33394/joltt.v13i2.13573>

- Bin Dahmash, N. F. (2025). The analytic use of rubrics in writing classes by language students in an EFL context: Students' writing model and benefits. *Frontiers in Education*, 10, 1588046. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1588046>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Coll, C., Barberà, E., & Onrubia, J. (2000). La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 23(90), 111-132. <https://doi.org/10.1174/021037000760087991>
- Concina, E. (2022). The Relationship between Self- and Peer Assessment in Higher Education: A Systematic Review. *Trends in Higher Education*, 1(1), 41-55. <https://doi.org/10.3390/higheredu1010004>
- Cornejo Pino, C., & Almonacid Rivera, E. A. (2024). Evaluación formativa: Reflexiones sobre la educación inclusiva. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(19). <https://doi.org/10.35305/rece.v2i19.828>
- Correa, J. (2023). Principio de progresividad y no reversibilidad en educación inclusiva para población con discapacidad en Colombia. *Praxis & Saber*, 14(39), e15781. <https://doi.org/10.19053/22160159.v14.n39.2023.15781>

- Dawson, P., Henderson, M., Mahoney, P., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., & Molloy, E. (2019). What makes for effective feedback: Staff and student perspectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(1), 25-36.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1467877>
- De La Herrán Gascón, A., Paredes Labra, J., & Monsalve Treskow, D. V. (2016). Cuestionario para la evaluación de la educación inclusiva universitaria (CEEIU). *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 913-928.
https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n3.50947
- Delgado Valdivieso, K. (2021). Diseño universal para el aprendizaje, una práctica para la educación inclusiva. Un estudio de caso. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 7(2), 14-25.
<https://doi.org/10.17561/riai.v7.n2.6280>
- Double, K. S., McGrane, J. A., & Hopfenbeck, T. N. (2020). The Impact of Peer Assessment on Academic Performance: A Meta-analysis of Control Group Studies. *Educational Psychology Review*, 32(2), 481-509.
<https://doi.org/10.1007/s10648-019-09510-3>
- Eikeland, I., & Ohna, S. E. (2022). Differentiation in education: A configurative review. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 8(3), 157-170.
<https://doi.org/10.1080/20020317.2022.2039351>

- Gonsalves, C. (2024). Democratising assessment rubrics for international students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 49(5), 587-600. <https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2281237>
- Janesarvatan, F., & Asoodar, M. (2024). Constructive peer-feedback to improve language and communication skills in medical education. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 18(5), 387-401. <https://doi.org/10.1080/17501229.2024.2311834>
- Kefallinou, A., & Donnelly, V. (2016). Inclusive Assessment: Issues and Challenges for Policy and Practice. En A. Watkins & C. Meijer (Eds.), *International Perspectives on Inclusive Education* (Vol. 8, pp. 209-227). Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620160000008013>
- Knight, J., & Segura, M. (2025). Reflections on Addressing Educational Inequalities Through the Co-Creation of a Rubric for Assessing Children's Plurilingual and Intercultural Competence. *Education Sciences*, 15(6), 762. <https://doi.org/10.3390/educsci15060762>
- Kondo, T., Nishigori, H., & Van Der Vleuten, C. (2022). Locally adapting generic rubrics for the implementation of outcome-based medical education: A mixed-methods approach. *BMC*

- Medical Education*, 22(1), 262.
<https://doi.org/10.1186/s12909-022-03352-4>
- Langelan, B. N., Gaikhorst, L., Smets, W., & Oostdam, R. J. (2024). Differentiating instruction: Understanding the key elements for successful teacher preparation and development. *Teaching and Teacher Education*, 140, 104464.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104464>
- Lawi, C., & Muzata, K. K. (2025). Inclusive assessment practices and their application in the inclusion of students with visual impairment in higher education in Tanzania. *Eureka: Journal of Educational Research*, 3(2), 183-191.
<https://doi.org/10.56773/ejer.v3i2.70>
- Lis, D. I., Llera, D. S., & Bonino, N. (2024). Las rúbricas como estrategia de evaluación formativa en una experiencia de articulación interniveles. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 23(53), 294-312.
<https://doi.org/10.21703/rexe.v23i53.2387>
- Mora Botina, A., Altuna Urdin, J., & Naya Garmendia, L. M. (2025). Modelo para evaluar la calidad en la educación a distancia con enfoque de equidad. *Campus Virtuales*, 14(1), 101.
<https://doi.org/10.54988/cv.2025.1.1469>
- Øen, K., Krumsvik, R. J., & Skaar, Ø. O. (2024). Development of inclusive practice – the art of balancing emotional support and

- constructive feedback. *Frontiers in Education*, 9, 1281334.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1281334>
- Panadero, E., & Alqassab, M. (2019). An empirical review of anonymity effects in peer assessment, peer feedback, peer review, peer evaluation and peer grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(8), 1253-1278.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1600186>
- Panadero, E., Jonsson, A., Pinedo, L., & Fernández-Castilla, B. (2023). Effects of Rubrics on Academic Performance, Self-Regulated Learning, and self-Efficacy: A Meta-analytic Review. *Educational Psychology Review*, 35(4), 113.
<https://doi.org/10.1007/s10648-023-09823-4>
- Playfoot, D., Wilkinson, L. L., & Mead, J. (2023). Is continuous assessment inclusive? An analysis of factors influencing student grades. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(7), 938-950.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2150834>
- Reynders, G., Lantz, J., Ruder, S. M., Stanford, C. L., & Cole, R. S. (2020). Rubrics to assess critical thinking and information processing in undergraduate STEM courses. *International Journal of STEM Education*, 7(1), 9.
<https://doi.org/10.1186/s40594-020-00208-5>
- Romero-González, L. M. (2024). LA EVALUACIÓN INCLUSIVA PARA UNA EVALUACIÓN JUSTA. *KNOW AND SHARE*

PSYCHOLOGY, 5(4), 267-277.
<https://doi.org/10.25115/kasp.v5i4.10345>

Santibañez Mite, C. D. R., Pérez Guapacaza, M. D. J., Alcivar Quezada, J. K., & Saona Vargas, J. J. (2025). Criterios pedagógicos para la evaluación educativa de la población estudiantil con necesidades educativas específicas asociadas y no asociados a la discapacidad. *Revista Social Fronteriza*, 5(2). [https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(2\)670](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(2)670)

Stančić, M. (2021). Peer assessment as a learning and self-assessment tool: A look inside the black box. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(6), 852-864.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1828267>

Tai, J. H.-M., Dollinger, M., Ajjawi, R., Jorre De St Jorre, T., Krattli, S., McCarthy, D., & Prezioso, D. (2023). Designing assessment for inclusion: An exploration of diverse students' assessment experiences. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(3), 403-417.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2082373>

Valle Quezada, C. C., Aranda Morales, S. S., Sarango Jima, B. A., Salvador García, E. F., Sánchez Macías, J. B., & Asadobay Asadobay, D. M. (2025). DUA: Estrategias y principios para una enseñanza inclusiva.: DUA: Strategies and principles for inclusive teaching. *Revista Científica Multidisciplinar Generando*, 6(1). <https://doi.org/10.60100/rcmg.v6i1.435>

- Westbroek, H. B., Van Rens, L., Van Den Berg, E., & Janssen, F. (2020). A practical approach to assessment for learning and differentiated instruction. *International Journal of Science Education*, 42(6), 955-976. <https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1744044>
- Amor, A. M., Hagiwara, M., Shogren, K. A., Thompson, J. R., Verdugo, M. Á., Burke, K. M., & Aguayo, V. (2019). International perspectives and trends in research on inclusive education: A systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 23(12), 1277-1295. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1445304>
- Andrade-Pillaga, W. J., González-Maldonado, D. C., & Peñate-López, O. (2025). El espejo como estrategias didácticas para fortalecer la interculturalidad en el aula. *MQRInvestigar*, 9(1), e237. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.9.1.2025.e237>
- Area Moreira, M., Bethencourt-Aguilar, A., & Martín-Gómez, S. (2022). HyFlex: Enseñar y aprender de modo híbrido y flexible en la educación superior. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(1), 141-161. <https://doi.org/10.5944/ried.26.1.34023>

- Arteaga-Tubay, G. J. (2024). Recursos tecnológicos para el aprendizaje en el marco de la educación inclusiva ecuatoriana. *CIENCIAMATRIA*, 10(18), 289-312. <https://doi.org/10.35381/cm.v10i18.1272>
- Barrón, A. R., & Ramírez, M. H. (2021). Diseño universal de aprendizaje en la enseñanza de la Física. *Información Tecnológica*, 32(6), 73-84. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642021000600073>
- Basantes, A. V., Guerra, F. E., Naranjo, M. E., & Ibadango, D. K. (2018). Los Lectores de Pantalla: Herramientas Tecnológicas para la Inclusión Educativa de Personas no Videntes. *Información Tecnológica*, 29(5), 81-90. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642018000500081>
- Belay, S., & Dejene, W. (2024). Testing and validating the collaborative for academic, social, and emotional learning (CASEL) model in the context of Ethiopian secondary schools: Factorial analysis. *Social Sciences & Humanities Open*, 10, 101128. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.101128>
- Bernasconi, A., Brunner, J. J., & Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (Chile) (Eds.). (2015). *La educación superior de Chile: Transformación, desarrollo y crisis* (Primera edición). Centro de Estudios de Políticas y Prácticas

en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Ediciones UC.

Bolaño Navarro, E. J., González Pérez, S., & Monsalvo De León, L. E. (2024). La realidad del currículo por competencia en Colombia. *Revista Dialogus*, 13, 132-150. <https://doi.org/10.37594/dialogus.v1i13.1247>

Burgueño, R., Bonet-Medina, A., Cerván-Cantón, Á., Espejo, R., Fernández-Berguillo, F. B., Gordo-Ruiz, F., Linares-Martínez, H., Montenegro-Lozano, S., Ordoñez-Tejero, N., Vergara-Luque, J. J., & Gil-Espinosa, F. J. (2021). Educación Física en Casa de Calidad. Propuesta de aplicación curricular en Educación Secundaria Obligatoria (Quality Physical Education at Home. Curricular implementation proposal in Middle Secondary School). *Retos*, 39, 787-793. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.78792>

Calderón, M. (2012). La educación inclusiva es nuestra tarea. *Educación*, 21(40), 43-58. <https://doi.org/10.18800/educacion.201201.003>

Camacho Marín, R. J., Castro González, A. E., Maldonado Chochos, M. R., & Barrionuevo Almeida, S. E. (2024). Evaluación de la eficacia de un enfoque multimodal y personalizado en la educación inclusiva para estudiantes con discapacidades visuales. *Emergentes - Revista Científica*, 4(3), 235-253. <https://doi.org/10.60112/erc.v4.i3.214>

- Cardozo Rivera, I., & Madariaga Ortuzar, A. (2022). Narrativa Transmedia, Inclusión y Cultura Ciudadana: “La Paz es mi Cuento inclusiva”: Proyecto realizado para niños con discapacidad visual, auditiva y regulares. *VISUAL REVIEW. International Visual Culture Review / Revista Internacional de Cultura Visual*, 10(3), 1-13. <https://doi.org/10.37467/revvisual.v9.3600>
- Castañeda, L., Attwell, G., & Dabbagh, N. (2022). Entornos personales de aprendizaje como marco de la educación flexible: Explorando consensos, enunciando preguntas y marcando desafíos. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 79, 80-94. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.79.2347>
- Chancusi Guachamin, J. C., Yacchirema-Jiménez, M. G., Yacchirema Jiménez, S. A., Herrera Murillo, L. P., & Yandún Usiña, K. J. (2024). DUA en la Educación Inclusiva: Clave para Romper Barreras y Potenciar el Aprendizaje. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 4(4), 798-826. <https://doi.org/10.61384/r.c.a..v4i4.706>
- Cortés, M., Arias, A. R., & Ferreira, C. (2022). Perspectiva inclusiva en el currículo de Educación Primaria desde el Diseño Universal para el Aprendizaje: Un estudio comparado. *Revista Española de Educación Comparada*, 41, 194-212. <https://doi.org/10.5944/reec.41.2022.31263>

- Crespo-Castillo, O. S., Mantilla-Crespo, P. A., & Armijos-Robles, D. M. (2024). La formación docente para la educación inclusiva: Retos, enfoques y prácticas en el siglo XXI. *MQRInvestigar*, 8(4), 6393-6412. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.4.2024.6393-6412>
- Díaz Posada, L. E., & Rodríguez Burgos, L. P. (2022). Educación inclusiva y diversidad funcional: Conociendo realidades, transformando paradigmas y aportando elementos para la práctica. *Zona Próxima*, 25, 43-60. <https://doi.org/10.14482/zp.24.8721>
- Díaz-Posada, L. E. (2021). De “necesidades educativas especiales” a “diseño universal para el aprendizaje”: Un recorrido cronológico por las políticas de educación inclusiva en Colombia. *Jurídicas*, 18(2), 161-182. <https://doi.org/10.17151/jurid.2021.18.2.10>
- Díaz-Rodríguez, E. (2025). RLHF y RLAIIF, Revolución Silenciosa de la Retroalimentación Educativa. *HETS Online Journal*, 15(2), 33-48. <https://doi.org/10.55420/2693.9193.v15.n2.333>
- Dozal Soto, C. C., García Tobón, M. K., Jaramillo Flores, B. A., & Landa Alfán, N. (2024). Análisis de las Prácticas Pedagógicas y su Impacto en la Inclusión de los Alumnos en el Aula de Preescolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 4503-4520. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9788

- Elías, R. J., Castillo, J., Velázquez, E., Romero, A., & Ruiz Diaz, A. (2024). PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES DE LA EDUCACIÓN MEDIA SOBRE SU EXPERIENCIA EDUCATIVA EN ASUNCIÓN Y EL DEPARTAMENTO CENTRAL DE PARAGUAY. *La Saeta Universitaria Académica y de Investigación*, 13(2), 57-82. <https://doi.org/10.56067/saetauniversitaria.v13i2.500>
- Eren, F., Omerelli Cete, A., Avcil, S., & Baykara, B. (2017). Emotional and Behavioral Characteristics of Gifted Children and Their Families. *Noro Psikiyatri Arsivi*. <https://doi.org/10.5152/NPA.2017.12731>
- EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS DE DOCENTES MEXICANOS DE PRIMARIA Y SECUNDARIA. (2023). *CHAKIÑAN, REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES*, 20, 160-177. <https://doi.org/10.37135/chk.002.20.09>
- García Lascano, M. A., Masabanda Tiviano, M. B., Toro Briones, G. A., Jimenez Serrano, M. A., Quijije Delgado, S. I., & Mero Chinga, E. E. (2025). El Diseño Universal para el Aprendizaje como Herramienta Pedagógica en la Educación Inclusiva. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(3), 8969-9003. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.18530
- García-Barrera, A. (2017). Las necesidades educativas especiales: Un lastre conceptual para la inclusión educativa en España.

Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 25(96), 721-742. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362017002500809>

Gómez Hurtado, I. (2014). El Equipo Directivo como Promotor de Buenas Prácticas para la Justicia Social: Hacia un Liderazgo Inclusivo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2). <https://doi.org/10.15366/riejs2014.3.2.007>

Heredia Banegas, G. J., Ochoa Zhingre, F. M., Veloz Adrián, A. F., & Villegas Lomas, L. M. (2024). El aprendizaje colaborativo en el fomento de la convivencia escolar: Una visión que trasciende el aula. *Revista Social Fronteriza*, 4(4), e44391. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(4\)391](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(4)391)

Hernández-Flórez, A. J. (2019). La Motivación base fundamental en el proceso enseñanza aprendizaje. *AiBi Revista de Investigación, Administración e Ingeniería*, 7(2), 57-61. <https://doi.org/10.15649/2346030X.569>

Kim, E. K., Allen, J. P., & Jimerson, S. R. (2024). Supporting Student Social Emotional Learning and Development. *School Psychology Review*, 53(3), 201-207. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2024.2346443>

Luengo-Mai, D., Zárate-Jiménez, J., Rodríguez-Luengo, M., & Niklander-Ebensperger, S. (2024). Uso del Diseño Universal para el Aprendizaje para Mejorar la Práctica Docente y la

Motivación de los Estudiantes en Anatomía: Una Propuesta de Intervención. *International Journal of Morphology*, 42(2), 308-316. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022024000200308>

Luperón Terry, J. M. (2021). Proyecto de investigación para el desarrollo de habilidades en la dirección del proceso de integración sensorial en estudiantes de Pedagogía de la Actividad Física y Deporte. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i2.2515>

Marín-Juarros, V. I. (2022). La revisión sistemática en la investigación en Tecnología Educativa: Observaciones y consejos. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 62-79. <https://doi.org/10.6018/riite.533231>

Márquez Ordoñez, A., & García Pérez, J. B. (2022). Metodologías activas y diseño universal para el aprendizaje: Influencia de las pautas DUA en el diseño de tareas, actividades y/o ejercicios de aula. *Journal of Neuroeducation*, 3(1). <https://doi.org/10.1344/joned.v3i1.39661>

Molinar Monsiváis, J., & Castro Valles, A. (2018). Estigma en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad TDAH por maestros de educación básica. Preliminar de una intervención psicoeducativa. *Revista de Estudios y*
195

- Experiencias en Educación*, 17(35), 167-174.
<https://doi.org/10.21703/rexe.20181735molinar11>
- Montalván Galvez, K. E., Pinzón Calderón, C. Y., Borbor Tigrero, S. L., Cedeño Chilán, S. E., & Tomalá Pozo, C. L. (2025). Educación y TDAH: Retos y Oportunidades para la Inclusión y el Aprendizaje. *Ciencia y Reflexión*, 4(1), 1561-1578.
<https://doi.org/10.70747/cr.v4i1.198>
- Montesdeoca Vera, D. E., Castillo Gutiérrez, M. C., Ayala Chuquillan, D. V., & Rios Carrión, D. A. (2024). Avances Tecnológicos para la Inclusión: El Rol de la Inteligencia Artificial en la Diversificación del Aprendizaje Escolar. *Revista Social Fronteriza*, 4(3), e43265.
[https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(3\)265](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(3)265)
- Montiel Arreaga, R. C., & Falquez Torres, J. F. (2024). Las TIC en la Educación Inclusiva: Herramientas para el Aprendizaje de Estudiantes con Diversidad Intelectual. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 13564-13591.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14812
- Mora Rodríguez, M. D. L. Á. (2024). Revitalizando la Educación Inclusiva: Aplicaciones de la Inteligencia Artificial para Mejorar el Acceso y la Equidad. *Reincisol.*, 3(6), 1996-2014.
[https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(6\)1996-2014](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)1996-2014)
- Morales-Loor, K. P., Romero-Amores, N. V., Bayas-Jaramillo, C. M., & Vasco-Delgado, J. C. (2025). Integración de la tecnología

- en la formación docente: Tendencias y desafíos: Integration of technology in teacher education: Trends and challenges. *Multidisciplinary Latin American Journal (MLAJ)*, 3(1), 448-467. <https://doi.org/10.62131/MLAJ-V3-N1-022>
- Núñez-Manzueta, A. M., & Ruiz-García, L. C. (2025). Voces de actores educativos dominicanos sobre resultados de pruebas nacionales, 2024. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 4(3), 76-89. <https://doi.org/10.62697/rmiie.v4i3.221>
- Núñez-Sotelo, E., & Cruz, M. L. (2022). Contribuciones del diseño universal para el aprendizaje a la implementación de un currículo accesible para estudiantes con y sin discapacidad intelectual. *Revista Brasileira de Educação*, 27, e270126. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782022270126>
- Padilla Partida, S., & Reynaga Cárdenas, I. (2023). Percepciones docentes sobre los obstáculos para integrar las tecnologías a la enseñanza del inglés. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 36. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i36.2839>
- Palma Macías, J. E., Gutiérrez Soto, M. V., & Cerezo Segovia, B. A. (2025). Principio de acción y expresión: Fortaleciendo la inclusión en el aula de Educación Básica.: Principle of action and expression: strengthening inclusion in the Basic Education classroom. *InnovaSciT ISSN 3091-1826*, 3(1). <https://doi.org/10.70577/innovascit.v3i1.35>

- Pereira-Medina, J. P. (2021). Entornos Personales de Aprendizaje en la Educación Superior: Una alternativa para construir espacios de innovación. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes* 2.0, 10(1), 12-24.
<https://doi.org/10.37843/rted.v10i1.174>
- Poveda Gonzalez, M. R. (2023). Estrategias de Integración Sensorial y el Fortalecimiento de la Lectura Crítica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 5058-5069.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8111
- Quinzo Guevara, J. I., Llanos Orellana, A. R., Zamora Farias, A. D., Zarria Quinaucho, R. E., & Zarria Soto, C. P. (2024). Diseño Universal de Aprendizaje (DUA): Estrategias para la inclusión educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 10216-10240.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13166
- Ralil Velásquez, A. S., Pérez Ochoa, M. E., & Ulloa Guerra, O. (2024). Uso del portafolio digital como recurso autorregulador usado por docentes universitarios en estudiantes con necesidades educativas personales: Una revisión sistemática. *MLS Inclusion and Society Journal*.
<https://doi.org/10.56047/mlsisj.v4i2.3101>
- Ramos Aguiar, L. R., & Álvarez Rodríguez, F. J. (2024). Digital Content for Libraries considering Extended Reality, Physical Interaction Disabilities, Universal Design for Learning and

User-Centered Design: A Systematic Review. *Investigación Bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información*, 38(99), 109-127.
<https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2024.99.58872>

Ramos Vallecillo, N. (2022). El desarrollo sensorial en la etapa de Infantil a través de la Educación Artística. *DEDiCA Revista de Educação e Humanidades (dreh)*, 20, 51-72.
<https://doi.org/10.30827/dreh.vi20.22531>

Rincon Infante, S. M. (2020). Estrategias de enseñanza aprendizaje en el proceso formativo de estudiantes sordos en la educación superior. *Horizontes Pedagógicos*, 22(1), 13-24.
<https://doi.org/10.33881/0123-8264.hop.22101>

Rojas Montoya, A. M., Rojas, S., & Burgos, C. (2024). Necesidades educativas especiales y práctica docente. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(32).
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.739>

Romero-Esquinas, M. H., Hidalgo-Ariza, M. D., Muñoz-González, J. M., & Ariza-Carrasco, C. (2024). realidad virtual y el Diseño Universal de Aprendizaje: Una manera inclusiva y actual de entender la educación. *Revista de Investigación Educativa*, 42(2). <https://doi.org/10.6018/rie.564881>

Ruiz-Bejarano, A. M., & Cotán, A. (2023). Aprendizaje-servicio y aprendizaje basado en proyectos. Intersecciones en una iniciativa de innovación docente universitaria en soporte

online. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 16, 112-127.
<https://doi.org/10.1344/RIDAS2023.16.8>

Silva Laguardia, M. M., & Alba Pastor, C. (2024). Estudio exploratorio sobre las dificultades y/o barreras para la Educación Inclusiva a nivel de aula, desde la perspectiva de docentes en servicio de Educación Infantil y Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(1), 139-153.
<https://doi.org/10.6018/reifop.633471>

Vasco-Delgado, J. C., Macas-Padilla, B. A., Arias-Párraga, K. E., & Sánchez-Parrales, C. E. (2025). Educación inclusiva con inteligencia artificial: Personalización curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales: Inclusive education with artificial intelligence: curriculum customization for students with special educational needs. *Multidisciplinary Latin American Journal (MLAJ)*, 3(2), 1-19. <https://doi.org/10.62131/MLAJ-V3-N2-001>

Vera Olave, K. T., & Mora López, J. M. (2022). Práctica de enseñanza ambivalente como resistencia a la estandarización de la educación. *Revista Educación*.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47670>

Vivanco Arciniegas, M. K. (2025). TDAH y educación superior: Una revisión sistemática sobre estrategias para mejorar el

200

rendimiento académico. *Ciencia y Reflexión*, 4(2), 946-976.
<https://doi.org/10.70747/cr.v4i2.248>

Zapata Marín, R. D. (2023). Impacto de la inteligencia artificial en la educación inclusiva: Un estudio sobre la accesibilidad y la efectividad de herramientas de aprendizaje adaptativo para estudiantes con discapacidad. *Revista Multidisciplinar Ciencia y Descubrimiento*, 1(3).
<https://doi.org/10.70577/1wv6zn54RCD>

EDITORIAL

edulearn
Academy SAS

ISBN: 978-9942-7393-2-2

