

*Yara Peñafiel, Betzabeth Cerezo, Rocío Verdezoto,  
Anabel Proaño & Karina Rosales*

# INNOVACIÓN DIDÁCTICA — PARA LA INCLUSIÓN —

*Estrategias de Adaptación del Curriculo  
en el Aula del Siglo XXI*



EDITORIAL  
**SAGA**

# Innovación Didáctica para la Inclusión

*Estrategias de Adaptación del  
Currículo en el Aula del Siglo  
XXI*

**Autores:**



*Yara Tamara Peñafiel Mosquera  
Betzabeth Silvana Cerezo Cedeño  
Rocío Margarita Verdezoto Camacho  
Anabel Yéssica Proaño Sánchez  
Karina Yomara Rosales Coronado*



## Datos bibliográficos

**ISBN:**

**978-9942-7476-9-3**

**Título del libro:**

Innovación Didáctica para la Inclusión  
Estrategias de Adaptación del Currículo  
en el Aula del Siglo XXI

**Autores:**

Peñafiel Mosquera, Yara Tamara  
Cerezo Cedeño, Betzabeth Silvana  
Verdezoto Camacho, Rocío Margarita  
Proaño Sanchez, Anabel Yessica  
Rosales Coronado, Karina Yomara

**Editorial:**

SAGA

**Materia:**

370 - Educación

**Público objetivo:**

Profesional / académico

**Publicado:**

2025-12-28

**Número de edición:**

1

**Tamaño:**

3Mb

**Soporte:**

Libro digital descargable

**Formato:**

Pdf (.pdf)

**Idioma:**

Español

**DOI:**

<https://doi.org/10.63415/saga.2025.56>

Hecho en Ecuador / Made in Ecuador

# Autores

## **Peñafiel Mosquera, Yara Tamara**

Universidad Tecnológica Ecotec



yopenafielmosquera@hotmail.com



<https://orcid.org/0009-0007-5580-3539>

Puerto Ayora, Galápagos, Ecuador

## **Semblanza**

*Yara Tamara Peñafiel Mosquera* es Magíster en Tecnología e Innovación Educativa por la Universidad Tecnológica ECOTEC. Su formación de posgrado fortalece una visión académica orientada a la mejora de los procesos de enseñanza, la integración estratégica de recursos digitales y el desarrollo de prácticas educativas acordes con las demandas actuales del sistema educativo.

Es Licenciada en Ciencias de la Educación con especialización en Informática por la Universidad de Guayaquil. Esta base profesional le permitió articular saberes pedagógicos y tecnológicos, consolidando competencias para el diseño de propuestas didácticas mediadas por tecnología y para el acompañamiento académico en entornos educativos diversos.

En el ámbito laboral, ha desarrollado una trayectoria vinculada a la docencia y a la innovación pedagógica, participando en procesos de actualización curricular, fortalecimiento de competencias digitales y aplicación de herramientas tecnológicas en el aula. Su experiencia refleja compromiso con la calidad educativa y la mejora continua del aprendizaje.

Su perfil académico se caracteriza por una mirada reflexiva, sistemática y orientada a resultados educativos sostenibles. Ha contribuido al fortalecimiento institucional mediante prácticas fundamentadas en investigación, planificación y evaluación pedagógica, aportando al desarrollo profesional docente y a la consolidación de propuestas educativas innovadoras.

## **Cerezo Cedeño, Betzabeth Silvana**

Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil

 betzabeth\_marck@hotmail.com

 <https://orcid.org/0009-0004-9884-657X>

Puerto Ayora, Galápagos, Ecuador

### **Semblanza**

*Cerezo Cedeño, Betzabeth Silvana* es una profesional ecuatoriana con una trayectoria académica y formativa orientada al fortalecimiento de la educación y la gestión. Es Magíster en Educación con mención en Pedagogía por la Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil, formación que consolidó una visión reflexiva sobre los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, así como sobre la innovación pedagógica y la mejora continua de la práctica docente. Su preparación de cuarto nivel se articula con una base sólida en el ámbito administrativo y económico, al haberse titulado como Ingeniera Comercial en la Universidad de Guayaquil.

Esta combinación disciplinar le ha permitido desarrollar una mirada integral que vincula la planificación, la organización y la toma de decisiones con principios pedagógicos, éticos y formativos. A lo largo de su desarrollo profesional, ha demostrado interés por la calidad educativa, la formación integral y la construcción de propuestas que articulan teoría y práctica desde una perspectiva crítica y actualizada.

Su perfil se caracteriza por el rigor académico, la responsabilidad profesional y el compromiso con procesos educativos orientados al desarrollo humano y social. La autora destaca por su capacidad de análisis, su claridad conceptual y su aporte al fortalecimiento de prácticas educativas alineadas con las demandas contemporáneas de la educación.

## **Verdezoto Camacho, Rocio Margarita**

Universidad Bolivariana del Ecuador

 [rocioverdezoto347@gmail.com](mailto:rocioverdezoto347@gmail.com)

 <https://orcid.org/0009-0002-6521-8847>  
Quito, Ecuador

### **Semblanza**

*Rocío Margarita Verdezoto Camacho* es una profesional de la educación con una sólida trayectoria académica y formativa orientada al fortalecimiento de los procesos educativos. Es Magíster en Gestión Educativa por la Universidad Bolivariana del Ecuador, formación que le ha permitido desarrollar una visión integral sobre la planificación, organización y mejora continua de las instituciones educativas, con énfasis en la calidad, la innovación y el liderazgo pedagógico.

Cuenta con el título de Licenciada en Ciencias de la Educación por la misma universidad, lo que respalda su dominio teórico y metodológico en los campos de la pedagogía, la didáctica y la evaluación del aprendizaje. Su base profesional se complementa con su formación como Profesora en Educación Básica, obtenida en el Instituto Superior Pedagógico San Miguel de Bolívar, donde consolidó competencias prácticas para la atención de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los primeros niveles del sistema educativo.

A lo largo de su desarrollo profesional, ha demostrado compromiso con la formación integral de los estudiantes, la actualización permanente y la reflexión crítica sobre la práctica docente. Su perfil académico se caracteriza por la articulación entre teoría y práctica, así como por una clara orientación hacia la mejora de los entornos educativos. Su labor se enmarca en principios de responsabilidad, ética profesional y vocación de servicio, contribuyendo de manera significativa al fortalecimiento de la educación.

## **Proaño Sanchez, Anabel Yessica**

Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil

 annie\_1611@hotmail.com

 <https://orcid.org/0009-0007-7571-5106>

Guayaquil, Ecuador

## **Semblanza**

*Anabel Yessica Proaño Sánchez* es una profesional de la educación cuya trayectoria académica refleja una sólida formación interdisciplinaria y un compromiso permanente con los procesos formativos contemporáneos. Es Magíster en Educación, mención en Pedagogía, por la Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil, grado que fortaleció su visión crítica sobre la enseñanza, el aprendizaje y la mejora continua de las prácticas educativas. Además, es Licenciada en Ciencias de la Educación con especialización en Comercio Exterior por la Universidad de Guayaquil, formación que le permitió integrar saberes pedagógicos con conocimientos del ámbito económico y comercial.

Su perfil académico se caracteriza por la articulación entre teoría educativa, gestión del conocimiento y aplicación práctica, lo que le ha permitido desenvolverse con solvencia en espacios formativos diversos. A lo largo de su desarrollo profesional ha mostrado interés por la innovación pedagógica, la planificación educativa y el fortalecimiento de competencias en contextos formales de aprendizaje, aportando una mirada integral que vincula educación, sociedad y desarrollo.

La autora destaca por su enfoque reflexivo, su capacidad analítica y su compromiso con la formación de ciudadanos críticos y preparados para los desafíos actuales. Su experiencia académica respalda su contribución en proyectos educativos y publicaciones orientadas a la mejora de la calidad educativa, consolidándola como una voz relevante dentro del ámbito pedagógico.

## **Rosales Coronado, Karina Yomara**

Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil

 yomararosales1308@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0003-7825-3649>

Quito, Ecuador

### **Semblanza**

*Karina Yomara Rosales Coronado* es licenciada en Ciencias de la Educación, mención Inglés, con maestría en Educación, mención Pedagogía. Posee formación en gerencia, administración, gestión educativa y docencia universitaria, complementada con certificaciones pedagógicas, tecnológicas y evaluativas que fortalecen su perfil profesional en distintos niveles del sistema educativo nacional contemporáneo diverso.

Cuenta con amplia trayectoria como docente de inglés, coordinadora académica, vicerrectora y rectora en instituciones educativas particulares y bilingües. Ha trabajado en educación inicial, básica y bachillerato, además de capacitación universitaria, diseño curricular y tutorías académicas, consolidando liderazgo pedagógico, gestión institucional y acompañamiento formativo sostenido ético responsable permanente profesional educativo.

Su experiencia incluye docencia universitaria y diplomados en metodologías activas, coaching educativo y evaluación de competencias digitales. Ha colaborado con instituciones nacionales e internacionales, aportando en validación de modelos educativos, formación docente y programas de becas, con enfoque en innovación, calidad académica y mejora continua institucional sostenible estratégica permanente actual.

Domina español como lengua materna, inglés avanzado y conocimientos iniciales de kichwa. Participa en espacios académicos, medios de comunicación y formación continua, vinculando neuroeducación, tecnología e inclusión. Su producción profesional se orienta al fortalecimiento de prácticas educativas éticas, reflexivas y alineadas con las necesidades del sistema educativo nacional diverso actual.



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

Todos los derechos reservados © 2025

## Sinopsis

El libro *Innovación Didáctica para la Inclusión: Estrategias de Adaptación del Currículo en el Aula del Siglo XXI* presenta una propuesta pedagógica orientada a fortalecer la práctica docente mediante acciones concretas que atienden la diversidad presente en las aulas contemporáneas. La obra desarrolla una visión aplicada de la inclusión educativa, articulando el diseño curricular, la planificación didáctica, la evaluación y la gestión del aula desde una perspectiva flexible y ajustable a distintos perfiles de aprendizaje. A lo largo de sus capítulos, se exponen estrategias que permiten reorganizar contenidos, actividades y recursos con base en las necesidades reales del estudiantado, promoviendo la participación activa y el aprendizaje significativo. El texto ofrece orientaciones para diseñar experiencias educativas multinivel, emplear metodologías activas con sentido pedagógico, adaptar instrumentos de evaluación y utilizar recursos tecnológicos accesibles como apoyo al proceso formativo. Cada apartado se construye a partir de situaciones habituales del quehacer docente, con énfasis en la toma de decisiones pedagógicas informadas y en la mejora continua de la práctica educativa. Esta obra se dirige a docentes, directivos y formadores interesados en fortalecer una educación equitativa, pertinente y coherente con las demandas del siglo actual, aportando herramientas claras para transformar el aula en un espacio de aprendizaje compartido y significativo.

**Palabras clave:** inclusión educativa; adaptación curricular; innovación didáctica; diversidad educativa; evaluación inclusiva; prácticas pedagógicas

## Synopsis

The book *Didactic Innovation for Inclusion: Curriculum Adaptation Strategies in the 21st-Century Classroom* presents a pedagogical proposal aimed at strengthening teaching practice through concrete actions that address the diversity present in contemporary classrooms. The work develops an applied vision of inclusive education, articulating curriculum design, instructional planning, assessment, and classroom management from a flexible perspective adaptable to different learning profiles. Throughout its chapters, strategies are presented that enable the reorganization of content, activities, and resources based on the real needs of students, fostering active participation and meaningful learning. The text offers guidance for designing multilevel learning experiences, employing active methodologies with pedagogical intent, adapting assessment instruments, and using accessible technological resources to support the educational process. Each section is built on common situations of daily teaching practice, emphasizing informed pedagogical decision-making and continuous improvement. This book is addressed to teachers, school leaders, and teacher educators interested in strengthening equitable and relevant education aligned with the demands of the present century, providing clear tools to transform the classroom into a shared and meaningful learning space.

**Keywords:** educational inclusion; curriculum adaptation; didactic innovation; educational diversity; inclusive assessment; pedagogical practices

## Índice General

<b>Sinopsis.....</b>	<b>ix</b>
<b>Índice General .....</b>	<b>11</b>
<b>Introducción .....</b>	<b>15</b>
<b>Capítulo 1: Diseño Curricular Inclusivo Centrado en la Diversidad del Aula .....</b>	<b>19</b>
1.1. Diagnóstico pedagógico de necesidades educativas diversas .....	23
1.2. Ajustes curriculares flexibles según perfiles de aprendizaje.....	25
1.3. Planificación didáctica basada en trayectorias educativas personalizadas.....	27
1.4. Organización del aula como espacio de participación equitativa .....	29
1.5. Secuenciación de contenidos con enfoque adaptativo.....	31
1.6. Integración de estilos cognitivos en la planificación curricular	34
1.7. Uso de matrices de adecuación curricular por niveles de apoyo .....	36
1.8. Articulación del currículo nacional con realidades escolares heterogéneas .....	38
1.9. Diseño de actividades multinivel en una misma sesión de clase .....	40
1.10. Documentación pedagógica para el seguimiento de adaptaciones curriculares .....	42
<b>Capítulo 2: Estrategias Didácticas Inclusivas para el Aprendizaje Activo .....</b>	<b>47</b>
2.1. Aprendizaje cooperativo con roles diferenciados.....	51
2.2. Secuencias didácticas ajustadas a ritmos de aprendizaje diversos .....	53
2.3. Metodologías activas aplicadas a contextos inclusivos.....	55

2.4. Gamificación accesible para estudiantes con distintas capacidades .....	57
2.5. Aprendizaje basado en proyectos con participación equitativa .....	59
2.6. Actividades multisensoriales como recurso pedagógico inclusivo .....	61
2.7. Estrategias de mediación pedagógica en aulas heterogéneas ....	63
2.8. Andamiaje didáctico progresivo en procesos de enseñanza-aprendizaje .....	65
2.9. Diseño de tareas abiertas con múltiples formas de resolución..	68
2.10. Estrategias de acompañamiento docente durante la ejecución de actividades .....	69
<b>Capítulo 3: Evaluación Inclusiva y Seguimiento del Progreso Educativo.....</b>	<b>75</b>
3.1. Evaluación formativa adaptada a la diversidad del estudiantado .....	79
3.2. Instrumentos de evaluación flexibles y contextualizados .....	81
3.3. Rúbricas inclusivas para valorar procesos y productos.....	84
3.4. Evaluación basada en evidencias de aprendizaje significativo .	85
3.5. Autoevaluación guiada como estrategia de autorregulación.....	88
3.6. Coevaluación con criterios accesibles y comprensibles.....	90
3.7. Ajustes razonables en la evaluación del desempeño académico	92
3.8. Registro pedagógico del progreso individual y grupal.....	94
3.9. Retroalimentación pedagógica personalizada y continua .....	96
3.10. Uso de portafolios inclusivos como herramienta de seguimiento .....	98
<b>Capítulo 4: Recursos, Tecnologías y Gestión del Aula Inclusiva</b> <b>103</b>	
4.1. Selección de recursos didácticos accesibles y adaptables .....	107
4.2. Uso de tecnologías de apoyo en procesos de enseñanza inclusiva .....	109

4.3. Plataformas digitales para la personalización del aprendizaje	111
4.4. Diseño de materiales didácticos con criterios de accesibilidad	113
4.5. Organización del tiempo escolar para la atención a la diversidad	115
4.6. Gestión de la convivencia escolar desde una perspectiva inclusiva	117
4.7. Trabajo colaborativo con familias y equipos de apoyo pedagógico	119
4.8. Prácticas docentes reflexivas orientadas a la inclusión	121
4.9. Innovación pedagógica desde la experiencia del aula	123
4.10. Sistematización de buenas prácticas inclusivas en el contexto educativo	125
<b>Conclusiones</b>	<b>129</b>
<b>Referencias Bibliográficas</b>	<b>133</b>



## Introducción

El aprendizaje en las aulas contemporáneas respira diversidad. Cada estudiante trae consigo una historia única, un ritmo propio y una forma particular de percibir el mundo que lo rodea. Esta realidad, lejos de ser un obstáculo, constituye la esencia más viva de la experiencia educativa. Sin embargo, reconocer esta pluralidad exige más que una declaración de principios; demanda una transformación profunda en la manera de concebir la enseñanza, la planificación y la evaluación. La educación inclusiva, por tanto, no es un anexo opcional, sino el núcleo desde el cual debe edificarse una pedagogía sensible y efectiva para nuestro tiempo. Este libro nace de esa convicción, de la creencia en una escuela capaz de abrazar las diferencias y convertirlas en el motor del crecimiento colectivo.

El panorama actual de la educación básica presenta un escenario complejo y a la vez esperanzador. Por un lado, persisten estructuras rígidas y prácticas homogenizantes que dejan fuera a quienes no encajan en un molde predeterminado. Por otro, existe un movimiento creciente, impulsado por docentes e investigadores, que busca replantear los cimientos de la práctica pedagógica desde la flexibilidad y la equidad. En este marco situacional, la inclusión educativa deja de ser un tema marginal para convertirse en una urgencia profesional y ética. Lorenzo Benítez, Moreira Muñoz y Herrera Navas (2022) señalan que un diagnóstico pedagógico adecuado favorece prácticas inclusivas al identificar barreras para el aprendizaje y la participación. Esta mirada inicial, atenta y libre de etiquetas, es el primer paso para construir aulas donde todos tengan un lugar.

La justificación académica de esta obra se arraiga en la necesidad de tender puentes entre la teoría inclusiva y la práctica cotidiana en el aula. Existe un corpus valioso de investigación, pero

con frecuencia sus hallazgos permanecen distantes de la realidad inmediata de los docentes. Este libro aspira a ser un puente, un espacio de diálogo donde el saber especializado converse con la experiencia vivida entre paredes escolares. La intención es ofrecer no un recetario, sino un conjunto de principios y estrategias moldeables, fundamentados en evidencias recientes. Como afirma Briones y colaboradores (2023), la adaptación curricular responde a la diversidad de estilos y ritmos, permitiendo trayectorias formativas más humanas. Es desde esta humanidad compartida que buscamos contribuir al debate pedagógico.

Los objetivos que guían este trabajo son claros y se orientan hacia la acción reflexiva. En primer lugar, se pretende analizar los fundamentos del diseño curricular inclusivo, desentrañando sus principios rectores. Además, se busca presentar un repertorio de estrategias didácticas activas que puedan traducirse en experiencias de aprendizaje significativas para toda la clase. Finalmente, el texto procura examinar modelos de evaluación formativa que valoren los procesos tanto como los productos, y explorar los recursos y condiciones organizativas que sostienen una verdadera inclusión. Todo ello con la meta última de empoderar al docente, brindándole herramientas para observar, decidir y ajustar su práctica con mayor confianza y fundamento.

Para orientar este recorrido, surgen preguntas que actúan como faros en nuestra exploración. ¿De qué manera el diagnóstico pedagógico inicial puede trascender la mera identificación de dificultades para convertirse en una narrativa comprensiva de las potencialidades del grupo? ¿Cómo se materializa la flexibilidad curricular en la planificación diaria, de modo que el currículo se mueva con el estudiante y no al contrario? ¿Qué características definen a una evaluación que no clasifica, sino que acompaña y describe el progreso real? Estas interrogantes, entre otras, tejen la urdimbre de nuestra indagación, invitando a una reflexión constante que rechaza las respuestas simples.

La estructura del libro está diseñada como un itinerario progresivo que acompaña al lector desde los cimientos conceptuales hasta la concreción en la práctica. El primer capítulo se dedica al Diseño Curricular Inclusivo, abordando el diagnóstico pedagógico, los ajustes flexibles y la planificación basada en trayectorias personalizadas. Aquí se establece el “por qué” y el “para qué” de la adaptación. Ramírez et al. (2025) hablan de una educación con equidad en la participación que se construye cuando la enseñanza se ajusta a los intereses y habilidades diversas. Este principio guiará todo el desarrollo posterior.

El segundo capítulo, Estrategias Didácticas para el Aprendizaje Activo, se sumerge en el “cómo”. Presenta metodologías cooperativas, secuencias ajustadas a ritmos diversos y el uso de la gamificación y las actividades multisensoriales. Vallejo Lemus, Moreno Caisapanta y Maqueira Caraballo (2025) destacan que el aprendizaje cooperativo con roles diferenciados favorece la participación equitativa y reduce la ansiedad. Cada estrategia se presenta no como una isla, sino como parte de un ecosistema pedagógico cohesionado.

El tercer apartado, La Evaluación como Proceso Inclusivo, constituye una pieza angular. Revisa instrumentos flexibles, rúbricas que valoran procesos, la autoevaluación guiada y los ajustes razonables. Plúa Alarcón y Vidal Velásquez (2025) sostienen que la evaluación formativa se orienta al seguimiento permanente y a la mejora continua. Este capítulo argumenta que una evaluación genuinamente inclusiva es aquella que devuelve al estudiante una imagen comprensible y esperanzadora de su propio aprendizaje.

El cuarto capítulo, Condiciones y Recursos para la Inclusión, amplía la mirada más allá del aula. Aborda la selección de materiales accesibles, el uso de tecnologías de apoyo, la gestión del tiempo y la convivencia, así como el trabajo colaborativo con familias. Zoila-Adelina (2023) afirma que los recursos didácticos fortalecen el proceso de enseñanza-aprendizaje cuando responden

a las necesidades reales del estudiantado. Se cierra así el círculo, reconociendo que la inclusión es una tarea compartida que requiere de una organización escolar coherente.

Este libro es, en esencia, una conversación extendida. Una conversación con las investigaciones actuales, con las experiencias de innumerables docentes y, sobre todo, con usted, lector. Se escribe con la esperanza de que sus páginas resuenen en la práctica cotidiana, ofreciendo no certezas absolutas, sino perspectivas fértiles y herramientas para la reflexión. Aspira a ser un compañero en el complejo y gratificante oficio de enseñar, recordando, en cada línea, que educar inclusivamente es, ante todo, un acto de profundo reconocimiento hacia la riqueza humana que habita nuestras aulas.

## **Capítulo 1:**

### **Diseño Curricular Inclusivo Centrado en la Diversidad del Aula**

El diagnóstico pedagógico de necesidades educativas diversas se asemeja a escuchar con atención los sonidos previos al concierto de un aula; allí conviven voces tímidas, intentos y silencios que esperan compañía. Esta etapa inicial no pretende etiquetar, sino acompañar los ritmos y formas particulares de aprender. Lorenzo Benítez, Moreira Muñoz y Herrera Navas (2022) señalan que un diagnóstico adecuado favorece prácticas inclusivas al identificar barreras para el aprendizaje y la participación. Desde esa cercanía nace una enseñanza capaz de responder a la diversidad real que habita la escuela, transformando la observación en un encuentro genuino.

Ajustar el currículo desde la flexibilidad implica reconocer que la mente no avanza en fila india; hay quienes aprenden tocando, otros dialogando o contemplando en silencio. Briones y colaboradores (2023) plantean que estas adaptaciones permiten trayectorias formativas más humanas, donde el contenido permanece pero la forma se transforma. La enseñanza deja de ser una carrera uniforme para convertirse en un camino con pausas y paisajes distintos. En el aula se percibe un cambio casi físico: menos tensión, más miradas atentas, más preguntas que surgen sin temor.

Planificar desde trayectorias personalizadas es tejer una red flexible donde cada hilo representa una historia única de aprendizaje. Ramírez et al. (2025) hablan de una educación que honra los trayectos individuales, ofreciendo recursos y rutas que reflejan maneras singulares de comprender el mundo. Esta planificación no obliga, sino que acoge; rompe con estructuras rígidas y da cabida a senderos múltiples. Se siente entonces un pulso distinto en el aula, una danza entre el grupo y la persona, adaptando los pasos a ritmos emocionales y cognitivos diversos.

La secuenciación de contenidos con enfoque adaptativo nos coloca frente a una tarea sensible: ordenar experiencias de aprendizaje de manera viva y cercana. Almache Sanisaca, Ruiz Cobos, Alverca Jiménez y Lalaleo Quispe (2025) explican que el

aprendizaje adaptativo permite ajustar rutas formativas para fortalecer la preparación académica. Así, la secuenciación se convierte en un mapa que respira con el grupo, con momentos de avance rápido y otros de pausa atenta. La tecnología se vuelve aliada de una pedagogía que busca equidad, donde cada estudiante puede sentirse visto y acompañado en su propio ritmo.

Integrar estilos cognitivos en la planificación curricular es abrazar la manera en que cada persona procesa y construye conocimiento. Cortés Heredia, Castrejón Reyes, Garza González y Gómez Terán (2025) afirman que estos estilos constituyen una base para el desarrollo de competencias, pues permiten comprender las rutas mentales que cada cual activa. La enseñanza adquiere una textura más humana y cercana; se suaviza la rigidez y se abre un abanico de oportunidades. Reconocer estas diferencias no es un obstáculo, sino un puente hacia experiencias formativas más ricas y honestas.

Las matrices de adecuación curricular por niveles de apoyo actúan como mapas vivos que organizan la ayuda pedagógica con claridad y ternura profesional. Velásquez Loor et al. (2025) destacan que los espacios de apoyo estructurado fortalecen la confianza del estudiante y favorecen procesos de nivelación sostenida. Estas herramientas ofrecen al docente rutas para ajustar objetivos, metodologías y evaluación de forma responsable. El aula se transforma en un lugar donde nadie queda atrás, donde la enseñanza se adapta sin perder calidad ni calidez.

Articular el currículo nacional con realidades escolares heterogéneas implica aterrizar los lineamientos a la vida que vibra en cada comunidad educativa. Trejo-Magaña, Ticas y Ventura (2025) señalan que el territorio y su identidad influyen directamente en la construcción de aprendizajes significativos. Esta conexión convierte el currículo en una experiencia que toca la piel y la emoción, donde el estudiante se siente reconocido y valorado. La escuela respira entonces en armonía con su entorno,

construyendo puentes entre políticas generales y vivencias cotidianas.

Diseñar actividades multinivel en una misma sesión es similar a preparar una mesa grande donde cada cual encuentra un lugar cómodo para participar. Chaparro (2024) resalta que este enfoque, mediado muchas veces por expresiones artísticas, favorece vínculos respetuosos y aprendizajes compartidos. La clase se llena de murmullos, colores e ideas que se cruzan, permitiendo distintos puntos de entrada y salida. Esta libertad controlada reduce la ansiedad y despierta curiosidad, transformando el aula en un espacio de movimiento constante y cooperación auténtica.

La documentación pedagógica para el seguimiento de adaptaciones curriculares se asemeja a un cuaderno de viaje compartido, una memoria viva del proceso educativo. Albán-Vera, Álvarez-Guzmán y Guerra-Iglesia (2024) indican que el registro sistemático favorece decisiones más coherentes y ajustadas a las necesidades reales. Documentar es detenerse a escuchar lo que ocurre en el aula, prestar atención a gestos e intentos que anuncian avances. Para el estudiante, esta práctica funciona como un espejo respetuoso que valora el esfuerzo y acompaña el crecimiento.

En conjunto, estos elementos tejen una trama pedagógica que respira humanidad y sensibilidad. La educación inclusiva se construye día a día mediante gestos conscientes, escucha atenta y ajustes que honran la diversidad. Cada estrategia, desde el diagnóstico inicial hasta la documentación final, se entrelaza para formar una experiencia educativa más justa y cercana. Así, el aula se convierte en un espacio donde aprender juntos fortalece tanto el saber como el vínculo, dejando una huella perdurable en la trayectoria de cada persona.

## 1.1. Diagnóstico pedagógico de necesidades educativas diversas



**Figura 1.** Diagnóstico pedagógico de necesidades educativas diversas

El diagnóstico pedagógico de necesidades educativas diversas se parece a escuchar una orquesta antes del concierto. Hay sonidos claros, otros tímidos, algunos que aún afinan. El aula habla todo el tiempo y el diagnóstico invita a prestar atención sin prisa. Miradas inquietas, cuadernos llenos de intentos, silencios que piden compañía. Esta etapa inicial no etiqueta; acompaña. Permite reconocer ritmos, formas de aprender y modos de participar. Desde esta cercanía nace una enseñanza más humana, capaz de responder a la diversidad real y cotidiana que habita la escuela.

Diagnosticar implica observar con sensibilidad y registrar con respeto. No se reduce a pruebas o listados, sino que integra

conversaciones, producciones escolares y dinámicas grupales. El docente se vuelve lector de señales, intérprete de gestos y procesos. Lorenzo Benítez, Moreira Muñoz y Herrera Navas (2022) señalan que un diagnóstico adecuado favorece prácticas inclusivas al identificar barreras para el aprendizaje y la participación presentes en la Educación General Básica. Esta mirada amplia permite ajustar la enseñanza desde el inicio, evitando respuestas tardías que desgastan a estudiantes y docentes.

Desde la experiencia del aula, el diagnóstico se vive como un encuentro. El estudiante siente que alguien intenta comprender su manera de aprender, no medirla con frialdad. Esta percepción genera confianza y apertura. Cuando el docente recoge información de forma continua, el aprendizaje se vuelve un proceso acompañado. Según Lorenzo Benítez et al. (2022), la identificación temprana de necesidades educativas especiales mejora la planificación pedagógica y fortalece la equidad educativa, al reconocer que no todos parten del mismo lugar ni avanzan al mismo ritmo.

El diagnóstico pedagógico también interpela al docente. Invita a revisar creencias, expectativas y prácticas habituales. Al analizar la información recogida, aparecen preguntas incómodas y oportunidades de mejora. Este ejercicio reflexivo transforma la enseñanza en una práctica consciente. Lorenzo Benítez et al. (2022) afirman que muchas dificultades en la inclusión se relacionan con diagnósticos incompletos o centrados únicamente en el estudiante, dejando de lado factores pedagógicos y organizativos que influyen en el aprendizaje.

En la vida escolar, el diagnóstico no termina; se renueva. Cada actividad, cada interacción, aporta datos valiosos. Portafolios, observaciones y diálogos breves alimentan una comprensión más profunda del grupo. Esta continuidad evita rigideces y permite ajustes oportunos. Lorenzo Benítez et al. (2022) destacan la importancia de un diagnóstico permanente que acompañe la

trayectoria educativa, reconociendo avances y nuevas necesidades que aparecen con el tiempo y las experiencias escolares.

Al final, diagnosticar es un acto de cuidado pedagógico. Es mirar al estudiante con atención genuina y reconocer su historia de aprendizaje. No busca perfección, busca sentido. Desde este punto de partida, el diseño curricular inclusivo cobra vida y coherencia. Tal como plantean Lorenzo Benítez et al. (2022), un diagnóstico bien construido fortalece la inclusión educativa, porque abre caminos para una enseñanza más justa, cercana y respetuosa de la diversidad que define al aula contemporánea.

## **1.2. Ajustes curriculares flexibles según perfiles de aprendizaje...**

El aula diversa respira múltiples maneras de aprender, y los ajustes curriculares flexibles nacen de esa respiración compartida. No parten de un molde rígido, sino de la escucha atenta a los perfiles de aprendizaje que conviven día a día. Cuando el currículo se adapta, el estudiante se siente visto, reconocido, acompañado. Briones y colaboradores (2023) señalan que la adaptación curricular responde a la diversidad de estilos y ritmos, permitiendo trayectorias formativas más humanas y cercanas. Así, el aprendizaje deja de ser una carrera uniforme y se convierte en un camino con pausas, atajos y paisajes distintos para cada quien.

Pensar en perfiles de aprendizaje implica aceptar que la mente no avanza en fila india. Hay quienes aprenden tocando, otros dialogando, otros contemplando en silencio. Los ajustes flexibles abren ventanas para todos. Según Otto et al. (2023), adaptar el currículo favorece la participación activa y el sentido de pertenencia, aspectos que fortalecen la motivación. En el aula se percibe un cambio casi físico: menos tensión, más miradas atentas, más preguntas que nacen sin miedo. El contenido permanece, pero la forma se transforma, y con ello cambia también la experiencia emocional del aprendizaje.

La flexibilidad curricular se siente como una mano extendida. Permite variar tiempos, recursos, actividades y formas de evaluación sin perder el horizonte educativo. Intriago y Véliz, citados por Briones et al. (2023), destacan que estos ajustes respetan las diferencias cognitivas y promueven la equidad educativa. El estudiante deja de adaptarse al currículo y el currículo comienza a moverse con él. En ese movimiento aparece la confianza, esa sensación cálida que anima a intentar, a equivocarse y a volver a intentar sin cargar vergüenza.

Desde la mirada docente, los ajustes flexibles exigen sensibilidad y apertura. No se trata de multiplicar tareas, sino de ofrecer alternativas con sentido. Macías y Miranda (2023) plantean que la diversificación metodológica fortalece el aprendizaje significativo y reduce la exclusión. En la práctica, esto se traduce en clases más vivas, donde el diálogo fluye y el silencio también enseña. El aula se vuelve un espacio menos predecible, pero más auténtico, donde cada estudiante encuentra un lugar desde el cual aprender con dignidad.

La evaluación, dentro de este enfoque, también se transforma. Deja de ser un filtro rígido y se convierte en un espejo con distintos ángulos. Briones et al. (2023) afirman que evaluar de manera flexible permite reconocer procesos, no únicamente resultados finales. Para el estudiante, esta forma de evaluación alivia la ansiedad y refuerza la autoestima académica. Para el docente, ofrece una comprensión más profunda del aprendizaje real. Se percibe entonces una relación más cercana, casi cómplice, entre quien enseña y quien aprende.

En conjunto, los ajustes curriculares flexibles según perfiles de aprendizaje construyen una educación que se siente más justa y más humana. No buscan uniformidad, sino armonía entre diferencias. Otto y colaboradores (2023) destacan que este enfoque favorece experiencias educativas inclusivas y sostenibles en el tiempo. El lector, quizá docente o directivo, puede reconocer aquí

escenas familiares del aula cotidiana. Y tal vez también sienta ese impulso íntimo de cambiar pequeñas prácticas, sabiendo que en esos gestos se juega la posibilidad de aprender con sentido y con emoción.

### **1.3. Planificación didáctica basada en trayectorias educativas personalizadas**



**Figura 2.** *Planificación didáctica basada en trayectorias educativas personalizadas*

El diseño curricular inclusivo abre la puerta a una escuela que respira humanidad. Hablar de ajustes curriculares flexibles es hablar de aulas vivas, donde cada estudiante encuentra un lugar posible para aprender sin sentirse fuera de tono. No todos avanzan al mismo ritmo ni se emocionan con las mismas estrategias, y allí aparece la necesidad de ajustar, mover, adaptar. Como señalan Otto et al. (2023), la adaptación curricular reconoce la diversidad de

estilos de aprendizaje y valora las diferencias como una riqueza pedagógica, no como un problema. Esa mirada transforma la planificación en un acto de cuidado y escucha permanente.

Pensar en perfiles de aprendizaje es observar con atención. Hay estudiantes que aprenden mejor al dialogar, otros al experimentar con las manos, otros al leer en silencio. Ajustar el currículo implica ofrecer múltiples caminos para llegar a un mismo propósito educativo. Otto et al. (2023) destacan que la flexibilidad curricular favorece la participación activa y reduce barreras que históricamente han limitado el aprendizaje. En el aula, esto se siente como un ambiente más amable, donde el error no pesa y la curiosidad se mantiene despierta. El currículo deja de ser rígido y se vuelve cercano, casi compañero de viaje.

Los ajustes curriculares flexibles también dialogan con las emociones. Aprender no es un acto frío; hay nervios, expectativas, cansancio y entusiasmo. Cuando el docente adapta actividades, tiempos y recursos, envía un mensaje silencioso pero potente: “te veo”. Según Otto et al. (2023), esta personalización fortalece la motivación y el compromiso académico, especialmente en entornos diversos. El aula se llena de pequeñas victorias cotidianas, de miradas que se iluminan al comprender, de silencios que ya no incomodan. Así, el currículo acompaña procesos reales y profundamente humanos.

En esta perspectiva, la evaluación también cambia de tono. Ajustar no significa bajar expectativas, sino ofrecer distintas formas de demostrar lo aprendido. Proyectos, debates, producciones creativas o reflexiones escritas conviven en un mismo espacio. Otto et al. (2023) explican que estas prácticas permiten reconocer capacidades que antes quedaban invisibles. El estudiante siente que su esfuerzo tiene sentido y que su forma de aprender es válida. El aula se vuelve más justa, más cálida, y el aprendizaje deja una huella que no se borra con facilidad.

La flexibilidad curricular exige un rol docente sensible y atento. No se trata de aplicar recetas, sino de tomar decisiones pedagógicas con criterio y empatía. Otto et al. (2023) resaltan que el profesorado actúa como mediador, ajustando estrategias según las necesidades reales del grupo. En la práctica, esto implica observar gestos, escuchar silencios y leer entre líneas. El currículo se mueve, se adapta, se reescribe cada día. Y en ese movimiento constante, la enseñanza recupera su sentido más profundo: acompañar trayectorias diversas con respeto y compromiso.

Finalmente, los ajustes curriculares flexibles fortalecen una cultura educativa inclusiva que trasciende el aula. Cuando se reconoce la diversidad de perfiles de aprendizaje, se construyen comunidades más solidarias y abiertas. Otto et al. (2023) afirman que esta visión promueve equidad y participación activa en los procesos educativos. El currículo deja de ser un documento distante y se convierte en una experiencia compartida. Se siente cercano, posible, humano. Así, la educación del siglo XXI camina con pasos firmes hacia una escuela que abraza las diferencias y celebra el aprender juntos.

#### **1.4. Organización del aula como espacio de participación equitativa**

La planificación didáctica basada en trayectorias educativas personalizadas es más que un esquema en papel: es un abrazo que reconoce la singularidad de cada estudiante. Cuando Ramírez et al. (2025) hablan de participación y equidad, están invitándonos a mirar al aula con ojos nuevos, con atención al ritmo de aprendizaje de cada individuo y al palpitar de sus experiencias. No se trata de adaptar etiquetas frías, sino de sentir el pulso de la diversidad y responder con creatividad, con afecto y con estructuras que honren los trayectos únicos de cada persona que comparte ese espacio de aprendizaje (Ramírez et al., 2025).

En la práctica, diseñar trayectorias educativas personalizadas es como tejer una red flexible: cada hilo representa una historia, una forma de aprender, una voz que necesita ser escuchada. Esta red debe ser lo bastante fuerte para sostener a todo el grupo, pero también lo bastante suave para acompañar los pasos individuales. Según Ramírez et al. (2025), una educación con equidad en la participación se construye cuando la enseñanza se ajusta a los intereses y habilidades diversas, ofreciéndoles a los estudiantes recursos y rutas que reflejen sus maneras singulares de comprender el mundo (Ramírez et al., 2025).

Cuando pensamos en planificación didáctica desde este enfoque, sentimos la importancia de romper con las viejas rígidas estructuras y dar cabida a senderos múltiples. Es como pasar de un camino recto a un paisaje de múltiples senderos que invitan a la exploración, respetando el ritmo emocional y cognitivo de cada aprendiz. Tal como indican los autores, promover la inclusión implica decisiones que amplían la participación activa y fortalecen la autoestima de quienes antes se sentían al margen (Ramírez et al., 2025). Este tipo de planificación no obliga, acoge.

En el centro de este enfoque está la escucha atenta, esa que percibe cuando un estudiante se frustra, cuando otro irradia curiosidad, o cuando alguien necesita un giro inesperado en la explicación. Las trayectorias personalizadas requieren esa escucha que palpita con cada frase, con cada gesto en el aula. Ramírez et al. (2025) destacan que una gestión educativa con mirada inclusiva reconoce estas señales y ajusta las prácticas para responder de manera respetuosa y significativa a las diversas maneras de involucrarse en el aprendizaje (Ramírez et al., 2025).

No se engañe: articular estas trayectorias implica movimiento y cambio. Es como bailar con cada grupo y, a la vez, con cada persona, adaptando los pasos a ritmos distintos. Este tipo de planificación transforma la planificación tradicional en una experiencia más viva, más rica y más abierta al aporte de cada

estudiante. Los autores subrayan que la equidad en participación comienza cuando las estructuras de enseñanza se vuelven permeables y sensibles a las necesidades de cada una de las voces del aula (Ramírez et al., 2025).

Por último, trabajar con trayectorias educativas personalizadas nos invita a cultivar paciencia y valor, a celebrar los pequeños avances y a reconocer que el crecimiento no es lineal. No hay mapas perfectos, sino caminos que se ajustan, se doblan y siguen adelante con compasión y atención. Ramírez et al. (2025) nos recuerdan que este tipo de gestión, centrada en la diversidad, potencia la participación real y la equidad vivida en los espacios educativos, generando ambientes más humanos y llenos de posibilidades (Ramírez et al., 2025).

## **1.5. Secuenciación de contenidos con enfoque adaptativo**

La secuenciación de contenidos con enfoque adaptativo nos invita a respirar distinto dentro del aula. Nos coloca frente a una tarea sensible: ordenar experiencias de aprendizaje de manera flexible, cercana, humana. No se trata de una lista rígida, sino de una trama viva que acompaña ritmos diversos, emociones cambiantes y necesidades que se mueven. Almache Sanisaca, Ruiz Cobos, Alverca Jiménez y Lalaleo Quispe (2025) señalan que el aprendizaje adaptativo basado en inteligencia artificial permite ajustar las rutas formativas para fortalecer la preparación académica, y esa idea abre puertas a una enseñanza que abraza la diferencia sin miedo ni frialdad.

Cuando pensamos en esta secuenciación adaptativa, sentimos algo parecido a armar un mapa que respira con el grupo. Hay momentos de avance rápido, otros de pausa, otros de cuidado atento. Se escucha el silencio del que necesita tiempo y la energía del que desea ir más lejos. Los autores destacan que los sistemas adaptativos “permiten personalizar contenidos y ritmos de

aprendizaje de acuerdo con las características del estudiante" (Almache Sanisaca et al., 2025, p. xx), y esa afirmación nos anima a construir caminos que respeten la diversidad desde la planificación misma.



**Figura 3.** Secuenciación de contenidos con enfoque adaptativo

Esta manera de organizar contenidos huele a aula viva, a expectativas compartidas, a un docente que planifica con sensibilidad y mirada amplia. La tecnología no aparece como pieza fría; se vuelve aliada de una pedagogía que busca cercanía y equidad. Almache Sanisaca et al. (2025) explican que la inteligencia artificial facilita decisiones pedagógicas más pertinentes para cada perfil, fortaleciendo la preparación académica universitaria. Trasladar esa idea al ámbito inclusivo nos emociona, porque nos invita a pensar que cada estudiante puede sentirse visto, atendido y acompañado en su propio ritmo.

La secuenciación adaptativa también conversa con nuestras emociones docentes. Hay días de duda, de cansancio, de preguntas que persisten. Y, aun así, seguimos reordenando, ajustando, haciendo espacio para nuevas rutas. Esta forma de organizar contenidos no encierra, más bien abre ventanas. “El aprendizaje adaptativo favorece procesos formativos más dinámicos y eficaces” (Almache Sanisaca et al., 2025, p. xx), y esa dinámica se siente cuando el aula se llena de miradas que entienden, que participan, que encuentran sentido en lo que aprenden.

Desde esta mirada, la secuenciación deja de ser un trámite y se vuelve una experiencia humana. Se percibe en la tranquilidad de quien comprende al fin un tema que antes dolía, en la alegría de descubrir que avanzar también puede sentirse amable. Almache Sanisaca et al. (2025) resaltan que esta perspectiva innovadora fortalece la preparación académica al responder con mayor precisión a necesidades diversas. Ese énfasis dialoga con la educación inclusiva: cuanto más adaptamos la secuencia, más cerca estamos de una enseñanza que abra puertas reales.

Al final, la secuenciación de contenidos con enfoque adaptativo nos invita a creer en una educación que acompaña, que se mueve, que se atreve a cambiar sin perder su calidez. No hablamos de perfección mecánica, sino de coherencia humana. Planificar de esta manera implica sensibilidad, escucha pedagógica y disposición a reconfigurar rutas cada vez que sea necesario. Tal como indican Almache Sanisaca et al. (2025), el aprendizaje adaptativo transforma la experiencia educativa y amplía las oportunidades de participación significativa. Y ahí, en ese gesto de apertura, la inclusión deja de ser discurso para convertirse en experiencia vivida.

## **1.6. Integración de estilos cognitivos en la planificación curricular**

Integrar los estilos cognitivos en la planificación curricular es abrazar la manera en que cada estudiante siente, procesa y construye el conocimiento. Se percibe en sus miradas, en sus silencios, en la energía de quienes aprenden con imágenes o en la calma de quienes prefieren analizar con paciencia. No es una moda pedagógica, es un acto de respeto. Cortés Heredia, Castrejón Reyes, Garza González y Gómez Terán (2025) afirman que los estilos de aprendizaje constituyen una base para el desarrollo de competencias, porque permiten comprender las rutas mentales que cada persona activa cuando aprende y participa.

Cuando esa integración se vuelve parte de la planificación, el aula respira diferente. Se suaviza la rigidez, se abre un abanico de oportunidades y cada estudiante puede sentirse legítimamente incluido. La enseñanza deja de sentirse distante y adopta una textura más humana, cercana y sensible. Cortés Heredia et al. (2025) destacan que reconocer estas diferencias cognitivas facilita experiencias educativas más significativas y funcionales para la formación de competencias, pues conecta los contenidos con la manera particular en que cada persona procesa la información y la transforma en aprendizaje.

Pensar la planificación curricular desde los estilos cognitivos también nos toca emocionalmente como docentes. Sentimos una mezcla de responsabilidad y esperanza, porque sabemos que al considerar estas diferencias estamos fortaleciendo no solo el aprendizaje, sino también la autoestima académica. “Los estilos de aprendizaje permiten orientar estrategias que favorecen el desarrollo de competencias” (Cortés Heredia et al., 2025, p. xx), recordándonos que la diversidad cognitiva no es un obstáculo, sino un puente poderoso hacia experiencias formativas más ricas, honestas y cercanas a la vida real de quienes están aprendiendo.

Esta integración demanda sensibilidad. Requiere observar, escuchar, percibir matices que, a veces, pasan inadvertidos en la prisa diaria. Cuando se da espacio a esa lectura pedagógica, la planificación se llena de posibilidades: actividades visuales, propuestas más analíticas, dinámicas que invitan al movimiento, momentos de reflexión profunda. Cortés Heredia et al. (2025) explican que atender los estilos de aprendizaje favorece la adquisición de competencias de manera más pertinente, porque la enseñanza dialoga con las formas internas de comprender el mundo y no las ignora en nombre de la homogeneidad.

Además, integrar estilos cognitivos fortalece la equidad dentro del aula. Cada estudiante deja de sentirse comparado con un patrón único y comienza a comprender que aprender diferente también tiene valor. Esa sensación alivia tensiones, despierta confianza y genera ambientes más cálidos. Los autores señalan que considerar los estilos de aprendizaje “apoya procesos formativos más efectivos y coherentes con las características del estudiante” (Cortés Heredia et al., 2025, p. xx), lo que coincide con una visión inclusiva del currículo que se construye desde la diversidad y no contra ella.

Al final, integrar los estilos cognitivos en la planificación curricular es una invitación a mirar con mayor ternura y profesionalismo el acto de enseñar. Nos recuerda que detrás de cada respuesta, de cada error y de cada acierto, hay una mente única con su propia forma de organizar la experiencia. Cortés Heredia et al. (2025) refuerzan la idea de que reconocer estas diferencias contribuye al desarrollo competente y significativo del estudiante. Cuando planificamos desde esa convicción, la educación se vuelve más humana, más sensible y profundamente honesta con la realidad diversa del aula.

## 1.7. Uso de matrices de adecuación curricular por niveles de apoyo

El uso de matrices de adecuación curricular por niveles de apoyo invita a mirar el aula con ternura profesional y firmeza pedagógica. Allí donde cada estudiante avanza con ritmos distintos, estas matrices ayudan a organizar la ayuda sin perder la esencia humana de la enseñanza. Se siente como abrir ventanas para que entre aire fresco: claridad en lo que se adapta, precisión en lo que se mantiene y cariño en lo que se acompaña. Velásquez Loor et al. (2025) recuerdan que los espacios de apoyo pedagógico fortalecen la confianza del estudiante y favorecen procesos de nivelación sostenida, y esa idea inspira cada decisión.



**Figura 4.** *Uso de matrices de adecuación curricular por niveles de apoyo*

Estas matrices no son frías tablas, son mapas vivos que permiten mirar necesidades reales y diseñar apoyos graduados. El docente se siente menos cargado y más acompañado, porque puede ver rutas claras para ajustar objetivos, metodologías y evaluación de forma humana y responsable. Se respira alivio cuando se sabe que existen herramientas que orientan y ordenan la práctica. Tal como señalan Velásquez Loor et al. (2025), la atención pedagógica organizada ayuda a disminuir brechas y fortalece el proceso formativo cuando se articula con la dinámica del aula.

Trabajar con niveles de apoyo implica escuchar, observar, sentir la clase y traducir esa experiencia en decisiones pedagógicas conscientes. No se trata de etiquetar, sino de abrazar la diversidad y darle estructura. Cada matriz ilumina oportunidades: adaptar materiales, flexibilizar tiempos, ofrecer acompañamiento emocional y cognitivo. El docente deja de sentirse perdido y encuentra un ritmo más humano, más cercano, más real. Al igual que lo plantean Velásquez Loor et al. (2025), el apoyo pedagógico bien planificado favorece la permanencia y el progreso de quienes presentan dificultades de aprendizaje.

Además, estas matrices ayudan a que la institución educativa respire coherencia. Directivos, docentes y equipos de apoyo pueden dialogar con mayor claridad, compartir criterios y actuar en unidad. Se fortalece la cultura inclusiva cuando todos hablan el mismo lenguaje pedagógico y emocional. Hay una sensación cálida de comunidad que cuida. Velásquez Loor et al. (2025) resaltan que la organización de apoyos estructurados genera entornos más equitativos y facilita intervenciones oportunas, algo que se vuelve profundamente valioso en la vida escolar cotidiana.

El estudiante también siente una diferencia. Percibe que alguien le entiende, que el aula no le empuja ni le abandona, sino que le acompaña con respeto. Las matrices permiten sostener procesos de ayuda sin improvisaciones, dando pequeñas certezas que alimentan la autoestima y la motivación. Se construye una

experiencia educativa más humana, donde el error no duele tanto y el aprendizaje vuelve a tener sentido afectivo. En esta línea, Velásquez Loor et al. (2025) destacan que los apoyos planificados favorecen la participación activa y el fortalecimiento de habilidades académicas.

Finalmente, utilizar matrices de adecuación curricular por niveles de apoyo es un acto pedagógico lleno de sensibilidad y responsabilidad ética. Es decidir que nadie queda atrás, que la enseñanza puede adaptarse sin perder calidad y que el aula puede latir con múltiples ritmos sin romperse. Estas herramientas no sustituyen al docente; amplifican su mirada y su capacidad de cuidar. Inspirados en la idea de apoyo pedagógico sistemático presentada por Velásquez Loor et al. (2025), se reafirma una convicción profunda: la inclusión educativa se construye día a día, con organización, humanidad y esperanza.

## **1.8. Articulación del currículo nacional con realidades escolares heterogéneas**

La articulación del currículo nacional con realidades escolares heterogéneas se siente cercana cuando se aterriza a la vida que vibra en cada aula. Se escuchan voces distintas, historias que conmueven, necesidades que piden ser atendidas con respeto y coherencia pedagógica. Allí el currículo deja de ser un papel distante y se vuelve una experiencia que toca la piel y la emoción. Trejo-Magaña, Ticas y Ventura (2025) afirman que el territorio, sus características y su identidad influyen directamente en la construcción de aprendizajes significativos, y esa idea abre una puerta sensible para repensar la práctica desde lo que vive la escuela día tras día.

En este proceso, el docente siente que no camina en soledad. Percibe que puede dialogar con el currículo nacional, darle respiración local y adaptarlo a las particularidades de su comunidad educativa. No se trata de romper lo establecido, sino de ajustarlo

con inteligencia pedagógica y humanidad. Trejo-Magaña et al. (2025) señalan que cuando el entorno real del estudiante dialoga con lo que se enseña, la experiencia educativa gana sentido afectivo y académico, y el aula se vuelve más cercana a la vida.

Articular también significa reconocer diferencias sin temor. Hay escuelas urbanas movidas por ritmos rápidos, rurales llenas de silencios que enseñan, instituciones con realidades sociales complejas y otras con recursos limitados. Cada una necesita que el currículo nacional se sienta posible, respirable, vivo. “La influencia del territorio redefine la enseñanza hacia experiencias más significativas”, recuerdan Trejo-Magaña et al. (2025), y esa frase toca el corazón docente, porque valida el esfuerzo cotidiano de adaptar y cuidar sin perder rigor formativo.

Esta articulación impulsa además una mirada ética. No es una tarea técnica sin alma; es una decisión humana que busca equidad. Cuando el currículo nacional se conecta con la vida escolar real, el estudiante se siente reconocido, valorado, escuchado. Su mundo entra al aula y se vuelve contenido legítimo. Trejo-Magaña et al. (2025) expresan que integrar características del territorio fortalece la identidad educativa y potencia aprendizajes duraderos, algo que se percibe no en informes fríos, sino en miradas más confiadas y en participación más activa.

También hay un impacto institucional profundo. Directivos, docentes y comunidades comienzan a dialogar con mayor coherencia, construyendo puentes entre políticas macro y experiencias cotidianas. Esa articulación da estabilidad emocional al profesorado, porque establece un horizonte claro y flexible a la vez. Se siente que la escuela respira en armonía con la realidad que la rodea. Trejo-Magaña et al. (2025) destacan que esta relación entre territorio y currículo favorece decisiones pedagógicas más pertinentes y sostenibles, fortaleciendo la misión educativa.

Finalmente, articular el currículo nacional con realidades escolares heterogéneas es un gesto de sensibilidad pedagógica y compromiso social. Es aceptar que la diversidad no estorba, sino que inspira. Es mirar al estudiante y decirle: tu vida tiene valor académico, tu historia también enseña. Desde esa convicción, el currículo se vuelve puente, refugio y horizonte. Parafraseando a Trejo-Magaña et al. (2025), cuando la educación dialoga con la realidad que la rodea, los aprendizajes adquieren sentido profundo y la escuela se transforma en un espacio más humano, digno y esperanzador.

### **1.9. Diseño de actividades multinivel en una misma sesión de clase**

El diseño de actividades multinivel en una misma sesión de clase se siente parecido a preparar una mesa grande, donde cada estudiante encuentra un lugar cómodo para sentarse y participar. No se trata de ajustar la clase a un molde rígido, sino de permitir que convivan ritmos, intereses y capacidades distintas sin romper la armonía del grupo. En este enfoque, el docente actúa como un anfitrión atento, observando miradas, silencios y entusiasmos. La planificación se vuelve flexible, viva, con propuestas que permiten distintos puntos de entrada y de salida, favoreciendo la participación activa y el sentido de pertenencia.

Una sesión multinivel bien diseñada integra actividades con diferentes grados de complejidad, pero un mismo propósito formativo. Mientras algunos estudiantes trabajan con apoyos visuales, otros avanzan hacia producciones más elaboradas, sin jerarquías que excluyan. Esta convivencia pedagógica fortalece la autoestima y la cooperación, ya que cada logro tiene valor propio. Chaparro (2024) destaca que el trabajo en aulas multinivel, mediado por expresiones artísticas, favorece vínculos respetuosos y aprendizajes compartidos, porque cada estudiante aporta desde sus posibilidades, enriqueciendo la experiencia colectiva.

El aula se transforma en un espacio de movimiento constante, donde las actividades dialogan entre sí. Una lectura puede abrir paso a un dibujo, una conversación breve puede desembocar en una dramatización o en una reflexión escrita. Estas transiciones suaves permiten que nadie quede al margen. El diseño multinivel cuida los tiempos, respeta pausas y reconoce que aprender también implica sentir seguridad. Chaparro (2024) afirma que el arte funciona como un puente emocional en grupos diversos, facilitando la expresión y el reconocimiento mutuo dentro del trabajo escolar.



**Figura 5.** Diseño de actividades multinivel en una misma sesión de clase

Desde la mirada del estudiante, este tipo de sesión se percibe menos amenazante y más cercana. No hay una única manera correcta de participar; hay múltiples caminos para llegar al aprendizaje. Esa libertad controlada reduce la ansiedad y desperta

curiosidad. El aula se llena de murmullos, colores, ideas que se cruzan. El docente acompaña, escucha, orienta con gestos y palabras breves. Según Chaparro (2024), esta dinámica fortalece relaciones saludables, ya que promueve el respeto por las diferencias y la colaboración auténtica entre pares.

Diseñar actividades multinivel también implica una actitud ética frente a la diversidad. No se trata de añadir tareas extra, sino de pensar experiencias compartidas con variaciones significativas. El contenido se mantiene, pero la forma se adapta. Así, el aprendizaje deja de ser una carrera y se convierte en un camino con estaciones diversas. Chaparro (2024) resalta que esta organización pedagógica favorece la inclusión real, porque reconoce al estudiante como sujeto activo, capaz de construir sentido desde su propia vivencia.

Al final de la sesión, queda una sensación de trabajo bien tejido. Cada estudiante ha participado a su manera, y el grupo ha crecido como comunidad. El diseño multinivel permite que la clase respire humanidad, que el error sea parte del proceso y que el aprendizaje se sienta posible. El docente, lejos de controlar cada paso, confía en la estructura creada. Tal como plantea Chaparro (2024), estas prácticas abren la puerta a una educación más sensible, donde aprender juntos fortalece tanto el saber como el vínculo.

## **1.10. Documentación pedagógica para el seguimiento de adaptaciones curriculares**

La documentación pedagógica para el seguimiento de adaptaciones curriculares se parece a un cuaderno de viaje compartido. En sus páginas quedan huellas, avances pequeños, retrocesos que también enseñan. No es un archivo frío; es memoria viva del aula. Al registrar decisiones, ajustes y reacciones del estudiantado, el docente construye un relato honesto del proceso educativo. Ese relato acompaña, orienta y da tranquilidad. Permite

mirar atrás sin culpa y hacia adelante con mayor claridad, fortaleciendo una práctica inclusiva que reconoce trayectorias distintas y valiosas.

Cuando la documentación se integra a la rutina escolar, deja de ser una carga y se convierte en aliada. Observaciones, portafolios, registros narrativos y evidencias visuales dialogan entre sí. Cada anotación guarda una intención pedagógica. Albán-Vera, Álvarez-Guzmán y Guerra-Iglesia (2024) señalan que el seguimiento sistemático de las adaptaciones favorece decisiones pedagógicas más coherentes y ajustadas a las necesidades educativas especiales. Así, el registro no se limita a constatar resultados, sino que acompaña el proceso, cuidando el ritmo y la dignidad del aprendizaje.

Desde la mirada docente, documentar es detenerse a escuchar lo que ocurre en el aula. Es prestar atención a gestos, silencios, intentos fallidos que anuncian avances futuros. Esta práctica invita a una reflexión constante, cercana, humana. Al revisar los registros, aparecen patrones, progresos inesperados y también alertas tempranas. Albán-Vera et al. (2024) destacan que la documentación fortalece la evaluación formativa, al permitir ajustes continuos en las estrategias y materiales, manteniendo el foco en el desarrollo integral del estudiante.

Para el estudiantado, la documentación pedagógica puede sentirse como un espejo respetuoso. Ver sus producciones guardadas, comentadas y valoradas genera confianza. No se trata de exhibir errores, sino de reconocer esfuerzos. Fotografías, textos breves o rúbricas comentadas transmiten un mensaje claro: el proceso importa. Según Albán-Vera et al. (2024), estas prácticas refuerzan la participación activa y la autonomía, ya que el estudiante reconoce su propio camino de aprendizaje y se siente acompañado, no vigilado.

La documentación también abre un puente con las familias y los equipos de apoyo. Compartir registros claros y sensibles facilita el diálogo y la toma de acuerdos. Las adaptaciones curriculares dejan de ser decisiones aisladas y se transforman en acciones comprendidas y respaldadas. Albán-Vera et al. (2024) afirman que este intercambio fortalece las prácticas inclusivas, ya que promueve una corresponsabilidad educativa basada en evidencias y en el respeto por la diversidad de trayectorias escolares.

Al final, documentar es un acto de cuidado pedagógico. Escribir, seleccionar evidencias y reflexionar permite sostener una educación más justa y consciente. La documentación no busca perfección, busca sentido. En ella quedan reflejadas las intenciones del docente y la voz del estudiante. Tal como plantean Albán-Vera et al. (2024), este seguimiento continuo consolida adaptaciones curriculares significativas, capaces de responder a necesidades reales, manteniendo viva la esperanza de aprender juntos, con respeto y sensibilidad.

**Tabla 1***Diseño Curricular Inclusivo Centrado en la Diversidad del Aula*

Núcleo conceptual	Hallazgos clave
Diagnóstico pedagógico	Se reafirma como un proceso dinámico y comprensivo, no reducido a pruebas estandarizadas. Su valor reside en la observación sensible, el registro respetuoso y la identificación temprana de barreras para el aprendizaje, sentando las bases para una enseñanza ajustada y humana que reconoce las trayectorias individuales.
Ajustes curriculares flexibles	Constituyen la respuesta pedagógica a la diversidad de perfiles de aprendizaje. Se materializan en la adaptación de tiempos, recursos, actividades y evaluaciones, permitiendo trayectorias formativas personalizadas. Este enfoque transforma el currículo en un camino con múltiples senderos, promoviendo equidad, motivación y un sentido de pertenencia en el aula.
Planificación basada en trayectorias	Se consolida como una práctica que abandona la rigidez de la planificación uniforme. En su lugar,

<b>Núcleo conceptual</b>	<b>Hallazgos clave</b>
	propone un diseño didáctico que acoge los ritmos, intereses y formas de aprender singulares de cada estudiante, fomentando la participación activa y la construcción de experiencias educativas profundamente significativas y respetuosas de la diversidad.

*Fuente:* Elaboración propia

## **Capítulo 2:**

### **Estrategias Didácticas Inclusivas para el Aprendizaje Activo**

El aprendizaje cooperativo con roles diferenciados transforma el aula en una coreografía pedagógica donde cada movimiento tiene propósito. Allí, cada estudiante encuentra un lugar significativo, una responsabilidad que brinda seguridad y voz propia. Vallejo Lemus, Moreno Caisapanta y Maqueira Caraballo (2025) destacan que esta estructura favorece la participación equitativa y reduce la ansiedad. El grupo deja de ser un ruido disperso para convertirse en una melodía coordinada, donde el coordinador cuida el ritmo, el observador atiende los detalles y el comunicador teje las ideas. Esta claridad de roles actúa como un ancla emocional, ofreciendo alivio palpable y transformando la dinámica colectiva.

Secuenciar las actividades didácticas ajustándolas a ritmos diversos se asemeja a trazar un camino con múltiples senderos, todos transitables y respetables. Implica reconocer que no todos avanzan al mismo paso, que algunos requieren pausas largas mientras otros buscan nuevos estímulos. Arias (2024) afirma que adaptar tiempos y tareas favorece la participación activa y reduce la frustración. Esta flexibilidad, similar a un acordeón que se expande y se contrae, permite que la planificación responda al pulso real del grupo. El aula gana entonces en tranquilidad; los rostros muestran menos tensión y las manos se levantan con una confianza renovada.

Las metodologías activas aplicadas a entornos inclusivos despiertan los sentidos y ponen el conocimiento en movimiento. El aula se llena de una energía distinta: mesas que se reorganizan, voces que dialogan, proyectos que toman forma entre varias manos. Valencia-Quintero et al. (2024) señalan que estas metodologías fortalecen la motivación y el compromiso estudiantil. Ya no se trata de escuchar y repetir, sino de involucrarse directamente, de tocar el aprendizaje. Este giro metodológico genera un murmullo creativo, un intercambio genuino donde cada aporte encuentra su espacio y el error pierde su carácter amenazante.

La gamificación accesible convierte la sesión de clase en una experiencia lúdica pensada para todas las capacidades. Puntos, niveles y misiones se transforman en gestos de acogida, en puertas de entrada diversas. Pinenla-Palaguaray et al. (2024) indican que esta estrategia incrementa la motivación y la participación. Cuando las reglas son claras y las metas visibles, el estudiante gana seguridad; cada avance, por mínimo que sea, recibe un reconocimiento cálido. El aula cambia de pulso, se llena de miradas atentas y de una sensación compartida de logro, construyendo un clima donde aprender se vive con entusiasmo.

El aprendizaje basado en proyectos con participación equitativa convierte el aula en un taller de ideas compartidas. Cada estudiante encuentra un espacio legítimo para aportar, sin quedar a la sombra de los demás. Delgado Aylón (2025) describe este enfoque como una vía para fortalecer competencias transversales como la responsabilidad y la colaboración. La distribución intencionada de tareas hace que el proyecto deje de ser una carga desigual. Se percibe un propósito común en el ambiente, una dedicación sostenida donde el avance se construye en conjunto y cada voz defiende sus ideas con mayor seguridad.

Las actividades multisensoriales abren una puerta perceptiva al conocimiento, haciendo del aprendizaje una experiencia tangible y cercana. Texturas, sonidos, movimientos e imágenes se convierten en recursos pedagógicos que hablan un lenguaje común. Gutiérrez Ávalos, Gutiérrez Quinchía y Hodelin Amable (2025) señalan que la estimulación sensorial fortalece la atención y la comprensión. El aula se transforma; el estudiante no observa desde fuera, sino que interactúa, toca y explora a su manera. Esta conexión emocional con el contenido permite que el saber permanezca, dejando una huella profunda más allá del momento instruccional.

La mediación pedagógica en aulas heterogéneas se experimenta como el arte de tender puentes con palabras, gestos y

silencios atentos. El docente se convierte en un traductor de intenciones, un facilitador que ajusta su lenguaje y sus apoyos para que cada estudiante se sienta reconocido. Rodríguez Ugalde y Díaz Rojas (2023) señalan que esta mediación favorece el bienestar al priorizar la relación pedagógica auténtica. En este clima, las miradas descansan, las voces se animan y los cuerpos se relajan. Aprender deja de sentirse como una carrera solitaria para convertirse en un trayecto acompañado y respetuoso.

El andamiaje didáctico progresivo se vive como una presencia cercana que ofrece apoyo firme al inicio y se retira con discreción después. Es un proceso de acompañamiento sensible, donde el docente calibra sus intervenciones observando miradas y gestos. Duarte (2021) plantea que este andamiaje, con intención metacognitiva, fortalece la autonomía y la conciencia del propio aprendizaje. A medida que las ayudas externas se afinan y se retiran, el estudiante gana confianza en sus capacidades. El error pierde su filo punzante y se transforma en una señal valiosa dentro del proceso.

Diseñar tareas abiertas con múltiples formas de resolución es confiar en la capacidad de pensamiento único de cada estudiante. Estas tareas no encasillan, sino que liberan, permitiendo que el aprendizaje florezca por rutas diversas. Insfran y Duré (2024) destacan que favorecen procesos de resolución de problemas auténticos y valoran el razonamiento por encima del resultado final. El aula se llena entonces de un murmullo productivo, de dibujos, esquemas y cálculos que conviven. El docente observa, hace preguntas que profundizan y celebra las ideas que surgen de maneras inesperadas.

El acompañamiento docente durante la ejecución de actividades es una presencia que camina al lado, ofreciendo orientación sin invadir. Se manifiesta en miradas de aliento, en preguntas oportunas y en una retroalimentación cercana. Aldana Silva (2022) describe este acompañamiento como una acción

pedagógica continua que fortalece la autonomía y el compromiso. En aulas inclusivas, este vínculo se adapta a cada necesidad; para algunos es una confirmación silenciosa, para otros un diálogo animado. Esta proximidad transforma el clima, generando una sensación de seguridad que permite avanzar, intentar y crecer con la certeza de no estar caminando a ciegas.

## **2.1. Aprendizaje cooperativo con roles diferenciados**

El aprendizaje cooperativo con roles diferenciados abre la puerta a un aula que respira compañía y propósito compartido. En el Capítulo II de Estrategias Didácticas Inclusivas para el Aprendizaje Activo, esta propuesta se presenta como una coreografía pedagógica donde cada estudiante encuentra un lugar significativo. No se trata de agrupar por agrupar, sino de asignar responsabilidades que dan seguridad y sentido. Cuando cada rol tiene nombre y voz, el grupo deja de ser ruido y se vuelve melodía. Vallejo Lemus, Moreno Caisapanta y Maqueira Caraballo (2025) destacan que esta estructura favorece la participación equitativa y reduce la ansiedad, especialmente en aulas diversas.

Los roles diferenciados funcionan como anclas emocionales. El coordinador cuida el ritmo, el observador presta atención fina, el comunicador traduce ideas al grupo. Así, cada quien aporta desde sus fortalezas, sin máscaras forzadas. En aulas inclusivas, esta dinámica ofrece un alivio palpable: hay menos presión difusa y más claridad. Según Vallejo Lemus et al. (2025), la asignación explícita de roles mejora la autorregulación y el vínculo entre pares, un hallazgo que se siente en el ambiente, casi como una exhalación colectiva tras días de tensión.

Desde la mirada del docente, el aula se transforma en un taller vivo. El aprendizaje activo deja huellas en el cuerpo y en la emoción, no queda atrapado en el cuaderno. Los autores mencionados subrayan que el trabajo cooperativo con roles favorece el desarrollo motor y social en estudiantes con trastorno

del espectro autista, al ofrecer rutinas predecibles y oportunidades de interacción cuidadas (Vallejo Lemus et al., 2025). Esa previsibilidad no encierra; al contrario, brinda confianza para participar y arriesgar una idea, un gesto, una palabra.

Para el grupo, la experiencia se parece a remar juntos. Cada rol marca un movimiento distinto, y aun así el bote avanza. El error se vuelve parte del trayecto, no una caída al vacío. En el libro, esta estrategia dialoga con una visión de inclusión que abraza la diversidad sin dramatismos. Vallejo Lemus et al. (2025) afirman que la cooperación estructurada fortalece la empatía y el respeto, elementos que se perciben en miradas más abiertas y en silencios menos incómodos dentro del aula.

El aprendizaje cooperativo con roles diferenciados también toca fibras profundas de la motivación. Cuando el estudiante sabe qué se espera de él o de ella, aparece un compromiso más sereno. No hay carreras desordenadas ni voces apagadas. La investigación de Vallejo Lemus y colegas (2025) muestra que esta claridad favorece la permanencia en la tarea y el disfrute del proceso. Se aprende haciendo, conversando, equivocándose con otros cerca, como quien aprende a bailar guiado por un compás amable.

Al final, esta estrategia didáctica inclusiva deja una sensación cálida, parecida a la de un trabajo bien hecho en compañía. El Capítulo II nos recuerda que enseñar también es cuidar vínculos y crear espacios donde cada rol importa. Las evidencias presentadas por Vallejo Lemus et al. (2025) respaldan una práctica que no busca homogeneizar, sino armonizar diferencias. Así, el aula del siglo XXI se construye día a día, con acuerdos, gestos pequeños y la convicción de que aprender juntos vale la pena.

## 2.2. Secuencias didácticas ajustadas a ritmos de aprendizaje diversos



**Figura 6.** Secuencias didácticas ajustadas a ritmos de aprendizaje diversos

Las secuencias didácticas ajustadas a ritmos de aprendizaje diversos se sienten como un camino con distintas sendas, todas válidas, todas habitables. En el Capítulo II del libro, esta idea se presenta con cercanía, pensando en aulas donde no todos avanzan al mismo paso. Hay estudiantes que necesitan pausas largas y otros que piden aire fresco enseguida. Diseñar secuencias flexibles permite que nadie quede atrás ni se aburra esperando. Arias (2024) afirma que adaptar tiempos y actividades favorece la participación activa y reduce la frustración, algo que se percibe en el ambiente, en rostros más tranquilos y manos que se levantan con confianza.

Estas secuencias no son rígidas; se parecen más a un acordeón que se estira y se recoge. La propuesta del texto invita a planificar momentos variados, con actividades que se abren y se cierran según la respuesta del grupo. Desde la experiencia docente, esto genera alivio: ya no todo depende de una explicación frontal. Arias (2024) destaca que la diversificación de tareas y tiempos fortalece la autonomía del estudiantado, permitiendo que cada quien avance a su ritmo sin sentirse observado o comparado de manera incómoda.

Pensar en ritmos diversos también toca la dimensión emocional del aprendizaje. Hay quienes necesitan repetir, tocar, escuchar otra vez; otros requieren nuevos estímulos para mantenerse atentos. Las secuencias ajustadas acogen esa diversidad con naturalidad. En el trabajo de Arias (2024) se evidencia que esta adaptación mejora la motivación y el compromiso, especialmente en áreas como el aprendizaje del inglés. Se nota en pequeños gestos: cuadernos abiertos con ganas, murmullos de ensayo, sonrisas tímidas cuando algo finalmente encaja.

El Capítulo II dialoga con la idea de aprendizaje activo desde una mirada humana. Ajustar secuencias no significa bajar expectativas, sino ofrecer caminos distintos hacia metas compartidas. El docente se convierte en acompañante atento, observando señales, cambiando el ritmo cuando el cansancio aparece. Arias (2024) señala que esta práctica favorece la atención sostenida y la comprensión profunda, ya que el estudiante se siente reconocido. Esa sensación, casi física, de ser visto, transforma la dinámica del aula.

En la práctica cotidiana, estas secuencias se traducen en estaciones de trabajo, tiempos flexibles y actividades con niveles de complejidad graduados. El libro resalta que esta organización permite transitar entre lo individual y lo colectivo sin tensiones. Arias (2024) coincide al indicar que la adaptación a ritmos de aprendizaje promueve la colaboración genuina, donde cada aporte

cuenta. El aula se vuelve un espacio más amable, con menos prisas y más escucha, donde aprender deja de ser una carrera contrarreloj.

Al cerrar la jornada, las secuencias didácticas ajustadas dejan una sensación de coherencia y cuidado. No todo salió perfecto, y eso también está bien. El Capítulo II invita a confiar en procesos vivos, en ajustes constantes. La evidencia presentada por Arias (2024) respalda una enseñanza que respeta tiempos internos y valora el progreso gradual. Así, el aprendizaje activo se construye paso a paso, con paciencia, cercanía y la certeza de que cada ritmo tiene algo valioso que aportar al aula del siglo XXI.

### **2.3. Metodologías activas aplicadas a contextos inclusivos**

Las metodologías activas aplicadas a entornos inclusivos se sienten como una clase que despierta los sentidos. En el Capítulo II del libro, estas propuestas aparecen como un giro necesario hacia aulas vivas, donde el aprendizaje se mueve, conversa y se equivoca sin miedo. Para quienes enseñan y aprenden, hay una energía distinta: mesas que se reorganizan, voces que circulan, miradas que buscan acuerdos. Valencia-Quintero et al. (2024) señalan que estas metodologías fortalecen la motivación y el compromiso estudiantil, algo que se percibe en la participación constante y en el deseo de permanecer en la tarea.

Trabajar con metodologías activas en inclusión implica reconocer que aprender no es un acto pasivo. Proyectos, aprendizaje basado en problemas o trabajo colaborativo invitan a tocar el conocimiento con las manos. El libro remarca que esta dinámica favorece la participación de estudiantes con distintas formas de aprender. Valencia-Quintero y colegas (2024) evidencian que, cuando el alumnado se involucra de manera directa, aumenta el rendimiento académico y la confianza. Se nota en el ambiente: menos silencio impuesto y más intercambio genuino, como un murmullo creativo que recorre el aula.

Desde la perspectiva del estudiante, estas metodologías ofrecen un respiro. Ya no todo pasa por escuchar y repetir. Hay movimiento, decisiones pequeñas, elecciones que importan. El Capítulo II destaca que esta participación activa fortalece el sentido de pertenencia. Valencia-Quintero et al. (2024) afirman que la motivación crece cuando el aprendizaje se conecta con experiencias significativas. Esa conexión se siente en el cuerpo, en la postura más erguida, en la atención que se sostiene porque la tarea tiene sentido personal.

Para el docente, aplicar metodologías activas en inclusión implica una escucha atenta y flexible. No hay recetas cerradas, sino ajustes constantes. El libro plantea que el rol docente se transforma en acompañamiento cercano. En la investigación de Valencia-Quintero et al. (2024), se observa que esta mediación favorece climas de aula más positivos y participativos. La autoridad no desaparece; cambia de forma. Se construye desde el diálogo, desde la capacidad de leer señales y responder con propuestas que invitan a seguir aprendiendo.

Las metodologías activas también abren espacio a la colaboración auténtica. Aprender con otros deja de ser una consigna y se vuelve experiencia cotidiana. El Capítulo II resalta que estas prácticas permiten valorar aportes diversos sin jerarquías rígidas. Valencia-Quintero et al. (2024) destacan que el trabajo compartido incrementa el compromiso y la responsabilidad colectiva. Se siente como armar un rompecabezas entre varias manos, donde cada pieza, grande o pequeña, encuentra su lugar sin apuro.

Al final, aplicar metodologías activas en inclusión deja una sensación de coherencia pedagógica. No todo fluye perfecto, y aun así el aprendizaje avanza. El libro invita a confiar en procesos dinámicos, sensibles a las personas que habitan el aula. La evidencia presentada por Valencia-Quintero et al. (2024) respalda una enseñanza que apuesta por la motivación, el movimiento y la

participación real. Así, el aula del siglo XXI se construye con presencia, con vínculos y con la certeza de que aprender puede ser una experiencia compartida y profundamente humana.

## 2.4. Gamificación accesible para estudiantes con distintas capacidades



**Figura 7.** Gamificación accesible para estudiantes con distintas capacidades

La gamificación accesible aparece en el Capítulo II como una invitación a aprender con una sonrisa abierta y los sentidos despiertos. No es un juego superficial, sino una experiencia pensada para que cada estudiante encuentre una puerta de entrada posible. Puntos, niveles y misiones se transforman en gestos de acogida cuando se adaptan a distintas capacidades. Pinenla-Palaguaray et al. (2024) señalan que la gamificación, aplicada en aulas diversas,

incrementa la motivación y la participación, generando un clima donde aprender se vive con entusiasmo y menor tensión emocional.

Cuando la gamificación se diseña desde la inclusión, el aula cambia de pulso. Hay tarjetas que se tocan, sonidos suaves que orientan, imágenes claras que acompañan. El libro destaca que estas estrategias permiten regular el ritmo y la dificultad sin exponer a nadie. En la investigación de Pinenla-Palaguaray y colegas (2024), se evidencia que integrar dinámicas lúdicas accesibles favorece la permanencia en la tarea y el compromiso sostenido. Se percibe en detalles pequeños: miradas atentas, risas breves, una sensación de logro compartido.

Para el estudiante, la experiencia gamificada ofrece seguridad. Las reglas claras y las metas visibles actúan como faros. No hay sorpresa angustiante, sino un recorrido acompañado. El Capítulo II enfatiza que adaptar mecánicas de juego permite responder a distintas formas de procesar la información. Pinenla-Palaguaray et al. (2024) afirman que esta metodología fortalece la autonomía y la confianza, ya que cada avance, por mínimo que parezca, recibe reconocimiento. Ese reconocimiento se siente cálido, casi como un aplauso silencioso.

Desde la mirada docente, la gamificación accesible requiere sensibilidad y creatividad. No se trata de competir, sino de cooperar y avanzar juntos. El libro remarca que las recompensas pueden ser simbólicas, evitando comparaciones rígidas. En el estudio citado, Pinenla-Palaguaray et al. (2024) destacan que la combinación de gamificación con otras metodologías activas mejora el rendimiento académico en aulas diversas. El aula se vuelve un espacio flexible, donde ajustar una regla o una dinámica es parte natural del proceso.

La dimensión emocional ocupa un lugar central. Jugar también es sentir. La gamificación bien pensada reduce el miedo al error y abre espacio a la curiosidad. El Capítulo II plantea que estas

experiencias favorecen la participación de estudiantes con distintas capacidades sin etiquetar ni aislar. Pinenla-Palaguaray y colaboradores (2024) indican que el aprendizaje lúdico fortalece el vínculo con los contenidos y con el grupo. Se nota en la energía compartida, en la disposición a intentar una vez más.

Al finalizar la jornada, la gamificación accesible deja una huella amable. No todo fue perfecto, y aun así hubo avance. El libro invita a confiar en el juego como lenguaje pedagógico serio y respetuoso. La evidencia presentada por Pinenla-Palaguaray et al. (2024) respalda una enseñanza que combina estructura y disfrute, claridad y emoción. Así, el aula del siglo XXI se construye con dinámicas que abrazan la diversidad y convierten el aprendizaje activo en una experiencia posible para todas y todos.

## **2.5. Aprendizaje basado en proyectos con participación equitativa**

El aprendizaje basado en proyectos con participación equitativa se presenta en el Capítulo II como una invitación a trabajar con sentido compartido. El aula se transforma en un taller donde las ideas toman forma entre manos distintas. Cada estudiante encuentra un espacio legítimo para aportar, sin quedar a la sombra de otros. Delgado Aylón (2025) describe este enfoque centrado en el alumno como una vía para fortalecer competencias transversales, ya que promueve responsabilidad, comunicación y trabajo colaborativo. Esa intención se percibe en el ambiente: conversaciones activas, materiales en movimiento y una sensación de propósito que acompaña cada jornada.

Cuando la participación se cuida de manera equitativa, el proyecto deja de ser una carga desigual. Las tareas se distribuyen con intención pedagógica y humana. El libro remarca que esta organización favorece la inclusión real, no simbólica. Delgado Aylón (2025) sostiene que el aprendizaje basado en proyectos potencia la implicación cuando cada rol tiene valor reconocido. Se

nota en la disposición del grupo, en la seguridad con la que cada quien defiende una idea, en la calma que aparece cuando nadie compite por destacar y el avance se construye en conjunto.

Desde la mirada del estudiante, trabajar por proyectos despierta una conexión distinta con el aprendizaje. Hay tiempo para pensar, para dialogar, para equivocarse sin temor. El Capítulo II resalta que la participación equitativa fortalece la autoestima académica, ya que todos tienen algo que ofrecer. Delgado Ayllon (2025) afirma que este enfoque favorece la toma de decisiones y la autonomía. Esa autonomía se siente cercana, casi tangible, en la manera en que los estudiantes organizan sus pasos y celebran logros compartidos, grandes o pequeños.

Para el docente, este enfoque implica un cambio profundo en la dinámica del aula. La enseñanza se vuelve acompañamiento atento, más observación que control. El libro plantea que el rol docente consiste en abrir oportunidades y sostener acuerdos. En la investigación de Delgado Ayllon (2025), se destaca que el aprendizaje basado en proyectos mejora la convivencia y el compromiso, al generar metas comunes. El aula respira de otro modo: hay más escucha, menos prisa y una confianza creciente en los procesos colectivos.

El aprendizaje basado en proyectos también conecta saberes con la vida cotidiana. Los contenidos dejan de estar aislados y se entrelazan con experiencias reales. El Capítulo II subraya que esta integración favorece una participación más auténtica. Delgado Ayllon (2025) señala que el trabajo por proyectos fortalece competencias como la resolución de problemas y la colaboración. Se percibe en la energía del grupo, en la dedicación sostenida y en la satisfacción que aparece al ver un producto final construido entre varias voces.

Al cerrar un proyecto, queda una sensación de camino recorrido juntos. No todo resultó perfecto, y aun así hubo

crecimiento. El libro invita a valorar estos procesos como experiencias formativas profundas. La evidencia presentada por Delgado Aylon (2025) respalda una enseñanza que pone al estudiante en el centro y cuida la equidad en la participación. Así, el aula del siglo XXI se construye con proyectos que unen, que respetan diferencias y que convierten el aprendizaje activo en una experiencia compartida y significativa.

## **2.6. Actividades multisensoriales como recurso pedagógico inclusivo**



**Figura 8. Actividades multisensoriales como recurso pedagógico inclusivo**

Las actividades multisensoriales se sienten como una puerta que se abre para todos. En el aula inclusiva, aprender deja de ser una experiencia rígida y se vuelve cercana, casi humana. Cuando intervienen el tacto, el movimiento, los sonidos

perceptibles o los estímulos visuales, el aprendizaje abraza distintas formas de percibir el mundo. Gutiérrez Ávalos, Gutiérrez Quincha y Hodelin Amable (2025) señalan que la estimulación sensorial fortalece la atención y la comprensión, especialmente en estudiantes con hipoacusia. Así, la clase se transforma en un espacio donde cada estudiante encuentra un modo propio de participar y sentirse parte.

Trabajar con varios sentidos despierta emociones que sostienen la memoria. Un material con texturas, colores vivos o movimientos suaves puede provocar curiosidad y calma a la vez. No se trata de añadir recursos por adornar, sino de provocar experiencias significativas. Según Gutiérrez Ávalos et al. (2025), los recursos sensoriales bien diseñados favorecen la motivación y reducen barreras en la comunicación educativa. El aula, entonces, respira cercanía. El estudiante no observa desde fuera, interactúa, toca, mira, escucha a su manera. Ese vínculo emocional con el contenido permite que el aprendizaje permanezca más allá del momento.

Desde la mirada docente, las actividades multisensoriales ofrecen un lenguaje común. Permiten explicar ideas abstractas mediante experiencias concretas, casi palpables. Una vibración, una imagen clara o una secuencia visual pueden reemplazar explicaciones extensas. La investigación de Gutiérrez Ávalos et al. (2025) destaca que estos recursos fortalecen la comprensión en estudiantes con necesidades sensoriales específicas. En el aula inclusiva, esta estrategia no etiqueta, acompaña. Cada estudiante se siente reconocido, porque la enseñanza se adapta al ritmo de sus sentidos y no al revés.

La inclusión se construye cuando nadie queda al margen de la experiencia educativa. Las propuestas multisensoriales invitan a participar sin miedo al error. Un estudiante puede expresarse con gestos, dibujos, movimientos o manipulando objetos. Esa libertad genera confianza. Gutiérrez Ávalos et al. (2025) afirman que la

estimulación sensorial favorece la autonomía y la interacción social. En ese intercambio, el aula se vuelve un espacio cálido, donde aprender no pesa, sino que fluye. El conocimiento deja de ser distante y se vuelve cercano, casi cotidiano.

Además, estas actividades fortalecen la convivencia. Al trabajar con materiales compartidos y experiencias comunes, se fomenta el respeto por las diferencias. Los estudiantes aprenden a mirar al otro con empatía. La investigación citada resalta que los recursos sensoriales promueven la participación equitativa y el aprendizaje colaborativo (Gutiérrez Ávalos et al., 2025). El aula se llena de pequeños gestos: una mirada atenta, una mano que acompaña, una sonrisa que valida. Todo ello construye un clima emocional que sostiene el aprendizaje activo.

Finalmente, las actividades multisensoriales recuerdan que enseñar es un acto profundamente humano. Involucran sensibilidad, creatividad y escucha atenta. No buscan perfección técnica, buscan conexión. Tal como indican Gutiérrez Ávalos et al. (2025), la estimulación sensorial potencia el aprendizaje al reconocer la diversidad perceptiva del estudiantado. En ese reconocimiento nace una educación más justa. El aula se convierte en un lugar donde aprender se siente bien, donde cada experiencia deja huella y donde la inclusión deja de ser un discurso para convertirse en una vivencia real.

## **2.7. Estrategias de mediación pedagógica en aulas heterogéneas**

La mediación pedagógica en aulas heterogéneas se siente como tender puentes hechos de palabras, gestos y silencios atentos. No parte de recetas rígidas, nace del encuentro humano. El docente acompaña, escucha, traduce intenciones y abre caminos para que cada estudiante se sienta visto. Rodríguez Ugalde y Díaz Rojas (2023) señalan que la mediación favorece el bienestar cuando prioriza la relación pedagógica y el diálogo auténtico, incluso en

entornos diversos. En el aula, esto se percibe en el clima: miradas que descansan, voces que se animan, cuerpos que se relajan porque aprender deja de ser una carrera y se vuelve un trayecto compartido.

En aulas con múltiples ritmos y trayectorias, la mediación actúa como un hilo cálido que enlaza diferencias. No se trata de controlar, sino de acompañar procesos con sensibilidad. Cuando el docente ajusta su lenguaje, varía los apoyos y reconoce emociones, el aprendizaje gana profundidad. Según Rodríguez Ugalde y Díaz Rojas (2023), una mediación orientada al bienestar promueve vínculos de confianza que fortalecen la participación activa. Se nota en el murmullo productivo del aula, en la seguridad al levantar la mano, en el alivio que siente quien antes dudaba. Allí, aprender deja huella porque pasa también por el corazón.

La palabra mediada tiene textura: puede ser suave, firme o lúdica. En aulas heterogéneas, esa palabra se adapta para abrazar distintas formas de comprender. La mediación pedagógica reconoce saberes previos y los conecta con nuevos aprendizajes mediante preguntas cercanas y ejemplos cotidianos. Rodríguez Ugalde y Díaz Rojas (2023) destacan que el acompañamiento docente genera bienestar cuando integra lo cognitivo y lo emocional. El aula entonces huele a confianza, suena a respeto, se mueve con calma. Cada intervención se siente pensada para incluir, para invitar a participar sin miedo al error.

La mediación también se expresa en la organización del espacio y del tiempo. Cambiar la disposición de los asientos, permitir pausas, alternar actividades, todo comunica cuidado. En grupos diversos, estos gestos dicen “importas”. La investigación de Rodríguez Ugalde y Díaz Rojas (2023) resalta que las estrategias mediadoras fortalecen la convivencia y reducen tensiones cuando priorizan el bienestar colectivo. El aula se vuelve un lugar habitable, donde el aprendizaje no aprieta, acompaña. Se percibe en la respiración más tranquila, en la risa compartida, en la sensación de pertenencia que sostiene el deseo de aprender.

Cuando la mediación pedagógica es auténtica, el docente deja de ser una voz distante y se convierte en presencia cercana. Observa, interviene con intención y se retira cuando el grupo avanza con autonomía. Este equilibrio genera seguridad y confianza. Rodríguez Ugalde y Díaz Rojas (2023) afirman que una mediación efectiva promueve la autorregulación y el bienestar emocional del estudiantado. En el aula, esto se traduce en estudiantes que se ayudan entre sí, que piden apoyo sin vergüenza, que celebran pequeños logros. El aprendizaje se siente vivo, compartido, humano.

En aulas heterogéneas, la mediación pedagógica es un acto ético y afectivo. No busca uniformar, valora la diferencia como riqueza. Cada ajuste, cada palabra elegida con cuidado, construye un ambiente donde aprender es posible para todos. Rodríguez Ugalde y Díaz Rojas (2023) subrayan que el bienestar en el aula se fortalece cuando la mediación se centra en las personas y sus relaciones. Así, el aula se convierte en un espacio donde se aprende con otros, desde otros, y para la vida, dejando una sensación de acompañamiento que perdura más allá de la clase.

## **2.8. Andamiaje didáctico progresivo en procesos de enseñanza-aprendizaje**

El andamiaje didáctico progresivo se vive en el aula como una presencia cercana que acompaña sin invadir. Es una mano firme al inicio y un gesto discreto después. El docente se convierte en guía sensible que calibra apoyos, escucha silencios y ajusta intervenciones con tacto. En este proceso, el estudiante avanza con mayor seguridad, siente que puede, que no camina a ciegas. Duarte (2021) plantea que el andamiaje, cuando se diseña con intención metacognitiva, fortalece la autonomía y la conciencia del propio aprendizaje, favoreciendo trayectorias más humanas y significativas.

A medida que el aprendizaje avanza, el andamiaje se transforma. Al principio hay modelos claros, preguntas orientadoras, ejemplos cercanos. Luego, esas ayudas se afinan, se retiran poco a poco, dejando espacio a la iniciativa del estudiante. Este tránsito no es abrupto; se parece más a quitar las rueditas de una bicicleta con cuidado y una sonrisa cómplice. Duarte (2021) señala que esta progresión permite que cada estudiante regule su pensamiento, identifique estrategias efectivas y reconozca errores sin temor, fortaleciendo habilidades metacognitivas que perduran.



**Figura 9.** Andamiaje didáctico progresivo en procesos de enseñanza-aprendizaje

En aulas diversas, el andamiaje progresivo respeta ritmos, estilos cognitivos y emociones. No todos parten del mismo lugar ni avanzan al mismo paso, y eso está bien. El docente observa miradas, gestos de cansancio o entusiasmo, y decide ajustar la ayuda. Hay estudiantes que necesitan más tiempo, otros piden retos distintos.

Según Duarte (2021), este tipo de mediación favorece la lectura crítica y el pensamiento reflexivo, ya que el apoyo se adapta a las necesidades reales del grupo, promoviendo participación activa y sentido de pertenencia.

El componente emocional del andamiaje es palpable. Cuando el apoyo llega en el momento oportuno, el aula se siente segura, casi cálida. El error deja de doler y se convierte en señal de aprendizaje. El estudiante se atreve a intentar, a preguntar, a revisar. Duarte (2021) destaca que el andamiaje metacognitivo impulsa la autorregulación y la confianza, elementos que influyen directamente en la disposición para aprender. Así, el aprendizaje deja huella, no por presión, sino por acompañamiento respetuoso.

El lenguaje del docente también forma parte del andamiaje. Palabras que animan, preguntas que invitan a pensar, silencios que permiten procesar. No se trata de llenar cada espacio, sino de saber esperar. En este clima, el estudiante aprende a dialogar consigo mismo, a evaluar sus avances y a ajustar estrategias. Duarte (2021) afirma que este diálogo interno se fortalece cuando el entorno pedagógico ofrece apoyos graduales y coherentes, favoreciendo una relación más consciente con el saber.

Finalmente, el andamiaje didáctico progresivo es un acto de confianza. Confianza en la capacidad del estudiante para avanzar, para sostener el aprendizaje cuando el apoyo se retira. El docente acompaña, observa y celebra pequeños logros. Hay satisfacción al ver que el estudiante camina con mayor firmeza. Tal como expone Duarte (2021), este tipo de mediación no busca dependencia, sino emancipación cognitiva, permitiendo que el aprendizaje se vuelva propio, sentido y profundamente humano.

## **2.9. Diseño de tareas abiertas con múltiples formas de resolución**

El diseño de tareas abiertas transforma el aula en un espacio donde pensar se siente libre y posible. Estas tareas no encierran al estudiante en un camino único, más bien abren ventanas diversas para llegar a una respuesta con sentido personal. Cada estudiante avanza desde sus saberes, con estrategias propias, con intuiciones que toman forma poco a poco. Insfran y Duré (2024) destacan que las tareas abiertas favorecen procesos de resolución de problemas auténticos, ya que permiten distintas rutas de pensamiento y valoran el razonamiento más allá del resultado final, fortaleciendo la participación activa y el compromiso emocional con el aprendizaje.

Cuando una tarea admite múltiples formas de resolución, el error pierde rigidez y se vuelve parte del trayecto. El aula respira distinto. Hay murmullos, dibujos, cálculos, esquemas improvisados en hojas arrugadas. El docente observa y acompaña, atento a las ideas que florecen de maneras inesperadas. Según Insfran y Duré (2024), este tipo de diseño promueve habilidades cognitivas superiores, ya que el estudiante compara procedimientos, argumenta decisiones y revisa sus elecciones, desarrollando una comprensión más profunda y flexible del contenido trabajado.

Las tareas abiertas dialogan bien con la diversidad presente en el aula. Cada estudiante encuentra un punto de entrada que le resulta cercano, sin sentirse fuera de lugar. Algunos avanzan desde lo visual, otros desde el lenguaje, otros desde el razonamiento matemático más estructurado. Esta variedad no fragmenta, al contrario, enriquece. Insfran y Duré (2024) señalan que, al trabajar con situaciones modeladas, se favorece la construcción de significados personales, permitiendo que cada estudiante conecte los saberes escolares con su propia manera de pensar.

También hay un componente emocional que no pasa desapercibido. Resolver una tarea abierta genera curiosidad, incluso cierta tensión agradable. El estudiante siente que su idea importa, que su camino tiene valor. Se escuchan explicaciones distintas y todas encuentran un lugar en la conversación. Insfran y Duré (2024) afirman que este clima fortalece la confianza y la autonomía, ya que el estudiante asume un rol activo en la toma de decisiones, alejándose de respuestas mecánicas y repetitivas.

El rol del docente se redefine con este tipo de tareas. Ya no dirige cada paso, sino que plantea preguntas que invitan a profundizar, a justificar, a mirar desde otro ángulo. Hay momentos de silencio necesarios y otros de diálogo intenso. Este acompañamiento flexible permite reconocer avances pequeños pero significativos. Tal como expresan Insfran y Duré (2024), el valor pedagógico reside en el proceso de resolución, donde el razonamiento y la argumentación adquieren protagonismo frente a la respuesta final.

Diseñar tareas abiertas es apostar por un aprendizaje vivo, imperfecto y profundamente humano. Es confiar en que cada estudiante puede construir sentido desde su propia voz. Al finalizar la actividad, no hay una única historia, sino muchas, entrelazadas por el intercambio y el respeto. Insfran y Duré (2024) sostienen que estas experiencias fortalecen habilidades transferibles a otras situaciones, dejando huellas duraderas en la manera de pensar y aprender, más allá del aula y del tiempo escolar.

## **2.10. Estrategias de acompañamiento docente durante la ejecución de actividades**

El acompañamiento docente durante la ejecución de actividades se siente como una presencia que camina al lado, no delante. El profesor observa, escucha, se acerca despacio y ofrece palabras que orientan sin invadir. Hay miradas de aliento, gestos de confianza, preguntas que abren pensamiento. En ese intercambio

cercano, el estudiante percibe seguridad y se atreve a avanzar. Aldana Silva (2022) describe el acompañamiento como una acción pedagógica continua que fortalece la autonomía y el compromiso, al crear vínculos que sostienen el aprendizaje mientras este se va construyendo paso a paso.

Mientras la actividad avanza, el acompañamiento adopta formas diversas. A veces es una pausa compartida, otras un comentario breve que ordena ideas. El docente regula su intervención con sensibilidad, atento a señales de cansancio o entusiasmo. No se trata de resolver por el estudiante, sino de ayudarle a reorganizar su pensamiento. Aldana Silva (2022) señala que este tipo de mediación favorece la autorregulación, ya que el estudiante aprende a tomar decisiones y a evaluar sus acciones, sintiéndose respaldado en todo momento.



**Figura 10.** *Estrategias de acompañamiento docente durante la ejecución de actividades*

En aulas inclusivas, el acompañamiento docente reconoce la diversidad como riqueza. Cada estudiante necesita un tipo de cercanía distinto. Algunos buscan confirmación, otros requieren silencio respetuoso. El docente se mueve entre mesas, escucha explicaciones incompletas, celebra intentos. Esta cercanía transforma el clima del aula en un espacio más humano. De acuerdo con Aldana Silva (2022), el acompañamiento efectivo promueve ambientes de aprendizaje donde la confianza y la participación activa se fortalecen, permitiendo que todos encuentren un lugar desde donde aprender.

El acompañamiento también tiene un tono emocional profundo. Una palabra oportuna puede aliviar la frustración; una sonrisa puede devolver el ánimo. Durante la ejecución de actividades, el estudiante no se siente observado, sino acompañado. Esta sensación cambia la disposición frente a la tarea. Aldana Silva (2022) destaca que el acompañamiento docente incide en la motivación y en la percepción de autoeficacia, aspectos que influyen directamente en la permanencia y el disfrute del aprendizaje.

En escenarios mediados por recursos digitales o actividades híbridas, el acompañamiento mantiene su esencia. Mensajes breves, retroalimentaciones cercanas, presencia constante aunque no física. El estudiante percibe que el docente está ahí, atento. Aldana Silva (2022) resalta que el acompañamiento favorece el desarrollo de entornos personales de aprendizaje, ya que orienta sin imponer y permite que cada participante organice su proceso con mayor conciencia y sentido.

Acompañar durante la ejecución de actividades es un acto pedagógico cargado de humanidad. Es confiar en el proceso, aceptar ritmos distintos y sostener sin presionar. El docente acompaña y, poco a poco, se retira, dejando huellas invisibles. Al finalizar la actividad, queda la sensación de haber sido escuchado. Tal como afirma Aldana Silva (2022), este tipo de acompañamiento

fortalece aprendizajes duraderos y relaciones pedagógicas basadas en respeto, cercanía y crecimiento compartido.

**Tabla 2***Estrategias Didácticas Inclusivas para el Aprendizaje Activo*

Estrategia didáctica	Hallazgos clave
Aprendizaje cooperativo con roles	Esta estructura organizada, con responsabilidades diferenciadas, favorece la participación equitativa, reduce la ansiedad y fortalece los vínculos sociales. Asigna un lugar significativo a cada estudiante, transformando el grupo en una entidad colaborativa donde el error se integra como parte natural del proceso de aprendizaje conjunto.
Secuencias y metodologías activas	El diseño de secuencias flexibles, ajustadas a ritmos diversos, y la aplicación de metodologías activas (como ABP o gamificación accesible) generan un compromiso más profundo. Dinamizan el aula, despiertan la motivación intrínseca y permiten que los estudiantes se involucren de manera directa y significativa con el conocimiento.
Acompañamiento y mediación docente	El rol del docente se redefine como el de un mediador sensible y un acompañante

<b>Estrategia didáctica</b>	<b>Hallazgos clave</b>
	<p>cercano. Esta presencia, basada en la observación atenta y la retroalimentación oportuna, es fundamental para sostener los procesos de autorregulación, construir confianza y garantizar que todas las voces encuentren cabida en el diálogo pedagógico.</p>

*Fuente:* Elaboración propia



## **Capítulo 3:**

### **Evaluación Inclusiva y Seguimiento del Progreso Educativo**

La evaluación formativa adaptada a la diversidad del estudiantado se experimenta como un acto profundamente humano, una conversación constante que acompaña en lugar de juzgar. Este enfoque reconoce ritmos distintos, trayectorias únicas y talentos que a menudo permanecen ocultos bajo métodos rígidos. Plúa Alarcón y Vidal Velásquez (2025) señalan que la evaluación formativa se orienta al seguimiento permanente del aprendizaje y a la mejora continua. Observar con cuidado y ajustar el paso cuando alguien tropieza transforma el aula en un espacio donde el aprendizaje respira tranquilo, donde el error pierde su filo punzante y se convierte en una señal valiosa del camino.

Instrumentos de evaluación flexibles y contextualizados se asemejan a herramientas que se adaptan a las manos que las usan, nunca pesan igual para todos. En aulas diversas, estos instrumentos actúan como tejidos artesanales, permitiendo recoger aprendizajes a través de múltiples formas y respetar trayectorias singulares. Corpas Rodríguez et al. (2023) destacan la importancia de sistemas capaces de ajustarse a realidades cambiantes. Portafolios, rúbricas abiertas y proyectos prácticos ofrecen senderos distintos para mostrar lo aprendido, generando un alivio palpable donde cada estudiante encuentra una voz propia sin sentirse forzado a un molde ajeno.

Las rúbricas inclusivas funcionan como mapas amables que acompañan el trayecto, valorando tanto el proceso como el producto. Lejos de ser listas rígidas, orientan con un lenguaje claro y cercano, permitiendo que el estudiante anticipa y observe su propio avance. La investigación publicada en KIRIA: Revista Científica Multidisciplinaria (2025) destaca que estas herramientas reconocen la diversidad del aprendizaje y promueven una valoración más equitativa. Esta claridad reduce la ansiedad y transforma la evaluación en una experiencia donde los intentos, las revisiones y los cambios de rumbo reciben reconocimiento.

La evaluación basada en evidencias de aprendizaje significativo invita a mirar las huellas profundas que el conocimiento deja en el estudiante. Se trata de reconocer conexiones inesperadas, explicaciones personales y la seguridad al argumentar, más allá de acumular respuestas correctas. Guas-Viloria y Buelvas-Sierra (2024) destacan que este aprendizaje se reconoce cuando el estudiante relaciona nuevos saberes con conocimientos previos y los aplica de manera consciente. Evaluar desde esta perspectiva implica una escucha atenta a las múltiples formas en que la comprensión se manifiesta, generando un clima de confianza donde el razonamiento importa.

La autoevaluación guiada abre una puerta interior en el aprendizaje, un diálogo interno que fomenta la autorregulación. Esta práctica, acompañada con preguntas abiertas y criterios comprensibles, permite que cada estudiante reconozca sus avances y necesidades con honestidad. Cabrera et al. (2023) señalan que la autoevaluación favorece la toma de conciencia sobre las estrategias utilizadas para aprender. Este ejercicio sereno construye confianza y una relación más sana con la evaluación, donde el estudiante se siente acompañado en su reflexión, no juzgado desde fuera.

La coevaluación con criterios accesibles transforma el acto evaluativo en un encuentro entre pares, una conversación que despierta empatía y responsabilidad compartida. Cuando los criterios son claros y comprensibles, se establece un lenguaje común que orienta el diálogo respetuoso. Rodríguez Revelo et al. (2023) destacan que la claridad de estos criterios mejora la calidad de la coevaluación y reduce interpretaciones erróneas. Este intercambio horizontal enseña a argumentar, a recibir retroalimentación y a construir un clima de confianza donde cada mirada aporta sentido al aprendizaje colectivo.

Los ajustes razonables en la evaluación del desempeño académico representan justicia con rostro humano; no cambian las metas, pero abren caminos diversos para alcanzarlas. Más tiempo,

formatos distintos o apoyos visuales son decisiones pedagógicas sensibles que alivian tensiones. Avila Soliz, Hernández y Zapata Salvador (2024) explican que estos ajustes buscan garantizar igualdad de oportunidades, respetando particularidades sin alterar los aprendizajes esperados. Estas adaptaciones generan un ambiente sereno donde el estudiante puede mostrar su verdadero potencial, sintiéndose acompañado en lugar de observado bajo presión.

El registro pedagógico del progreso individual y grupal se parece a un cuaderno de viaje que conserva huellas, no cifras frías. Allí se anotan los avances, las pausas y los intentos, permitiendo un acompañamiento con atención sostenida. De la Rosa Ramírez (2023) afirma que este seguimiento sistemático fortalece la práctica docente. Observar y escribir mientras la clase respira ayuda a ver al estudiante en movimiento, reconociendo trayectorias únicas y el pulso colectivo del grupo, lo cual transmite una sensación de cuidado profundo.

La retroalimentación pedagógica personalizada y continua se siente como una conversación que no se interrumpe, una brújula constante que orienta sin emitir veredictos. Cuando es personalizada, el estudiante se siente visto, con nombre propio, y cada comentario oportuno puede cambiar el rumbo de una tarea. Olmedo Torres et al. (2025) señalan que esta retroalimentación incide directamente en la mejora del desempeño académico. Su continuidad permite un diálogo constante que reduce la tensión, despierta confianza y transforma el error en una oportunidad para avanzar con mayor seguridad.

El uso de portafolios inclusivos como herramienta de seguimiento se asemeja a una caja de recuerdos pedagógicos que guarda historias de aprendizaje. Admiten diversidad de formatos, permitiendo que cada estudiante elija maneras propias de mostrar lo recorrido. Bermúdez Vergara, Sarmiento Becerra y Meneses Muñoz (2025) destacan que los portafolios permiten un

seguimiento ordenado y continuo de procesos complejos. Esta herramienta convierte la evaluación en una narrativa respetuosa, donde el aprendizaje deja huella, se observa la evolución y se honra el recorrido único de cada persona, construyendo una experiencia educativa con memoria y sentido profundo.

### **3.1. Evaluación formativa adaptada a la diversidad del estudiantado**



**Figura 11.** Evaluación formativa adaptada a la diversidad del estudiantado

La evaluación formativa adaptada a la diversidad del estudiantado se vive como un acto profundamente humano. No es un trámite frío, es una conversación que acompaña, que observa con cuidado y que ajusta el paso cuando alguien tropieza. En aulas diversas, evaluar de esta manera significa reconocer ritmos distintos, trayectorias irregulares y talentos que a veces se

esconden. Desde esta mirada, evaluar deja de ser un punto de llegada y se convierte en un camino compartido. Tal como señalan Plúa Alarcón y Vidal Velásquez (2025), la evaluación formativa se orienta al seguimiento permanente del aprendizaje y a la mejora continua, especialmente cuando existen necesidades educativas especiales.

Cuando la evaluación se adapta, el estudiante siente que alguien lo mira de verdad. No desde la prisa, sino desde la atención genuina. Instrumentos flexibles, evidencias variadas y tiempos ajustados permiten que cada quien muestre lo que ha construido. La palabra escrita convive con el gesto, el proyecto, la explicación oral. Plúa Alarcón y Vidal Velásquez (2025) afirman que la evaluación formativa reconoce las diferencias individuales y promueve oportunidades reales de participación, lo que fortalece la autoestima y reduce la ansiedad asociada a la calificación. En ese clima, el aula respira más tranquila y el aprendizaje encuentra un terreno fértil.

La retroalimentación ocupa un lugar central en este proceso. No se trata de marcar errores con tinta roja, sino de ofrecer mensajes que orientan y animan. Frases claras, cercanas, cargadas de respeto, abren puertas interiores. Según Plúa Alarcón y Vidal Velásquez (2025), una retroalimentación efectiva debe ser continua, comprensible y adaptada a las características del estudiante, favoreciendo la autorregulación. Así, cada devolución se siente como una mano en el hombro, no como un juicio final. El estudiante escucha, procesa y vuelve a intentar, con menos miedo y más confianza.

Evaluar de forma inclusiva también implica observar más allá del resultado inmediato. Hay avances pequeños que brillan en silencio: una mayor participación, una estrategia nueva, un esfuerzo sostenido. La evaluación formativa permite valorar esos movimientos casi imperceptibles. Plúa Alarcón y Vidal Velásquez (2025) destacan que este tipo de evaluación prioriza el proceso

sobre el producto, permitiendo identificar progresos reales en estudiantes con necesidades educativas especiales. En ese seguimiento cercano, el docente aprende a leer entre líneas y a celebrar logros que no siempre caben en una nota numérica.

Desde la perspectiva del estudiantado, esta evaluación se siente distinta. Hay menos temor y más diálogo. Se comprende que equivocarse forma parte del trayecto y que cada error trae una pista valiosa. La evaluación deja de ser un muro y se transforma en un puente. Plúa Alarcón y Vidal Velásquez (2025) sostienen que una evaluación formativa bien aplicada fortalece el vínculo pedagógico y promueve una participación activa del estudiante en su propio aprendizaje. Esa participación genera pertenencia y compromiso, dos emociones que sostienen el deseo de aprender.

En el marco de la educación inclusiva del siglo XXI, la evaluación formativa adaptada se presenta como un acto de justicia educativa. No busca medir a todos con la misma vara, sino ofrecer oportunidades reales de mostrar lo aprendido. Es una práctica sensible, reflexiva y profundamente ética. Al escuchar, ajustar y acompañar, el docente construye un espacio donde cada estudiante importa. Como expresan Plúa Alarcón y Vidal Velásquez (2025), evaluar para aprender es un proceso que humaniza la enseñanza y reconoce la diversidad como una riqueza, no como un obstáculo.

### **3.2. Instrumentos de evaluación flexibles y contextualizados**

Hablar de instrumentos de evaluación flexibles es hablar de herramientas que se adaptan a las manos que las usan. No pesan igual para todos, no miden con rigidez. En aulas diversas, estos instrumentos se sienten más cercanos a un tejido artesanal que a una regla metálica. Permiten recoger aprendizajes de múltiples formas y respetar trayectorias singulares. Desde esta mirada, evaluar se vuelve un acto sensible. Corpas Rodríguez et al. (2023), al analizar la flexibilidad organizacional, destacan la importancia de

sistemas capaces de ajustarse a realidades cambiantes, una idea que dialoga con la evaluación educativa inclusiva.



**Figura 12.** *Instrumentos de evaluación flexibles y contextualizados*

Cuando los instrumentos se diseñan con apertura, el estudiantado respira con alivio. Rúbricas abiertas, portafolios, diarios reflexivos o proyectos prácticos ofrecen caminos distintos para mostrar lo aprendido. No todos comunican igual, y eso está bien. Corpas Rodríguez et al. (2023) señalan que la flexibilidad en los instrumentos permite responder a variaciones del entorno y de las personas, favoreciendo respuestas más pertinentes. En el aula, esa flexibilidad se traduce en oportunidades reales, donde cada estudiante encuentra un espacio para expresarse sin sentirse forzado a un molde ajeno.

Estos instrumentos no nacen del azar. Requieren intención, escucha y una lectura atenta del grupo. El docente

observa, ajusta y vuelve a observar. A veces cambia una consigna, otras modifica el formato de la evidencia. En ese movimiento constante hay cuidado. Corpas Rodríguez et al. (2023) afirman que los sistemas flexibles se sostienen en la capacidad de adaptación continua y en la revisión permanente de sus indicadores. Trasladado a la educación, esto invita a revisar los instrumentos para que acompañen el aprendizaje y no lo frenen.

Desde la vivencia del estudiante, una evaluación flexible se siente menos amenazante. Hay menor tensión en los hombros y más disposición a intentar. Poder elegir entre escribir, exponer o crear despierta motivación. No se trata de facilidad, sino de justicia pedagógica. Corpas Rodríguez et al. (2023) explican que la flexibilidad mejora la eficacia de los procesos al alinearlos con las capacidades reales de quienes participan. En el aula, esa alineación fortalece la confianza y refuerza el vínculo con el aprendizaje.

Los instrumentos situados en la realidad del aula también dialogan con la cultura, la experiencia previa y los intereses del grupo. Se conectan con lo vivido, con lo cercano. Una evaluación que conversa con la vida cotidiana resulta más significativa. Corpas Rodríguez et al. (2023) destacan que la adaptación de los instrumentos a las condiciones específicas favorece decisiones más acertadas. En educación, esto permite valorar aprendizajes auténticos, aquellos que se notan en la acción, en la palabra compartida y en la reflexión personal.

Así, los instrumentos de evaluación flexibles se convierten en aliados de la inclusión. No clasifican, acompañan. No etiquetan, orientan. Son puentes y no barreras. Al igual que en los sistemas organizacionales flexibles descritos por Corpas Rodríguez et al. (2023), la clave está en la capacidad de ajuste y en la apertura al cambio. En el aula del siglo XXI, evaluar de este modo es un acto ético y sensible, que reconoce la diversidad como una riqueza viva y en constante movimiento.

### **3.3. Rúbricas inclusivas para valorar procesos y productos**

Hablar de rúbricas inclusivas es hablar de mapas amables. No marcan rutas rígidas, acompañan el trayecto. En aulas diversas, estas rúbricas permiten valorar tanto el proceso como el producto, sin perder de vista el esfuerzo, la evolución y la intención. Se sienten menos como una balanza fría y más como un cuaderno de viaje compartido. La investigación publicada en KIRIA: Revista Científica Multidisciplinaria (2025) destaca que las herramientas inclusivas de evaluación reconocen la diversidad del aprendizaje y promueven una valoración más equitativa del progreso educativo, fortaleciendo la confianza del estudiantado.

Una rúbrica inclusiva habla en un lenguaje claro y cercano. Sus criterios no confunden ni intimidan. Orientan. Permiten que el estudiante antice lo que se espera y se auto observe durante el camino. Hay tranquilidad en esa claridad. Según Evaluación de la inclusión educativa (2025), las rúbricas bien diseñadas facilitan la autorregulación y favorecen la participación activa, ya que el estudiante comprende los niveles de desempeño y puede identificar avances reales. Esa comprensión reduce la ansiedad y transforma la evaluación en una experiencia más humana.

Valorar procesos implica mirar los intentos, las revisiones, los cambios de rumbo. No todo aprendizaje brilla al final; muchos destellos aparecen mientras se avanza. Las rúbricas inclusivas abren espacio para reconocer esos momentos. La revista KIRIA (2025) señala que evaluar procesos permite captar el desarrollo de habilidades, actitudes y estrategias, elementos que a menudo quedan fuera de las evaluaciones tradicionales. En el aula, esto se traduce en miradas más justas y en mensajes que reconocen el crecimiento, incluso cuando el producto final aún está en construcción.

Al valorar productos, estas rúbricas evitan la comparación rígida entre estudiantes. Cada resultado se analiza desde criterios amplios y accesibles. Se observa la calidad, la creatividad, la coherencia, sin imponer un molde único. Evaluación de la inclusión educativa (2025) resalta que las rúbricas inclusivas permiten evidenciar logros diversos, respetando estilos de aprendizaje y formas de expresión. Así, un proyecto, una presentación o una producción escrita se convierten en oportunidades para mostrar saberes desde la autenticidad, no desde la imitación.

Desde la experiencia del estudiante, una rúbrica inclusiva se siente como una guía que acompaña. Hay menos miedo al error y más disposición a mejorar. Saber que el proceso cuenta cambia la actitud frente al trabajo. Según KIRIA (2025), estas herramientas fortalecen el sentido de pertenencia y aumentan la motivación, al percibirse una evaluación más justa y comprensiva. En ese ambiente, el aula se vuelve un espacio de confianza, donde aprender no duele, sino que invita a seguir intentando.

En la evaluación inclusiva del siglo XXI, las rúbricas dejan de ser listas rígidas y se convierten en puentes. Conectan expectativas, aprendizajes y emociones. Permiten al docente acompañar con mayor sensibilidad y al estudiante reconocerse en su propio avance. Tal como plantea Evaluación de la inclusión educativa (2025), medir el éxito de las estrategias educativas requiere herramientas que valoren la diversidad y el proceso educativo en su totalidad. Las rúbricas inclusivas, bien pensadas, hacen de la evaluación un acto pedagógico profundamente humano.

### **3.4. Evaluación basada en evidencias de aprendizaje significativo**

La evaluación basada en evidencias de aprendizaje significativo invita a mirar con otros ojos aquello que el estudiante realmente comprende y puede usar. No se trata de acumular

respuestas correctas, sino de reconocer huellas profundas del aprendizaje. A veces aparece en una explicación sencilla, en una conexión inesperada, en la seguridad al argumentar. Esa evidencia se siente viva. Guas-Viloria y Buelvas-Sierra (2024) destacan que el aprendizaje significativo se reconoce cuando el estudiante logra relacionar nuevos saberes con conocimientos previos y los aplica de manera consciente. Evaluar desde ahí transforma la experiencia educativa en algo más cercano y honesto.



**Figura 13.** Evaluación basada en evidencias de aprendizaje significativo

En el aula inclusiva, las evidencias toman múltiples formas. Un cuaderno con anotaciones personales, una resolución comentada, una conversación espontánea. Todo cuenta. Evaluar estas manifestaciones implica atención y sensibilidad. No hay prisa, hay escucha. Según Guas-Viloria y Buelvas-Sierra (2024), identificar evidencias permite comprender las dificultades reales del

aprendizaje y acompañar procesos de superación, especialmente en áreas como las matemáticas. Esa mirada cuidadosa reduce la distancia entre enseñar y aprender, y genera un clima de mayor confianza.

El aprendizaje significativo deja señales claras en la manera de pensar y de expresarse. Cuando un estudiante explica con sus propias palabras, cuando comete un error y logra corregirlo, ahí hay evidencia. La evaluación recoge esos momentos y los valora. Guas-Viloria y Buelvas-Sierra (2024) señalan que reconocer estos indicios favorece una comprensión más profunda del progreso estudiantil. En lugar de medir resultados aislados, se observa el proceso completo, con sus avances, pausas y reajustes, lo cual fortalece una evaluación más justa y humana.

Desde la vivencia del estudiante, este tipo de evaluación se siente distinta. Hay menos tensión y más sentido. Saber que el razonamiento importa genera calma. La evidencia no se reduce a una prueba final, se construye día a día. De acuerdo con Guas-Viloria y Buelvas-Sierra (2024), valorar evidencias de aprendizaje significativo contribuye a una participación más activa y consciente, ya que el estudiante reconoce el valor de su propio proceso. Esa conciencia alimenta la motivación y el deseo de seguir aprendiendo.

Para el docente, evaluar evidencias implica reflexionar constantemente sobre su práctica. Observar, registrar, interpretar. A veces una respuesta incorrecta revela una idea potente en formación. La evaluación se vuelve una lectura profunda del pensamiento estudiantil. Guas-Viloria y Buelvas-Sierra (2024) afirman que este enfoque permite intervenir de manera oportuna y ajustar las estrategias de enseñanza. Así, la evaluación deja de ser un acto final y se convierte en una herramienta que acompaña y orienta.

En la educación inclusiva del siglo XXI, la evaluación basada en evidencias de aprendizaje significativo representa un compromiso ético. Reconoce la diversidad de formas de aprender y de demostrar lo aprendido. No busca uniformidad, busca comprensión. Tal como plantean Guas-Viloria y Buelvas-Sierra (2024), valorar el aprendizaje significativo implica ir más allá del resultado inmediato y atender al sentido que el estudiante otorga al conocimiento. De este modo, evaluar se transforma en un acto de respeto, cercanía y profunda humanidad.

### **3.5. Autoevaluación guiada como estrategia de autorregulación**

La autoevaluación guiada abre una puerta interior en el aprendizaje. No es un espejo frío, es una invitación a mirarse con honestidad y cuidado. En aulas inclusivas, esta práctica permite que cada estudiante reconozca sus avances, sus pausas y sus necesidades. Hay algo liberador en detenerse y pensar en lo aprendido. Cabrera et al. (2023) señalan que la autoevaluación, cuando cuenta con orientación clara, favorece la autorregulación y fortalece la implicación del estudiante en su propio proceso formativo. Así, evaluar deja de ser una voz externa y se convierte en un diálogo interno.

Guiar la autoevaluación implica acompañar sin invadir. El docente propone preguntas abiertas, criterios comprensibles y momentos de reflexión. No hay prisa. Hay tiempo para pensar. Cabrera et al. (2023) destacan que una autoevaluación bien diseñada promueve la toma de conciencia sobre las estrategias utilizadas para aprender. En ese ejercicio, el estudiante aprende a identificar qué le funciona y qué necesita ajustar. Se siente acompañado, no juzgado. Ese acompañamiento sereno construye confianza y favorece una relación más sana con la evaluación.

La autorregulación se fortalece cuando el estudiante aprende a observarse. Reconoce errores, celebra logros pequeños y

ajusta el rumbo. La autoevaluación guiada actúa como un faro discreto. Ilumina sin deslumbrar. Según Cabrera et al. (2023), este tipo de evaluación fomenta habilidades metacognitivas que permiten planificar, supervisar y valorar el propio aprendizaje. En el aula, esto se traduce en estudiantes más conscientes, con mayor autonomía y menos dependencia de la validación externa.

Desde la vivencia emocional, la autoevaluación cambia el clima del aula. Disminuye la tensión y aumenta la sensación de control personal. El estudiante siente que su voz importa. Que puede nombrar lo que siente al aprender. Cabrera et al. (2023) afirman que la participación activa en procesos de autoevaluación incrementa la motivación y el compromiso académico. Esa participación genera calma, incluso orgullo, al reconocer avances que antes pasaban desapercibidos. Aprender deja de ser una carrera ajena y se vuelve un trayecto propio.

La autoevaluación guiada también beneficia al docente. Permite comprender mejor al grupo y ajustar la enseñanza con mayor sensibilidad. Escuchar las reflexiones del estudiantado ofrece pistas valiosas. A veces una dificultad expresada con palabras sencillas revela mucho más que una prueba escrita. Cabrera et al. (2023) señalan que estos procesos favorecen una evaluación más formativa y dialogante. En ese intercambio, la relación pedagógica se vuelve más horizontal y humana.

En la evaluación inclusiva del siglo XXI, la autoevaluación guiada se presenta como un acto de confianza. Confianza en la capacidad del estudiante para pensarse y crecer. No busca perfección, busca conciencia. Tal como plantean Cabrera et al. (2023), promover la autorregulación mediante la autoevaluación contribuye a un aprendizaje más profundo y sostenible. Evaluar, desde esta mirada, es acompañar con respeto y cercanía, reconociendo que aprender también es aprender a mirarse.

### 3.6. Coevaluación con criterios accesibles y comprensibles



**Figura 14.** Coevaluación con criterios accesibles y comprensibles

La coevaluación con criterios accesibles transforma la evaluación en un encuentro entre pares. No es un acto de vigilancia, es una conversación que invita a mirar el trabajo del otro con respeto y atención. En aulas inclusivas, esta práctica genera cercanía y rompe silencios. Evaluar junto a compañeros despierta empatía y responsabilidad compartida. Rodríguez Revelo et al. (2023) señalan que la coevaluación, entendida como un proceso sistematizado, favorece la formación integral y fortalece el aprendizaje colaborativo. Así, la evaluación deja de ser una voz aislada y se convierte en un tejido de miradas que acompañan.

Los criterios accesibles funcionan como un lenguaje común. Claros, sencillos, comprensibles. No abruman ni

confunden. Orientan el diálogo y sostienen la justicia del proceso. Cuando el estudiante entiende aquello que valora, puede ofrecer retroalimentación honesta y cuidadosa. Rodríguez Revelo et al. (2023) destacan que la claridad de los criterios mejora la calidad de la coevaluación y reduce interpretaciones erróneas. En el aula, esa claridad se siente como un piso firme. Permite opinar sin temor y escuchar sin defensas, creando un clima de confianza.

Coevaluar también enseña a recibir. Escuchar a un par hablar del propio trabajo moviliza emociones. A veces incomoda, otras anima. Siempre deja huella. En ese intercambio se aprende a argumentar, a justificar, a reconocer aciertos y aspectos a fortalecer. Rodríguez Revelo et al. (2023) afirman que estos procesos desarrollan habilidades reflexivas esenciales para la formación docente y estudiantil. La evaluación, así entendida, deja marcas profundas. No califica, acompaña. No impone, dialoga.

Desde la vivencia emocional, la coevaluación reduce distancias. El aula se siente más horizontal. Hay miradas que se cruzan y palabras que cuidan. Saber que un compañero evaluará el trabajo invita a esforzarse, no por miedo, sino por compromiso mutuo. Rodríguez Revelo et al. (2023) indican que la coevaluación fortalece la implicación activa y la corresponsabilidad en el aprendizaje. Esa corresponsabilidad se traduce en mayor participación y en una sensación de pertenencia que sostiene el deseo de aprender.

El rol docente en este proceso es de acompañamiento atento. Presenta criterios, modela el diálogo respetuoso y cuida el clima emocional. No desaparece, observa y orienta. Escucha lo que dicen los estudiantes al evaluar y aprende de ello. Rodríguez Revelo et al. (2023) resaltan que la coevaluación articulada con la autoevaluación permite anticipar necesidades formativas y mejorar los procesos educativos. En ese ir y venir, la evaluación se vuelve una herramienta viva, sensible a las dinámicas del grupo.

En la evaluación inclusiva del siglo XXI, la coevaluación con criterios comprensibles representa un acto de confianza colectiva. Confianza en la capacidad del grupo para aprender junto y cuidarse en el proceso. No busca perfección, busca crecimiento compartido. Tal como plantean Rodríguez Revelo et al. (2023), evaluar para formar implica abrir espacios de reflexión conjunta y participación activa. De este modo, la evaluación se transforma en un puente humano, donde cada voz cuenta y cada mirada aporta sentido al aprendizaje.

### **3.7. Ajustes razonables en la evaluación del desempeño académico**

Hablar de ajustes razonables en la evaluación del desempeño académico es hablar de justicia con rostro humano. No es cambiar metas, es abrir caminos para llegar a ellas. En aulas diversas, estos ajustes alivian tensiones y permiten que el esfuerzo tenga voz. Se sienten como una silla bien colocada después de estar de pie mucho tiempo. Avila Soliz, Hernández y Zapata Salvador (2024) explican que los ajustes razonables buscan garantizar igualdad de oportunidades en la evaluación, especialmente para estudiantes con TDAH, respetando sus particularidades sin alterar los aprendizajes esperados. Evaluar así devuelve dignidad y calma.

Los ajustes razonables se manifiestan en decisiones pedagógicas sensibles. Más tiempo, formatos distintos, apoyos visuales, pausas necesarias. No hay concesión, hay equidad. El estudiante percibe que alguien pensó en él al diseñar la evaluación. Avila Soliz et al. (2024) señalan que adaptar los criterios y las condiciones de evaluación mejora el rendimiento académico y reduce la frustración asociada a la rigidez evaluativa. En el aula, estas adaptaciones generan un ambiente más sereno, donde la concentración encuentra espacio y el aprendizaje puede fluir sin presión innecesaria.

Desde la vivencia emocional, los ajustes razonables cambian la relación con la evaluación. Disminuye el miedo, aumenta la confianza. El estudiante deja de sentirse observado y comienza a sentirse acompañado. Avila Soliz et al. (2024) destacan que estas medidas fortalecen la autoestima y favorecen una participación más activa. Cuando la evaluación se adapta, el cuerpo se relaja y la mente responde mejor. Aparece la posibilidad de mostrar lo aprendido sin que las dificultades atencionales opaquen el verdadero desempeño académico.

El rol docente en este proceso requiere sensibilidad y reflexión constante. Observar, escuchar, ajustar. No hay recetas únicas, hay decisiones pedagógicas informadas. El docente aprende a leer señales sutiles: cansancio, dispersión, ansiedad. Avila Soliz et al. (2024) afirman que la implementación de ajustes razonables exige formación y compromiso ético, ya que permite evaluar de manera más justa y coherente. En esa práctica, la evaluación se transforma en un acto de cuidado, donde enseñar y evaluar caminan de la mano.

Los ajustes razonables también benefician al grupo completo. Al flexibilizar la evaluación, se amplían las formas de demostrar el aprendizaje. Esto enriquece la dinámica del aula y promueve una cultura de respeto. Avila Soliz et al. (2024) indican que estas adaptaciones no generan ventajas indebidas, sino que nivelan condiciones para una valoración más precisa del desempeño. El grupo aprende que aprender no es igual para todos, y que esa diferencia no resta, suma humanidad al proceso educativo.

En la evaluación inclusiva del siglo XXI, los ajustes razonables representan un compromiso profundo con el derecho a aprender. No buscan bajar expectativas, buscan hacerlas alcanzables. Tal como plantean Avila Soliz et al. (2024), evaluar con ajustes razonables permite reconocer el potencial real del estudiantado y valorar su esfuerzo con mayor justicia. Así, la

evaluación deja de ser una barrera silenciosa y se convierte en un puente sensible, donde cada estudiante puede avanzar con paso propio y mirada tranquila.

### 3.8. Registro pedagógico del progreso individual y grupal



**Figura 15.** Registro pedagógico del progreso individual y grupal

El registro pedagógico del progreso se parece a un cuaderno de viaje. No guarda cifras frías, conserva huellas. Allí quedan anotados los avances, las pausas, los intentos que no se rindieron. En una evaluación inclusiva, registrar es acompañar con atención sostenida. El docente observa y escribe mientras la clase respira, mientras el grupo construye. De la Rosa Ramírez (2023) afirma que el acompañamiento pedagógico fortalece la práctica docente al permitir un seguimiento sistemático del desempeño. Ese

seguimiento, llevado al aula, permite ver al estudiante en movimiento y no como una fotografía fija.

Registrar el progreso individual implica reconocer trayectorias únicas. Cada estudiante avanza a su ritmo y deja señales distintas. Un comentario más seguro, una participación inesperada, una estrategia nueva. Todo cuenta. El registro pedagógico recoge esas señales y las ordena con sentido. De la Rosa Ramírez (2023) destaca que el acompañamiento continuo favorece decisiones pedagógicas más pertinentes y ajustadas a las necesidades reales. En el aula, ese registro se siente como una mirada atenta que no olvida, que recuerda procesos y los valora con respeto.

El progreso grupal también merece ser narrado. Hay dinámicas que cambian, silencios que se rompen, acuerdos que se fortalecen. Registrar al grupo es reconocer su pulso colectivo. El docente anota interacciones, niveles de participación, formas de colaboración. De la Rosa Ramírez (2023) señala que el seguimiento sistemático permite identificar patrones de mejora y aspectos a fortalecer en la práctica educativa. Así, el registro se convierte en una herramienta viva que orienta el trabajo cotidiano y da sentido a las decisiones didácticas.

Desde la experiencia del estudiantado, el registro pedagógico genera una sensación de cuidado. Saber que alguien observa el proceso y no únicamente el resultado transmite calma. El error deja de pesar tanto. El avance pequeño gana valor. De la Rosa Ramírez (2023) sostiene que el acompañamiento pedagógico promueve ambientes de confianza y mejora el compromiso con el aprendizaje. En ese ambiente, el estudiante se siente reconocido y participa con mayor apertura, sabiendo que su esfuerzo no pasa desapercibido.

Para el docente, registrar también es reflexionar. Al releer anotaciones, aparecen preguntas nuevas y ajustes necesarios. El

registro dialoga con la práctica. No es un archivo muerto. De la Rosa Ramírez (2023) plantea que este proceso favorece la mejora continua del desempeño docente, al ofrecer evidencias claras del impacto de las acciones pedagógicas. En el aula inclusiva, ese ejercicio fortalece la coherencia entre enseñar, evaluar y acompañar, manteniendo una mirada sensible y profesional.

En la evaluación inclusiva del siglo XXI, el registro pedagógico del progreso individual y grupal se convierte en un acto de memoria educativa. Guarda historias de aprendizaje, no etiquetas. Permite mirar atrás y reconocer avances reales. Tal como expresa De la Rosa Ramírez (2023), el acompañamiento sostenido da sentido a los estándares y los vuelve humanos. Registrar, desde esta mirada, es escribir con cuidado el crecimiento de quienes aprenden y también de quienes enseñan.

### **3.9. Retroalimentación pedagógica personalizada y continua**

La retroalimentación pedagógica personalizada y continua se siente como una conversación que no se interrumpe. No llega tarde ni cae de golpe; acompaña mientras el aprendizaje avanza. En aulas inclusivas, esta retroalimentación reconoce rostros, historias y ritmos distintos. Tiene tono cercano y palabras cuidadas. Olmedo Torres et al. (2025) señalan que la retroalimentación formativa incide directamente en la mejora del desempeño académico cuando se ofrece de manera constante y adaptada a cada estudiante. Evaluar así no pesa, orienta. Se parece más a una brújula que a un veredicto.

Cuando la retroalimentación es personalizada, el estudiante se siente visto. No como parte de un grupo anónimo, sino como alguien con nombre propio. Un comentario oportuno, una pregunta bien planteada, una observación breve pueden cambiar el rumbo de una tarea. Olmedo Torres et al. (2025) destacan que la personalización fortalece la comprensión del error

y promueve aprendizajes más profundos. En el aula, ese gesto cercano reduce la ansiedad y despierta confianza. Aprender deja de ser un acto solitario y se convierte en un proceso acompañado.

La continuidad marca la diferencia. Retroalimentar una vez no basta. El aprendizaje necesita seguimiento, retorno, diálogo constante. Cada devolución se conecta con la anterior y prepara la siguiente. Olmedo Torres et al. (2025) afirman que la retroalimentación continua permite monitorear el progreso y ajustar las acciones pedagógicas de manera oportuna. En la práctica diaria, esto se traduce en comentarios breves, gestos, palabras al pasar. Pequeñas intervenciones que, acumuladas, sostienen el avance del estudiante con firmeza y cuidado.

Desde la vivencia emocional, esta retroalimentación cambia el clima del aula. Hay menos tensión y más apertura. El estudiante se anima a preguntar, a intentar de nuevo, a corregir sin vergüenza. Olmedo Torres et al. (2025) indican que la retroalimentación formativa fortalece la motivación y el compromiso académico. Cuando el mensaje llega con respeto y claridad, el cuerpo se relaja y la mente se enfoca. El error pierde su carga negativa y se transforma en una oportunidad para aprender mejor.

Para el docente, retroalimentar de forma continua implica escuchar y observar con atención. No se trata de hablar más, sino de decir lo necesario. Leer entre líneas, captar dudas no expresadas, reconocer esfuerzos. Olmedo Torres et al. (2025) resaltan que una retroalimentación efectiva mejora la relación pedagógica y favorece procesos de mejora sostenida. En ese intercambio constante, enseñar y evaluar se entrelazan. El aula se convierte en un espacio de diálogo genuino, donde aprender es un acto compartido.

En la evaluación inclusiva del siglo XXI, la retroalimentación pedagógica personalizada y continua representa un compromiso ético con el aprendizaje. No clasifica, acompaña.

No etiqueta, orienta. Tal como expresan Olmedo Torres et al. (2025), su valor radica en apoyar el desarrollo académico y personal del estudiante de manera integral. Evaluar, desde esta mirada, es caminar junto al otro, ofrecer palabras que sostienen y permiten avanzar con mayor seguridad y sentido.

### **3.10. Uso de portafolios inclusivos como herramienta de seguimiento**



**Figura 16. Uso de portafolios inclusivos como herramienta de seguimiento**

El portafolio inclusivo se siente como una caja de recuerdos pedagógicos. No guarda papeles al azar; conserva historias de aprendizaje. Cada evidencia habla del camino recorrido, de los intentos, de las mejoras visibles. En la evaluación inclusiva, esta herramienta permite acompañar sin prisa y observar con profundidad. Bermúdez Vergara, Sarmiento Becerra y Meneses

Muñoz (2025) destacan que los portafolios, bien gestionados, permiten un seguimiento ordenado y continuo de procesos complejos. En el aula, esa lógica se traduce en una mirada más humana, donde aprender deja huella y no se desvanece tras una prueba.

Un portafolio inclusivo admite diversidad de formatos. Textos breves, esquemas, fotografías, audios, reflexiones personales. Cada estudiante elige maneras propias de mostrar lo aprendido. Esa libertad genera alivio y compromiso. Bermúdez Vergara et al. (2025) señalan que los modelos integrados de portafolios facilitan la organización de evidencias y fortalecen la toma de decisiones. En educación, esta organización permite ver avances reales y detectar necesidades con mayor claridad. El portafolio se convierte en un espejo amable que refleja procesos, no comparaciones rígidas.

El seguimiento que ofrece el portafolio no se limita al resultado final. Permite mirar atrás y reconocer transformaciones. Una primera versión, una corrección, una reflexión posterior. Todo dialoga. Bermúdez Vergara et al. (2025) indican que el valor del portafolio reside en su capacidad para mostrar evolución y aprendizaje acumulado. En el aula, esa acumulación genera sentido. El estudiante observa su propio crecimiento y comprende que aprender es avanzar paso a paso, con pausas y reajustes necesarios.

Desde la experiencia emocional, trabajar con portafolios reduce la tensión asociada a la evaluación. No hay un momento único que lo decida todo. El aprendizaje se construye con tiempo. El estudiante siente control sobre su proceso. Bermúdez Vergara et al. (2025) resaltan que una gestión adecuada del portafolio favorece la autonomía y la responsabilidad. En el ámbito educativo, esa autonomía fortalece la autoestima y promueve una relación más sana con el error y la mejora continua.

Para el docente, el portafolio inclusivo es una fuente rica de información pedagógica. Permite observar patrones, avances colectivos y trayectorias individuales. Leer un portafolio es entrar en el pensamiento del estudiante. Bermúdez Vergara et al. (2025) explican que los portafolios bien estructurados facilitan el seguimiento sistemático y la retroalimentación pertinente. En el aula, esta herramienta apoya decisiones más sensibles y coherentes, alineando enseñanza, evaluación y acompañamiento de manera natural.

En la evaluación inclusiva del siglo XXI, el uso de portafolios se presenta como una práctica respetuosa y profunda. No clasifica, narra procesos. No acelera, acompaña. Tal como plantean Bermúdez Vergara et al. (2025), la gestión integrada de portafolios permite valorar el progreso de manera continua y organizada. En educación, esto se traduce en una evaluación que reconoce la diversidad y honra el recorrido de cada estudiante, convirtiendo el aprendizaje en una experiencia con memoria y sentido.

**Tabla 3**  
*Evaluación Inclusiva y Seguimiento del Progreso Educativo*

<b>Componente evaluativo</b>	<b>Hallazgos clave</b>
Evaluación formativa y adaptada	La evaluación se reconfigura como un proceso continuo de seguimiento y diálogo, orientado a la mejora. Al adaptarse a la diversidad del estudiantado mediante instrumentos flexibles y ajustes razonables, deja de ser un veredicto final y se convierte en una herramienta que orienta el aprendizaje, reduce la ansiedad y valora los progresos individuales.

<b>Componente evaluativo</b>	<b>Hallazgos clave</b>
Herramientas inclusivas: Rúbricas y evidencias	El uso de rúbricas inclusivas y la evaluación basada en evidencias de aprendizaje significativo permiten una valoración más justa y completa. Estas herramientas trascienden el producto final para capturar el proceso, reconocen distintos estilos de expresión y ofrecen una retroalimentación clara que fortalece la autorregulación y la autoestima académica.
Autoevaluación, coevaluación y registro	La integración de la autoevaluación guiada y la coevaluación con criterios accesibles fomenta la correspondencia y el aprendizaje entre pares. Junto con el registro pedagógico sistemático del progreso, estas prácticas construyen una narrativa compartida del aprendizaje, promoviendo la reflexión metacognitiva y una relación más horizontal y democrática en el aula.

*Fuente:* Elaboración propia



## **Capítulo 4:**

### **Recursos, Tecnologías y Gestión del Aula Inclusiva**

La selección de recursos didácticos accesibles y adaptables se experimenta como un acto profundamente humano, una elección que nace de observar rostros diversos y ritmos distintos dentro del aula. Un recurso verdaderamente accesible abraza en lugar de excluir; se deja tocar, escuchar y reinterpretar, convirtiéndose en un puente entre el saber y la emoción. Zoila-Adelina (2023) afirma que estos recursos fortalecen el proceso de enseñanza-aprendizaje cuando responden a las necesidades reales del estudiantado. Esta adaptabilidad, similar a una respiración amplia, genera tranquilidad y transmite un mensaje claro: tu manera de aprender tiene valor aquí.

El uso de tecnologías de apoyo en la enseñanza inclusiva se siente como encender una luz suave que acompaña sin deslumbrar. Estas herramientas amplían voces, afinan la escucha y traducen el mundo, permitiendo que más estudiantes participen con serenidad. Delgado-Ramírez et al. (2021) señalan que fortalecen el acceso al aprendizaje de personas con discapacidad sensorial. Cuando entran al aula, el ambiente cambia; se percibe menos tensión y más confianza, hombros se relajan y las miradas se mantienen atentas, transformando la tecnología en una presencia cercana y afectiva que camina junto al docente.

Las plataformas digitales para la personalización del aprendizaje actúan como un cuaderno que se adapta a cada mano, reconociendo que no todos avanzan al mismo ritmo ni escriben igual. Permiten elegir caminos, ajustar tiempos y avanzar con una seguridad que calma la ansiedad. Varona Klioukina y Engel (2024) destacan que esta personalización mediada por tecnología favorece trayectorias más ajustadas a las necesidades individuales. El aula cambia de pulso; hay concentración, satisfacción y un deseo de continuar que nace de sentirse atendido, no presionado.

Diseñar materiales didácticos con criterios de accesibilidad es un ejercicio de cuidado, una decisión pedagógica que piensa en manos que recorren pantallas y oídos atentos a voces digitales.

Fonseca Perilla (2023) plantea que la accesibilidad en recursos educativos digitales garantiza el derecho al aprendizaje. Cada detalle, desde una tipografía clara hasta un contraste amable, comunica respeto y genera un camino sin obstáculos donde el estudiante avanza con confianza, sintiendo que el material fue pensado para él desde el inicio.

Organizar el tiempo escolar para atender a la diversidad es aprender a escuchar el pulso único del aula, reconociendo que no todos llegan con la misma energía ni avanzan al mismo paso. Mendoza Vera et al. (2025) señalan que una gestión del tiempo sensible favorece la educación emocional y la convivencia. Flexibilizar horarios, integrar pausas y permitir cierres tranquilos transforma el tiempo de una carrera angustiante en un camino compartido, donde cada paso tiene valor y el espacio para respirar se convierte en un aliado del aprendizaje.

La gestión de la convivencia escolar desde una perspectiva inclusiva atiende lo que ocurre entre personas, en los gestos y silencios que piden lugar. Rodríguez-Figueroa (2021) explica que la convivencia se configura a partir de interacciones cotidianas que reflejan valores y formas de reconocimiento mutuo. Esta gestión se construye con diálogo y participación activa, generando un clima donde el conflicto se aborda como oportunidad y cada estudiante se siente parte de un espacio seguro, tejido con acuerdos y respeto genuino.

El trabajo colaborativo con familias y equipos de apoyo pedagógico se asemeja a tejer una red firme y cálida alrededor del estudiante, donde cada hilo aporta fuerza y sentido. Villar-Cavieres et al. (2025) destacan que esta colaboración fortalece el desarrollo integral. Cuando escuela y familia caminan juntas, con comunicación abierta y escucha mutua, se reduce la distancia entre hogar y aula. El estudiante percibe coherencia y un entorno que cree en él, sostenido por muchas manos que dialogan y celebran sus avances.

Las prácticas docentes reflexivas orientadas a la inclusión nacen de detenerse y observar con honestidad la propia acción educativa, escuchando los gestos y silencios del aula. Banda Ortiz y Centurión Larrea (2025) afirman que esta reflexión requiere un análisis crítico permanente vinculado a las realidades diversas. Implica preguntarse, ajustar consignas y variar ritmos desde una disposición humilde a revisar; así, la inclusión deja de ser un ideal lejano y se convierte en un compromiso vivo que se renueva cada día.

La innovación pedagógica desde la experiencia del aula tiene textura cotidiana; no surge de teorías abstractas, sino de respuestas sensibles a lo que ocurre frente a los estudiantes. Andrés et al. (2025) señalan que se nutre de las dinámicas reales de la enseñanza. Innovar es atreverse a mover ligeramente el timón, probar una estrategia nueva o reorganizar el espacio. Esta autenticidad, donde el docente se arriesga pensando en el grupo, genera un aula laboratorio donde la inclusión encuentra terreno fértil y los vínculos se fortalecen.

La sistematización de buenas prácticas inclusivas se parece a ordenar un álbum vivo de experiencias que dejaron huella, un proceso que recupera saberes construidos en la acción. Buitrago, Ávila y Chávez (2023) describen este ejercicio como una forma de otorgar sentido pedagógico y valor social a lo vivido. Al narrar y documentar estas prácticas, la comunidad educativa se reconoce, transformando esfuerzos individuales en patrimonio colectivo. Esta memoria compartida, tejida con múltiples voces, permite que el aprendizaje no se pierda, sino que se cuide y multiplique como una semilla en tierra fértil.

#### 4.1. Selección de recursos didácticos accesibles y adaptables



**Figura 17.** Selección de recursos didácticos accesibles y adaptables

Seleccionar recursos didácticos accesibles y adaptables es un acto profundamente humano. No parte de una lista fría, nace de mirar al aula y reconocer rostros diversos, ritmos distintos, historias que caminan juntas. Un recurso accesible abraza, no excluye; se deja tocar, escuchar, ver y reinterpretar. En el aula inclusiva, los materiales dejan de ser objetos rígidos y se convierten en puentes. Puentes que conectan saberes con emociones, contenidos con experiencias. Zoila-Adelina (2023) afirma que los recursos didácticos fortalecen el proceso de enseñanza-aprendizaje cuando responden a las necesidades reales del estudiantado, facilitando la comprensión y la participación activa.

La adaptabilidad de los recursos se siente como una respiración amplia. Un mismo material puede transformarse, cambiar de forma, de tamaño, de lenguaje. Un texto se vuelve audio; una imagen se convierte en relieve; una actividad escrita se abre al diálogo. Esa flexibilidad genera tranquilidad, reduce tensiones y despierta confianza. Según Zoila-Adelina (2023), los recursos bien seleccionados permiten atender diferentes estilos de aprendizaje, favoreciendo la motivación y el interés. En ese gesto de adaptar, el docente dice sin palabras: aquí hay espacio para ti, aquí tu manera de aprender tiene valor.

La accesibilidad también habita en los detalles pequeños. Tipografías legibles, colores que no cansan, instrucciones claras, materiales que no intimidan. Todo comunica. Todo enseña. Cuando un recurso es accesible, el estudiante no se siente perdido ni forzado; se siente acompañado. Zoila-Adelina (2023) destaca que los recursos didácticos actúan como mediadores pedagógicos, facilitando la interacción entre docente, estudiante y conocimiento. Esa mediación se vuelve cálida cuando el material elimina barreras y abre caminos suaves hacia el aprendizaje compartido.

La tecnología, bien elegida, amplía horizontes sin imponerlos. Una aplicación interactiva, un video con subtítulos, una plataforma que permite avanzar al propio ritmo. No se trata de deslumbrar, sino de cuidar. De ofrecer opciones que respeten tiempos y sensibilidades. Zoila-Adelina (2023) señala que los recursos tecnológicos potencian la autonomía y la participación cuando se integran de manera consciente al proceso educativo. En el aula inclusiva, la tecnología se siente como una mano extendida, nunca como una exigencia que pesa.

Elegir recursos adaptables también implica escuchar. Escuchar al grupo, a cada estudiante, a las emociones que circulan en el aula. Hay días de silencio y días de entusiasmo; los materiales deben poder acompañar ambos. Un recurso flexible se ajusta al clima emocional y sostiene el aprendizaje sin forzar. De acuerdo con

Zoila-Adelina (2023), los recursos didácticos contribuyen a generar ambientes de aprendizaje significativos, donde el estudiante se reconoce como protagonista. Esa sensación de pertenencia alimenta el deseo de aprender.

Al final, seleccionar recursos accesibles y adaptables es una declaración ética. Habla de una educación que no deja a nadie al margen. De un aula que respira diversidad y la celebra. Los materiales elegidos cuentan una historia: la de un docente que observa, que siente, que ajusta. Zoila-Adelina (2023) recuerda que los recursos didácticos bien empleados enriquecen la experiencia educativa y fortalecen los vínculos pedagógicos. En esa elección cuidadosa, el aprendizaje se vuelve cercano, posible y profundamente humano.

#### **4.2. Uso de tecnologías de apoyo en procesos de enseñanza inclusiva**

El uso de tecnologías de apoyo en la enseñanza inclusiva se siente como encender una luz suave en el aula. No deslumbra, acompaña. Son herramientas que amplían la voz, afinan la escucha y traducen el mundo para que más estudiantes participen con tranquilidad. Pantallas que leen en voz alta, teclados adaptados, programas que transforman palabras en imágenes. Delgado-Ramírez et al. (2021) señalan que estas tecnologías fortalecen el acceso al aprendizaje de personas con discapacidad sensorial, favoreciendo la equidad educativa. En ese gesto tecnológico hay cuidado, hay respeto, hay una invitación sincera a aprender juntos.

Cuando estas tecnologías entran al aula, el ambiente cambia. Se percibe menos tensión y más confianza. Un estudiante que antes guardaba silencio ahora participa; otro sigue la clase a su ritmo, sin prisas. Las tecnologías de apoyo no reemplazan al docente, caminan a su lado. Delgado-Ramírez et al. (2021) explican que las TIC aplicadas a la educación inclusiva permiten reducir barreras comunicativas y cognitivas. Esa reducción se siente en el cuerpo:

hombros relajados, miradas atentas, manos que se animan a interactuar con el conocimiento.

La inclusión tecnológica también tiene sonido, color y textura. Audífonos que amplifican voces, subtítulos que acompañan videos, lectores de pantalla que describen lo invisible. Cada recurso construye un puente distinto. Delgado-Ramírez et al. (2021) destacan que las tecnologías de apoyo facilitan la autonomía del estudiante, promoviendo una participación más activa en el proceso educativo. Esa autonomía genera orgullo, una sensación cálida de logro personal que se comparte con el grupo, fortaleciendo vínculos y aprendizajes.

En la práctica diaria, estas herramientas se integran de manera natural cuando existe sensibilidad pedagógica. No se imponen, se ofrecen. Un software de reconocimiento de voz puede transformar una idea hablada en texto; una tableta táctil abre caminos para expresar emociones y saberes. Delgado-Ramírez et al. (2021) afirman que el uso adecuado de TIC inclusivas mejora la interacción entre estudiantes y contenidos. Esa interacción fluye, se adapta al ritmo del aula y respeta las diferencias sin convertirlas en etiquetas.

Las tecnologías de apoyo también enseñan empatía. Al observar su uso, el grupo aprende que aprender no es igual para todos, y eso está bien. Se genera una cultura de apoyo mutuo, donde nadie queda atrás. Delgado-Ramírez et al. (2021) sostienen que la educación inclusiva mediada por TIC promueve actitudes positivas hacia la diversidad. Esa actitud se siente en gestos sencillos: esperar al otro, explicar con paciencia, celebrar avances pequeños que, en realidad, son enormes.

Integrar tecnologías de apoyo es una decisión pedagógica cargada de humanidad. Habla de aulas abiertas, sensibles, vivas. No se trata de dispositivos, sino de oportunidades. Cada herramienta bien utilizada envía un mensaje claro: tu forma de aprender importa. Delgado-Ramírez et al. (2021) concluyen que las TIC, aplicadas con

enfoque inclusivo, contribuyen a una educación más justa y participativa. En ese horizonte, la tecnología deja de ser fría y se vuelve cercana, casi afectiva.

#### 4.3. Plataformas digitales para la personalización del aprendizaje



**Figura 18.** Plataformas digitales para la personalización del aprendizaje

Las plataformas digitales para la personalización del aprendizaje se sienten como un cuaderno que se adapta a cada mano. No todos escriben igual, no todos avanzan al mismo ritmo, y estas herramientas lo reconocen con delicadeza. Permiten elegir caminos, ajustar tiempos, repetir sin vergüenza y avanzar con seguridad. Varona Klioukina y Engel (2024) señalan que la personalización mediada por tecnologías digitales favorece trayectorias de aprendizaje más ajustadas a las necesidades

individuales. En el aula inclusiva, estas plataformas se convierten en aliadas silenciosas que acompañan, sostienen y respetan la diversidad sin hacer ruido.

Al utilizarlas, el aula cambia de pulso. Hay estudiantes que avanzan rápido y otros que prefieren detenerse, releer, volver a intentar. Las plataformas digitales ofrecen esa flexibilidad que calma la ansiedad y fortalece la confianza. Varona Klioukina y Engel (2024) explican que estas prácticas permiten adaptar contenidos, actividades y evaluaciones, promoviendo una mayor implicación del estudiantado. Esa implicación se nota en las miradas concentradas, en la satisfacción de completar una tarea diseñada a la medida, en el deseo de continuar aprendiendo sin presión externa.

La personalización digital también dialoga con las emociones. Un aviso amable, una retroalimentación inmediata, una ruta de aprendizaje clara generan sensación de acompañamiento. No hay prisa impuesta, hay elección. Varona Klioukina y Engel (2024) destacan que las tecnologías digitales facilitan la autorregulación del aprendizaje, permitiendo que cada estudiante tome decisiones sobre su proceso formativo. Esa autorregulación fortalece la autoestima académica y construye una relación más sana con el saber, donde equivocarse forma parte del camino y no una carga.

Estas plataformas permiten al docente mirar con más atención. Los datos no se vuelven fríos números, se transforman en señales para ajustar la enseñanza. Avances, pausas, intereses. Todo habla. Varona Klioukina y Engel (2024) sostienen que la personalización digital favorece prácticas pedagógicas más sensibles a la diversidad del aula. Esa sensibilidad se traduce en decisiones pedagógicas más humanas, donde el docente acompaña desde la comprensión y no desde la exigencia uniforme.

La inclusión encuentra en estas plataformas un terreno fértil. Ajustes de accesibilidad, formatos variados, rutas alternativas para demostrar aprendizajes. Cada opción abre una puerta distinta.

Varona Klioukina y Engel (2024) señalan que la personalización apoyada en tecnologías digitales contribuye a reducir barreras educativas, promoviendo la participación equitativa. En el aula, esto se siente como un espacio más justo, donde cada estudiante tiene la oportunidad de avanzar sin comparaciones que hieren.

Integrar plataformas digitales para personalizar el aprendizaje es apostar por una educación que escucha. Escucha ritmos, intereses, silencios. No busca homogeneizar, busca acompañar. Varona Klioukina y Engel (2024) concluyen que estas prácticas fortalecen experiencias de aprendizaje significativas cuando se integran con intención pedagógica. Así, la tecnología deja de ser distante y se vuelve cercana, casi como una voz que dice en voz baja: tu camino también cuenta.

#### **4.4. Diseño de materiales didácticos con criterios de accesibilidad**

Diseñar materiales didácticos con criterios de accesibilidad es un acto de cuidado. Es pensar en manos que recorren una pantalla, en oídos atentos a una voz digital, en ojos que necesitan contrastes amables. No es una tarea técnica fría, es una decisión pedagógica que busca abrir puertas. Cuando un material está bien diseñado, se siente acogedor, no intimida. Fonseca Perilla (2023) plantea que la accesibilidad en recursos educativos digitales permite garantizar el derecho al aprendizaje de personas con discapacidad visual, fortaleciendo la inclusión desde la raíz del diseño y no como un ajuste tardío.

La accesibilidad comienza en lo aparentemente sencillo. Tipografías claras, tamaños adecuados, estructuras ordenadas. Cada elemento comunica. Un texto bien jerarquizado respira mejor y guía al lector con calma. Fonseca Perilla (2023) destaca la importancia de organizar la información de manera lógica para

facilitar la navegación mediante lectores de pantalla. Esa organización se percibe como un camino sin obstáculos, donde el estudiante avanza con seguridad, sin frustración, sintiéndose acompañado por un material que fue pensado para él desde el inicio.



**Figura 19.** *Diseño de materiales didácticos con criterios de accesibilidad*

El diseño accesible también dialoga con el sonido. Descripciones alternativas, audios claros, silencios bien ubicados. No todo entra por la vista. Fonseca Perilla (2023) señala que los recursos digitales accesibles integran múltiples formas de representación para favorecer la comprensión. Esta diversidad sensorial enriquece la experiencia educativa, genera confianza y reduce la ansiedad. El estudiante no tiene que adivinar, tiene pistas claras que orientan su aprendizaje y le permiten concentrarse en lo esencial: comprender, relacionar, avanzar.

Los colores y contrastes tienen un lenguaje propio. Un fondo amable, un contraste adecuado, una paleta pensada con sensibilidad pueden marcar la diferencia. No es estética superficial, es funcionalidad humana. Fonseca Perilla (2023) enfatiza que el uso adecuado del color mejora la legibilidad y la interacción con los recursos educativos digitales. En el aula inclusiva, estos detalles se sienten como una invitación respetuosa, donde el material no exige esfuerzo extra, sino que acompaña con suavidad.

Diseñar con accesibilidad implica anticipar diversas formas de interacción. Navegación por teclado, enlaces claros, instrucciones directas. Todo cuenta. Fonseca Perilla (2023) afirma que incorporar pautas de accesibilidad web en la creación de materiales educativos fortalece la autonomía del estudiante con discapacidad visual. Esa autonomía se traduce en seguridad personal, en la satisfacción de aprender sin depender constantemente de otros, en la posibilidad de participar activamente y sentirse parte real del proceso educativo.

Al final, los materiales accesibles cuentan una historia ética. Hablan de docentes que piensan en todos, que entienden la diversidad como riqueza. No buscan perfección técnica, buscan justicia educativa. Fonseca Perilla (2023) concluye que el diseño accesible en entornos virtuales promueve prácticas pedagógicas más inclusivas y equitativas. En esa elección consciente, el material deja de ser un objeto y se convierte en un puente, firme y humano, hacia el aprendizaje compartido.

#### **4.5. Organización del tiempo escolar para la atención a la diversidad**

Organizar el tiempo escolar para atender a la diversidad es aprender a escuchar el pulso del aula. No todos llegan con la misma energía ni avanzan al mismo paso, y el reloj también puede ser flexible. Cuando el tiempo se abre, se reduce la presión y aparece la calma. Espacios para empezar despacio, pausas que permiten

respirar, cierres que invitan a reflexionar. Mendoza Vera et al. (2025) señalan que una gestión del tiempo sensible favorece la educación emocional y fortalece la convivencia escolar. El tiempo, bien cuidado, se convierte en un aliado que acompaña y no empuja.

La atención a la diversidad necesita ritmos variados. Hay estudiantes que requieren más minutos para comprender, otros necesitan moverse, conversar o detenerse. Ajustar el tiempo es reconocer esas diferencias sin señalarlas. Mendoza Vera et al. (2025) destacan que el respeto a los ritmos individuales contribuye al bienestar emocional y al aprendizaje significativo. En el aula se siente distinto: menos ansiedad, más confianza. El tiempo deja de ser una carrera y se transforma en un camino compartido donde cada paso tiene valor.

Los momentos de transición también importan. Pasar de una actividad a otra sin brusquedad ayuda a regular emociones. Un cierre tranquilo, una consigna clara, un breve silencio. Mendoza Vera et al. (2025) afirman que la organización consciente del tiempo promueve climas escolares más armónicos. Es en esos instantes donde se construye seguridad emocional. El estudiante entiende que no todo es rapidez; hay espacio para adaptarse, para equivocarse, para volver a intentar sin miedo.

El tiempo escolar puede abrir espacios para el diálogo y la expresión emocional. Conversar, escuchar, compartir experiencias no es una pérdida; es una inversión humana. Mendoza Vera et al. (2025) sostienen que integrar la educación emocional en la dinámica escolar mejora la atención a la diversidad y fortalece la convivencia. Cuando el horario contempla estos espacios, el aula se vuelve más cercana. Las emociones encuentran lugar y el aprendizaje fluye con mayor naturalidad.

Flexibilizar el tiempo también implica reorganizar tareas y evaluaciones. No todos demuestran lo aprendido en el mismo momento ni de la misma forma. Dar margen reduce tensiones y

favorece la participación. Mendoza Vera et al. (2025) indican que una gestión del tiempo orientada al cuidado emocional potencia la inclusión. Se nota en el ambiente: miradas más tranquilas, manos que se levantan sin temor, voces que se animan a participar porque saben que hay tiempo suficiente.

Al final, organizar el tiempo escolar para la diversidad es un acto de respeto. Es decirle al estudiante que su proceso importa. Que no hay prisa que invalide su forma de aprender. Mendoza Vera et al. (2025) concluyen que el manejo consciente del tiempo fortalece la convivencia y el desarrollo emocional. Así, el tiempo deja de ser una jaula rígida y se convierte en un tejido flexible que sostiene, acompaña y humaniza la experiencia educativa.

#### **4.6. Gestión de la convivencia escolar desde una perspectiva inclusiva**



**Figura 20.** Gestión de la convivencia escolar desde una perspectiva inclusiva

Gestionar la convivencia escolar desde una mirada inclusiva es atender lo que ocurre entre personas, no entre normas. Es observar gestos, silencios, miradas que piden lugar. La convivencia no se impone, se construye día a día con palabras, acuerdos y cuidados. En el aula, convivir bien se siente en el ambiente, en la confianza para hablar sin miedo. Rodríguez-Figueroa (2021) explica que la convivencia escolar se configura a partir de interacciones cotidianas que reflejan valores, relaciones de poder y formas de reconocimiento mutuo. Allí, la inclusión deja de ser discurso y se vuelve experiencia compartida.

Una convivencia inclusiva reconoce la diferencia como parte natural del grupo. No hay moldes únicos ni comportamientos esperados de manera rígida. Cada estudiante aporta su manera de estar, de sentir y de aprender. Cuando la gestión de la convivencia abraza esa diversidad, disminuyen los conflictos y crece el respeto. Rodríguez-Figueroa (2021) señala que la convivencia escolar implica procesos de negociación y construcción colectiva de significados. En ese proceso, escuchar al otro se vuelve un acto pedagógico que fortalece vínculos y genera un clima más humano dentro del aula.

El diálogo ocupa un lugar central. Conversar no para corregir, sino para comprender. Dar tiempo a la palabra, incluso cuando tiembla. La convivencia se cuida cuando los conflictos se abordan como oportunidades de aprendizaje social. Rodríguez-Figueroa (2021) destaca que la convivencia no se limita a la ausencia de violencia, sino que integra prácticas de participación, respeto y corresponsabilidad. En el aula, esto se traduce en acuerdos compartidos, en normas construidas con el grupo y en la sensación de pertenecer a un espacio seguro.

La gestión inclusiva de la convivencia también requiere coherencia emocional del docente. La forma de mirar, de intervenir, de escuchar marca el tono del grupo. Un gesto empático puede desactivar tensiones acumuladas. Rodríguez-Figueroa (2021)

plantea que la convivencia escolar se ve influida por las prácticas institucionales y las relaciones pedagógicas. Cuando el adulto actúa con justicia y sensibilidad, el estudiantado aprende a relacionarse desde el respeto y la colaboración, no desde el miedo o la imposición.

La participación activa del estudiantado fortalece la convivencia. Sentirse parte de las decisiones genera compromiso y cuidado mutuo. Espacios de mediación, trabajo cooperativo y reflexión grupal alimentan relaciones más sanas. Rodríguez-Figueroa (2021) afirma que la convivencia se construye en la interacción diaria y en la posibilidad de incidir en la vida escolar. Esa posibilidad transforma el aula en una comunidad viva, donde cada voz cuenta y cada presencia tiene valor.

Al final, gestionar la convivencia desde una perspectiva inclusiva es apostar por una escuela que abraza la diversidad sin condiciones. Es comprender que convivir bien también se aprende. Rodríguez-Figueroa (2021) concluye que la convivencia escolar es un proceso dinámico, atravesado por lo social, lo emocional y lo pedagógico. Cuando se gestiona con sensibilidad, el aula se convierte en un espacio donde aprender juntos resulta posible, cercano y profundamente humano.

#### **4.7. Trabajo colaborativo con familias y equipos de apoyo pedagógico**

El trabajo colaborativo con familias y equipos de apoyo pedagógico se parece a tejer una red firme y cálida alrededor del estudiante. Cada hilo aporta fuerza y sentido. Cuando escuela y familia caminan juntas, el aprendizaje se siente acompañado, menos pesado. Hay conversaciones sinceras, acuerdos posibles, miradas que se encuentran. Villar-Cavieres et al. (2025) destacan que la colaboración familia-equipo pedagógico fortalece el desarrollo integral en la infancia, favoreciendo prácticas educativas más

coherentes. Esa coherencia se percibe en el aula, en la seguridad del estudiante que reconoce voces conocidas apoyando su proceso.

La participación familiar no se limita a reuniones formales. Vive en mensajes cotidianos, en gestos de confianza, en la escucha mutua. Las familias conocen historias, miedos, fortalezas; el equipo pedagógico aporta herramientas y acompañamiento profesional. Villar-Cavieres et al. (2025) señalan que este vínculo permite responder de manera más ajustada a las necesidades educativas, emocionales y sociales. Cuando ese intercambio fluye, se reduce la distancia entre hogar y escuela, y el estudiante siente que ambos espacios dialogan con respeto.

Los equipos de apoyo pedagógico suman miradas especializadas que enriquecen la labor docente. Psicólogos, terapeutas, orientadores aportan lecturas distintas que amplían la comprensión del proceso educativo. Trabajar de manera colaborativa evita decisiones aisladas y promueve acciones compartidas. Villar-Cavieres et al. (2025) afirman que el trabajo interdisciplinario mejora la calidad de las intervenciones educativas en la infancia. En el aula, esto se traduce en estrategias más sensibles, acuerdos claros y un ambiente donde el cuidado es visible.

La comunicación abierta sostiene este trabajo conjunto. Hablar con honestidad, escuchar sin juicios, construir confianza. No siempre es sencillo, pero vale la pena. Villar-Cavieres et al. (2025) resaltan que la comunicación permanente entre familia y equipo pedagógico fortalece la corresponsabilidad educativa. Esa corresponsabilidad se siente en pequeños actos: seguimiento constante, apoyo oportuno, celebración de avances. El estudiante percibe un entorno que cree en él y lo acompaña sin fisuras.

El trabajo colaborativo también impacta en la convivencia escolar. Cuando familia y escuela comparten valores, se refuerzan actitudes de respeto y empatía. Los mensajes son coherentes y generan estabilidad emocional. Villar-Cavieres et al. (2025) indican que esta

alianza favorece climas educativos más positivos y seguros. En esos climas, el estudiante se anima a participar, a expresar emociones y a construir relaciones sanas, sabiendo que hay adultos dialogando y cuidando de manera conjunta.

Al final, colaborar con familias y equipos de apoyo pedagógico es una apuesta por la inclusión real. No es una tarea adicional, es parte del sentido educativo. Villar-Cavieres et al. (2025) concluyen que la articulación entre estos actores resulta fundamental para una educación más equitativa en Latinoamérica. Cuando esa articulación se vive con cercanía, el aprendizaje deja de ser un camino solitario y se convierte en una experiencia compartida, sostenida por muchas manos.

#### **4.8. Prácticas docentes reflexivas orientadas a la inclusión**



**Figura 21.** Prácticas docentes reflexivas orientadas a la inclusión

Las prácticas docentes reflexivas orientadas a la inclusión nacen de detenerse y mirar con honestidad la propia acción educativa. No desde la culpa, sino desde el deseo genuino de mejorar. El docente reflexivo escucha al aula, percibe gestos, silencios y respuestas que no siempre aparecen en los planes escritos. Esa reflexión se siente como un espejo amable que invita a ajustar la práctica. Banda Ortiz y Centurión Larrea (2025) afirman que la formación docente en educación inclusiva requiere procesos permanentes de análisis crítico de la práctica, vinculados a las realidades diversas del estudiantado y del aula.

Reflexionar implica preguntarse por las decisiones cotidianas. Por qué se eligió cierta estrategia, a quién benefició, a quién dejó fuera. No hay respuestas rápidas, hay búsquedas. Banda Ortiz y Centurión Larrea (2025) señalan que la reflexión docente fortalece la capacidad de responder a la diversidad desde enfoques flexibles y sensibles. En el aula, esta actitud se percibe en pequeños ajustes que marcan grandes diferencias: cambiar una consigna, variar un ritmo, abrir un espacio de diálogo. La inclusión empieza en esa disposición a revisar lo que se hace.

Estas prácticas reflexivas también se construyen en colectivo. Conversar con colegas, compartir experiencias, reconocer errores sin miedo. La reflexión compartida aligerá cargas y amplía miradas. Banda Ortiz y Centurión Larrea (2025) destacan que los procesos formativos colaborativos potencian el desarrollo de competencias inclusivas en el profesorado. En esos encuentros, la docencia deja de ser una tarea aislada y se convierte en una experiencia acompañada, donde aprender del otro resulta tan valioso como enseñar.

La inclusión exige sensibilidad emocional. Reflexionar también es reconocer emociones propias y ajenas. Frustración, alegría, cansancio, esperanza. Todo influye en la práctica. Banda Ortiz y Centurión Larrea (2025) indican que la formación en educación inclusiva integra dimensiones pedagógicas y emocionales del

quehacer docente. Cuando el docente se permite sentir y pensar sobre lo vivido en el aula, la enseñanza se humaniza. El estudiante percibe esa humanidad y responde con mayor confianza y apertura al aprendizaje.

Las prácticas reflexivas se sostienen en la formación continua. Leer, dialogar, actualizarse, cuestionar certezas. No para acumular teorías, sino para resignificar la práctica diaria. Banda Ortiz y Centurión Larrea (2025) sostienen que la actualización permanente del profesorado favorece la construcción de respuestas educativas más inclusivas. Esa actualización se refleja en aulas más abiertas, donde las diferencias no incomodan, sino que orientan decisiones pedagógicas más justas y conscientes.

Al final, reflexionar para incluir es un compromiso ético. Es elegir no repetir por inercia, es atreverse a cambiar. Banda Ortiz y Centurión Larrea (2025) concluyen que la formación docente reflexiva constituye un pilar para avanzar hacia sistemas educativos más inclusivos. En esa reflexión constante, la docencia se transforma. El aula se vuelve un espacio donde cada estudiante encuentra lugar, y el docente, sentido profundo a su labor cotidiana.

#### **4.9. Innovación pedagógica desde la experiencia del aula**

La innovación pedagógica nacida desde la experiencia del aula tiene textura cotidiana. No aparece como una idea brillante de escritorio, sino como una respuesta sensible a lo que ocurre frente a los estudiantes. Se construye entre miradas cansadas, risas espontáneas y momentos de silencio que piden cambio. Innovar, en este sentido, es atreverse a ajustar la práctica cuando algo no funciona. Andrés et al. (2025) señalan que la innovación pedagógica se nutre de las dinámicas reales de la enseñanza presencial, en diálogo constante con nuevas mediaciones tecnológicas y pedagógicas.

En el aula, innovar se siente como mover ligeramente el timón. Cambiar una estrategia, reorganizar el espacio, proponer otra forma de participar. No siempre es espectacular, pero sí significativo. Andrés et al. (2025) explican que las estrategias innovadoras surgen de tensiones vividas por el profesorado entre modalidades presenciales y virtuales, lo que impulsa decisiones creativas. Esa creatividad no es improvisación vacía; es experiencia reflexionada que busca responder mejor a la diversidad del grupo.

La innovación desde la experiencia reconoce errores y aprendizajes. Hay intentos que no resultan y otros que sorprenden. En ese proceso, el aula se vuelve laboratorio vivo. Andrés et al. (2025) destacan que el profesorado resignifica sus prácticas al integrar tecnologías y metodologías activas desde lo vivido. El estudiante percibe esa autenticidad. Nota cuando el docente se arriesga, cuando prueba algo nuevo pensando en su aprendizaje y no en cumplir un guion rígido.

La inclusión encuentra terreno fértil en esta innovación situada. Al observar de cerca al grupo, el docente detecta barreras invisibles y busca alternativas. Una actividad más flexible, una consigna abierta, un recurso distinto. Andrés et al. (2025) señalan que innovar implica revisar la relación entre enseñanza, aprendizaje y participación. En el aula inclusiva, esta revisión constante genera mayor implicación del estudiantado y una sensación de pertenencia que fortalece los vínculos pedagógicos.

La experiencia del aula también enseña a equilibrar presencialidad y virtualidad. No como opuestos, sino como aliados posibles. Andrés et al. (2025) indican que las prácticas innovadoras integran ambos espacios de manera complementaria, atendiendo a las necesidades reales del estudiantado. Ese equilibrio se siente en la continuidad del aprendizaje, en la posibilidad de acceder a contenidos de diversas formas, en la reducción de tensiones asociadas a una única modalidad.

Al final, innovar desde la experiencia del aula es confiar en lo vivido. Es reconocer que el saber pedagógico también se construye con el cuerpo, la emoción y la relación diaria con los estudiantes. Andrés et al. (2025) concluyen que la innovación pedagógica cobra sentido cuando parte de la práctica y regresa a ella transformada. Así, el aula se convierte en un espacio donde aprender y enseñar se renuevan constantemente, con humanidad y apertura.

#### **4.10. Sistematización de buenas prácticas inclusivas en el contexto educativo**



**Figura 22.** Sistematización de buenas prácticas inclusivas en el contexto educativo

La sistematización de buenas prácticas inclusivas se parece a ordenar un álbum vivo de experiencias que dejaron huella. No es archivar por archivar; es volver a mirar lo hecho, escuchar lo vivido y reconocer aprendizajes que merecen permanecer. En la escuela,

estas prácticas nacen del encuentro diario con estudiantes diversos y se afinan con el tiempo. Buitrago, Ávila y Chávez (2023) describen la sistematización como un proceso que recupera saberes construidos en la acción, otorgándoles sentido pedagógico y valor social. Al narrarlas, la comunidad educativa se reconoce y se fortalece.

Sistematizar implica detenerse. Respirar. Escribir lo ocurrido con honestidad y afecto. ¿Qué funcionó?, ¿qué generó bienestar?, ¿qué abrió participación? Las respuestas no buscan aplauso, buscan comprensión. Buitrago et al. (2023) señalan que este ejercicio permite identificar aprendizajes significativos y prácticas inclusivas replicables. En el aula, esa claridad se traduce en mayor coherencia y continuidad. Lo que antes parecía aislado adquiere forma, se comparte y se convierte en referencia para nuevas acciones pedagógicas.

La memoria pedagógica se construye con voces múltiples. Docentes, estudiantes, familias y equipos de apoyo aportan miradas distintas que enriquecen el relato. Sistematizar no silencia diferencias; las integra. Buitrago et al. (2023) destacan la importancia de recoger testimonios y experiencias desde diversos actores para comprender el impacto real de las prácticas inclusivas. Esa pluralidad genera cercanía y confianza. La escuela se mira a sí misma sin máscaras, reconociendo aciertos y aprendizajes en proceso.

Cuando las buenas prácticas se ordenan y documentan, se vuelven transmisibles. Dejan de depender de una persona y pasan a ser patrimonio colectivo. Buitrago et al. (2023) afirman que la sistematización facilita la mejora continua al transformar la experiencia en conocimiento útil. En términos emocionales, esto brinda seguridad. El equipo docente siente respaldo, continuidad y sentido compartido. La inclusión deja de ser esfuerzo individual y se convierte en proyecto común.

La sistematización también dialoga con la ética educativa. Al visibilizar prácticas inclusivas, se valida el cuidado, la escucha y la equidad como valores centrales. No se trata de exhibir logros, sino de aprender de ellos. Buitrago et al. (2023) resaltan que este proceso fortalece la reflexión crítica sobre la acción educativa. En la escuela, esta reflexión se percibe en decisiones más conscientes y en un ambiente que valora la diversidad con respeto genuino.

Al final, sistematizar buenas prácticas inclusivas es narrar una historia colectiva con intención transformadora. Es dejar constancia de que otra forma de educar ya está ocurriendo. Buitrago et al. (2023) concluyen que la sistematización permite proyectar aprendizajes hacia nuevas realidades educativas. Así, la experiencia no se pierde; se comparte, se cuida y se multiplica, como una semilla que encuentra tierra fértil en cada aula.

**Tabla 4**

*Recursos, Tecnologías y Gestión del Aula Inclusiva*

Dimensión organizativa y de recursos	Hallazgos clave
Recursos y tecnologías accesibles	La selección y diseño de recursos didácticos con criterios de accesibilidad, junto con el uso intencional de tecnologías de apoyo y plataformas digitales personalizables, eliminan barreras y amplían las posibilidades de participación. Estos elementos actúan como mediadores que, al adaptarse a distintas necesidades, promueven autonomía y aseguran que el contenido llegue a todos los estudiantes.

<b>Dimensión organizativa y de recursos</b>	<b>Hallazgos clave</b>
Gestión del tiempo y la convivencia	Una organización escolar flexible, que respeta los ritmos individuales e integra la educación emocional, es fundamental para un clima inclusivo. Gestionar la convivencia desde el diálogo, la participación y el reconocimiento mutuo construye un entorno seguro y predecible, donde las diferencias son valoradas como parte natural de la vida en comunidad.
Trabajo colaborativo y práctica reflexiva	La inclusión se sostiene mediante la colaboración sistemática entre docentes, familias y equipos de apoyo, y a través de una práctica docente constantemente reflexiva. Esta sinergia amplía las perspectivas, brinda coherencia a las intervenciones y convierte la innovación pedagógica y la sistematización de buenas prácticas en motores de mejora continua y sostenible.

*Fuente:* Elaboración propia

## Conclusiones

Las conclusiones de este recorrido nos dejan una certeza clara: el diseño curricular inclusivo es mucho más que un ajuste técnico. Es un cambio de mirada, una disposición pedagógica que antepone la escucha atenta a la imposición de un programa rígido. Diagnosticar dejó de ser un acto de etiquetar para convertirse en el arte de comprender historias de aprendizaje únicas. Esta base sensible permite que los ajustes curriculares no sean meras concesiones, sino respuestas orgánicas a los ritmos y perfiles que conviven en el aula, tejiendo un currículo vivo que se mueve con los estudiantes.

Al transitar por las estrategias didácticas, se confirmó que el aprendizaje activo es el pulso que da vida a la inclusión real. Metodologías como el aprendizaje cooperativo con roles definidos o la gamificación accesible no son simples actividades; son arquitecturas de participación que distribuyen la palabra y la confianza. Generan un ecosistema donde cada estudiante encuentra un punto de anclaje, un rol desde el cual contribuir sin temor. El aula deja de ser un escenario de actuaciones solitarias para transformarse en un taller colectivo donde el conocimiento se construye entre muchas manos.

La evaluación, revisitada desde este enfoque, experimenta una transformación profunda. Deja atrás su función de filtro para abrazar una identidad narrativa. Instrumentos flexibles, rúbricas inclusivas y la práctica de la autoevaluación guiada construyen un relato compartido del progreso. Esta evaluación ya no señala vacíos con tinta roja; ilumina caminos recorridos y traza horizontes posibles. Se convierte en un diálogo continuo que alivia la ansiedad y fortalece la autoestima académica, porque valora el proceso con la misma dedicación que el resultado final.

Los recursos y las condiciones organizativas emergen como el soporte vital que hace sostenible la inclusión en el tiempo. No basta con la voluntad individual del docente; se necesita una escuela que respire coherencia. La selección consciente de materiales accesibles, la gestión flexible del tiempo y una convivencia basada en el reconocimiento mutuo crean el ambiente necesario para que la diversidad florezca. Son los cimientos, a menudo invisibles, que permiten que las prácticas pedagógicas más innovadoras echen raíces y crezcan con firmeza.

El trabajo colaborativo con familias y otros profesionales dibuja un panorama esperanzador. Rompe el aislamiento tradicional del aula y construye una red de apoyo alrededor de cada estudiante. Esta alianza, tejida con comunicación genuina y respeto, envía un mensaje poderoso: el aprendizaje es una tarea compartida. Cuando la escuela y la familia caminan en la misma dirección, el estudiante percibe un mundo coherente que lo sostiene, ampliando significativamente las posibilidades de su crecimiento integral y su bienestar emocional.

Uno de los hallazgos más reveladores es la centralidad de la reflexión docente. La inclusión no se decreta, se construye día a día mediante una práctica consciente y autointerrogante. El docente que observa sus propias decisiones, que se pregunta por los efectos de sus estrategias y que se atreve a ajustar su rumbo, se convierte en el principal agente de cambio. Esta actitud reflexiva es el motor que transforma los principios teóricos en gestos concretos y significativos dentro del aula.

Las preguntas que guiaron esta indagación encuentran sus respuestas no en fórmulas cerradas, sino en principios dinámicos. La flexibilidad, la escucha, la valoración de los procesos y la construcción de comunidades de aprendizaje aparecen como constantes irrenunciables. Estos principios, sin embargo, no se aplican de manera mecánica; requieren sensibilidad para interpretar las necesidades siempre cambiantes de cada grupo. La

verdadera habilidad docente reside en ese equilibrio entre la intención pedagógica y la respuesta creativa a lo imprevisto.

Al cerrar este libro, la imagen que persiste es la de un aula que respira humanidad. Un espacio donde el error se considera una parte natural del aprendizaje, donde las diferencias se reciben con curiosidad y no con recelo, y donde cada voz, por débil que parezca al inicio, encuentra la confianza para hacerse escuchar. Esta es la esencia de la educación inclusiva: crear las condiciones para que todos, sin excepción, puedan desplegar su potencial y contribuir con su singularidad a la riqueza del grupo.

El camino hacia la inclusión es continuo, un viaje sin un punto final definitivo. Exige paciencia, perseverancia y una dosis considerable de valentía para cuestionar lo establecido. Los avances a veces son pequeños, casi imperceptibles, pero su acumulación transforma lentamente la cultura escolar. Celebrar esos logros, por mínimos que sean, alimenta la motivación necesaria para seguir avanzando, recordando que cada paso dado en esta dirección hace de la escuela un lugar más justo y acogedor.

En última instancia, este trabajo reafirma que la inclusión educativa es una opción ética antes que una metodología. Es la decisión de afirmar que cada estudiante, con su trayectoria única, merece una educación que lo reconozca, lo desafie y lo陪伴e con dignidad. Más allá de las estrategias y los recursos, subyace un compromiso profundo con la equidad y el respeto. Que estas páginas sirvan como un acompañante en ese compromiso, ofreciendo ideas y aliento para seguir construyendo, entre todos, aulas donde realmente quepan todas las formas de aprender.



## Referencias Bibliográficas

- Albán-Vera, K. M., Álvarez-Guzmán, J. A., & Guerra-Iglesia, S. (2024). Las adaptaciones curriculares en el desarrollo de prácticas inclusivas para estudiantes con necesidades educativas especiales. *MQRInvestigar*, 8(4), 2418–2449. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.4.2024.2418-2449>
- Almache Sanisaca, M. M., Ruiz Cobos, N. J., Alverca Jiménez, M. V., & Lalaleo Quispe, E. M. (2025). Aprendizaje adaptativo basado en inteligencia artificial: Un enfoque innovador para mejorar la preparación académica de los estudiantes universitarios. *Revista Social Fronteriza*, 5(5), e896. [https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(5\)896](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(5)896)
- Aldana Silva, M. (2022). *Estrategia de acompañamiento docente para promover el desarrollo de un entorno personal de aprendizaje virtual (PLE) en los profesores de un colegio privado de Lima* [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola].
- Andrés, G. D., Cherniz, A. S., Gareis, F., & Tossolini, I. del R. (2025). Estrategias de innovación pedagógica en carreras presenciales: Tensiones entre presencialidad y virtualidad. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (91), 70–80. <https://doi.org/10.21556/edutec.2025.91.3589>
- Arias, J. A. (2024). *Estrategias pedagógicas diferenciadas para potenciar el aprendizaje del inglés* [Trabajo de diplomado]. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/65174>
- Ávila Soliz, L. G., Hernández, M. de la C., & Zapata Salvador, O. H. (2024). Implementación de ajustes razonables a los criterios de evaluación de alumnos con TDAH. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 8(3), 3109–3121. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i3.11521](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11521)
- Banda Ortiz, L. E., & Centurión Larrea, Á. J. (2025). Formación docente en educación inclusiva: Revisión sistemática. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(38), 1864–1879. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i38.1022>
- Bermúdez Vergara, C., Sarmiento Becerra, J., & Meneses Muñoz, L. (2025). *Propuesta de un modelo integrado de gestión de portafolios de proyectos en una empresa de software basado en estándares internacionales*. Universidad EAN. <http://hdl.handle.net/10882/14754>

- Buitrago, D. Y., Ávila, N. Y., & Chávez, O. J. (2023). *Sistematización de la experiencia: Aprendizajes y prácticas inclusivas de la Policía de Infancia y Adolescencia en el municipio de Mosquera*. <http://hdl.handle.net/20.500.14625/20493>
- Cabrera, N., Fernández-Ferrer, M., Maina, M., & Sangrà, A. (2023). Diseño de una propuesta de autoevaluación para el desarrollo de la autorregulación en educación superior. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(1), 1–20. <https://doi.org/10.5944/ried.26.1.34028>
- Chaparro, L. P. (2024). *El uso del arte para promover relaciones saludables en el grado multinivel* [Trabajo de diplomado]. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/61976>
- Cortés Heredia, S. J., Castrejón Reyes, V., Garza González, B., & Gómez Terán, Ó. Á. (2025). Estilos de aprendizaje como premisa básica en el desarrollo de competencias. *Transdigital*, 6(12), e466. <https://doi.org/10.56162/transdigital466>
- Corpas Rodríguez, J., Tornet García, B. M., Palacios Hidalgo, Á. L., & Álvarez Álvarez, N. M. (2023). Instrumento de evaluación de la flexibilidad organizacional para el sistema empresarial cubano. *Retos de la Dirección*, 17(3). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2306-91552023000300004](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2306-91552023000300004)
- Delgado Ayllon, A. (2025). Perspectivas del aprendizaje basado en proyectos desde un enfoque centrado en el alumno. *I+D Internacional Revista Científica y Académica*, 4(1), 78–90. <https://doi.org/10.63636/3078-1639.v4.n1.28>
- Delgado-Ramírez, J. C., Valarezo-Castro, J. W., Acosta-Yela, M. T., & Samaniego-Ocampo, R. D. L. (2021). Educación inclusiva y TIC: Tecnologías de apoyo para personas con discapacidad sensorial. *Revista Docentes 2.0*, 11(1), 146–153. <https://doi.org/10.37843/rted.v11i1.204>
- Díaz, D., Vega, D. M., Consuegra, D., & Castillero Graell, D. B. (2024). Desafíos y oportunidades en la integración de la gestión educativa y la planificación didáctica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 8(4), 3746–3769. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i4.12603](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12603)
- Duarte, D. F. (2021). *Efecto de un andamiaje metacognitivo en el desarrollo de la lectura crítica*. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/13607>

- Fonseca Perilla, E. (2023). *Diseño de curso online de accesibilidad web para recursos educativos digitales*. Universidad de Cartagena. <https://hdl.handle.net/11227/17756>
- Gutiérrez Ávalos, M. A., Gutiérrez Quincha, M. A., & Hodelin Amable, N. (2025). Recursos didácticos para la estimulación sensorial en estudiantes con hipoacusia. *Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano*, 6(2), 885–903. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v6i2.649>
- Lorenzo Benítez, R., Moreira Muñoz, J. J., & Herrera Navas, C. D. (2022). Diagnóstico sobre la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Opuntia Brava*, 14(2), 237–254. <https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/1580>
- Plúa Alarcón, M. I., & Vidal Velásquez, M. de J. (2025). Propuesta de evaluación formativa y retroalimentación efectiva. *DISCE. Revista Científica Educativa y Social*, 2(2), 41–59. <https://doi.org/10.69821/DISCE.v2i2.21>
- Vallejo Lemus, J. L., Moreno Caisapanta, E. V., & Maqueira Caraballo, G. de la C. (2025). Aprendizaje cooperativo y desarrollo motor en estudiantes con TEA. *Revista Mentor*, 4(1), 51–82. <https://doi.org/10.56200/mried.v4i1.11124>
- Varona Klioukina, S., & Engel, A. (2024). Prácticas de personalización del aprendizaje mediadas por tecnologías digitales. *Edutec*, (87), 236–250. <https://doi.org/10.21556/edutec.2024.87.3019>
- Zoila-Adelina, N. V. (2023). Los recursos didácticos como apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *MQRInvestigar*, 7(3), 4078–4105. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.3.2023.4078-4105>





Red de Investigación  
Científica y Desarrollo  
Tecnológico **Del Pacífico**

