

Educación Inclusiva EN ACCIÓN

Estrategias Educativas para Fortalecer el Aula Diversa
mediante la Adaptación Curricular



Jenny Anguisaca, Lucía Samaniego, Lorena Paredes,
Blanca Paspuel & Héctor Sánchez

Educación Inclusiva en Acción

*Estrategias Educativas para
Fortalecer el Aula Diversa
mediante la Adaptación
Curricular*



Autor:

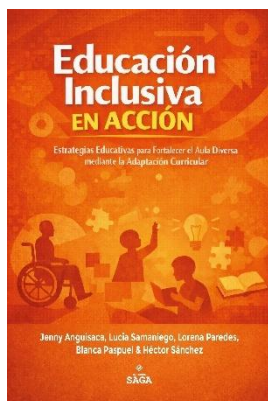
Jenny Narcisa Anguisaca Bermeo

Lucia Ninibeth Samaniego Rivera

Lorena Elizabeth Paredes Sánchez

Blanca Nelly Paspuel Chuga

Héctor Mauricio Sánchez Campuzano



Datos bibliográficos

ISBN:	978-9907-803-24-2
Título del libro:	Educación Inclusiva en Acción Estrategias Educativas para Fortalecer el Aula Diversa mediante la Adaptación Curricular
Autores:	Anguisaca Bermeo, Jenny Narcisca Samaniego Rivera, Lucía Ninibeth Paredes Sánchez, Lorena Elizabeth Paspuel Chuga, Blanca Nelly Sánchez Campuzano, Héctor Mauricio
Editorial:	SAGA
Materia:	370 - Educación
Público objetivo:	Profesional / académico
Publicado:	2026-04-18
Número de edición:	1
Tamaño:	5Mb
Soporte:	Libro digital descargable
Formato:	Pdf (.pdf)
Idioma:	Español
DOI:	https://doi.org/10.63415/saga.2026.82

Hecho en Ecuador / Made in Ecuador

Autores

Jenny Narcisa Anguisaca Bermeo

Master Universitario en Tecnología Educativa y Competencias Digitales

✉ jennyanguisacanb@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-7881-1549>

Milagro, Ecuador

Lucia Ninibeth Samaniego Rivera

Magíster en educación, mención pedagogía en entornos digitales

✉ lunisari1992@gmail.com


 <https://orcid.org/0009-0005-4467-6031>

Milagro, Ecuador

Lorena Elizabeth Paredes Sánchez

Magíster en Educación Básica

✉ loreparede34@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0008-9863-2554>

Milagro, Ecuador

Blanca Nelly Paspuel Chuga
Magíster en Tecnología e Innovación Educativa
✉ nellypaspuel@gmail.com
 <https://orcid.org/0009-0001-6522-3112>
Ibarra, Ecuador

Héctor Mauricio Sánchez Campuzano
Magíster en Pedagogía Mención en Formación Técnica y
Profesional
✉ sanchezh_19@hotmail.com
 <https://orcid.org/0009-0004-6100-5267>
El Triunfo, Ecuador



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 © 2026

Sinopsis

La obra Educación Inclusiva en Acción: Estrategias Educativas para Fortalecer el Aula Diversa mediante la Adaptación Curricular presenta una propuesta pedagógica orientada a transformar la práctica docente a partir de acciones concretas, viables y centradas en la diversidad real del estudiantado. A través de una organización clara y progresiva, el libro articula orientaciones para identificar características individuales, ajustar la planificación y aplicar estrategias activas que favorezcan la participación de todos los estudiantes sin excepción. Se abordan técnicas para diversificar la enseñanza, flexibilizar la evaluación y construir ambientes de aprendizaje respetuosos, dinámicos y participativos. Cada capítulo integra ejemplos aplicables, herramientas prácticas y recursos adaptables a distintos niveles educativos, lo que facilita su uso inmediato en el aula. La propuesta promueve una visión ética y pedagógica basada en la equidad, el respeto y la corresponsabilidad entre docentes, estudiantes y familias. El lector encontrará orientaciones para fortalecer su intervención educativa mediante decisiones fundamentadas en la observación, el análisis y la acción reflexiva. Este libro se proyecta como una guía útil para quienes buscan mejorar la calidad educativa desde una perspectiva inclusiva, con estrategias que responden a las demandas actuales del sistema educativo.

Palabras clave: educación inclusiva; adaptación curricular; diversidad educativa; estrategias didácticas; evaluación inclusiva; aprendizaje activo

Synopsis

The book *Inclusive Education in Action: Educational Strategies to Strengthen the Diverse Classroom through Curricular Adaptation* presents a pedagogical proposal aimed at transforming teaching practice through concrete, viable actions centered on the real diversity of students. Through a clear and progressive structure, the book articulates guidelines to identify individual characteristics, adjust planning, and apply active strategies that promote the participation of all learners without exception. It addresses techniques to diversify instruction, make assessment flexible, and build respectful, dynamic, and participatory learning environments. Each chapter provides applicable examples, practical tools, and resources adaptable to different educational levels, facilitating immediate use in the classroom. The proposal promotes an ethical and pedagogical vision grounded in equity, respect, and shared responsibility among teachers, students, and families. Readers will find guidance to strengthen their educational intervention through decisions based on observation, analysis, and reflective action. This book stands as a useful guide for those seeking to improve educational quality from an inclusive perspective, with strategies aligned with current educational demands.

Keywords: inclusive education; curricular adaptation; educational diversity; teaching strategies; inclusive assessment; active learning

Índice General

Sinopsis	vii
Índice General	9
Introducción	13
Capítulo 1: Comprender la diversidad en el aula contemporánea	17
1.1. Diversidad educativa: realidades visibles e invisibles en el aula	20
1.2. Tipologías de estudiantes: estilos, ritmos y contextos socioculturales.....	22
1.3. Barreras para el aprendizaje y la participación: identificación en contexto escolar	24
1.4. Diagnóstico pedagógico inicial con enfoque inclusivo	26
1.5. Perfiles de aprendizaje: herramientas para su caracterización ..	28
1.6. La neurodiversidad en la práctica educativa diaria	31
1.7. Rol del docente como mediador de experiencias inclusivas	33
1.8. Cultura institucional y convivencia basada en el respeto a la diferencia.....	35
Capítulo 2: Adaptación curricular con enfoque práctico	39
2.1. Tipos de adaptación curricular: acceso, metodológica y evaluativa	42
2.2. Diseño de objetivos flexibles y alcanzables	44
2.3. Priorización de contenidos sin pérdida de sentido educativo	46
2.4. Ajustes en la planificación microcurricular.....	49
2.5. Diseño de actividades multinivel	51
2.6. Estrategias para la diversificación de recursos didácticos.....	53
2.7. Temporalización flexible del aprendizaje	55

2.8. Registro y seguimiento de adaptaciones aplicadas	58
Capítulo 3: Estrategias metodológicas activas e inclusivas	61
3.1. Aprendizaje cooperativo con roles diferenciados	64
3.2. Aprendizaje basado en proyectos adaptados al contexto diverso	66
3.3. Gamificación inclusiva en el aula	68
3.4. Uso de estaciones de aprendizaje diversificadas.....	71
3.5. Aprendizaje multisensorial aplicado a distintas necesidades	73
3.6. Estrategias de andamiaje pedagógico en tiempo real.....	75
3.7. Rutinas de pensamiento visibles para todos los estudiantes	77
3.8. Integración de tecnología accesible en el proceso educativo	80
Capítulo 4: Evaluación inclusiva para el progreso real	83
4.1. Evaluación formativa centrada en el proceso individual	86
4.2. Instrumentos diversificados: rúbricas, portafolios y diarios de aprendizaje.....	88
4.3. Ajustes en criterios e indicadores de evaluación	90
4.4. Evaluación diferenciada según estilos de aprendizaje	93
4.5. Autoevaluación y coevaluación como prácticas inclusivas	95
4.6. Retroalimentación efectiva y personalizada	97
4.7. Evidencias de aprendizaje más allá del examen tradicional	99
4.8. Uso de herramientas digitales para evaluación accesible.....	101
Capítulo 5: Gestión del aula inclusiva y trabajo colaborativo	105
5.1. Clima de aula positivo y participación equitativa	108
5.2. Normas de convivencia construidas colectivamente.....	110
5.3. Manejo de conductas desde una perspectiva formativa	112
5.4. Trabajo colaborativo entre docentes y equipos de apoyo	115
5.5. Vinculación con la familia en procesos inclusivos	117

5.6. Redes de apoyo institucional y comunitario.....	119
5.7. Planes de acompañamiento individual	122
5.8. Sistematización de buenas prácticas inclusivas.....	125
Conclusiones	129
Referencias Bibliográficas	133

Introducción

La educación inclusiva ha dejado de ser una aspiración distante para convertirse en una necesidad palpable dentro de las aulas contemporáneas. Quien abre este libro lo hace movido por preguntas genuinas sobre la diversidad, la equidad y la posibilidad de ofrecer experiencias de aprendizaje significativas para todos. En ese camino, la literatura académica ha construido bases sólidas; por ejemplo, Juca Pañega et al. (2026) describen la atención a la diversidad como una práctica pedagógica que exige decisiones conscientes y transformadoras desde la realidad cotidiana del aula.

Al observar las aulas actuales, el lector reconoce un paisaje heterogéneo donde convergen trayectorias personales, ritmos distintos y realidades socioculturales variadas. Ortiz León (2025) recuerda que los estilos de aprendizaje no responden a moldes uniformes, sino a procesos singulares que demandan flexibilidad pedagógica. Esta pluralidad genera inquietudes legítimas: ¿de qué manera responder a tal riqueza humana sin sacrificar la calidad educativa? La pregunta atraviesa cada página de esta obra y da sentido al recorrido que se propone.

La evidencia académica coincide en que las barreras para el aprendizaje continúan presentes en los sistemas educativos. Villanueva González y Castro Díaz (2026) destacan que la autorregulación y la participación se ven afectadas cuando dichas barreras permanecen invisibles. Leer este libro implica reconocer esa realidad con honestidad y, al mismo tiempo, con esperanza. El docente aparece como mediador sensible, capaz de construir puentes entre la diversidad del alumnado y las oportunidades de aprendizaje que la escuela debe garantizar.

La formación docente constituye un pilar que atraviesa esta propuesta. Castillo Mendoza y Gonzales Ernaú (2025) subrayan la importancia de preparar profesionales capaces de atender

necesidades educativas especiales desde una mirada integral. Esta obra nace precisamente de esa convicción: fortalecer la práctica pedagógica mediante herramientas aplicables, cercanas y reflexivas. El lector encontrará una narrativa que acompaña, orienta y motiva, evitando discursos distantes o excesivamente técnicos.

La adaptación curricular ocupa un lugar central en la conversación educativa contemporánea. Yupangui Recalde (2024) plantea que ajustar el currículo implica decisiones pedagógicas sensibles y estratégicas. En diálogo con esta idea, Almeida-Albuja y Castillo-Bustos (2025) describen el currículo flexible como una vía para responder a la diversidad estudiantil sin perder coherencia formativa. Estas perspectivas configuran la justificación académica de este libro: ofrecer un marco práctico y fundamentado que respalde la acción docente.

Las metodologías activas adquieren relevancia en este panorama. Guerrero López y Santos Caballero (2024) evidencian el valor del aprendizaje cooperativo en la construcción de entornos inclusivos. De manera complementaria, Marín Sánchez et al. (2024) resaltan el potencial del aprendizaje basado en proyectos para promover participación auténtica. Estas aportaciones nutren los objetivos de la obra: brindar estrategias didácticas que favorezcan la implicación de cada estudiante y fomenten experiencias de aprendizaje significativas.

La evaluación educativa también atraviesa un proceso de transformación. Martínez Delgado et al. (2025) destacan la necesidad de diversificar instrumentos evaluativos para mejorar la práctica docente. En la misma línea, Inga et al. (2026) defienden la evaluación creativa como una alternativa al examen tradicional. Estas ideas alimentan preguntas de investigación que acompañan al lector a lo largo del libro: ¿de qué forma valorar el aprendizaje respetando la singularidad de cada estudiante? ¿Qué estrategias permiten evidenciar avances reales?

El clima de aula y la convivencia aparecen como factores determinantes para el bienestar educativo. Quiroz Moreira et al. (2025) señalan que la educación emocional fortalece la participación equitativa. Asimismo, Charrupe-Rodríguez et al. (2024) destacan el papel de la familia en los procesos inclusivos. La obra integra estas perspectivas con una mirada colaborativa, reconociendo que la inclusión no depende de esfuerzos aislados, sino de redes de apoyo que articulan escuela, comunidad y hogar.

La estructura del libro responde a un recorrido progresivo. El primer capítulo se centra en comprender la diversidad y reconocer la neurodiversidad y el rol docente, en línea con Ruiz Chica (2026) y Duta-Toapanta et al. (2025). El segundo aborda la adaptación curricular desde una perspectiva práctica. El tercero presenta metodologías activas. El cuarto se dedica a la evaluación inclusiva, y el quinto examina la gestión del aula y el trabajo colaborativo como ejes de sostenibilidad pedagógica.

A lo largo de estas páginas, el lector encontrará un diálogo permanente entre teoría y práctica. Cada sección busca acompañar la reflexión y ofrecer herramientas aplicables de manera inmediata. Este libro se concibe como un compañero de viaje pedagógico, escrito desde la cercanía intelectual y emocional. Su propósito consiste en fortalecer la convicción de que una educación inclusiva es posible cuando la reflexión, la acción y el compromiso caminan de la mano.

El desarrollo de competencias digitales docentes aparece como un eje transversal que sostiene esta transformación educativa. La formación continua, el uso ético de la tecnología y la gestión responsable de datos se convierten en pilares fundamentales para garantizar una integración equilibrada de la inteligencia artificial. García et al. (2025) evidencian que estas competencias influyen directamente en la aceptación y uso de herramientas inteligentes.

Desde una mirada amplia, la implementación de inteligencia artificial en la educación ecuatoriana se presenta como una oportunidad para fortalecer la equidad, la pertinencia cultural y la innovación pedagógica. Ortega et al. (2025) señalan que este proceso abre caminos hacia una educación más flexible y centrada en el estudiante, proyectando una visión renovada del aprendizaje en la era digital.

Capítulo 1:

Comprender la diversidad en el aula contemporánea

La diversidad en el aula contemporánea no siempre se anuncia con gestos evidentes; a veces se esconde en los silencios que pesan más que una palabra pronunciada a destiempo. Esa realidad, tan próxima y, sin embargo, tan difícil de nombrar, constituye el punto de partida para repensar la enseñanza desde una mirada atenta y profundamente humana.

Quien se detiene a observar con calma descubre que cada estudiante transita el aprendizaje con un compás propio, a veces firme, otras dubitativo, siempre único. Allí, en esa cadencia invisible, se revelan historias familiares, lenguas maternas, pequeñas heridas que no figuran en ningún informe académico, pero que moldean cada intento por comprender.

Las barreras para aprender no siempre son visibles; se instalan en consignas poco claras, en tiempos rígidos, en expectativas uniformes que ignoran trayectorias diversas. Reconocer esos obstáculos implica una escucha prolongada, una disposición a modificar lo establecido, una sensibilidad que transforma el ambiente áulico en un espacio más habitable.

La literatura especializada advierte que atender estas diferencias requiere prácticas flexibles y una mirada que abrace la pluralidad del estudiantado (Juca Pañega et al., 2026). Lejos de tratarse de una abstracción teórica, esta idea se vuelve experiencia cuando se observa con atención real y cercana, cuando cada silencio comienza a decir algo.

Los estilos y ritmos de aprendizaje configuran un mapa diverso donde algunos necesitan pausas prolongadas y otros avanzan con velocidad ansiosa. Ortiz León (2025) señala que estas diferencias influyen directamente en el procesamiento de la información, y pasarlas por alto equivaldría a negar la riqueza que habita en el desorden aparente del aula.

Las barreras emocionales, aquellas que pesan como mochilas invisibles, afectan la capacidad de autorregulación y, con ella, la participación activa (Villanueva González & Castro Díaz, 2026). Un estudiante que parece ausente quizá esté gestionando un mundo interno abrumador, y esa lucha silenciosa merece ser reconocida sin prisas ni etiquetas.

El diagnóstico pedagógico inicial, lejos de reducirse a un trámite frío, se convierte en una primera conversación genuina con el grupo. Castillo Mendoza y Gonzales Ernaú (2025) proponen orientarlo desde una perspectiva inclusiva, donde cada gesto, cada duda, cada respuesta inesperada va dibujando un mapa que orienta la enseñanza con sentido humano.

Caracterizar perfiles de aprendizaje no implica encasillar, sino comprender patrones que ayudan a ajustar la práctica cotidiana. Flores-González (2022) plantea que esta comprensión permite adaptar estrategias educativas a las necesidades reales del estudiantado, transformando pequeñas decisiones diarias en puentes hacia una participación más equitativa.

La neurodiversidad se manifiesta en conductas que a primera vista desconciertan, pero que, observadas con apertura, revelan formas legítimas de procesar el mundo. Ruiz Chica (2026) sostiene que reconocer estas subjetividades implica valorar cada expresión singular y ajustar las prácticas pedagógicas para que nadie quede excluido del entramado del aprendizaje.

En esta trama compleja, el docente actúa como mediador de experiencias inclusivas, tendiendo puentes donde antes había vacíos. Duta-Toapanta et al. (2025) afirman que la educación inclusiva se fortalece cuando el facilitador construye oportunidades accesibles para todos, y esa construcción, tejida día a día, convierte el aula en un lugar donde la diferencia deja de ser obstáculo y se vuelve fuente de riqueza compartida.

1.1. Diversidad educativa: realidades visibles e invisibles en el aula

La diversidad educativa no siempre se presenta de manera evidente en el aula. A veces aparece en los gestos callados, en miradas que esquivan, en silencios que pesan más que cualquier palabra. Tal vez recuerdes a ese estudiante que parecía distraído, cuando en realidad estaba luchando por comprender. Allí, entre cuadernos y murmullos, se revelan historias distintas, trayectorias únicas que piden ser vistas con una sensibilidad que va más allá de lo evidente cotidiano siempre.

Con el paso de los días, empiezas a notar que la diversidad también habita en lo que no se nombra. Hay ritmos distintos para aprender, formas propias de sentir el error, maneras singulares de participar o quedarse al margen. Según Juca Pañega et al. (2026), atender estas diferencias requiere una mirada flexible y prácticas que reconozcan la pluralidad del estudiantado. Esa idea, más que teoría, se vuelve experiencia cuando miras con atención real y cercana.

En cada aula conviven historias familiares, lenguas, recuerdos y pequeñas heridas que no siempre se ven. Quizá pienses en tu propia experiencia escolar y reconozcas momentos en los que te sentiste fuera de lugar. Esa sensación, tan íntima, todavía atraviesa a muchos estudiantes. La diversidad, entonces, no es una etiqueta distante, sino una presencia viva que se manifiesta en cada interacción, en cada intento por participar, en cada duda que se queda suspendida en el aire.

A medida que avanzas en la observación cotidiana, descubres que hay estudiantes que necesitan más tiempo, otros que requieren un gesto de confianza, algunos que prefieren el silencio antes que exponerse. Juca Pañega et al. (2026) señalan que reconocer estas particularidades implica transformar la práctica docente y abrir espacios más acogedores. No es un asunto

abstracto, se trata de pequeñas decisiones diarias que van dando forma a un aula más habitable para todos sin excepción.

Figura 1

Representación simbólica de la diversidad educativa y las realidades del aprendizaje en el aula inclusiva



Tal vez, mientras lees, piensas en ese momento en que una actividad no funcionó como esperabas. No siempre se trata de falta de interés, a veces hay barreras invisibles que dificultan el aprendizaje. Pueden ser emocionales, culturales o incluso expectativas rígidas que pesan sobre los estudiantes. Reconocerlas implica detenerse, escuchar con paciencia y permitir que el aula respire de otra manera, más abierta, más humana, menos apresurada y dar lugar a nuevas formas de encuentro.

Al mirar la diversidad desde esta cercanía, algo cambia en la forma en que entiendes la enseñanza. Ya no se trata de ajustar a todos a un mismo molde, sino de acompañar trayectorias diversas con respeto y atención genuina. En ese tránsito, el aula se convierte en un espacio donde caben muchas maneras de ser y aprender. Y

aunque no siempre resulte sencillo, hay una riqueza en esa variedad que transforma la experiencia educativa cotidiana.

1.2. Tipologías de estudiantes: estilos, ritmos y contextos socioculturales

Cuando entras al aula y observas con calma, empiezas a notar que cada estudiante lleva su propio compás. Algunos avanzan con pasos firmes, otros dudan, retroceden un poco y vuelven a intentar. No es desorden, es diversidad en movimiento. Tal vez recuerdes momentos parecidos en tu propia historia, cuando aprender tenía un ritmo muy personal, casi secreto.

Hay quienes aprenden mejor escuchando, dejando que las palabras resuenen como eco en su mente. Otros necesitan ver, tocar, dibujar, mover las manos para comprender. Y están aquellos que combinan todo, de manera intuitiva. Frente a eso, el aula se vuelve un espacio lleno de matices, donde cada estilo aporta una textura distinta al aprendizaje cotidiano compartido.

A veces te preguntas por qué una explicación funciona con algunos y no con otros. No siempre tiene que ver con la claridad del contenido, sino con la forma en que cada estudiante se acerca a él. Ortiz León (2025) señala que los estilos de aprendizaje influyen directamente en la manera en que se procesa la información, marcando diferencias que no deberían pasarse por alto.

También están los ritmos, esa cadencia invisible que marca el tiempo de cada estudiante. Hay quienes necesitan pausas largas, respirar entre una idea y otra. Otros avanzan rápido, casi con ansiedad. En ese contraste, el aula se convierte en un pequeño universo donde conviven velocidades distintas, como si cada quien caminara por su propio sendero sin dejar de compartir el mismo espacio.

Quizá has notado que algunos estudiantes parecen distraídos, pero en realidad están procesando a su manera. No

todos reaccionan de inmediato, ni participan con palabras. A veces el aprendizaje ocurre en silencio, en gestos mínimos, en miradas que se iluminan de pronto. Reconocer eso cambia la forma en que se interpreta la participación dentro del aula cotidiana.

Figura 2

Integración de estilos de aprendizaje, ritmos individuales y diversidad sociocultural en el entorno escolar



Las experiencias familiares también dejan huella. Hay estudiantes que llegan con historias cargadas, otros con entornos más estables, algunos con responsabilidades que pesan desde temprano. Todo eso se filtra en la forma en que aprenden, en su disposición, en su energía. No es algo visible a primera vista, pero se percibe en pequeños detalles.

Según Ortiz León (2025), los ritmos de aprendizaje no son uniformes y responden a múltiples factores personales y socioculturales que inciden en el desempeño escolar. Esta idea se vuelve evidente cuando observas con atención sostenida. No hay una medida única que funcione para todos, y entender eso abre nuevas posibilidades dentro del aula.

A veces el error se vive de maneras muy distintas. Para algunos, es parte del proceso; para otros, una carga que paraliza. Esa diferencia también habla de trayectorias, de experiencias previas, de palabras escuchadas fuera del aula. Comprender estas reacciones permite acompañar mejor, con más empatía, sin apresurar respuestas ni imponer ritmos ajenos.

Tal vez te has sorprendido ajustando una actividad sobre la marcha, cambiando una explicación, buscando otra forma de llegar. Esos pequeños giros, casi improvisados, responden a lo que vas percibiendo en el grupo. No es improvisación vacía, es una respuesta sensible a la diversidad que se manifiesta en cada instante compartido.

Al final, lo que queda es una sensación de apertura. Entender que no hay un único camino, que cada estudiante transita el aprendizaje de manera distinta, cambia la mirada. El aula deja de ser un espacio rígido y se convierte en un lugar más flexible, más humano. Y en esa diversidad, aunque a veces desconcierte, también se encuentra una riqueza profunda.

1.3. Barreras para el aprendizaje y la participación: identificación en contexto escolar

En el aula, las barreras no siempre se ven con claridad. A veces se esconden en detalles pequeños, casi imperceptibles, como una consigna poco clara o una mirada que no encuentra respuesta. Tal vez recuerdes ese momento en que algo no encajaba del todo. Esa sensación, un poco incómoda, suele ser la primera pista de que hay algo más profundo interfiriendo.

Algunas barreras aparecen en la forma en que se organiza la enseñanza. Actividades rígidas, tiempos ajustados, expectativas iguales para todos. Sin darte cuenta, puedes estar dejando a alguien atrás. No por falta de interés, sino porque el camino no está pensado

para su manera de avanzar. Y eso, aunque no se diga, se siente en el ambiente.

Otras veces, las barreras se alojan en lo emocional. Hay estudiantes que cargan inseguridades, miedos o experiencias que pesan más de lo que parece. Es como intentar aprender con una mochila invisible sobre los hombros. Desde fuera, todo parece normal, pero por dentro el esfuerzo es mayor, más silencioso, más difícil de sostener cada día.

También están las barreras que surgen en la interacción con los demás. Un comentario fuera de lugar, una risa que incomoda, una exclusión sutil. Esos momentos, aunque breves, pueden marcar profundamente. Tal vez recuerdes alguno propio. La participación no depende únicamente del contenido, sino del clima que se respira entre quienes comparten el aula.

Villanueva González y Castro Díaz (2026) señalan que las barreras para el aprendizaje están estrechamente vinculadas con la capacidad de autorregulación del estudiantado. Cuando esta se ve afectada, la participación también disminuye. En la práctica, esto se percibe en estudiantes que se desconectan, que parecen ausentes, cuando en realidad están intentando gestionar lo que sienten.

A veces, las barreras se instalan en el lenguaje. Palabras complejas, instrucciones extensas, explicaciones que no logran aterrizar. Para algunos estudiantes, eso se convierte en un muro difícil de atravesar. No es falta de capacidad, es una distancia entre lo que se dice y lo que se logra comprender. Reducir esa distancia requiere atención y sensibilidad.

También hay barreras que vienen de fuera del aula, aunque se hagan presentes dentro de ella. Situaciones familiares, preocupaciones económicas, responsabilidades tempranas. Todo eso influye en la forma en que se aprende y se participa. No siempre

es visible, pero se percibe en la energía, en la concentración, en la manera de estar presente.

Según Villanueva González y Castro Díaz (2026), reconocer estas barreras implica observar más allá de lo académico y atender aspectos emocionales y sociales del estudiantado. Esta mirada amplía la comprensión del aprendizaje. Ya no se trata únicamente de contenidos, sino de personas completas, con historias que atraviesan cada experiencia dentro del aula.

Quizá has notado que, al cambiar pequeños aspectos, algo se transforma. Una explicación distinta, un gesto de cercanía, un tiempo adicional. De pronto, quien estaba en silencio participa, quien dudaba se anima. Es en esos momentos donde se percibe que las barreras no son permanentes, pueden moverse, adaptarse, incluso desaparecer con intención y cuidado.

Al reconocer estas barreras, la enseñanza adquiere otro sentido. Se vuelve más atenta, más flexible, más humana. No se trata de eliminar toda dificultad, sino de acompañar mejor. En ese proceso, el aula se transforma poco a poco en un espacio donde participar se siente posible, donde aprender deja de ser una carga y empieza a encontrar su propio ritmo.

1.4. Diagnóstico pedagógico inicial con enfoque inclusivo

Cuando piensas en el inicio del año escolar, tal vez recuerdas esa mezcla de expectativa y curiosidad. El diagnóstico pedagógico aparece ahí, casi en silencio, como una primera conversación con el grupo. No se trata de medir, sino de escuchar. Cada gesto, cada respuesta, incluso las dudas, van dibujando un mapa inicial que orienta tu mirada.

Al observar con calma, descubres que cada estudiante trae consigo un punto de partida distinto. Algunos se expresan con soltura, otros dudan antes de hablar. En esos primeros días, las

pequeñas pistas cuentan mucho. No es un proceso rígido, más bien se parece a armar un rompecabezas donde las piezas aparecen poco a poco.

Quizá te ha pasado que una actividad sencilla revela más de lo esperado. Un ejercicio breve, una conversación espontánea, un dibujo rápido. De pronto, aparecen fortalezas que no estaban previstas, o dificultades que no se habían notado. El diagnóstico, entonces, deja de ser un trámite y se convierte en una oportunidad para conocer de verdad.

También hay silencios que dicen bastante. Estudiantes que prefieren observar antes de participar, que necesitan tiempo para confiar. En lugar de apresurar respuestas, el diagnóstico invita a respetar esos ritmos. Es una especie de escucha extendida, donde cada detalle suma. A veces, lo que no se dice pesa tanto como lo que se expresa.

Castillo Mendoza y Gonzales Ernaú (2025) plantean que el diagnóstico inicial debe orientarse a reconocer las necesidades educativas desde una perspectiva inclusiva. Esta idea cobra sentido cuando dejas de buscar respuestas estándar y comienzas a valorar las particularidades. No todos parten del mismo lugar, y eso no debería ser visto como una limitación.

A medida que avanzan los días, el diagnóstico se va afinando. No ocurre en un momento único, se construye con cada interacción. Una tarea, una pregunta, una reacción inesperada. Todo aporta información valiosa. Es como observar un paisaje que cambia con la luz, donde cada instante revela matices distintos que antes pasaban desapercibidos.

También entran en juego las historias personales. Lo que cada estudiante ha vivido, lo que ha aprendido fuera del aula, sus intereses, sus temores. Todo eso influye en la forma en que se acerca al aprendizaje. El diagnóstico inclusivo abre espacio para reconocer

esas trayectorias, sin encasillar, sin reducir a etiquetas que limitan la comprensión.

Según Castillo Mendoza y Gonzales Ernaú (2025), el rol docente implica interpretar estas señales para ajustar la enseñanza a las necesidades reales del grupo. No es una tarea automática, requiere sensibilidad y disposición. A veces implica detenerse, replantear, cambiar el rumbo. Y en ese movimiento, el diagnóstico cobra un sentido más humano.

Tal vez te has dado cuenta de que, al conocer mejor a tus estudiantes, algo cambia en tu manera de enseñar. Las decisiones se vuelven más intencionadas, más cercanas. Ya no se trata de seguir un plan rígido, sino de responder a lo que el grupo necesita en ese momento. El diagnóstico se convierte en una brújula flexible.

Al mirar este proceso con cierta distancia, queda una sensación distinta. El diagnóstico pedagógico no es un punto de partida frío, es una experiencia viva que acompaña todo el proceso educativo. En esa mirada atenta, el aula se transforma poco a poco en un espacio más abierto, donde cada estudiante encuentra un lugar posible para aprender.

1.5. Perfiles de aprendizaje: herramientas para su caracterización

Cuando escuchas hablar de perfiles de aprendizaje, puede parecer algo técnico, distante. Pero en la práctica, se siente más cercano, casi como intentar conocer a alguien en profundidad. No es encasillar, es observar con atención. Cada estudiante va dejando huellas en su forma de participar, en sus preguntas, en esos pequeños gestos que revelan mucho más de lo esperado.

Tal vez recuerdes ese momento en que un estudiante te sorprendió con una respuesta inesperada. Ahí, sin previo aviso, aparece una pista sobre su manera de aprender. Los perfiles no se construyen de golpe, se van dibujando con el tiempo. Son como

retratos en movimiento, nunca terminados, siempre abiertos a cambios y nuevas interpretaciones dentro del aula.

Figura 3

Procesos de observación y herramientas diagnósticas para la caracterización de perfiles de aprendizaje



Las herramientas para caracterizar estos perfiles no siempre son instrumentos formales. A veces, basta una conversación breve, una actividad creativa, una observación atenta. El cuaderno, las preguntas, incluso los silencios, hablan. Todo se convierte en una fuente de información valiosa, si estás dispuesto a mirar más allá de lo evidente y a sostener esa mirada con paciencia.

En ese proceso, empiezas a notar patrones. Estudiantes que prefieren lo visual, otros que necesitan moverse, algunos que reflexionan en silencio antes de intervenir. No son etiquetas rígidas, más bien orientaciones que te ayudan a ajustar tu práctica. Es como afinar un instrumento, poco a poco, hasta que el sonido empieza a tener más sentido.

Flores-González (2022) señala que comprender las características del aprendizaje permite adaptar mejor las estrategias

educativas a las necesidades del estudiantado. Esta idea se vuelve tangible cuando reconoces que no todos responden igual ante una misma propuesta. Ajustar no significa complicar, sino hacer más accesible el camino para cada quien dentro del aula.

A veces surge la duda de si realmente vale la pena detenerse en estos detalles. Pero cuando lo haces, notas cambios. Estudiantes que se involucran más, que participan con mayor seguridad. Es como si encontraras una puerta que antes estaba cerrada. Y no era falta de interés, era una forma distinta de acercarse al aprendizaje que necesitaba ser reconocida.

También están aquellos perfiles que no encajan fácilmente en ninguna categoría. Y eso está bien. No todo tiene que ser definido con precisión. Hay estudiantes que cambian, que sorprenden, que rompen cualquier intento de clasificación. En esos casos, lo más valioso es mantener una actitud abierta, flexible, dispuesta a seguir observando sin apresurar conclusiones.

Flores-González (2022) plantea que la adaptabilidad docente juega un papel importante al momento de responder a la diversidad de formas de aprender. Esto implica estar en constante ajuste, casi como una danza donde cada movimiento responde al otro. No hay recetas fijas, hay decisiones que se toman en función de lo que ocurre en el día a día.

Quizá te has encontrado modificando una actividad sobre la marcha, cambiando el enfoque, probando otra alternativa. Esos momentos, que parecen improvisados, en realidad están sostenidos por lo que has ido comprendiendo de tus estudiantes. Los perfiles de aprendizaje no se quedan en el papel, viven en esas decisiones pequeñas que transforman la experiencia educativa.

Al mirar todo este proceso con cierta distancia, queda una sensación distinta. Caracterizar perfiles no es clasificar, es comprender mejor. Es abrir espacio para que cada estudiante

encuentre su forma de aprender sin sentirse fuera de lugar. En esa búsqueda, el aula se vuelve más flexible, más cercana, y poco a poco, más coherente con la diversidad que la habita.

1.6. La neurodiversidad en la práctica educativa diaria

Cuando escuchas el término neurodiversidad, puede parecer lejano, casi técnico. Sin embargo, en el aula se vuelve tangible en gestos cotidianos. Ese estudiante que se mueve constantemente, aquel que se concentra en silencio absoluto, o quien necesita repetir una idea varias veces. No son rarezas, son maneras distintas de procesar el mundo que conviven en el mismo espacio.

Tal vez recuerdes algún momento en que una conducta te desconcertó. No encajaba con lo esperado, parecía fuera de ritmo. Con el tiempo, empiezas a notar que esas diferencias no son errores, sino formas particulares de estar y aprender. La neurodiversidad abre una mirada más amplia, donde la diferencia deja de incomodar y empieza a tener sentido propio.

En la práctica diaria, esto implica pequeños ajustes. Cambiar el tono de voz, ofrecer pausas, permitir distintas formas de participación. No se trata de transformar todo, sino de flexibilizar ciertos aspectos. A veces basta un gesto, una variación mínima, para que alguien se sienta más cómodo y pueda involucrarse de otra manera en el aprendizaje compartido.

Hay estudiantes que perciben el entorno con una intensidad distinta. Los sonidos, la luz, incluso el movimiento del aula pueden afectar su concentración. Quizá lo has notado en miradas inquietas o en intentos por aislarse. Entender esto permite reducir estímulos innecesarios y crear un ambiente más acogedor, donde cada quien pueda encontrar cierto equilibrio.

Ruiz Chica (2026) plantea que reconocer la neurodiversidad implica valorar las subjetividades presentes en el

aula y ajustar las prácticas pedagógicas a estas diferencias. Esta idea cobra vida cuando decides observar sin juzgar, cuando permites que cada estudiante se exprese desde su propia forma de comprender y relacionarse con el entorno.

También están aquellos que necesitan estructura, rutinas claras, anticipación. Para ellos, lo inesperado puede generar incomodidad. En esos casos, una explicación previa o un cambio anunciado con tiempo puede marcar una gran diferencia. Son detalles que, aunque parecen pequeños, influyen directamente en la disposición para aprender y participar.

Ruiz Chica (2026) señala que las políticas de inclusión deben reflejarse en acciones concretas dentro del aula. No basta con reconocer la diversidad, es necesario traducir esa comprensión en prácticas reales. Esto implica revisar lo que haces a diario, cuestionar ciertas rutinas y abrir espacio para otras formas de enseñar y aprender.

Quizá has sentido que atender estas diferencias requiere más tiempo o esfuerzo. Y en parte es cierto. Pero también ocurre algo interesante: cuando el aula se vuelve más flexible, el ambiente cambia. Hay más disposición, más participación, menos tensión. Es como si el espacio respirara de otra manera, más ligera, más abierta.

La neurodiversidad también invita a revisar las expectativas. No todos aprenden al mismo ritmo ni de la misma forma. Ajustar la mirada implica reconocer avances que antes pasaban desapercibidos. Un pequeño logro, una participación breve, un intento distinto. Todo cuenta cuando se entiende que el aprendizaje no sigue una única línea.

Al mirar el aula desde esta perspectiva, algo se transforma en tu manera de enseñar. La diferencia deja de ser un obstáculo y se convierte en una fuente de riqueza. No siempre es sencillo, hay momentos de duda, de ensayo y error. Pero en ese proceso, el aula

se acerca más a lo que debería ser: un espacio donde todos puedan encontrar su lugar.

1.7. Rol del docente como mediador de experiencias inclusivas

Cuando piensas en tu papel dentro del aula, quizá aparece la imagen de alguien que guía, orienta, acompaña. Ser mediador no es ocupar el centro, sino tender puentes. A veces es una palabra oportuna, otras un silencio que permite pensar. Entre explicaciones y miradas, vas construyendo un espacio donde aprender se vuelve una experiencia compartida, más cercana, más humana.

Hay momentos en que sientes que sostienes múltiples hilos al mismo tiempo. Cada estudiante con su historia, su ritmo, su forma de estar. No es sencillo, pero en esa complejidad aparece también el sentido del rol docente. Mediar implica ajustar, escuchar, cambiar de dirección cuando es necesario, sin perder de vista a quienes avanzan contigo en ese recorrido diario.

Quizá recuerdes alguna clase en la que todo fluyó con naturalidad. Las ideas circulaban, las voces se entrelazaban, el ambiente se sentía ligero. Ese tipo de experiencias no ocurre por azar. Detrás hay decisiones, gestos, una intención de abrir espacio para que todos participen. Mediar es, en parte, crear esas condiciones donde cada voz encuentra un lugar.

También están los días en que nada parece encajar. Actividades que no funcionan, estudiantes que se desconectan. En esos momentos, el rol docente se vuelve más evidente. No se trata de controlar, sino de leer lo que está ocurriendo. A veces basta un cambio pequeño para redirigir la energía del grupo y recuperar ese hilo que parecía perdido.

Duta-Toapanta et al. (2025) plantean que el docente tiene un papel activo en la construcción de prácticas inclusivas dentro del aula. Esta idea se vuelve concreta cuando decides intervenir con

intención, cuando adaptas tus estrategias pensando en quienes necesitan otra forma de acceso al aprendizaje, sin dejar a nadie al margen.

Mediar también implica reconocer que no tienes todas las respuestas. Hay momentos de duda, de ensayo, de búsqueda. Y eso está bien. Mostrarte disponible, abierto a aprender junto con tus estudiantes, genera una relación distinta. El aula deja de ser un espacio rígido y se convierte en un lugar donde todos, de alguna manera, están en proceso.

A veces la mediación ocurre en gestos muy simples. Acercarte a un estudiante, repetir una consigna con otras palabras, dar un poco más de tiempo. Son acciones pequeñas, casi invisibles, pero tienen un impacto profundo. En ellas se construye una experiencia más accesible, donde aprender no se siente como una carrera, sino como un camino compartido.

Según Duta-Toapanta et al. (2025), la educación inclusiva se fortalece cuando el docente actúa como facilitador de oportunidades de aprendizaje para todos. Esto implica una actitud constante de apertura, una disposición a ajustar la práctica. No es algo estático, es un movimiento continuo que se va afinando con la experiencia diaria.

Tal vez has notado que, cuando logras conectar con el grupo, algo cambia. Hay más confianza, más participación, menos distancia. Esa conexión no se impone, se construye poco a poco. En ese proceso, tu rol como mediador se vuelve más claro, más consciente, más cercano a lo que realmente ocurre dentro del aula.

Al mirar este rol con cierta distancia, queda una sensación particular. No se trata de dirigir cada paso, sino de acompañar trayectorias diversas. Mediar es abrir caminos, sostener procesos, permitir que cada estudiante encuentre su manera de aprender. Y

en ese acompañamiento, el aula se transforma en un espacio más inclusivo, más vivo, más auténtico.

Figura 4

La figura del docente como agente mediador y facilitador de entornos de aprendizaje inclusivos



1.8. Cultura institucional y convivencia basada en el respeto a la diferencia

Cuando piensas en la cultura institucional, tal vez recuerdas esos pequeños gestos que se repiten día a día. No siempre están escritos en normas, pero se sienten en el ambiente. Una palabra amable, una mirada de respeto, un saludo sincero. Es ahí donde empieza a construirse la convivencia, en detalles que parecen simples, pero que van marcando la experiencia de quienes habitan la escuela.

A veces, la diferencia genera incomodidad. No siempre se sabe qué decir, o qué hacer. Tal vez te ha pasado, ese instante en que alguien rompe lo esperado y el grupo reacciona con silencio o con risa. En esos momentos, la cultura institucional se pone a

prueba. No desde discursos, sino desde acciones concretas que muestran qué se valora realmente.

El respeto no se impone, se aprende en la convivencia cotidiana. Se construye en las interacciones, en la forma en que se resuelven los conflictos, en el modo en que se escucha al otro. Es como un tejido que se va formando con cada encuentro. A veces firme, otras frágil, pero siempre en proceso dentro de la vida escolar.

Cerbone Salas (2022) plantea que la violencia escolar puede transformarse cuando se promueven prácticas basadas en la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad. Esta idea cobra sentido cuando se decide intervenir ante situaciones de exclusión, no desde el castigo inmediato, sino desde el diálogo que busca comprender lo que está ocurriendo entre los estudiantes.

También hay aprendizajes que ocurren fuera del aula. En los pasillos, en el patio, en esos espacios donde las relaciones fluyen de manera más espontánea. Ahí se reflejan muchas veces las tensiones, pero también las oportunidades de construir una convivencia distinta. Observar esos momentos permite comprender mejor lo que está pasando en la institución.

Quizá recuerdes situaciones en las que una intervención oportuna cambió el rumbo de un conflicto. No fue algo complejo, tal vez una conversación breve, una pregunta que abrió otra perspectiva. Esos gestos, aunque parezcan pequeños, tienen un impacto profundo. Van modelando una forma de relacionarse donde la diferencia no se percibe como amenaza.

Cerbone Salas (2022) señala que fomentar el respeto implica reconocer las distintas culturas presentes en el entorno educativo y generar espacios de encuentro. Esto se traduce en prácticas concretas, en decisiones que permiten que todos se

sientan parte. No se trata de evitar el conflicto, sino de aprender a gestionarlo desde una mirada más comprensiva.

Hay momentos en que la convivencia se vuelve tensa, cuando surgen desacuerdos o malentendidos. En esos casos, la cultura institucional actúa como un marco que orienta las respuestas. Si se prioriza el respeto, las soluciones tienden a ser más dialogadas. Si no, el conflicto puede escalar. Por eso, lo que se construye día a día tiene tanta importancia.

Tal vez te has dado cuenta de que los estudiantes observan más de lo que parece. Aprenden de lo que haces, de lo que dices, pero también de lo que permites o ignoras. La convivencia no se enseña con discursos extensos, se transmite en la práctica. En cada decisión cotidiana se refuerza, o se debilita, esa cultura de respeto hacia la diferencia.

Al mirar la institución en su conjunto, queda claro que la convivencia no es un añadido, es parte esencial de la experiencia educativa. Cuando se construye desde el respeto, el ambiente cambia. Hay más confianza, más apertura, menos temor. Y en ese clima, aprender se vuelve más posible, más cercano, más acorde con la diversidad que habita cada espacio escolar.

Tabla 1

Comprensión de la diversidad y su implicación en la práctica educativa inclusiva

Aspectos clave del capítulo	Descripción interpretativa
Reconocimiento de la diversidad en el aula	Se destaca la presencia de múltiples formas de aprender, sentir y participar, visibles e invisibles, que requieren una mirada atenta y sensible por parte del docente para ser

Aspectos clave del capítulo	Descripción interpretativa
Identificación de barreras y perfiles de aprendizaje	comprendidas en su complejidad cotidiana. Se enfatiza la importancia de detectar obstáculos emocionales, pedagógicos y sociales, junto con la caracterización de perfiles diversos que orientan decisiones más ajustadas en la enseñanza y favorecen una participación más equitativa.
Rol docente y cultura institucional inclusiva	Se plantea al docente como mediador activo que construye experiencias significativas, promoviendo una convivencia basada en el respeto, donde la institución fortalece prácticas que valoran la diferencia como parte esencial del aprendizaje.

Nota: Elaboración propia

Capítulo 2:

Adaptación curricular con enfoque práctico

Adaptar el currículo no es un acto mecánico, sino una decisión que respira dentro del aula cada día. Frente a la mirada de un estudiante que se desconecta, la pregunta sobre qué modificar se vuelve urgente. Se trata de abrir puertas, no de reducir ventanas. La planificación, entonces, deja de ser un documento rígido y se transforma en una herramienta viva, sensible a los gestos y silencios que habitan la clase.

Quien enseña sabe que una misma explicación resuena de manera distinta en cada oído. Por eso, ajustar el acceso, la metodología o la evaluación no implica rebajar expectativas, sino tender puentes allí donde antes había muros. Yupangui Recalde (2024) señala que modificar materiales y ritmos favorece la participación sostenida sin sacrificar las metas formativas. Esa afirmación cobra sentido cuando un estudiante, antes ausente, comienza a intentarlo de nuevo.

Las adaptaciones de acceso limpian la ventana por donde se asoma el conocimiento. Una letra más grande, un audio claro, una pausa entre consignas. Pequeños cambios que, sin embargo, transforman la atmósfera. El aula se vuelve menos ruidosa, más habitable. Allí, el aprendizaje encuentra un lugar donde apoyarse sin tanta tensión, donde el error deja de doler y empieza a enseñar.

Modificar la metodología es, en esencia, cambiar la danza. Un día se trabaja en silencio, al siguiente en parejas. A veces una historia breve logra lo que una explicación extensa no consigue. Esa flexibilidad no nace del azar, sino de una observación atenta. Quien enseña aprende a leer las señales: miradas que se pierden, manos que dudan, cuerpos que piden movimiento.

La evaluación, ese momento tan temido, también se transforma. Ofrecer opciones —un portafolio, una entrevista, un proyecto— es devolver la voz a quien aprende. Yupangui Recalde (2024) recuerda que la evaluación flexible permite recoger evidencias más fieles al proceso. De este modo, un examen deja de

ser una sentencia y se convierte en una conversación sobre lo que realmente se ha comprendido.

Diseñar objetivos flexibles requiere soltar la rigidez sin perder el rumbo. Almeida-Albuja y Castillo-Bustos (2025) afirman que un currículo flexible permite adaptar metas sin perder coherencia formativa. Es como trazar un camino de tierra: admite curvas, desvíos, pequeños altos. Cada estudiante avanza con su propio compás, pero todos llegan a un destino que sigue siendo valioso.

Priorizar contenidos, lejos de empobrecer, profundiza. Elegir lo esencial es como ordenar una mochila para un viaje largo: solo cabe lo que realmente acompaña. Castro (2023) muestra que centrar la enseñanza en contenidos esenciales favorece la comprensión, especialmente en aulas diversas. El aprendizaje se vuelve más claro, más denso, menos apresurado. Cada tema elegido sostiene al siguiente.

La planificación microcurricular se parece a una bitácora que se escribe mientras se navega. Los imprevistos no son fracasos, son información. Chico et al. (2024) destacan que adaptar recursos didácticos favorece la participación de estudiantes con diferentes formas de procesar. Ajustar una actividad, cambiar un ejemplo, dar más tiempo: esos movimientos pequeños convierten un guion rígido en una experiencia viva.

Las actividades multinivel ofrecen distintos senderos dentro de un mismo paisaje. Garrido Bermúdez y Mena Rodríguez (2022) observaron que diversificar tareas permite mayor participación, ya que cada estudiante se involucra desde sus posibilidades reales. No se trata de fragmentar al grupo, sino de sostenerlo con propuestas que se adaptan. Cada quien encuentra su punto de partida, sin sentirse fuera de lugar.

Registrar y dar seguimiento a las adaptaciones convierte la experiencia en memoria viva. Lübke et al. (2021) señalan que documentar lo que funciona permite tomar decisiones más informadas. No se trata de llenar formatos fríos, sino de guardar pequeñas historias de aula. Esas anotaciones, breves o extensas, se vuelven una brújula para seguir ajustando, día tras día, con mayor sensibilidad.

2.1. Tipos de adaptación curricular: acceso, metodológica y evaluativa

Cuando piensas en adaptación curricular, quizá recuerdas a un estudiante mirando el cuaderno con cierta distancia. No era falta de interés, era una puerta aún cerrada. Las adaptaciones de acceso abren ese umbral: materiales distintos, apoyos visuales, tiempos más humanos. Pequeños gestos que cambian el aire del aula y hacen que aprender se sienta posible otra vez para todos aquí.

Hay días en que la barrera no está en la mente, sino en el camino para llegar al contenido. Una hoja con letra diminuta, un audio que no se entiende, un espacio que distrae. Ajustar el acceso es como limpiar una ventana empañada; de pronto, la escena aparece nítida y el estudiante respira con alivio y curiosidad cada día más.

La adaptación metodológica entra cuando el modo de enseñar no encuentra eco. Cambiar la ruta, variar la dinámica, alternar silencio y conversación. A veces basta mover las mesas, otras narrar una historia. El aprendizaje se parece a un viaje con desvíos; quien guía observa señales, ajusta el ritmo y acompaña sin prisa, respetando la diversidad de pasos de cada estudiante.

Quizá te preguntas por la evaluación, ese momento que a muchos inquieta. La adaptación evaluativa no rebaja metas, cambia la manera de evidenciar lo aprendido. Portafolios, proyectos, entrevistas. Dar opciones es ofrecer voz. En lugar de un único

camino, aparecen senderos distintos donde cada quien muestra lo que sabe con dignidad y claridad en su propio tiempo y forma posible.

Figura 5

Implementación de adaptaciones de acceso, metodológicas y evaluativas en el entorno escolar diverso.



En la práctica, acceso, metodología y evaluación conversan entre sí. No son compartimentos aislados, se rozan, se corrigen, se acompañan. Un cambio en el material puede pedir otra estrategia, y esa estrategia abre nuevas formas de valorar. Como piezas de un engranaje artesanal, todo se mueve con cuidado para que el aprendizaje no se trabe ni se apague en clase.

Recuerdo a una estudiante que evitaba leer en voz alta. Con apoyos de acceso, textos ampliados y pausas, comenzó a acercarse. Luego, con cambios metodológicos, trabajó en parejas y encontró seguridad. Al evaluar, eligió grabar un audio. Ese recorrido, paso a paso, mostró que las adaptaciones no etiquetan, más bien liberan caminos que estaban ocultos para ella y su grupo.

En estudios recientes sobre aula ecuatoriana, se describe que ajustar materiales y ritmos favorece la participación sostenida, sin sacrificar metas formativas (Yupangui Recalde, 2024). Esa idea se reconoce en la experiencia diaria: cuando el entorno se adapta, la atención se vuelve más estable, la ansiedad disminuye y el estudiante se atreve a intentar, equivocarse y volver a intentar otra vez.

También se ha señalado que la evaluación flexible permite recoger evidencias diversas y más fieles al proceso de aprendizaje, evitando reducirlo a una prueba única (Yupangui Recalde, 2024). Tal enfoque invita a escuchar con atención, a mirar cuadernos, producciones, conversaciones. Allí aparecen matices que un examen no alcanza a mostrar y que orientan decisiones pedagógicas más humanas en cada jornada.

A veces tememos que adaptar signifique facilitar en exceso. Sin embargo, lo que se transforma es la vía, no el horizonte. Mantener expectativas altas con apoyos pertinentes es un acto de respeto. El aula se vuelve un lugar donde el error no humilla, enseña; donde el tiempo se negocia y el aprendizaje encuentra su ritmo con pausas y avances sinceros.

Si miras tu práctica, quizá ya realizas adaptaciones sin nombrarlas. Un gesto, una explicación distinta, una oportunidad extra. Ponerles nombre ayuda a sistematizar y compartir. Más que recetas, son decisiones sensibles que se afinan con la experiencia. Al sostener esa mirada, el aula respira distinto y cada estudiante encuentra un lugar donde aprender tiene sentido y valor cotidiano muy humano.

2.2. Diseño de objetivos flexibles y alcanzables

Cuando piensas en objetivos de aprendizaje, quizá te viene a la mente una lista rígida, escrita con tinta firme. Pero en el aula real, esos objetivos respiran, se mueven, se ajustan. Diseñarlos

flexibles y alcanzables es como trazar un camino de tierra: no es recto, tiene curvas, huellas, pequeños desvíos que acompañan el paso de cada estudiante.

Te habrá pasado que un objetivo parecía claro en el papel, pero en la práctica algo no encajaba. El grupo avanzaba a ritmos distintos, y tú, con cierta inquietud, buscabas otra forma. Allí empieza el ajuste. No se trata de renunciar a lo esperado, sino de abrir opciones, de permitir que cada quien llegue con su propio compás.

Hay algo muy humano en reconocer que no todos parten del mismo punto. Un objetivo flexible tiene esa cualidad: no presiona de manera uniforme, más bien se adapta a la distancia que cada estudiante necesita recorrer. Es como medir con una cinta elástica, que se estira y se recoge sin perder su propósito ni su sentido pedagógico.

Tal vez te preguntas si al flexibilizar se pierde rigor. Esa duda aparece, claro. Sin embargo, lo que cambia es la ruta, no la intención. Mantener expectativas altas con metas intermedias más cercanas permite sostener la motivación. El logro deja de ser una cima lejana y se convierte en una serie de pequeñas llegadas, visibles, celebrables, compartidas.

En ciertos momentos, diseñar objetivos alcanzables se parece a ajustar la luz de una habitación. Demasiada intensidad deslumbra, poca deja todo en penumbra. Encontrar el punto medio requiere observar, escuchar, incluso equivocarse. Y en ese ir y venir, el docente afina su mirada, aprende a leer silencios, gestos, pequeñas señales que orientan el rumbo.

Investigaciones recientes destacan que un currículo flexible permite adaptar metas sin perder coherencia formativa, favoreciendo trayectorias diversas dentro del aula (Almeida-Albuja & Castillo-Bustos, 2025). Esa idea cobra sentido cuando ves a un

estudiante retomar el hilo después de haberse quedado atrás. No es magia, es ajuste consciente, es acompañamiento sostenido en cada sesión.

A veces, un objetivo demasiado amplio abrumba. Dividirlo en partes más pequeñas ayuda a respirar mejor. Cada segmento se convierte en una puerta abierta, una oportunidad de avanzar sin miedo. Y cuando el estudiante percibe ese progreso, aunque sea leve, algo cambia en su actitud: aparece una confianza tímida que poco a poco se fortalece.

También se reconoce que la flexibilidad en los objetivos facilita procesos de evaluación más justos y pertinentes, donde el avance individual adquiere valor real (Almeida-Albuja & Castillo-Bustos, 2025). Desde esa mirada, evaluar deja de ser un corte brusco y se transforma en una lectura continua del proceso, con matices, con pausas, con atención genuina.

Quizá recuerdas a ese estudiante que parecía desconectado. Al ajustar los objetivos, algo hizo clic. No de inmediato, no de forma espectacular, pero sí constante. Empezó a participar, a intentar, a quedarse un poco más. Esos cambios discretos son los que sostienen el aprendizaje en el tiempo, aunque a veces pasen desapercibidos entre tantas tareas.

Al mirar tu práctica, es posible que ya estés diseñando objetivos flexibles sin nombrarlos. Una consigna distinta, un tiempo adicional, una meta reformulada. Ponerles atención permite darles intención. Y en ese gesto, el aula se vuelve un espacio más humano, donde aprender no es una carrera rígida, sino un trayecto compartido, con pausas y avances sinceros.

2.3. Priorización de contenidos sin pérdida de sentido educativo

A veces miras la planificación y sientes que todo pesa demasiado. Muchos temas, poco tiempo, rostros que esperan.

Priorizar contenidos no es recortar por prisa, es elegir con intención. Como quien ordena una mochila antes de un viaje largo, decides qué realmente acompaña el aprendizaje y qué puede quedarse, sin que el sentido se diluya en el camino.

Figura 6

Estrategia pedagógica de priorización de aprendizajes esenciales y mantenimiento del sentido educativo



Quizá recuerdas una clase donde intentaste abarcarlo todo. Saliste con la sensación de haber hablado mucho y conectado poco. Ahí aparece la necesidad de priorizar. No se trata de perder riqueza, sino de cuidar lo esencial. Cuando eliges bien, el contenido respira, se vuelve cercano, deja espacio para preguntas y para silencios que también enseñan.

Hay contenidos que funcionan como raíces. Si están firmes, lo demás crece con mayor naturalidad. Priorizar es mirar esas raíces y darles tiempo, agua, atención. A veces implica dejar de lado detalles que lucen interesantes, pero que distraen del propósito mayor. Y sí, cuesta soltar, pero también alivia ver que el aprendizaje gana profundidad.

Tal vez te inquieta la idea de “quitar” temas. Es una sensación común. Sin embargo, no es pérdida, es enfoque. Cuando seleccionas con criterio, el estudiante no recibe menos, recibe mejor. El contenido se vuelve más claro, más habitable. Como una habitación ordenada, donde cada objeto tiene su lugar y nada estorba el movimiento.

En la práctica, priorizar se siente como ajustar el ritmo de una conversación. No todo se dice de golpe. Se dosifica, se escucha, se retoma. El aula responde a ese ritmo. Hay miradas que se iluminan cuando entienden, otras que piden repetir. Elegir contenidos centrales permite atender esas señales sin la presión de correr detrás del programa.

Algunas investigaciones muestran que centrar la enseñanza en contenidos esenciales favorece la comprensión y la participación, especialmente en aulas diversas (Castro, 2023). Esa idea se confirma en lo cotidiano: cuando el contenido tiene sentido, el estudiante se involucra más, pregunta, conecta con su experiencia. No memoriza por obligación, sino porque encuentra significado en lo aprendido.

También se ha observado que las adaptaciones curriculares bien enfocadas ayudan a mantener la coherencia educativa, evitando la fragmentación del aprendizaje (Castro, 2023). Esto se nota cuando los temas se enlazan entre sí, cuando hay una narrativa que guía. El estudiante no siente que salta de un punto a otro, sino que avanza dentro de una historia que entiende.

A veces, priorizar implica volver sobre lo ya visto. Repetir con otra mirada, con otro ejemplo. Lejos de ser retroceso, es consolidación. El contenido se asienta, se vuelve propio. Y en ese proceso, aparecen conexiones nuevas, pequeñas comprensiones que antes no estaban. Es como releer un texto y descubrir detalles que habían pasado desapercibidos.

Puede que te descubras dudando frente a una lista extensa de temas. ¿Por dónde empezar, qué dejar? En esos momentos, escuchar al grupo ayuda. Sus intereses, sus dificultades, sus preguntas orientan la decisión. Priorizar no es un acto solitario; es un diálogo silencioso entre lo planificado y lo vivido en el aula cada día.

Al sostener esta práctica, algo cambia en la atmósfera. Hay menos prisa, más presencia. El aprendizaje se vuelve una experiencia que se puede habitar, no una carrera por terminar. Y tú, como docente, sientes que acompañas de verdad. Que cada contenido elegido tiene un propósito claro, y que ese propósito se refleja en miradas que comprenden.

2.4. Ajustes en la planificación microcurricular

Cuando te sientas frente a la planificación microcurricular, quizá sientes que el papel no alcanza a contener lo que ocurre en clase. Hay imprevistos, ritmos distintos, momentos que se alargan. Ajustar esa planificación es aceptar que la enseñanza se parece más a una conversación que a un guion rígido, donde cada día trae matices que piden ser escuchados.

Te habrá pasado que una actividad pensada con cuidado no funciona del todo. Las miradas se dispersan, el tiempo se diluye. Entonces haces un pequeño cambio, casi intuitivo: reduces pasos, cambias ejemplos, das más tiempo. Esos ajustes, aunque parezcan mínimos, transforman la experiencia. La planificación deja de ser una imposición y se vuelve una herramienta viva.

Hay algo artesanal en modificar la microplanificación. No es un acto mecánico. Es observar, probar, volver a intentar. Como quien amasa pan y ajusta la cantidad de agua sin medir exacto, guiándose por la textura. En el aula, esa textura está en los gestos, en el silencio, en la energía que se mueve o se detiene.

A veces, el ajuste aparece en el tiempo. Una actividad que parecía breve necesita más espacio, y otra puede acortarse sin problema. Jugar con ese equilibrio permite que el aprendizaje respire. No todo debe cumplirse al pie de la letra. Hay días en que avanzar menos significa comprender más, y eso también cuenta.

También están los recursos. Cambiar un material puede abrir caminos inesperados. Un gráfico más claro, una consigna más concreta, una dinámica distinta. Investigaciones recientes destacan que adaptar recursos didácticos favorece la participación de estudiantes con diferentes formas de procesar la información (Chico et al., 2024). Esa idea se confirma cuando el aula se vuelve más accesible y cercana.

En ocasiones, el ajuste implica simplificar sin empobrecer. Quitar ruido, dejar lo esencial. Es como limpiar una mesa llena de objetos hasta que queda espacio para trabajar con calma. El contenido se presenta de forma más clara, y el estudiante puede concentrarse sin sentirse abrumado por una carga excesiva de indicaciones o tareas simultáneas.

La microplanificación también se mueve cuando escuchas al grupo. Una pregunta inesperada, un comentario que abre otra ruta. Permitir ese desvío no significa perder el rumbo, sino enriquecerlo. El aprendizaje toma un giro más humano, menos predecible, pero más significativo para quienes están allí, construyendo sentido en cada intercambio.

Se ha observado que los ajustes en las actividades, especialmente en áreas como matemáticas, facilitan la comprensión en estudiantes con necesidades específicas, al ofrecer estructuras más claras y apoyos adecuados (Chico et al., 2024). En la práctica, eso se traduce en menos frustración y más intentos, en una relación más amable con el error.

Quizá sientes que ajustar constantemente cansa. Y sí, requiere atención, energía, presencia. Pero también devuelve algo valioso: la sensación de que lo que haces tiene efecto. Que cada cambio responde a una necesidad real. Que no enseñas en automático, sino en diálogo con lo que ocurre en el aula, día tras día.

Al mirar tu planificación, tal vez ya reconoces esos pequeños movimientos. No siempre están escritos, pero existen. Darles lugar, nombrarlos, permite afinarlos. Y en ese proceso, la enseñanza se vuelve más flexible, más cercana. Un espacio donde cada estudiante encuentra una forma posible de aprender, sin sentirse fuera de lugar.

2.5. Diseño de actividades multinivel

Cuando escuchas “actividades multinivel”, tal vez piensas en preparar muchas versiones de una misma tarea. Y sí, hay algo de eso, pero también hay una intención más profunda. Se trata de ofrecer distintas puertas de entrada al aprendizaje. Como un paisaje con varios senderos, cada estudiante elige por dónde avanzar, sin sentirse fuera del camino.

En el aula, las diferencias no se esconden, se hacen visibles. Uno avanza rápido, otro se detiene, alguien más necesita volver atrás. Diseñar actividades multinivel es aceptar ese ritmo diverso sin tensión. No es fragmentar el grupo, es sostenerlo con propuestas que se adaptan, que permiten participar desde distintos puntos de partida.

Quizá recuerdas una actividad donde algunos terminaron en minutos y otros ni empezaban. Esa escena se repite. Frente a eso, el multinivel ofrece capas: tareas básicas, intermedias y más complejas. No como escalones rígidos, sino como opciones. Cada estudiante encuentra un espacio donde puede intentar sin sentirse sobrepasado ni desmotivado.

Hay algo liberador en ofrecer alternativas. Una consigna puede resolverse escribiendo, dibujando, conversando. El aprendizaje deja de tener una forma única. Se abre, respira. Y en ese movimiento, aparecen talentos que antes no se notaban. A veces, quien no destaca en lo escrito brilla al explicar en voz alta o al crear.

Diseñar estas actividades requiere mirar con atención. No basta con variar la dificultad, también importa el tipo de apoyo, el tiempo, la forma de acompañar. Es como ajustar el volumen de distintos instrumentos para que la música tenga armonía. Ninguna voz queda anulada, cada una encuentra su lugar dentro del conjunto.

Durante la pandemia, muchas prácticas docentes cambiaron de manera forzada, y se evidenció la necesidad de flexibilizar las propuestas para atender realidades diversas (Garrido Bermúdez & Mena Rodríguez, 2022). Esa experiencia dejó una enseñanza valiosa: cuando las actividades se adaptan, el aprendizaje no se detiene, encuentra nuevas formas de sostenerse.

También se ha observado que la diversificación de tareas permite mayor participación, ya que los estudiantes se involucran desde sus posibilidades reales (Garrido Bermúdez & Mena Rodríguez, 2022). En el aula, eso se traduce en más manos levantadas, más intentos, menos silencio por miedo. La actividad deja de ser una barrera y se convierte en oportunidad.

A veces, temas que preparar distintas opciones implique más trabajo. Y sí, al inicio lo es. Pero con el tiempo, se vuelve más natural. Empiezas a anticipar variantes, a pensar en niveles mientras planificas. Es un cambio de mirada. Ya no diseñas para un estudiante promedio, sino para un grupo diverso, real, con matices.

Hay momentos en que un estudiante cambia de nivel dentro de la misma actividad. Empieza con algo sencillo y luego se anima a más. Ese movimiento es valioso. No está fijo, no se etiqueta.

El multinivel permite esa fluidez, ese ir y venir que acompaña el aprendizaje como un proceso vivo, en constante ajuste.

Figura 7

Aplicación de actividades multinivel para el abordaje de contenidos curriculares desde diversas capacidades



Al sostener este enfoque, el aula se transforma. Hay menos comparación, más colaboración. Cada quien avanza, pero también observa al otro, aprende, comparte. Y tú, como docente, te conviertes en un guía que ofrece caminos, que acompaña sin imponer una única ruta. El aprendizaje se vuelve más humano, más cercano, más posible para todos.

2.6. Estrategias para la diversificación de recursos didácticos

Cuando piensas en recursos didácticos, quizá aparece la imagen de un libro abierto sobre el escritorio. Pero el aula real pide más. Diversificar recursos es abrir ventanas: sonidos, imágenes, objetos, gestos. Cada elemento aporta una forma distinta de comprender. Y tú, casi sin darte cuenta, empiezas a construir un espacio donde aprender se siente más cercano, más habitable.

Te habrá pasado que una explicación no alcanza, pero un dibujo aclara todo. O que una historia breve logra lo que una página entera no consigue. Esa variedad no es casual. Es una estrategia. Cambiar el recurso es cambiar la puerta de entrada. Y en ese gesto, el estudiante encuentra una forma de conectar con el contenido.

Hay días en que el aula pide movimiento. Levantarse, tocar, construir algo con las manos. Otros días, en cambio, el silencio y la escucha sostienen mejor el aprendizaje. Diversificar implica leer esos momentos. No hay una receta fija. Es más bien un arte cotidiano, hecho de decisiones pequeñas que transforman la experiencia sin hacer ruido.

Quizá sientes que no tienes suficientes materiales. Es una preocupación frecuente. Sin embargo, diversificar no siempre requiere grandes recursos. A veces, una conversación, una hoja reciclada, una pregunta bien planteada abren caminos. Lo importante no es la cantidad, sino la intención. El recurso cobra sentido cuando conecta con quien aprende y con lo que se quiere lograr.

También están los recursos digitales. Videos, audios, plataformas. Usarlos con criterio puede enriquecer mucho la clase. No por novedad, sino por pertinencia. Cuando un estudiante escucha, ve y participa, el aprendizaje se vuelve más completo. Es como escuchar una canción con varios instrumentos; cada uno aporta una textura distinta a la experiencia.

En estudios recientes sobre aprendizaje personalizado, se reconoce que la integración de tecnologías permite adaptar recursos a ritmos y estilos diversos, favoreciendo trayectorias más flexibles (James et al., 2025). Esa idea se refleja en el aula cuando cada estudiante encuentra una forma de interactuar con el contenido que le resulta más accesible y significativa.

También se ha señalado que diversificar recursos contribuye a mantener la atención y el compromiso, al ofrecer experiencias variadas que evitan la monotonía (James et al., 2025). En la práctica, esto se traduce en clases más dinámicas, donde el interés se renueva y el estudiante participa con mayor disposición, sintiéndose parte activa del proceso.

A veces, un mismo contenido se puede presentar de muchas maneras. Una lectura, un mapa, una dramatización. Cada formato abre una posibilidad. Y tú eliges, combinas, pruebas. No siempre sale perfecto, claro. Pero en ese intento constante, el aula se vuelve un espacio más vivo, donde aprender no se reduce a una única forma.

Puede que al principio resulte abrumador pensar en tantas opciones. Es normal. Con el tiempo, empiezas a reconocer patrones, a saber qué funciona con tu grupo. La diversificación deja de ser una carga y se convierte en una práctica natural. Algo que fluye con la experiencia y con el conocimiento que tienes de tus estudiantes.

Al sostener esta mirada, el aula cambia de ritmo. Hay más participación, más curiosidad, menos distancia. El aprendizaje se construye desde distintos lugares, y cada estudiante encuentra una forma de acercarse. Y tú, en medio de todo eso, acompañas, ajustas, observas. Como quien afina un instrumento, buscando que cada nota tenga sentido dentro del conjunto.

2.7. Temporalización flexible del aprendizaje

Cuando piensas en el tiempo en el aula, quizá lo ves como una línea que avanza sin detenerse. Minutos que corren, bloques que se cumplen. Pero la temporalización flexible rompe esa rigidez. Es como aflojar un reloj que aprieta demasiado. Permite que cada proceso tenga su propio ritmo, sin forzar comprensiones que todavía están en construcción.

Te habrá pasado que una actividad necesita más espacio del previsto. El grupo se engancha, aparecen preguntas, el aprendizaje se enciende. Cortar ese momento por cumplir el horario deja una sensación extraña. Ajustar el tiempo, en cambio, respeta ese flujo. Es confiar en que aprender no siempre cabe en un tramo exacto de minutos.

Hay estudiantes que avanzan rápido, otros requieren pausas, repeticiones, silencios. La temporalización flexible reconoce esa diversidad sin tensionarla. No se trata de detener a quienes van adelante ni de apurar a quienes necesitan más tiempo. Es encontrar un equilibrio donde cada quien pueda avanzar sin sentir que está fuera del ritmo del grupo.

A veces, flexibilizar el tiempo implica volver atrás. Retomar un tema, explicar de otra manera, dar una nueva oportunidad. Lejos de ser retroceso, es cuidado. Es permitir que el aprendizaje se asiente, que no quede frágil. Como una semilla que necesita más agua antes de brotar, cada proceso tiene su propio momento.

También están esos días en que el aula pide una pausa. El cansancio se nota, la atención se dispersa. Seguir como si nada ocurriera rara vez funciona. Ajustar la temporalización en esos momentos es un acto de sensibilidad. Un respiro, una actividad más ligera, pueden devolver la energía necesaria para continuar con sentido.

En investigaciones realizadas en el ámbito educativo ecuatoriano, se reconoce que adaptar los tiempos de aprendizaje favorece la inclusión y la participación de estudiantes con ritmos diversos (López et al., 2021). Esa idea se refleja en la práctica diaria, cuando el aula deja de ser una carrera y se convierte en un espacio donde cada proceso encuentra su lugar.

También se ha señalado que la flexibilidad temporal permite reducir la ansiedad asociada a tareas y evaluaciones,

generando un ambiente más propicio para aprender (López et al., 2021). En la experiencia cotidiana, esto se traduce en estudiantes más tranquilos, más dispuestos a intentar, a equivocarse, a seguir adelante sin temor constante.

Figura 8

Gestión de la temporalización flexible y ritmos diferenciados en el aprendizaje inclusivo



Puede que al inicio te cueste soltar la estructura rígida del tiempo. Es comprensible. La planificación da seguridad. Sin embargo, poco a poco, comienzas a notar que ajustar los tiempos no desordena, sino que ordena de otra manera. Un orden más humano, más atento a lo que realmente ocurre en el aula.

Hay momentos en que una actividad fluye tan bien que decides extenderla. Otros, en que acortas sin problema. Esa capacidad de ajustar se afina con la experiencia. Es como aprender a leer el clima antes de salir: no cambias el día, pero sí decides cómo moverte dentro de él para aprovecharlo mejor.

Al sostener esta práctica, el aula cambia su pulso. Hay menos prisa, más presencia. El aprendizaje deja de ser una lista de

tareas cumplidas y se vuelve una experiencia vivida. Y tú, acompañando ese proceso, encuentras un ritmo más cercano, donde enseñar y aprender se entrelazan con naturalidad, respetando el tiempo de cada estudiante.

2.8. Registro y seguimiento de adaptaciones aplicadas

Cuando piensas en registrar adaptaciones, tal vez aparece la idea de llenar formatos interminables. Sin embargo, hay otra mirada más cercana. Registrar es guardar memoria de lo que haces, de lo que funciona, de lo que no tanto. Es como llevar un cuaderno de viaje donde anotas rutas, tropiezos y pequeños hallazgos que luego orientan el camino.

Te habrá pasado que haces un ajuste y notas un cambio, pero con el tiempo ese detalle se diluye. El registro evita que se pierda. Es una forma de cuidar la experiencia. No tiene que ser perfecto ni extenso. A veces, una frase breve basta para recordar qué hiciste y qué ocurrió después en el aula.

El seguimiento, por su parte, es mirar esas anotaciones con calma. Volver sobre ellas, encontrar patrones, reconocer avances. Es un ejercicio que pide tiempo, aunque sea en pequeñas pausas. Como revisar fotografías antiguas, descubres cosas que en el momento pasaron desapercibidas. Y esa mirada retrospectiva enriquece tu práctica de manera silenciosa.

Quizá sientes que no hay tiempo para registrar todo. Es una sensación común. Por eso, vale la pena elegir lo significativo. No se trata de escribir cada detalle, sino de captar lo esencial. Un cambio en la participación, una reacción distinta, una dificultad persistente. Esos indicios orientan decisiones futuras sin saturar el proceso.

Hay algo íntimo en este registro. No es un documento frío, es una narrativa de aula. Cada anotación guarda una historia breve. Un estudiante que avanza, otro que se detiene, una estrategia que

abre puertas. Al leerlo después, no ves datos aislados, ves procesos, trayectorias que se entrelazan con tu manera de enseñar.

Investigaciones recientes destacan que la flexibilidad en la enseñanza, acompañada de un seguimiento constante, favorece la implementación efectiva de prácticas inclusivas (Lübke et al., 2021). Esa idea cobra vida cuando revisas tus registros y encuentras coherencia entre lo que ajustas y lo que el estudiante logra con el tiempo.

También se ha observado que documentar las adaptaciones permite tomar decisiones más informadas, evitando repetir estrategias que no han dado resultado (Lübke et al., 2021). En la práctica, esto se traduce en una enseñanza más consciente, donde cada acción tiene un propósito y se sostiene en la experiencia acumulada del aula.

A veces, el registro puede ser compartido. Conversar con otros docentes, intercambiar experiencias, comparar notas. Ese diálogo amplía la mirada. Lo que a ti te funcionó puede inspirar a otro, y viceversa. El seguimiento deja de ser un acto individual y se convierte en una construcción colectiva dentro de la comunidad educativa.

Puede que al inicio resulte incómodo detenerse a escribir. La rutina empuja a seguir sin pausa. Pero poco a poco, ese hábito encuentra su lugar. Se vuelve parte del cierre de la jornada, como apagar las luces del aula. Un momento breve que permite ordenar lo vivido y prepararte para el día siguiente.

Al sostener esta práctica, algo cambia en tu forma de enseñar. Hay más claridad, más intención. El aula deja de ser una sucesión de días aislados y se convierte en una historia continua. Y tú, al registrar y seguir cada adaptación, acompañas ese relato con mayor conciencia, reconociendo que cada detalle tiene un valor dentro del aprendizaje.

Tabla 2

Aportes clave de la adaptación curricular con enfoque práctico en el aula

Aspectos centrales	Comprensiones derivadas
Flexibilidad en objetivos, tiempo y planificación	Permite responder a ritmos diversos, favoreciendo procesos de aprendizaje más humanos y sostenidos en el aula.
Diversificación de recursos y actividades multinivel	Amplía las formas de acceso al conocimiento, promoviendo participación activa y reconocimiento de diferencias individuales.
Registro y seguimiento de adaptaciones aplicadas	Fortalece la toma de decisiones pedagógicas mediante evidencia reflexiva y mejora continua de la práctica docente.

Nota: Elaboración propia

Capítulo 3:

Estrategias metodológicas activas e inclusivas

La clase se activa cuando las estrategias metodológicas abandonan la rigidez y se vuelven sensibles a quienes aprenden. No se trata de aplicar recetas, sino de elegir caminos que reconozcan la diversidad como un material vivo. Cada dinámica, cada agrupamiento, cada recurso puede abrir o cerrar puertas. La enseñanza, entonces, se convierte en un arte de decisiones atentas.

El aprendizaje cooperativo con roles diferenciados transforma el trabajo en equipo en una experiencia ordenada y significativa. Asignar funciones —coordinador, relator, verificador— distribuye la responsabilidad y permite que cada estudiante aporte desde su lugar. Guerrero López y Santos Caballero (2024) señalan que esta estructura favorece la participación equitativa y amplía las formas de implicación, haciendo accesible la tarea para todos.

Cuando un proyecto se adapta al entorno diverso del aula, el conocimiento se vuelve cercano, casi tangible. No se investiga sobre realidades lejanas, sino sobre preguntas que habitan el barrio, la familia, la experiencia cotidiana. Marín Sánchez et al. (2024) destacan que esta metodología, especialmente mediada por entornos virtuales, potencia la interacción y el uso significativo del lenguaje, generando una motivación que nace desde adentro.

La gamificación inclusiva no se agota en puntos o medallas. Introduce otra lógica: la del ensayo sin castigo, la del error como parte del juego. En aulas diversas, ese cambio de atmósfera es profundo. Maceda Martínez et al. (2025) muestran que las estrategias lúdicas digitales favorecen habilidades socioemocionales en estudiantes de educación especial, fortaleciendo el sentido de pertenencia y la interacción genuina.

Organizar el aula por estaciones diversificadas es aceptar que no todos aprenden del mismo modo al mismo tiempo. Cada rincón ofrece una entrada distinta: unos leen, otros construyen, algunos dialogan. González Chilloalli (2025) reconoce que esta

diversificación permite atender distintos ritmos y estilos de aprendizaje, promoviendo una participación más equitativa sin forzar uniformidades innecesarias.

El aprendizaje multisensorial recuerda que el conocimiento también entra por el tacto, el oído, el movimiento. No todo se reduce a la palabra escrita. Calderón Quintero et al. (2025) afirman que estas estrategias favorecen la inclusión al ofrecer experiencias más accesibles y significativas. Una textura, un sonido, un gesto pueden abrir comprensiones que una explicación extensa no logra.

El andamiaje en tiempo real ocurre en el instante preciso, casi como una respiración compartida. No es una ayuda genérica, sino una intervención ajustada a la necesidad que aparece en ese momento. Macareno (2022) observa que estos apoyos, integrados en dinámicas interactivas, fortalecen la comprensión progresiva, permitiendo que el estudiante avance sin quitarle la experiencia del descubrimiento.

Hacer visibles las rutinas de pensamiento transforma lo interno en algo compartible. Una pregunta estructurada, un organizador sencillo, un dibujo que exprese una idea. Soto (2024) plantea que estas rutinas facilitan la organización del pensamiento y la participación activa, especialmente en quienes necesitan un marco claro para expresar lo que antes quedaba disperso.

La tecnología accesible no se impone; se integra con cuidado. Un lector de pantalla, un subtítulo, una aplicación sencilla pueden cambiar por completo la experiencia de quien aprende. Avilés et al. (2026) señalan que estas herramientas ofrecen múltiples formas de acceso a la información, promoviendo una participación más equitativa sin sustituir el vínculo humano que sostiene el aula.

En conjunto, estas estrategias metodológicas activas e inclusivas no son un recetario cerrado. Cada una ofrece una lente distinta para mirar la diversidad y responder a ella con intención. Quien enseña se convierte en un diseñador de experiencias, alguien que elige, ajusta, combina. El aula, entonces, deja de ser un espacio predecible y se llena de movimientos que hacen posible aprender de muchas maneras.

3.1. Aprendizaje cooperativo con roles diferenciados

Cuando entras al aula y ves equipos trabajando, algo cambia en el aire. No es ruido vacío; hay murmullos que se organizan, miradas que se buscan, manos que se ofrecen. El aprendizaje cooperativo con roles diferenciados ordena esa energía. Cada estudiante encuentra un lugar reconocible, como en una pequeña orquesta donde nadie sobra y cada gesto aporta sentido compartido hoy.

Quizá recuerdas trabajos en grupo donde uno cargaba con todo y otros quedaban al margen. Aquí la lógica cambia. Los roles —coordinador, relator, verificador, animador— distribuyen responsabilidades y cuidan la participación. No se trata de etiquetar personas, sino de ofrecer rutas temporales para actuar. Esa rotación abre puertas, reduce tensiones y permite que distintas voces encuentren escucha con calma siempre.

Al principio puede haber torpeza, una especie de coreografía desajustada. Es normal. Dar tiempo para comprender el rol es parte del proceso. Cuando alguien asume la coordinación, aprende a escuchar sin imponer; quien registra, afina la atención; quien verifica, cuida la calidad. Poco a poco, el grupo respira al mismo ritmo y el trabajo gana profundidad y claridad compartida mayor.

Tal vez te preguntas si todos aprenderán lo mismo. La respuesta se construye en la interacción. Cada rol orienta la mirada

hacia aspectos distintos de la tarea, y ese cruce enriquece. El estudiante que duda encuentra apoyo cercano; quien domina, aprende a explicar. Se teje una red fina donde el conocimiento circula, se ajusta y se vuelve habitable para todos.

Figura 9

Implementación del aprendizaje cooperativo mediante la asignación de roles diferenciados y responsabilidades compartidas.



Desde la práctica docente, se reconoce que asignar roles favorece la participación equitativa y la accesibilidad de la tarea, en línea con principios del DUA que amplían formas de implicación y expresión (Guerrero López & Santos Caballero, 2024). Dicho de modo, se abren caminos diversos para aprender y demostrar lo aprendido sin que nadie quede relegado por una única vía.

Hay detalles que marcan la diferencia. Acordar tiempos visibles, clarificar productos, ofrecer ejemplos breves. Nada grandilocuente, más bien gestos concretos que sostienen el trabajo. Cuando un equipo se desordena, volver al rol actúa como brújula. No castiga; orienta. Y en ese volver, casi imperceptible, se fortalece la autonomía y la confianza entre compañeros y mejora la calidad del proceso compartido.

También hay resistencia, pequeñas fricciones que dicen mucho. Alguien quiere decidir todo; otro prefiere callar. Ahí el docente acompaña, pregunta, nombra lo que ocurre sin juicio. Los roles sirven de andamio para ensayar otras formas de estar con otros. No se trata de perfección, sino de practicar acuerdos, turnos y responsabilidades con una paciencia activa que crece con el tiempo.

Las investigaciones recientes destacan que la definición clara de roles y su rotación fortalecen la autorregulación y el compromiso, favoreciendo ambientes inclusivos donde cada quien aporta desde sus posibilidades (Guerrero López & Santos Caballero, 2024). En la práctica, esto se traduce en mayor presencia de todos, menos silencios impuestos y más conversaciones que construyen sentido compartido en el aula cotidiana.

Cuando piensas en evaluación, los roles también cuentan. Permiten observar procesos, no únicamente resultados. Se puede valorar la calidad de la explicación, la pertinencia de las preguntas, la escucha. Es como mirar la cocina, no el plato servido. Esa mirada más cercana ayuda a ajustar la enseñanza y a reconocer avances que antes pasaban inadvertidos en distintos momentos del trabajo.

Quizá al cerrar la clase te quedas con una sensación distinta. No es perfección, es un tejido que se va afinando. Los roles diferenciados no encorsetan; orientan y liberan posibilidades. Con el tiempo, el grupo aprende a cuidarse y a aprender juntos. Y tú, mientras tanto, acompañas, ajustas, celebras pequeños logros que hacen del aula un lugar más humano compartido.

3.2. Aprendizaje basado en proyectos adaptados al contexto diverso

Cuando te acercas al aprendizaje basado en proyectos, notas un pulso distinto en el aula. No se trata de cumplir tareas aisladas, sino de tejer experiencias con sentido. En grupos diversos,

cada historia personal entra como un hilo particular. Y ese tejido, con sus nudos y colores, empieza a contar algo más profundo que cualquier ejercicio repetido cotidiano.

Quizá recuerdas cuando un tema parecía lejano, como una lluvia que cae en otra ciudad. Los proyectos adaptados acercan ese cielo. Parten de lo que el estudiante vive, de su barrio, de sus preguntas cotidianas. De pronto, investigar deja de ser una obligación y se vuelve una búsqueda con nombre propio, con olor a casa y a cuaderno recién abierto.

No todo fluye de inmediato. Hay momentos en que el grupo se dispersa, se pierde en detalles o duda del rumbo. Es parte del camino. Ajustar el proyecto a la diversidad implica escuchar esas pausas, leer gestos, permitir cambios. Como quien afina un instrumento, el docente acompaña con paciencia, sin forzar ritmos, dejando que la melodía encuentre su forma.

En aulas diversas, cada estudiante aporta una mirada distinta. Algunos traen ideas claras; otros, silencios que dicen mucho. El proyecto abre espacio para esas diferencias. Se vuelve un terreno compartido donde nadie queda fuera. Y en ese intercambio, casi sin darse cuenta, se construyen aprendizajes que tienen raíces más profundas, más cercanas a la vida diaria.

Hay algo especial cuando el proyecto conecta con lo digital. Investigaciones recientes muestran que, en entornos virtuales, esta metodología favorece la participación activa y el desarrollo de habilidades comunicativas en inglés, fortaleciendo la motivación del estudiante (Marín Sánchez et al., 2024). No es magia; es una forma distinta de habitar el aprendizaje, más abierta y flexible.

Tal vez te preguntas si todos avanzan al mismo ritmo. La respuesta no es uniforme. Cada quien camina a su paso, pero el proyecto permite que esos pasos dialoguen. Mientras uno investiga, otro organiza; alguien más pregunta. Y en esa combinación, el

grupo encuentra equilibrio, una especie de danza imperfecta que, sin embargo, logra sostenerse.

El papel del docente cambia, y eso se siente. Ya no dirige cada movimiento; acompaña, observa, interviene cuando hace falta. Es como caminar junto a alguien que aprende a andar en terreno irregular. No se le empuja ni se le deja caer. Se está cerca, atento, confiando en que el proceso también enseña a sostenerse con autonomía.

En experiencias recientes, se ha observado que el aprendizaje basado en proyectos, mediado por herramientas digitales, potencia la interacción y el uso significativo del idioma, generando mayor implicación en el proceso educativo (Marín Sánchez et al., 2024). Esa implicación no es forzada; nace del interés genuino por lo que se construye en equipo.

Hay pequeños momentos que quedan grabados. Una idea que surge en medio del trabajo, una risa compartida, un error que abre otra puerta. Esos instantes, aparentemente simples, son parte del aprendizaje. El proyecto no busca perfección, sino sentido. Y en ese sentido, cada aporte cuenta, cada voz encuentra un lugar donde resonar.

Al cerrar un proyecto, queda algo más que un producto. Queda la experiencia, el recuerdo de haber construido algo juntos. En aulas diversas, eso tiene un valor especial. Porque no se trata de llegar a una meta, sino de recorrer un camino compartido, donde aprender también significa reconocer al otro y reconocerse en el proceso vivido.

3.3. Gamificación inclusiva en el aula

Cuando piensas en la gamificación en el aula, tal vez te viene a la mente el brillo de una pantalla o el sonido leve de una recompensa digital. Pero hay algo más profundo. En espacios diversos, el juego se convierte en un lenguaje común, una puerta

que se abre para quienes a veces han sentido que aprender era un terreno ajeno.

Figura 10

Figura 10 Uso de la gamificación inclusiva como estrategia para el compromiso y la participación equitativa



No es cuestión de añadir puntos o medallas sin sentido. La gamificación inclusiva cuida que cada dinámica tenga propósito, que cada estudiante encuentre una forma de participar. A veces es un reto sencillo, otras una misión compartida. Y en medio de eso, casi sin notarlo, el aprendizaje se vuelve cercano, más respirable, menos rígido en su forma.

Quizá recuerdas momentos en que equivocarse pesaba demasiado. El juego cambia esa sensación. Permite intentar otra vez sin carga, con una sonrisa leve. En aulas diversas, ese gesto es importante. Se abre un espacio donde fallar no cierra puertas, sino que invita a seguir, a ajustar, a descubrir caminos nuevos con mayor confianza.

También hay algo en el ritmo. La gamificación introduce pausas, avances, pequeñas recompensas que marcan el trayecto. No

todo ocurre de golpe. Se avanza por niveles, como quien sube una colina despacio. Y en ese recorrido, cada estudiante puede encontrar su propio paso, sin quedar rezagado ni forzado a correr.

Estudios recientes destacan que las estrategias lúdicas digitales, bien diseñadas, favorecen el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de educación especial, fortaleciendo la interacción y el sentido de pertenencia (Maceda Martínez et al., 2025). No se trata de entretenimiento vacío; hay una intención pedagógica que acompaña cada dinámica con cuidado.

A veces surge la duda: ¿y si el juego distrae? Es una inquietud válida. Sin embargo, cuando la propuesta está bien pensada, el juego enfoca. Invita a mirar con atención, a resolver, a colaborar. No se dispersa la energía; se canaliza. Y en ese movimiento, el aprendizaje encuentra un ritmo más natural, menos forzado.

El docente, en este escenario, se vuelve un diseñador de experiencias. Observa, ajusta, prueba. No todo sale perfecto al inicio, y está bien. Hay ensayo, error, pequeños cambios. Como quien cocina una receta nueva, se afinan ingredientes hasta lograr ese punto donde todo encaja y tiene sentido para quienes participan.

Las investigaciones también muestran que la gamificación inclusiva, apoyada en herramientas digitales, promueve la participación activa y el desarrollo emocional, generando entornos más accesibles para estudiantes con diversas necesidades (Maceda Martínez et al., 2025). Esa accesibilidad no es un añadido; es parte del diseño, pensada desde el inicio.

Hay instantes que quedan en la memoria: una risa compartida, un logro celebrado en grupo, una mirada de sorpresa ante un avance propio. Esos pequeños momentos construyen algo

más grande. El aula deja de ser un espacio rígido y se transforma en un lugar donde aprender también se siente, se vive, se comparte.

Al terminar la jornada, queda una sensación distinta. No es cansancio pesado, sino una especie de satisfacción tranquila. La gamificación inclusiva no cambia todo de un día a otro, pero va abriendo caminos. Y en esos caminos, cada estudiante encuentra un lugar donde participar, aprender y sentirse parte de algo que vale la pena.

3.4. Uso de estaciones de aprendizaje diversificadas

Cuando entras a un aula organizada por estaciones, percibes un movimiento distinto, casi como un pequeño mercado de ideas. Hay rincones que invitan a leer, otros a construir, algunos a dialogar. Cada espacio tiene su tono. Y tú, al recorrerlos, sientes que aprender puede tomar formas diversas, más cercanas a lo que cada estudiante necesita y puede ofrecer.

Tal vez te surge la duda de si ese movimiento no genera desorden. Es una inquietud frecuente. Sin embargo, cuando las estaciones están bien pensadas, el flujo se vuelve natural. Los estudiantes transitan con propósito, como quien sigue un mapa sencillo. No hay prisa innecesaria, más bien una secuencia que permite concentrarse en cada experiencia sin perder el sentido.

Las estaciones diversificadas permiten que cada estudiante se acerque al contenido desde distintos caminos. Unos prefieren manipular materiales, otros leer, algunos conversar. No todos aprenden igual, y eso se reconoce sin dramatismo. Es como ofrecer varios puentes para cruzar el mismo río, respetando el paso y la forma de cada quien.

Al principio, puede sentirse un poco extraño. El docente deja de estar en un punto fijo y comienza a moverse, a observar desde distintos ángulos. Es un cambio que requiere confianza. Poco a poco, se aprende a mirar de otra manera, a intervenir con cuidado,

a dejar que los estudiantes también construyan su propio recorrido dentro del aula.

Investigaciones recientes destacan que la diversificación de estrategias favorece la atención a la diversidad, permitiendo responder a distintos ritmos y estilos de aprendizaje en el subnivel elemental (González Chillogalli, 2025). Esta mirada no busca uniformar, sino reconocer diferencias y darles un lugar dentro del proceso educativo con respeto y apertura.

Hay algo especial en la manera en que las estaciones invitan a la autonomía. Cada estudiante toma decisiones, gestiona su tiempo, se enfrenta a pequeñas elecciones. No siempre acierta, y está bien. En esos intentos, en esas pausas, se construye una forma de aprender más consciente, menos dependiente, más conectada con la propia experiencia.

También aparecen momentos de encuentro. Aunque cada estación tiene su dinámica, los estudiantes se cruzan, comparten, preguntan. No es un trabajo aislado. Hay una red que se teje entre ellos, una conversación que se mantiene viva. Y en esa interacción, el aprendizaje gana matices, se vuelve más rico, más cercano a lo colectivo.

Desde la evidencia educativa, se reconoce que la aplicación de estrategias diversificadas permite atender de manera más efectiva la heterogeneidad del aula, promoviendo una participación más equitativa y significativa entre los estudiantes (González Chillogalli, 2025). No es una solución rápida, pero sí una vía que abre posibilidades reales en la práctica cotidiana.

Quizá recuerdas clases donde todo ocurría de la misma manera, sin espacio para variar. Las estaciones rompen esa inercia. Introducen movimiento, opciones, pequeñas sorpresas. Y en ese cambio, algo se despierta. No es ruido ni distracción; es una energía distinta, una disposición más abierta hacia el aprendizaje.

Al terminar la jornada, el aula guarda huellas de lo vivido. Materiales desplazados, ideas compartidas, pequeñas conquistas personales. Las estaciones no son una receta fija, más bien una invitación a mirar la enseñanza desde otra perspectiva. Y en ese mirar, tú también cambias un poco, acompañando procesos que se vuelven más humanos y cercanos.

3.5. Aprendizaje multisensorial aplicado a distintas necesidades

Cuando piensas en aprender, tal vez recuerdas páginas escritas o explicaciones en voz alta. Sin embargo, hay momentos en que el aprendizaje entra por otros caminos: el tacto de un material, un sonido que se repite, un color que guía. El enfoque multisensorial abre esas puertas, permitiendo que cada estudiante encuentre una forma más cercana de comprender.

Quizá has visto a un estudiante que no conecta con una explicación tradicional, pero cambia su expresión cuando puede tocar, escuchar o moverse. No es casualidad. El aprendizaje se vuelve más accesible cuando involucra varios sentidos. Es como encender distintas luces en una habitación; cada una revela un detalle que antes pasaba desapercibido en el proceso educativo.

Al inicio, puede parecer complejo organizar experiencias que activen distintos sentidos. Requiere intención, preparación, una mirada atenta. Pero no se trata de grandes recursos. A veces basta un objeto cotidiano, una textura, una dinámica sencilla. Lo importante es ofrecer alternativas, abrir posibilidades, permitir que el conocimiento se acerque desde diferentes direcciones y ritmos.

En aulas diversas, esta propuesta cobra un valor especial. Cada estudiante responde de manera distinta a los estímulos. Algunos necesitan ver, otros escuchar, otros moverse. El enfoque multisensorial reconoce esas diferencias sin convertirlas en problema. Más bien, las acoge como parte natural del aprendizaje,

dando espacio para que cada quien encuentre su propia forma de avanzar.

Investigaciones recientes destacan que las estrategias multisensoriales favorecen la inclusión, ya que permiten atender necesidades educativas diversas mediante experiencias más accesibles y significativas (Calderón Quintero et al., 2025). Esta mirada no busca uniformar, sino ofrecer múltiples caminos para que el aprendizaje tenga sentido en la experiencia de cada estudiante.

Hay algo especial en la memoria que se construye desde los sentidos. Un aroma, un sonido, una textura pueden activar recuerdos con más fuerza que una explicación extensa. En el aula, esto se traduce en aprendizajes más duraderos. No se trata de acumular información, sino de vivir experiencias que dejan huella, que se quedan más allá del momento inmediato.

También surgen preguntas. ¿Todos participarán de la misma manera? No necesariamente. Y está bien. Cada estudiante encuentra su punto de entrada. Mientras uno manipula materiales, otro observa con atención, alguien más escucha y reflexiona. Esa diversidad de formas no fragmenta el aprendizaje; lo enriquece, lo hace más amplio y cercano.

Desde la evidencia educativa, se reconoce que la implementación de estrategias multisensoriales contribuye al desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales, favoreciendo una participación más activa en estudiantes con necesidades educativas especiales (Calderón Quintero et al., 2025). Es un enfoque que conecta con la experiencia, no se queda en la abstracción lejana.

Hay instantes que se quedan contigo: una risa al descubrir una textura inesperada, una mirada de sorpresa al reconocer un sonido, un gesto de concentración al construir algo con las manos.

Esos momentos hablan de un aprendizaje que se siente, que se vive. No es mecánico; tiene cuerpo, tiene presencia en el aula.

Figura 11

Integración de estrategias multisensoriales para el fortalecimiento de los canales de aprendizaje diversos



Al terminar la jornada, queda una sensación distinta. No es la de haber repetido contenidos, sino la de haber vivido experiencias. El aprendizaje multisensorial no transforma todo de inmediato, pero va abriendo caminos. Y en esos caminos, cada estudiante encuentra una forma de acercarse al conocimiento desde lo que percibe y siente.

3.6. Estrategias de andamiaje pedagógico en tiempo real

Cuando piensas en el andamiaje en tiempo real, tal vez no aparece como una técnica, sino como un gesto. Ese instante en que te acercas a un estudiante y dices algo breve, casi al oído, que cambia su rumbo. No es una intervención larga; es una señal precisa, como ajustar una vela para que el barco retome su dirección.

En el aula, esos momentos ocurren sin aviso. Un estudiante duda, se detiene, mira el cuaderno como si fuera un territorio desconocido. Ahí aparece el andamiaje. No invade, no resuelve por completo. Ofrece una pista, una pregunta, un pequeño empujón que permite avanzar sin quitarle al estudiante la experiencia de descubrir por sí mismo.

Quizá recuerdas cuando alguien te ayudó en el momento justo. No antes, no después. Ese equilibrio es delicado. Intervenir demasiado pronto puede limitar; hacerlo tarde puede frustrar. El andamiaje en tiempo real se mueve en ese borde. Requiere atención, sensibilidad, una lectura fina de lo que ocurre en cada instante del aprendizaje.

No se trata de preparar respuestas cerradas. Más bien, de estar disponible, de observar con calma. A veces es una palabra, otras un gesto, una mirada que acompaña. El aula se convierte en un espacio vivo donde el docente se desplaza, escucha, interviene con cuidado, casi como quien cuida un fuego para que no se apague.

Investigaciones han mostrado que el uso de andamiajes en entornos virtuales, mediante dinámicas lúdicas, favorece la comprensión de conceptos complejos, permitiendo que los estudiantes avancen con mayor seguridad en su aprendizaje (Macareno, 2022). No es una ayuda rígida; se adapta al momento, a la necesidad concreta que aparece durante la actividad.

También hay silencios que acompañan. No todo requiere intervención inmediata. A veces, dejar que el estudiante intente, que se equivoque, que piense, es parte del proceso. El andamiaje no es presencia constante; es presencia oportuna. Saber retirarse también es parte de enseñar, aunque no siempre resulte fácil sostener esa distancia.

En grupos diversos, esta práctica adquiere un valor especial. Cada estudiante necesita apoyos distintos, en momentos

diferentes. No hay una fórmula única. El docente ajusta, prueba, observa. Es como afinar un instrumento mientras se toca. No hay pausa perfecta, pero el sonido mejora con cada pequeño ajuste realizado en el camino.

Desde la evidencia, se reconoce que los andamiajes integrados en entornos interactivos permiten fortalecer la comprensión progresiva, facilitando que los estudiantes construyan conocimiento de manera guiada pero autónoma (Macareno, 2022). Esa combinación entre guía y libertad marca una diferencia en la manera en que se vive el aprendizaje.

Hay instantes que parecen pequeños, pero quedan. Una pregunta que abre una idea, una pista que ilumina un camino, una intervención que evita el abandono. Esos momentos no siempre se registran en un plan, pero forman parte de lo que sostiene el proceso. Son gestos discretos que acompañan sin imponer.

Al terminar la clase, quizá no recuerdas cada intervención, pero sí la sensación de haber estado presente. El andamiaje en tiempo real no busca protagonismo. Se mueve en lo cotidiano, en lo casi invisible. Y en ese espacio, el aprendizaje encuentra apoyo, no como un peso, sino como una mano que aparece cuando hace falta.

3.7. Rutinas de pensamiento visibles para todos los estudiantes

Cuando piensas en el pensamiento dentro del aula, muchas veces parece algo invisible, como un hilo que no se alcanza a ver. Las rutinas de pensamiento lo vuelven visible. De pronto, las ideas toman forma en palabras, dibujos, gestos. Y tú puedes notar ese movimiento interno que antes pasaba desapercibido entre cuadernos y silencios prolongados.

Quizá recuerdas momentos en que no sabías por dónde empezar a pensar. Las rutinas ofrecen un punto de entrada. Una

pregunta sencilla, una estructura breve, algo que ordena. No encierra la mente; la orienta. Y en ese pequeño gesto, el estudiante encuentra un camino para expresar lo que antes quedaba disperso o guardado.

En aulas diversas, este enfoque abre puertas. No todos expresan sus ideas de la misma manera. Algunos hablan, otros escriben, otros dibujan. Las rutinas permiten esas variaciones sin perder el sentido. Es como abrir varias ventanas en una misma habitación; el aire circula mejor, y cada quien encuentra su forma de respirar dentro del aprendizaje.

Al inicio, puede parecer repetitivo. Las mismas preguntas, las mismas estructuras. Pero en esa repetición hay algo que se construye. Una familiaridad que da confianza. Con el tiempo, el estudiante ya no necesita tanto apoyo. La rutina se vuelve parte de su manera de pensar, como un hábito que acompaña sin hacerse notar demasiado.

Investigaciones recientes han mostrado que el uso de rutinas de pensamiento en talleres pedagógicos favorece la organización de ideas y la participación activa, permitiendo que los estudiantes expresen sus procesos de manera más clara (Soto, 2024). No es una técnica rígida; se adapta al grupo, a las necesidades que van apareciendo.

También hay algo en la escucha. Cuando el pensamiento se hace visible, otros pueden verlo, responder, construir sobre él. El aula se transforma en un espacio de intercambio. No se trata de respuestas correctas o incorrectas, sino de procesos que se comparten. Y en ese compartir, el aprendizaje se vuelve más colectivo, más cercano.

Tal vez te preguntas si todos participarán. No siempre ocurre de inmediato. Hay quienes necesitan más tiempo, más confianza. Las rutinas ayudan a eso. Ofrecen un marco que reduce

la incertidumbre. Poco a poco, incluso quienes dudan empiezan a encontrar su voz, su manera de estar presentes dentro del grupo.

Figura 12

Uso de rutinas de pensamiento visible para estructurar procesos cognitivos en el aula inclusiva



Desde la evidencia educativa, se reconoce que estas rutinas permiten hacer visible el pensamiento, facilitando la comprensión profunda y promoviendo una participación más equitativa entre los estudiantes (Soto, 2024). Esa visibilidad no es exposición forzada; es una invitación a compartir lo que se piensa sin temor a equivocarse.

Hay momentos que quedan contigo. Una idea que surge donde antes había silencio, una conexión inesperada entre estudiantes, una pregunta que abre otra. Esos instantes no siempre están en la planificación, pero son parte de lo que da sentido al trabajo en el aula. Son pequeñas señales de que algo está cambiando.

Al terminar la jornada, queda la sensación de haber visto más allá de las respuestas. Las rutinas de pensamiento no

transforman todo de golpe, pero van dejando huellas. Poco a poco, el aula se convierte en un espacio donde pensar no es oculto, sino compartido, donde cada estudiante encuentra una forma de hacer visible su mundo interior.

3.8. Integración de tecnología accesible en el proceso educativo

Cuando piensas en tecnología en el aula, tal vez ves pantallas encendidas y clics constantes. Pero la tecnología accesible tiene otro matiz. Es esa herramienta que se adapta, que acompaña sin imponer. Como una puerta que se abre con suavidad, permite que cada estudiante entre al aprendizaje desde sus propias posibilidades, sin sentirse fuera del recorrido compartido.

Quizá recuerdas momentos en que un recurso digital marcó la diferencia. Un lector de texto, un video con subtítulos, una aplicación sencilla. No eran grandes innovaciones, pero cambiaron la experiencia. La accesibilidad no siempre requiere complejidad; muchas veces se construye con ajustes pequeños que hacen el camino más transitable para quienes lo recorren.

En aulas diversas, la tecnología puede convertirse en un puente. No reemplaza al docente, ni al vínculo humano. Más bien, amplía las formas de enseñar y aprender. Permite que un contenido se escuche, se vea, se manipule. Y en esa multiplicidad de formas, el conocimiento se acerca, se vuelve más alcanzable para todos.

Al inicio, puede haber cierta resistencia. No por falta de interés, sino por la sensación de no dominar las herramientas. Es natural. Aprender a integrar tecnología también es un proceso. Se prueba, se ajusta, se vuelve a intentar. Poco a poco, se encuentra ese equilibrio donde la herramienta acompaña sin sobrecargar la experiencia educativa.

Estudios recientes han señalado que la integración de tecnología accesible favorece la inclusión, al ofrecer múltiples

formas de acceso a la información y participación en el aprendizaje (Avilés et al., 2026). No se trata de añadir dispositivos, sino de pensar en el uso que realmente facilita la experiencia de cada estudiante en el aula.

También hay algo en la autonomía que se despierta. Cuando un estudiante puede ajustar el tamaño de la letra, escuchar un texto o interactuar con un recurso digital, gana independencia. No depende tanto de una única vía. Y esa sensación de poder avanzar por cuenta propia tiene un impacto profundo en la confianza y la motivación.

Tal vez te preguntas si todos tienen acceso a estas herramientas. Es una preocupación válida. Por eso, la accesibilidad también implica creatividad. Buscar alternativas, adaptar recursos, aprovechar lo disponible. No se trata de esperar condiciones ideales, sino de trabajar con lo que se tiene, abriendo posibilidades dentro de esas realidades concretas.

Desde la evidencia educativa, se reconoce que el uso de tecnologías inclusivas permite atender la diversidad del aula, promoviendo una participación más equitativa y significativa entre los estudiantes (Avilés et al., 2026). Esa participación no se fuerza; se facilita mediante recursos que respetan las diferencias y acompañan los procesos de aprendizaje.

Hay momentos que quedan grabados. Un estudiante que logra comprender un texto al escucharlo, otro que participa mediante una herramienta digital, alguien que encuentra una forma distinta de expresarse. Esos instantes muestran que la tecnología, bien utilizada, no distancia; acerca, conecta, abre nuevas rutas dentro del aprendizaje cotidiano.

Al cerrar la jornada, queda una sensación de avance compartido. No es la tecnología en sí lo que transforma el aula, sino el uso que se hace de ella. Cuando se piensa desde la accesibilidad,

se convierte en un aliado silencioso. Y en ese acompañamiento, cada estudiante encuentra una forma de participar, aprender y sentirse parte del proceso.

Tabla 3

Aportes clave de las estrategias prácticas para la adaptación curricular inclusiva

Dimensión pedagógica	Descripción interpretativa
Diversificación de estrategias de enseñanza	La incorporación de metodologías como aprendizaje cooperativo, proyectos, gamificación y estaciones permite responder a distintas formas de aprender, favoreciendo la participación activa y el reconocimiento de las diferencias individuales dentro del aula.
Apoyo al proceso de aprendizaje en tiempo real	El uso de andamiajes, rutinas de pensamiento y experiencias multisensoriales fortalece la comprensión progresiva, promoviendo autonomía, expresión de ideas y construcción significativa del conocimiento en estudiantes con diversas necesidades.
Integración de recursos accesibles	La incorporación de tecnología accesible y materiales adaptados amplía las oportunidades de acceso al aprendizaje, facilitando la inclusión y generando entornos educativos más equitativos, flexibles y centrados en el estudiante.

Nota: Elaboración propia

Capítulo 4:

Evaluación inclusiva para el progreso real

Quien recorre las páginas de este capítulo se encuentra con una pregunta que suele quedar desplazada: ¿de qué manera la evaluación puede acompañar el aprendizaje sin aplastarlo? La respuesta no es sencilla, pero transita por un territorio fértil. Evaluar para el progreso real implica dejar atrás la rigidez de los números fríos y abrirse a una mirada más atenta, más humana, más cercana al ritmo de cada estudiante.

A menudo, la evaluación se ha vivido como un veredicto inapelable, una foto fija en un proceso que nunca deja de moverse. Sin embargo, existe otra forma de entenderla. La evaluación formativa centrada en el proceso individual observa el trayecto, no únicamente la llegada. Bravo Alcivar et al. (s.f.) señalan que esta práctica favorece una atención más respetuosa hacia las necesidades particulares de cada persona.

Detenerse a mirar el propio avance requiere instrumentos que permitan esa observación cuidadosa. Las rúbricas, los portafolios y los diarios de aprendizaje ofrecen caminos diversos para registrar lo que ocurre mientras se aprende. Martínez Delgado et al. (2025) destacan que el uso combinado de estas herramientas posibilita una evaluación más integral, capaz de adaptarse a las particularidades de cada estudiante.

No todos los criterios de evaluación sirven para todos por igual. Ajustarlos no es un acto de condescendencia, sino de justicia. Cuando los indicadores se flexibilizan, dejan de ser barreras y se convierten en puentes. Yoma (2024) plantea que estos deben responder a principios claros de respeto hacia las diferencias, reconociendo que cada trayectoria merece ser valorada en su singularidad.

La evaluación diferenciada según estilos de aprendizaje reconoce algo que la práctica cotidiana ya muestra: no todos procesan la información de la misma manera. Cullquipuma Mora (2025) sostiene que utilizar instrumentos variados permite

evidenciar el progreso pedagógico de forma más completa, sin forzar al estudiante a demostrar lo aprendido a través de un único canal.

Involucrar al estudiante en su propio proceso de valoración transforma la dinámica evaluativa. La autoevaluación y la coevaluación abren espacios de reflexión compartida, donde la mirada del otro se vuelve un espejo amable. Mondragón García (2026) afirma que estas prácticas fortalecen la inclusión al dar voz activa a los estudiantes dentro del proceso.

Una retroalimentación efectiva no se limita a señalar aciertos o errores. Acompaña, orienta, sostiene. Santos Novoa (2023) indica que este tipo de devolución incide directamente en la mejora del aprendizaje, siempre que se ofrezca de manera personalizada y oportuna. Palabras precisas, dichas en el momento justo, pueden abrir caminos que antes permanecían cerrados.

Las evidencias de aprendizaje no tienen por qué reducirse a un examen tradicional. Una producción escrita, una explicación oral, una maqueta, un registro audiovisual. Inga et al. (2026) proponen una evaluación creativa que valore el aprendizaje desde múltiples perspectivas, ampliando las oportunidades para que cada estudiante muestre lo que realmente sabe.

La tecnología, bien utilizada, se convierte en una aliada para la evaluación accesible. Herramientas digitales bien diseñadas eliminan barreras y permiten que más personas participen en igualdad de condiciones. Díaz et al. (2022) destacan que la accesibilidad en estos entornos favorece una experiencia más equitativa, donde cada quien puede responder desde sus propias posibilidades.

En conjunto, estas prácticas construyen una evaluación que no teme a la diversidad. La abraza, la sostiene, la reconoce como parte esencial del aprendizaje. No se trata de eliminar la exigencia,

sino de volverla más justa, más cercana, más habitable. Cada estudiante avanza a su ritmo, y la evaluación, lejos de interrumpir ese movimiento, lo acompaña con respeto y atención genuina.

4.1. Evaluación formativa centrada en el proceso individual

A veces recuerdas esa sensación de estar frente a una hoja en blanco, con más dudas que certezas. La evaluación formativa centrada en el proceso individual se parece a ese instante, pero acompañado. No busca apresurar respuestas, sino observar el trayecto. Hay pausas, retrocesos, pequeños logros. Y en cada uno, una oportunidad de comprenderte mejor mientras avanzas.

Cuando piensas en evaluar, quizá aparece la imagen de una calificación fija, fría, distante. Sin embargo, este enfoque cambia el ritmo. Se acerca más a una conversación que a un veredicto. El docente escucha, observa, interviene con cuidado. Tú participas activamente, reconociendo tus propios avances, incluso aquellos que antes pasaban desapercibidos en la rutina escolar.

Hay algo casi artesanal en este tipo de evaluación. Como quien moldea una pieza con paciencia, se atienden los detalles del aprendizaje personal. No todos avanzan al mismo paso, y eso deja de ser un problema. Se vuelve una característica valiosa. Tus errores ya no pesan igual; comienzan a sentirse como pistas que orientan el siguiente intento.

En este recorrido, la retroalimentación adquiere otro matiz. No es un comentario breve al margen, sino una guía que acompaña. A veces llega en forma de pregunta, otras como una observación sencilla. Y en ese intercambio, empiezas a notar que aprender también implica detenerse, mirar atrás un momento y reconocer lo que ha cambiado dentro de ti.

De acuerdo con lo planteado por Bravo Alcivar y colaboradores, la evaluación continua favorece una mirada más

humana del aprendizaje, donde cada estudiante es atendido desde su propio ritmo y necesidades (Bravo Alcivar et al., s.f.). Esa idea se siente cercana, casi tangible, cuando percibes que alguien realmente observa tu proceso con atención genuina.

Figura 13

Evaluación formativa centrada en el proceso de crecimiento individual



Quizá te has sentido alguna vez comparado con otros, como si todos debieran llegar al mismo punto al mismo tiempo. Este enfoque rompe con esa sensación. Aquí, tu proceso importa por sí mismo. Se valora lo que haces, lo que intentas, incluso aquello que todavía no logras. Hay un respeto silencioso por tu manera particular de aprender.

También aparece una relación distinta con el error. Ya no incomoda tanto. Se transforma en un punto de partida. Lo miras, lo analizas, lo conversas. Y poco a poco, pierde ese peso que antes paralizaba. En su lugar, surge una curiosidad tranquila, una especie de impulso por entender qué ocurrió y qué podría hacerse distinto la próxima vez.

Bravo Alcivar et al. destacan que este tipo de evaluación permite ajustar la enseñanza de manera permanente, respondiendo a las características individuales de cada estudiante (Bravo Alcivar et al., s.f.). Eso se percibe cuando las actividades cambian, se adaptan, se vuelven más cercanas. Sientes que el aprendizaje deja de ser algo rígido y empieza a fluir con mayor naturalidad.

En medio de todo esto, descubres algo importante: comienzas a conocerte mejor como aprendiz. Identificas tus fortalezas, reconoces tus ritmos, aceptas tus pausas. No hay prisa excesiva, tampoco presión constante. Hay un acompañamiento que se siente auténtico, como una presencia que orienta sin imponer, que sugiere caminos sin obligarte a seguir uno único.

Y entonces, casi sin darte cuenta, cambia tu manera de mirar el aprendizaje. Ya no es una meta lejana ni una carrera agotadora. Se parece más a un trayecto personal, lleno de matices. Con momentos de duda, sí, pero también de descubrimiento. Y en ese recorrido, la evaluación deja de ser un juicio para convertirse en una compañía constante.

4.2. Instrumentos diversificados: rúbricas, portafolios y diarios de aprendizaje

Piensas en los instrumentos de evaluación y, quizá, aparece una lista rígida, casi mecánica. Sin embargo, cuando se diversifican, toman otra forma. Se vuelven cercanos, casi cotidianos. Como una libreta que llevas contigo o una conversación que regresa cada cierto tiempo. En ese cambio, la experiencia de aprender deja de sentirse distante y comienza a volverse más tuya.

Las rúbricas, por ejemplo, no son únicamente cuadros llenos de criterios. Cuando están bien construidas, funcionan como mapas. Te orientan sin imponerte un camino único. Puedes mirar en qué punto estás y hacia dónde podrías avanzar. Hay cierta calma

en esa claridad, una sensación de no estar avanzando a ciegas dentro del proceso educativo.

A veces te detienes frente a una tarea y te preguntas si lo estás haciendo bien. La rúbrica responde en voz baja, sin juicio. Te muestra niveles, matices, posibilidades. No hay una única manera correcta, sino varias formas de acercarte a lo esperado. Y eso, aunque parezca pequeño, cambia la forma en que enfrentas cada actividad.

Los portafolios, en cambio, se sienten como una colección de huellas. Vas guardando trabajos, ideas, intentos. Con el tiempo, al revisarlos, aparece una historia que no siempre habías notado. Te reconoces en versiones pasadas, en errores que ahora entiendes mejor. Es una memoria viva del aprendizaje, más cercana a un álbum que a un archivo frío.

Quizá al principio te cuesta mantener ese registro. Falta tiempo, o ganas, o simplemente hábito. Pero poco a poco se vuelve parte de tu rutina. Guardar un trabajo deja de ser una obligación y se transforma en un gesto casi automático. Como quien guarda cartas importantes, sabiendo que algún día querrá volver a leerlas.

Los diarios de aprendizaje tienen otro ritmo. Más íntimo, más pausado. Escribes sin tanta presión, casi como si conversaras contigo mismo. A veces salen ideas claras, otras veces aparecen dudas, frases incompletas. Y está bien. Ese espacio no exige perfección, más bien invita a mirar hacia dentro con honestidad.

Martínez Delgado y colaboradores destacan que las rúbricas, cuando se diseñan con intención pedagógica, permiten clarificar expectativas y orientar el desempeño estudiantil de manera progresiva (Martínez Delgado et al., 2025). Esa claridad se percibe cuando ya no dudas tanto al iniciar una tarea, cuando sientes que tienes una guía cercana.

En los portafolios y diarios también hay una forma de evaluación que no interrumpe. Se integra al día a día, acompaña sin invadir. No sientes que alguien está esperando un resultado inmediato. Más bien hay una presencia constante, atenta, que observa tu recorrido con paciencia y respeto.

Según Martínez Delgado et al. (2025), el uso combinado de diversos instrumentos favorece una evaluación más integral, capaz de adaptarse a las particularidades de cada estudiante. Esa idea cobra sentido cuando notas que puedes expresarte de distintas maneras, sin quedar atrapado en una única forma de demostrar lo aprendido.

Y entonces, casi sin darte cuenta, estos instrumentos dejan de ser herramientas externas. Se vuelven parte de tu propio proceso. La rúbrica orienta, el portafolio guarda, el diario revela. Entre los tres, construyen un espacio donde aprender se siente más humano, más cercano, más posible de habitar sin temor constante.

4.3. Ajustes en criterios e indicadores de evaluación

Hay momentos en que los criterios de evaluación se sienten como moldes rígidos, difíciles de habitar. Te acercas a ellos con cierta cautela, casi midiendo cada paso. Sin embargo, cuando se ajustan, algo cambia. Se vuelven más flexibles, más cercanos a tu realidad. Ya no parecen una estructura ajena, sino una guía que empieza a dialogar contigo.

Piensas en los indicadores como pequeñas señales en el camino. Antes, tal vez, eran confusas o demasiado generales. Ahora, al adaptarse, adquieren otra claridad. Te permiten reconocer avances que antes pasaban desapercibidos. Es como encender luces en un sendero tenue, donde cada paso cobra sentido y se vuelve más visible.

A veces te preguntas si es justo que todos sean evaluados con los mismos parámetros. Esa inquietud no desaparece

fácilmente. Pero cuando los criterios se ajustan, aparece una sensación distinta. Se reconoce que cada proceso tiene su propio ritmo. Y esa diferencia deja de ser una desventaja para convertirse en una característica legítima.

Figura 14

Ajustes en los criterios e indicadores de evaluación mediante el diseño de rutas de logro diversificadas



Hay algo profundamente humano en este ajuste. No se trata de bajar expectativas, sino de afinarlas. Como quien calibra un instrumento delicado, se busca precisión sin perder sensibilidad. En ese equilibrio, tú encuentras un espacio donde puedes mostrar lo que sabes, sin sentir que debes encajar en una medida inamovible.

En ocasiones, los indicadores se sienten lejanos, escritos en un lenguaje que no termina de conectar. Al adaptarlos, cambian de tono. Se vuelven más comprensibles, más cercanos a tu experiencia cotidiana. Ya no necesitas descifrarlos con esfuerzo. Empiezas a reconocer en ellos acciones concretas, logros posibles, pequeños avances que antes no veías.

Yoma (2024) plantea que los criterios e indicadores deben responder a principios claros, vinculados con el respeto y reconocimiento de las particularidades de cada persona. Esa idea se vuelve tangible cuando percibes que la evaluación deja de ser uniforme y comienza a considerar matices, trayectorias distintas, formas diversas de participar.

En medio de este proceso, también cambia tu relación con la exigencia. No desaparece, pero se transforma. Se vuelve más justa, más acorde a lo que realmente puedes construir en determinado momento. Ya no sientes que te miden desde una distancia fría, sino desde una cercanía que reconoce tu esfuerzo y tus avances.

Ajustar criterios implica también escuchar. Escuchar lo que haces, lo que intentas, incluso aquello que no logras expresar del todo. Hay una atención distinta, más pausada. Y en esa escucha, se van redefiniendo los indicadores, casi como si se escribieran de nuevo a partir de lo que vas mostrando en tu proceso.

Según Yoma (2024), los indicadores bien definidos permiten valorar la participación y el desempeño desde múltiples dimensiones, evitando miradas reducidas. Esa perspectiva cobra sentido cuando notas que no se evalúa una única respuesta, sino diversas formas de construir conocimiento, cada una con su propio valor.

Y entonces, poco a poco, los criterios dejan de sentirse como una barrera. Se transforman en un puente. Te permiten avanzar con mayor confianza, reconociendo que tu proceso tiene lugar dentro de la evaluación. Y en ese tránsito, la experiencia de aprender adquiere otra textura, más cercana, más comprensible, más acorde a quien eres.

4.4. Evaluación diferenciada según estilos de aprendizaje

Hay días en que sientes que aprender no sigue un ritmo uniforme. A veces avanzas con facilidad; otras, te detienes sin entender bien por qué. La evaluación diferenciada según estilos de aprendizaje nace desde esa experiencia. Reconoce que no todos procesamos la información de la misma manera, y que esa diversidad merece ser atendida con respeto.

Tal vez recuerdas una clase en la que entendiste todo al escuchar, mientras otros necesitaban escribir o ver imágenes. Esa diferencia no es menor. Cuando la evaluación la toma en cuenta, algo se acomoda. Ya no tienes que forzar tu manera de aprender. Puedes responder desde aquello que te resulta más natural.

Hay quienes piensan mejor al hablar, casi como si las ideas se ordenaran en voz alta. Otros necesitan silencio, lápiz y papel, tiempo para organizar cada pensamiento. Evaluar de forma diferenciada abre espacio para esas variaciones. No hay una única forma válida de demostrar lo aprendido, y eso alivia más de lo que parece.

A veces, los instrumentos tradicionales dejan fuera ciertas capacidades. No porque no existan, sino porque no encuentran el canal adecuado para expresarse. En cambio, cuando se diversifican las formas de evaluación, comienzan a aparecer habilidades que antes quedaban ocultas, como si alguien abriera una ventana en una habitación cerrada.

Cullquipuma Mora (2025) señala que el uso de instrumentos variados permite evidenciar el progreso pedagógico en función de los estilos de aprendizaje, favoreciendo una apreciación más completa del desempeño estudiantil. Esa idea cobra vida cuando notas que puedes mostrar lo que sabes de distintas maneras, sin sentirte limitado.

En este enfoque, la evaluación se vuelve más cercana a una conversación que a una prueba rígida. El docente observa, propone alternativas, ajusta. Tú respondes desde tu forma de entender el mundo. Hay una especie de acuerdo silencioso, donde se reconoce que aprender no es un acto uniforme, sino una experiencia profundamente personal.

Quizá al principio te desconcierta esta flexibilidad. Acostumbrado a formatos fijos, te preguntas por dónde empezar. Pero poco a poco encuentras tu ritmo. Descubres que puedes explicar, dibujar, escribir, incluso representar ideas de maneras distintas. Y en ese proceso, el aprendizaje se vuelve más auténtico, más conectado contigo.

Cullquipuma Mora (2025) también destaca que considerar los estilos de aprendizaje en la evaluación contribuye a mejorar el rendimiento y la participación estudiantil. Eso se percibe cuando te sientes comprendido, cuando notas que tu forma de aprender tiene un lugar legítimo dentro del aula y no necesita ser corregida constantemente.

Hay algo liberador en saber que no todos deben responder igual. Que tu manera de organizar ideas, de recordar, de interpretar, tiene valor. La evaluación diferenciada no elimina la exigencia, pero la vuelve más justa. Te reta desde donde estás, no desde un punto distante que parece inalcanzable.

Y entonces, casi sin notarlo, cambia tu relación con el aprendizaje. Te involucras más, participas con mayor confianza. Ya no sientes que debes adaptarte a una única forma de evaluación. Es la evaluación la que se acerca a ti. Y en ese acercamiento, aprender se vuelve una experiencia más humana, más posible, más tuya.

4.5. Autoevaluación y coevaluación como prácticas inclusivas

Hay un momento particular cuando te piden evaluar tu propio trabajo. Al inicio, puede sentirse extraño, incluso incómodo. No estás acostumbrado a mirarte con esa atención. Sin embargo, poco a poco, algo cambia. Empiezas a reconocer tus avances, tus dudas, tus pausas. Y en ese ejercicio, aparece una relación distinta contigo mismo, más honesta, más cercana.

Figura 15

Implementación de la autoevaluación y coevaluación mediante herramientas visuales y colaborativas



La autoevaluación no es un juicio severo, aunque a veces lo parezca. Se parece más a un espejo tranquilo. Te detienes frente a lo que hiciste y observas. Sin prisa. Sin miedo inmediato. Descubres detalles que antes no notabas, pequeños logros que habían quedado ocultos entre tareas y tiempos apretados dentro del aula.

Cuando compartes este proceso con otros, surge la coevaluación. Ahí entra la mirada de tus compañeros, con sus propias experiencias y formas de entender. Puede generar cierta

inquietud al principio. Exponerte no siempre es sencillo. Pero también abre una puerta inesperada: empiezas a ver tu trabajo desde perspectivas distintas, a veces reveladoras.

Hay algo profundamente humano en recibir comentarios de alguien que también está aprendiendo. No hay distancia jerárquica marcada. Es más bien un intercambio horizontal, donde ambos crecen. Escuchas, reflexionas, respondes. Y en ese ir y venir, el aprendizaje se vuelve compartido, como una conversación que se construye paso a paso.

Mondragón García (2026) plantea que estas prácticas fortalecen la inclusión al dar voz activa a los estudiantes dentro del proceso evaluativo. Esa idea se siente real cuando percibes que tu opinión importa, que no estás allí únicamente para recibir indicaciones, sino también para aportar desde tu propia experiencia.

A veces, al evaluar a otros, te descubres siendo más comprensivo. Notas esfuerzos que antes no habrías considerado. Reconoces procesos, no únicamente resultados. Y sin darte cuenta, esa mirada también regresa hacia ti. Te tratas con mayor paciencia, con una exigencia más equilibrada, menos rígida, más consciente.

No siempre es fácil ser honesto en la autoevaluación. Existe la tentación de ser demasiado duro o, en otros casos, demasiado indulgente. Pero con el tiempo, vas afinando ese equilibrio. Aprendes a reconocer lo que hiciste bien y aquello que aún necesita trabajo, sin que uno anule al otro dentro del proceso.

Mondragón García (2026) también destaca que la coevaluación promueve la empatía y la construcción colectiva del aprendizaje. Esto se percibe cuando las opiniones dejan de ser críticas aisladas y se convierten en aportes que ayudan a avanzar. No se trata de señalar fallas, sino de acompañar el crecimiento del otro.

En estas prácticas, la evaluación deja de sentirse como algo externo. Se integra a tu experiencia diaria. Reflexionas, dialogas, ajustas. Hay una continuidad que acompaña tu proceso. Y en ese flujo constante, empiezas a notar que aprender no es un acto solitario, sino una construcción compartida, llena de matices.

Y entonces, casi sin darte cuenta, cambia la forma en que te relacionas con el aprendizaje. Te involucras más, participas con mayor confianza. La evaluación ya no pesa igual. Se vuelve una herramienta que te permite conocerte, entender a otros y avanzar con mayor claridad en ese camino que vas construyendo día a día.

4.6. Retroalimentación efectiva y personalizada

Hay palabras que llegan en el momento justo. Una observación breve, un gesto, una frase que se queda contigo más tiempo del esperado. La retroalimentación efectiva tiene algo de eso. No es un comentario al pasar. Se siente como una guía discreta, una voz cercana que te orienta sin imponerse dentro del camino que vas recorriendo.

Quizá recuerdas cuando alguien te señaló un detalle que no habías visto. No lo hizo con dureza, sino con cuidado. Y en lugar de incomodarte, te ayudó a avanzar. Esa es la diferencia. La retroalimentación personalizada no hiere, no etiqueta. Acompaña. Se adapta a tu ritmo, a tu manera de entender, a tus propias dudas.

A veces, lo que más necesitas no es una respuesta, sino una pregunta bien planteada. Algo que te haga detenerte y mirar de nuevo. En ese instante, la retroalimentación se convierte en una especie de pausa reflexiva. No interrumpe el aprendizaje, lo enriquece. Te invita a pensar, a reorganizar ideas, a intentar otra vez.

También hay silencios que enseñan. No todo comentario debe ser extenso. Una palabra precisa puede abrir caminos que antes no veías. Es como una luz tenue en medio de la niebla. No

ilumina todo, pero te permite dar el siguiente paso con mayor seguridad, sin sentirte completamente perdido dentro del proceso.

Santos Novoa (2023) señala que la retroalimentación efectiva incide directamente en la mejora del aprendizaje al orientar de manera específica el desempeño del estudiante. Esa orientación se vuelve significativa cuando percibes que cada observación responde a lo que realmente necesitas en ese momento, sin generalizaciones que te alejen.

En ocasiones, la retroalimentación llega tarde o de forma impersonal. Entonces pierde fuerza. Pero cuando aparece a tiempo, con palabras que conectan contigo, se siente distinta. Te mueve. Te hace revisar lo que hiciste sin sentirte juzgado. Hay una intención clara de ayudarte a avanzar, y eso se percibe con facilidad.

Personalizar la retroalimentación implica mirar con atención. No todos necesitan lo mismo, ni en el mismo momento. Hay quienes requieren mayor orientación, otros un pequeño impulso. Reconocer esa diferencia marca una gran distancia. Te sientes visto, no como parte de un grupo homogéneo, sino como alguien con su propio proceso.

Según Santos Novoa (2023), la retroalimentación adaptada a las características individuales favorece una participación más activa y comprometida en el aprendizaje. Esto se nota cuando empiezas a responder, a involucrarte, a tomar decisiones sobre tu propio trabajo, guiado por comentarios que realmente tienen sentido para ti.

Con el tiempo, incluso empiezas a anticipar esa retroalimentación. Mientras trabajas, te haces preguntas, revisas, corriges. Es como si esa voz externa se integrara poco a poco en tu forma de pensar. Ya no esperas siempre una indicación. Comienzas a construir tus propios criterios con mayor seguridad.

Y en ese proceso, la retroalimentación deja de ser algo externo. Se vuelve parte de ti. Te acompaña, te orienta, te da confianza. Aprender ya no se siente como una serie de intentos aislados, sino como un recorrido continuo, donde cada palabra recibida tiene el potencial de transformar lo que haces y lo que piensas.

4.7. Evidencias de aprendizaje más allá del examen tradicional

Hay una escena que tal vez recuerdas con claridad: el examen sobre la mesa, el reloj avanzando, y esa sensación de tener que demostrar todo en un instante. Sin embargo, el aprendizaje rara vez ocurre de esa manera. Es más disperso, más cotidiano. Por eso, buscar evidencias más allá de esa prueba cambia profundamente la experiencia educativa.

Figura 16

Diversificación de evidencias de aprendizaje mediante productos creativos y multimodales



Cuando se abren otras formas de mostrar lo aprendido, algo se relaja dentro de ti. Ya no todo depende de una única

oportunidad. Aparecen trabajos, proyectos, conversaciones, producciones diversas. Cada una revela una parte distinta de lo que sabes. Es como mirar un paisaje desde varios ángulos, descubriendo detalles que antes pasaban inadvertidos.

A veces, una maqueta, un dibujo o una explicación oral dicen mucho más que una respuesta escrita. Hay aprendizajes que necesitan movimiento, voz, interacción. Limitar su expresión a un formato rígido puede hacerlos parecer incompletos. En cambio, al diversificar las evidencias, se abre un espacio donde cada habilidad encuentra su forma de manifestarse.

Inga y colaboradores (2026) plantean que la evaluación creativa permite valorar el aprendizaje desde múltiples perspectivas, ampliando las oportunidades de participación estudiantil. Esa idea cobra sentido cuando notas que puedes mostrar lo que sabes sin sentirte atrapado en una estructura única que no siempre refleja tu verdadero desempeño.

Quizá al principio te genera cierta incertidumbre. Estás acostumbrado a una lógica distinta, más predecible. Pero poco a poco, comienzas a disfrutar esa apertura. Preparar un proyecto, explicar una idea, construir algo tangible. El aprendizaje se vuelve más activo, más cercano a la vida diaria, menos encerrado en una hoja.

También cambia la forma en que te preparas. Ya no memorizas de la misma manera. Piensas, relacionas, creas. Hay una implicación más profunda. Y aunque requiere mayor esfuerzo, también genera una satisfacción distinta. Sientes que lo que haces tiene sentido, que no se desvanece apenas termina la evaluación.

Inga et al. (2026) destacan que este tipo de evaluación favorece la creatividad y el pensamiento crítico, al permitir que los estudiantes construyan respuestas propias. Esa libertad se percibe cuando dejas de buscar una única respuesta correcta y comienzas a

elaborar ideas con mayor autonomía, conectando lo aprendido con tu propia experiencia.

En este camino, incluso el error adquiere otro lugar. No se esconde ni se penaliza de inmediato. Se observa, se revisa, se transforma. Cada evidencia se convierte en una oportunidad de ajuste, de mejora. Y en ese proceso, el aprendizaje deja de ser algo estático para convertirse en algo vivo, en constante cambio.

Hay algo profundamente liberador en saber que no todo se decide en un examen. Que tienes múltiples oportunidades para mostrar quién eres como aprendiz. Esa diversidad de evidencias construye una imagen más completa, más justa, más cercana a lo que realmente has ido desarrollando con el tiempo.

Y entonces, casi sin darte cuenta, la evaluación pierde ese carácter intimidante. Se transforma en un espacio de expresión. Aprender se siente menos como una prueba y más como una construcción continua. Y en ese recorrido, cada evidencia cuenta una parte de tu historia, una historia que merece ser vista en toda su amplitud.

4.8. Uso de herramientas digitales para evaluación accesible

Hay un momento curioso cuando usas una herramienta digital para evaluar. No es la misma sensación de una hoja impresa. Todo parece más dinámico, más abierto. Puedes avanzar a tu ritmo, detenerte, volver atrás. Esa flexibilidad cambia algo en tu forma de responder. Te sientes menos presionado y, de alguna manera, más dispuesto a intentar.

Quizá recuerdas la primera vez que respondiste una actividad en línea. Había cierta duda, un pequeño temor a equivocarte frente a la pantalla. Pero pronto notaste algo distinto: podías interactuar, explorar opciones, recibir respuestas

inmediatas. Esa inmediatez transforma la experiencia. No tienes que esperar demasiado para saber en qué estás fallando.

Las herramientas digitales, cuando están bien pensadas, se sienten como puentes. Acercan el aprendizaje a distintas formas de acceso. Hay textos que se escuchan, imágenes que se amplían, actividades que se adaptan. Y en ese abanico, encuentras una manera más cómoda de participar, más acorde a tus propias necesidades y ritmos.

Díaz y colaboradores (2022) señalan que la accesibilidad en herramientas digitales permite que más estudiantes participen en igualdad de condiciones, considerando diversas características individuales. Esa idea se vuelve tangible cuando notas que puedes ajustar el tamaño del texto, escuchar instrucciones o navegar con mayor facilidad en cada actividad.

A veces, pequeñas funciones hacen una gran diferencia. Un botón que repite una consigna, un video explicativo, una interfaz clara. Detalles que podrían parecer menores, pero que cambian por completo tu experiencia. Es como entrar a un espacio donde todo está pensado para que puedas moverte sin obstáculos innecesarios.

También hay una sensación de acompañamiento distinta. Las plataformas no reemplazan al docente, pero ofrecen un soporte constante. Te guían, te muestran avances, te permiten revisar lo que hiciste. No estás completamente solo frente a la tarea. Hay una estructura que sostiene tu proceso de manera silenciosa pero presente.

Díaz et al. (2022) destacan que el diseño accesible de herramientas digitales favorece la inclusión al eliminar barreras que dificultan la participación. Esto se percibe cuando todos pueden interactuar con las actividades sin sentirse excluidos por limitaciones técnicas o de formato, generando una experiencia más equitativa dentro del aula.

Con el tiempo, incluso desarrollas cierta confianza con estas herramientas. Aprendes a navegar, a interpretar indicaciones, a aprovechar recursos. Esa familiaridad reduce la ansiedad inicial. Ya no ves la tecnología como un obstáculo, sino como una aliada que facilita tu manera de aprender y de mostrar lo que sabes.

Hay algo interesante en poder responder de distintas formas: escribir, grabar tu voz, seleccionar opciones, arrastrar elementos. Esa variedad hace que la evaluación sea menos rígida. Te permite expresarte con mayor libertad, encontrando caminos que antes no estaban disponibles en formatos tradicionales más limitados.

Y entonces, casi sin notarlo, la evaluación digital deja de ser una novedad. Se integra a tu experiencia cotidiana. Te acompaña, se adapta, responde a lo que necesitas. Aprender se siente más accesible, más cercano. Y en ese entorno, cada paso que das parece un poco más claro, más posible, más acorde a ti.

Tabla 4

Estrategias y prácticas de evaluación adaptativa en la educación general básica

Estrategia de evaluación	Observaciones principales
Evaluación formativa centrada en el proceso	Permite seguimiento individual, promueve reflexión sobre avances y fortalece autonomía.
Instrumentos diversificados (rúbricas, portafolios, diarios)	Favorecen expresión de aprendizajes variados y reconocimiento de diferentes estilos.
Uso de herramientas digitales accesibles	Facilita participación equitativa, flexibiliza formatos y brinda retroalimentación inmediata.

Nota: Elaboración propia

Capítulo 5:

Gestión del aula inclusiva y trabajo colaborativo

Quien recorre las páginas de este capítulo se encuentra con una certeza que la práctica cotidiana confirma una y otra vez: el aula es un organismo vivo, no una máquina predecible. Gestionarla desde la inclusión exige algo más que normas escritas en una cartulina. Se requiere una sensibilidad fina, capaz de leer silencios, de notar quién se queda atrás y de tejer redes que sostengan a cada estudiante sin excepción.

El clima de aula positivo no nace por decreto, sino que se construye con pequeños gestos repetidos cada día. Una escucha atenta, una pausa antes de hablar, la certeza de que cada voz tendrá su turno sin burlas ni interrupciones. Quiroz Moreira et al. (2025) señalan que un ambiente emocionalmente seguro incrementa la disposición a colaborar, transformando el espacio en un lugar habitable donde el error deja de doler.

Las normas de convivencia adquieren otra fuerza cuando son los propios estudiantes quienes las redactan. Una cartulina con dibujos torcidos y faltas de ortografía puede contener más sabiduría que cualquier reglamento impreso. Sposetti (2022) recuerda que aprender a convivir potencia los logros académicos, porque el acuerdo construido entre iguales se cuida con otra mirada, casi con ternura.

Atender las conductas disruptivas desde una perspectiva formativa cambia por completo la dinámica del aula. No se trata de castigar, sino de preguntarse qué hay detrás de cada grito, de cada silla tirada. Callejón Rodríguez (2025) destaca que la formación docente en manejo conductual resulta determinante para sentirse eficaz, pero esa eficacia nace de la paciencia, no de la rigidez.

El trabajo colaborativo entre docentes y equipos de apoyo se percibe como un entramado de hilos invisibles que sostienen la vida del aula. Cada conversación breve en el pasillo, cada observación compartida, se convierte en un pequeño puente. Irujo Orellana (2025) afirma que la formación continua y el

acompañamiento entre colegas fortalecen el desarrollo profesional y enriquecen las estrategias para atender la diversidad.

Vincular a la familia en procesos inclusivos exige dejar atrás el monólogo informativo y abrir un diálogo honesto. Charrupe-Rodriguez, Mora-Ramirez y Suárez-Hernández (2024) sostienen que la familia cumple un rol fundamental cuando se la reconoce como agente activo. Una llamada para contar algo bueno, un horario flexible, una conversación sin prisas: pequeñas grietas por donde entra la confianza.

Las redes de apoyo institucional y comunitario amplían el radio de acción de la escuela. No se trata de recursos lejanos, sino de vínculos concretos que ofrecen herramientas, ideas y afecto. Cañón y González (2025) señalan que estas redes construyen espacios de confianza y seguridad, transformando la escuela en un nodo activo dentro de un ecosistema de cuidado compartido.

Los planes de acompañamiento individual funcionan como mapas delicados que guían a cada estudiante a través de su aprendizaje. No son documentos rígidos, sino registros vivos que se ajustan con cada observación, con cada conversación breve. López Nieto (2026) indica que la acción tutorial y el acompañamiento emocional favorecen la inclusión, reconociendo ritmos y fortalezas distintas sin forzar uniformidades.

Sistematizar las buenas prácticas inclusivas es rescatar del olvido lo que funciona en el día a día. Una libreta común, diez minutos los viernes, una pared llena de notas adhesivas de colores. Moyano Vanegas, Quintero Ríos, González Vargas y Trujillo Vanegas (2024) destacan que esta sistematización contribuye a la reflexión pedagógica, convirtiendo la intuición en saber compartido y los errores en maestros silenciosos.

En conjunto, estas dimensiones construyen una gestión del aula que no teme a la diversidad, sino que la abraza como su

materia prima. El trabajo colaborativo, la vinculación familiar, las redes de apoyo y la sistematización de experiencias se entrelazan para generar un ambiente donde cada estudiante encuentra un lugar. La inclusión, entonces, deja de ser un ideal lejano y se vuelve una práctica cotidiana, respirable, posible.

5.1. Clima de aula positivo y participación equitativa

Cuando entras al aula y sientes ese aire que no pesa, donde las miradas se encuentran sin temor, algo ha funcionado antes de empezar la lección. He visto cómo un simple “buenos días” dicho con calma puede desarmar tensiones que ni sabías que existían. La confianza se teje como una tela fina, un hilo cada día.

Recuerdo una mañana lluviosa, con los cristales empañados y los ánimos por el suelo. Una niña levantó la mano temblorosa, y en lugar de apresurarla, el grupo entero se quedó en silencio. Ese respeto mutuo no se decreta; florece cuando cada voz sabe que tendrá su turno sin interrupciones ni burlas.

Hay días donde la participación se inclina siempre hacia los mismos alumnos, esos que gritan las respuestas. Pero el verdadero arte consiste en notar a quien está en la segunda fila, con los brazos cruzados, esperando una señal. Un guiño, una pausa larga, una pregunta dirigida con suavidad: pequeñas llaves que abren puertas pesadas.

Según Quiroz Moreira y otros (2025), un ambiente emocionalmente seguro incrementa la disposición del alumnado a involucrarse en tareas colaborativas sin miedo al error. No hace falta gritar para demostrar autoridad. A veces el silencio después de una intervención tímida vale más que cualquier aplauso estruendoso. El aula respira cuando todos caben.

He comprobado que las normas de participación equitativa funcionan mejor cuando las construimos entre todos. Una caja pequeña para turnos de palabra, un gesto acordado para pedir

ayuda. Parecen tonterías, pero ordenan el caos con ternura. El alumnado necesita saber que su aporte no se perderá en el ruido, que alguien la espera de verdad.

Figura 17

Construcción de un clima de aula positivo y promoción de la participación equitativa



La mirada del profesor recorre la clase como una cámara lenta, detectando esa mano que se levanta a medias, ese suspiro que anuncia una idea. No se trata de cronometrar intervenciones, sino de crear una respiración colectiva. Quien habla siente el peso de la escucha; quien calla, sabe que su turno llegará sin violencia.

Otra cita de Quiroz Moreira y colaboradores (2025) recuerda que el clima positivo reduce conductas disruptivas al satisfacer necesidades básicas de pertenencia. Una tarde, un chico rebelde soltó una reflexión brillante después de veinte minutos de escuchar a otros. No lo forzamos. El grupo había construido un colchón de confianza donde sus palabras pudieron aterrizar sin romperse.

A veces me pregunto si apuramos demasiado el programa y olvidamos ese minuto extra para que el último de la fila termine su frase. El calendario aprieta, lo sé. Pero he visto clases donde la participación equitativa no es un lujo, sino el pegamento que evita que todo se desmorone. Vale la pena frenar.

¿Y esas pequeñas injusticias cotidianas? El niño que tartamudea un poco y los demás completan sus palabras. No, no. Hay que enseñar a esperar, a respirar con él. La equidad no es dar a todos lo mismo, sino dar a cada uno lo que necesita para que su voz no se ahogue. Eso duele al principio, pero después se vuelve natural.

Cierro con una imagen de ayer: una mesa redonda, dos estudiantes que casi nunca participan discutiendo animadamente. El sol entraba por la ventana y sus caras habían cambiado. El clima positivo no es magia, es decisión repetida cada día. Y cuando logras que todos hablen, aunque sea un minuto, el aula deja de ser un aula para volverse un pequeño mundo habitable.

5.2. Normas de convivencia construidas colectivamente

Nunca he visto funcionar una norma impuesta desde arriba. Esa lista pegada en la pared con “prohibido correr” o “no interrumpir” suele terminar ignorada, doblada en las esquinas. En cambio, cuando un grupo entero escribe sus propias reglas, las cuida con otra mirada. Es como si cada palabra llevara el peso de una promesa hecha entre iguales.

La primera vez que probé esto, temblaba un poco. ¿Y si proponían disparates? Pero bastó sentarnos en círculo, con una cartulina grande y rotuladores de colores. Un niño dijo “me molesta que se rían cuando leo en voz alta”. Silencio. Otro añadió “podemos esperar a que termine”. Así nacen las buenas normas: del malestar sincero, no del manual.

Según Sposetti (2022), aprender a convivir es un aprendizaje valioso que potencia los logros académicos cuando

existe un clima de seguridad. No se trata de llenar paredes de reglas bonitas. Se trata de sentarse a escuchar lo que duele, lo que enfada, lo que cada uno necesita para sentirse protegido. Ese diálogo cansa, pero construye cimientos.

Recuerdo a una adolescente que nunca hablaba en las asambleas. Un día propuso: “cuando alguien esté triste, que podamos avisar con una seña sin tener que explicar por qué”. Lo escribimos en la lista. Esa norma diminuta cambió la clase más que cualquier discurso sobre empatía. Las mejores reglas nacen de esas pequeñas verdades cotidianas.

El ruido de las sillas al arrastrarse, las risas nerviosas al levantar la mano. Todo eso habla de convivencia. Pero cuando construyes las normas entre todos, el tono del aula se vuelve más grave, más atento. La gente empieza a mirarse a los ojos antes de hablar. Hay algo sagrado en un acuerdo que te has ganado con palabras propias.

Claro que luego hay que revisarlas. Una norma que sirvió en septiembre puede asfixiar en marzo. Por eso cada quince días sacamos la cartulina arrugada, leemos punto por punto, preguntamos “¿esta todavía nos representa?”. A veces borramos, otras agregamos. La convivencia no es un monumento, es un árbol que hay que podar con cariño.

El trabajo de Sposetti (2022) señala que la corresponsabilidad en la construcción del clima cooperativo permite aprender a ser y a vivir juntos. Y es cierto: cuando un niño viola una norma que él mismo redactó, no necesita un sermón. Basta señalar la cartulina y preguntar “¿recuerdas por qué escribimos esto?”. La memoria del cuerpo vuelve enseguida.

Una tarde, un padre me dijo “mi hijo ahora nos exige en casa que votemos las reglas”. Me reí. Pero tiene sentido: quien aprende a negociar su lugar en el aula lleva esa herramienta a la

mesa familiar, al patio del barrio, al futuro trabajo. Construir normas juntos no es una actividad escolar; es un ensayo de ciudadanía con olor a rotulador.

¿Y los conflictos? No desaparecen, claro. Pero cambia la forma de resolverlos. Cuando dos niños se pelean, ya no vienen corriendo a que ponga orden. Preguntan “¿qué decía nuestra norma sobre los insultos?”. Han interiorizado un paraguas colectivo. La mediación se vuelve más rápida, menos dramática. Ellos mismos se recuerdan lo que acordaron aquella tarde de lluvia.

Cierro con una imagen que guardo: la cartulina ya amarilla, con dibujos torcidos y faltas de ortografía. Alguien escribió “no gritar cuando otro se equivoca” con una letra temblorosa. Esa hoja fea vale más que cualquier reglamento impreso en papel couché. Porque cada rasguño, cada borrón, cada palabra mal escrita lleva la historia de un grupo que decidió cuidarse.

5.3. Manejo de conductas desde una perspectiva formativa

Cuando un niño tira una silla al suelo, mi primer impulso todavía es tensarme. Pero con los años he aprendido a respirar hondo antes de reaccionar. Esa pausa de tres segundos cambia todo. No se trata de castigar, sino de preguntarme: ¿qué le está pasando? La conducta desordenada suele ser un grito que no sabe vestirse de palabras.

Recuerdo a Lucas, que explotaba cada vez que le pedía leer en voz alta. Un día, en lugar de enviarlo al pasillo, le susurré “¿preferirías leer de a dos?”. Asintió con la cabeza gacha. Esa pequeña negociación no premió su berrinche; le enseñó una ruta de salida. La disciplina formativa busca puertas, no paredes.

Según Callejón Rodríguez (2025), la percepción de los docentes sobre su propia formación en manejo conductual resulta determinante para sentirse eficaces. Y es verdad: muchos llegamos

al aula con un arsenal de castigos pero sin herramientas para entender el trasfondo emocional. Necesitamos menos recetas de “qué hacer” y más preguntas sobre “por qué ocurre”.

Figura 18

Gestión formativa de la conducta a través de la mediación docente y el desarrollo de habilidades socioemocionales



La otra tarde, dos niños se empujaron en la fila del comedor. En lugar de separarlos con gritos, les pedí que se quedaran un minuto mirándose. El silencio incómodo hizo más que cualquier sermón. Después, uno dijo “me molestó que me llamas tonto”. El otro bajó la mirada. La conducta se deshizo cuando apareció la palabra justa.

He visto colegas usar puntos rojos en un tablero público para señalar malas conductas. Eso no educa, humilla. La mirada formativa prefiere un rincón tranquilo donde conversar, un papel donde dibujar la rabia, una frase como “cuando estés listo, podemos hablar”. El respeto no se negocia, pero la corrección sí puede ser amable.

Una madre me confesó que su hijo llegaba a casa con dolor de barriga todos los días. Resultó que un compañero le escondía la mochila. El niño no actuaba mal; reaccionaba mal a un dolor invisible. La formación docente debería enseñarnos a ser detectives de causas ocultas, no jueces de conductas visibles. Eso cambia la historia por completo.

El trabajo de Callejón Rodríguez (2025) destaca la necesidad de guías prácticas para el profesorado ante trastornos de conducta. Pero una guía no sirve si no viene acompañada de supervisión y descanso emocional. Porque atender conductas disruptivas agota. Necesitamos espacios entre docentes para llorar las frustraciones, reír los fracasos y construir estrategias entre todos.

¿Y cuando la conducta se repite una y otra vez? Ahí la paciencia se desgasta. Lo sé. Pero he comprobado que etiquetar al niño como “conflictivo” cierra cualquier posibilidad de cambio. En cambio, decir “esta conducta no me gusta, pero tú me importas” abre una rendija. La repetición no es terquedad, es falta de otra herramienta.

Aprendí a tener un cajón con plastilina en mi escritorio. Cuando alguien notaba que iba a estallar, señalaba el cajón sin decir nada. Amasar la arcilla mientras otros trabajaban le devolvía la calma. No es magia, es ofrecer un puerto antes de la tormenta. La disciplina formativa anticipa, no solo reacciona. Conoce las señales tempranas de cada cuerpo.

Cierro con una imagen que me sostiene: un niño que solía pegar ahora dice “necesito un minuto” y se sienta en el sillón de pensar que pintamos entre todos. Su mejilla aún se sonroja, pero su mano ya no golpea. Ese minuto de autocontrol no nació del miedo, nació de cientos de conversaciones bajito, de acuerdos respetados, de un adulto que no dejó de creer.

5.4. Trabajo colaborativo entre docentes y equipos de apoyo

El trabajo compartido entre docentes y equipos de apoyo se percibe como un entramado de hilos invisibles que sostienen la vida del aula. Cada reunión, cada conversación breve en el pasillo, parece un pequeño puente que acerca miradas y estrategias, recordando que la educación no ocurre en compartimentos estancos, sino en la resonancia de voces diversas que se encuentran.

Cuando los equipos se alinean, los alumnos se sienten acompañados. Hay un movimiento casi silencioso detrás de la planificación: ajustes de tareas, observaciones mutuas, decisiones compartidas. En ese tejido, se reconocen fortalezas y limitaciones, y se aprende que la confianza no se declara, se practica. El aula se convierte en un espacio donde la atención y la ternura se hacen visibles.

El diálogo constante entre docentes y especialistas permite ajustar detalles que podrían pasar inadvertidos. Un gesto, una palabra distinta, una pausa prolongada: pequeños signos que los profesionales interpretan en conjunto, transformando la rutina en oportunidades para comprender a cada estudiante. La colaboración se siente como una danza discreta que exige sensibilidad, paciencia y disposición para aprender del otro.

El intercambio de experiencias nutre la mirada educativa. Como señala Irujo Orellana (2025), la formación continua y el acompañamiento entre colegas fortalecen el desarrollo profesional y favorecen la construcción de estrategias más ajustadas a las necesidades de los estudiantes. Este contacto cercano con la práctica genera aprendizajes que trascienden los manuales y se inscriben en la memoria emocional de quienes enseñan.

Cada planificación compartida se convierte en un mapa que guía la atención hacia quienes requieren más apoyo. La

coordinación no se percibe como una obligación administrativa, sino como un gesto de cuidado: un cuidado que reconoce la fragilidad, las incertidumbres y los talentos escondidos de cada niño y cada niña. La colaboración se siente, entonces, como un acto de humanidad silenciosa.

El seguimiento conjunto de los procesos de aprendizaje permite anticipar dificultades y celebrar avances. Las reuniones se transforman en espacios de reflexión compartida, donde se observan patrones, se prueban estrategias y se ajustan métodos. La sensación de que no se navega en solitario ofrece un alivio silencioso, un recordatorio de que la enseñanza es un trabajo que florece en la compañía.

El aprendizaje profesional ocurre también en los momentos informales: pasillos, cafés o intercambios fugaces. Los equipos de apoyo y los docentes encuentran en estas pausas la oportunidad de comparar observaciones, sugerir alternativas y escuchar interpretaciones distintas. Cada conversación se convierte en una pequeña chispa que ilumina aspectos del aprendizaje que podrían pasar inadvertidos en la planificación diaria.

La experiencia compartida genera vínculos que trascienden la tarea pedagógica inmediata. Como Irujo Orellana (2025) indica, el trabajo colaborativo fortalece la confianza profesional y propicia la innovación educativa. Esos lazos permiten enfrentar con mayor serenidad la incertidumbre del aula, reconociendo que cada docente y cada especialista aporta un matiz único a la comprensión de los alumnos y a la intervención educativa.

La retroalimentación constante se transforma en un regalo: señales, consejos, ideas que se intercambian sin formalismos excesivos, pero con atención genuina. Los equipos aprenden a escuchar las pequeñas variaciones en el desempeño de los estudiantes, a celebrar progresos mínimos y a reconfigurar las

estrategias con delicadeza. La colaboración se convierte en un ritmo cotidiano que sostiene la vida del aula.

El compromiso compartido genera una sensación de pertenencia que se refleja en la interacción con los estudiantes. Cuando docentes y especialistas trabajan hombro a hombro, el aula se siente más segura, más flexible, más abierta a la diversidad de ritmos y maneras de aprender. Cada encuentro profesional es una semilla que alimenta la confianza, el respeto mutuo y la creatividad pedagógica.

5.5. Vinculación con la familia en procesos inclusivos

La primera vez que llamé a la mamá de Carla, temblaba. No quería sonar acusador. Pero ella soltó un suspiro al otro lado del teléfono: “pensé que nunca iba a llamarme para contarme algo bueno”. Ese día entendí que vincular a la familia no es informar problemas, es tejer un puente antes de la tormenta.

Una madre me dijo entre lágrimas que su hijo con dificultades nunca había sido invitado a un cumpleaños del aula. ¿Yo lo sabía? No. Había estado tan ocupado adaptando materiales que olvidé preguntar por su vida fuera de la escuela. La inclusión empieza cuando la familia siente que su historia importa en ese cuaderno de comunicados.

Según Charrupe-Rodríguez, Mora-Ramírez y Suárez-Hernández (2024), la familia cumple un rol fundamental en los procesos de inclusión educativa cuando se la reconoce como agente activo, no como mero espectador. Y duele admitirlo: muchas veces las reuniones de padres son monólogos donde el profesor habla y ellos asienten. Necesitamos devolverles la palabra, sentarnos en círculo.

Recuerdo a don José, un papá que trabajaba de noche y llegaba con olor a gasolina a las reuniones. Nunca faltaba. Un día le pedí que nos contara un cuento de su tierra. Los niños hicieron

silencio. Él se sonrojó, pero habló. Desde entonces, otros padres se animaron. La vinculación verdadera huele a café compartido y a timidez vencida.

He aprendido a no citar a las familias “cuando hay problemas”. Un mensaje por la mañana diciendo “hoy tu hija ayudó a un compañero” vale más que tres informes de conducta. Esa pequeña noticia alegra la jornada laboral de una mamá, la hace sentirse parte del equipo. La confianza se cultiva con miguitas de buenas noticias.

¿Y esas familias que no aparecen nunca? He dejado de juzgarlas. Una abuela que cría sola a tres nietos, un padre que trabaja dobles turnos. La vinculación a veces es una nota breve en la mochila, una llamada de cinco minutos, un horario de tutoría a las siete de la mañana. Flexibilidad, no exigencias. Eso abre puertas.

El mismo estudio de Charrupe-Rodriguez y otros (2024) señala que la colaboración familia-escuela potencia el desarrollo integral del estudiante cuando hay comunicación fluida. Pero fluida no significa diaria. Significa honesta. Una tarde, una mamá me confesó que no sabía ayudar a su hijo con las tablas. Nos reímos juntos. Preparamos un juego sencillo para casa. Sin culpas.

A veces el vínculo nace en los momentos más inesperados. Un padre se quedó a arreglar la pizarra rota un sábado. Una abuela trajo bizcochos para el recreo porque su nieto decía que el pan de la escuela no estaba bueno. Esas pequeñas intrusiones amorosas convierten el aula en un lugar con olor familiar. La escuela deja de ser un territorio extraño.

La agenda compartida que diseñamos entre todos tiene dibujos hechos por los niños y espacios para que las familias escriban sus observaciones. Un papá anotó “anoche durmió mal, quizás esté irritable”. Esa información vale oro. Cuando llegó el

berrinche a media mañana, ya sabía por qué. La familia y yo éramos el mismo equipo leyendo las mismas señales.

Figura 19

Fortalecimiento de la alianza escuela-familia en el marco de la educación inclusiva y el apoyo comunitario



Cierro con una imagen que me ablanda el corazón: un niño que muestra su cuaderno a su mamá en la puerta del aula, ella le susurra algo al oído, los dos sonríen. Esa escena cotidiana es el termómetro de una inclusión real. Cuando la familia cruza la puerta sin miedo, cuando el profesor la recibe con un gesto cálido, el aprendizaje se vuelve asunto de todos.

5.6. Redes de apoyo institucional y comunitario

Las redes de apoyo institucional y comunitario se perciben como ríos invisibles que fluyen alrededor del aula, llevando recursos, ideas y afecto hacia quienes aprenden. La colaboración entre escuelas, familias y organizaciones locales no ocurre en documentos o circulares; se siente en llamadas, visitas y mensajes que construyen puentes de confianza silenciosa, donde cada actor aporta un fragmento de cuidado tangible.

El acompañamiento de estas redes transforma la percepción de la escuela. Lo que antes parecía un espacio aislado se convierte en un punto de encuentro para intercambiar recursos y miradas. Cada reunión con profesionales externos, líderes comunitarios o voluntarios ofrece una posibilidad de expandir horizontes, recordando que la educación se alimenta de la escucha y del compromiso compartido.

La coordinación entre instituciones y programas locales permite identificar oportunidades concretas para fortalecer el aprendizaje. En esas conversaciones se perciben matices sutiles: gestos de comprensión, silencios que revelan incertidumbres y propuestas que brotan de la experiencia cotidiana. La red funciona como un tejido de cuidado que sostiene tanto a estudiantes como a docentes, reforzando la sensación de acompañamiento constante.

El apoyo comunitario genera vínculos emocionales que facilitan la intervención educativa. Como señalan Cañón y González (2025), las redes de protección y acompañamiento construyen espacios de confianza y seguridad, promoviendo estrategias integrales que no se limitan a lo académico. Esta conexión entre actores permite un seguimiento más humano y cercano, donde cada pequeño avance se celebra como un logro compartido.

Cada vínculo con organizaciones externas aporta recursos y miradas distintas, que se traducen en proyectos, talleres o asesorías. La interacción frecuente, incluso breve, ayuda a sostener la motivación y a ampliar la comprensión sobre necesidades particulares de los estudiantes. La escuela deja de ser un espacio cerrado y se convierte en un nodo activo de apoyo recíproco y colaboración constante.

El intercambio entre docentes y redes institucionales permite anticipar problemas y generar soluciones creativas. Reuniones informales, llamadas inesperadas o correos que

describen avances de un estudiante construyen una especie de memoria colectiva. Esa memoria se transforma en una brújula que guía la acción educativa, ofreciendo tranquilidad y certeza a quienes sienten el peso de tomar decisiones importantes en el aprendizaje de otros.

La relación con familias y vecinos fortalece la percepción de pertenencia. Cada encuentro con la comunidad, desde charlas en la escuela hasta actividades locales, genera confianza y empatía. Se reconoce que la educación no ocurre en el aula únicamente, sino que se despliega en cada conversación, en cada gesto de acompañamiento que se recibe y se devuelve con atención y cuidado.

El seguimiento continuo de programas de apoyo comunitario permite mantener la coherencia en los planes educativos. Las intervenciones se alinean con la experiencia cotidiana de los estudiantes y con los recursos disponibles, estableciendo un flujo de comunicación constante entre actores. Cada ajuste, cada sugerencia de un especialista externo, se convierte en una pequeña luz que guía la acción docente.

La red de apoyo se percibe también en los momentos informales: un voluntario que observa, un mentor que ofrece consejo, un profesional que comparte herramientas. Como afirman Cañón y González (2025), estas interacciones fortalecen el tejido social y facilitan la inclusión de adolescentes en entornos de aprendizaje diversos. El impacto se siente no solo en las habilidades, sino en la seguridad emocional de quienes participan.

El compromiso conjunto de instituciones y comunidad genera un ecosistema educativo más receptivo y flexible. Cada interacción construye confianza y sentido de pertenencia, y cada recurso compartido se transforma en un gesto tangible de acompañamiento. La educación inclusiva se despliega así en la vida

cotidiana, donde la colaboración deja de ser una frase y se convierte en un hábito lleno de humanidad y cuidado mutuo.

5.7. Planes de acompañamiento individual

Los planes de acompañamiento individual se perciben como mapas delicados que guían a cada estudiante a través de su aprendizaje. Cada encuentro planificado, cada registro de avance o conversación breve, funciona como un faro que ilumina aspectos específicos de su desarrollo. La atención detallada y constante transforma la experiencia educativa en un sendero más accesible y humano.

El seguimiento personalizado permite identificar intereses, preocupaciones y emociones que de otra manera podrían pasar desapercibidos. La observación diaria, la escucha atenta y la retroalimentación oportuna generan confianza y seguridad. Cada ajuste en el plan refleja un acto de cuidado profesional, donde la planificación se convierte en un gesto silencioso de acompañamiento cercano que acompaña al estudiante en su recorrido.

La colaboración entre docentes, especialistas y familias en la construcción del plan ofrece múltiples perspectivas. Las reuniones, correos o llamadas aportan información que se traduce en estrategias concretas y coherentes. Cada intercambio genera una red de apoyo invisible que fortalece la atención a la diversidad, haciendo que los alumnos se sientan reconocidos y acompañados de manera constante, no como cifras, sino como personas.

Los planes individualizados permiten combinar objetivos académicos con necesidades socioemocionales. Como indica López Nieto (2026), la acción tutorial y la planificación de acompañamiento emocional favorecen la inclusión y la participación de estudiantes en riesgo de exclusión. Este enfoque reconoce que cada alumno tiene ritmos y fortalezas distintas, y que

la personalización de la atención potencia la motivación, la autoestima y la resiliencia.

Figura 20

Desarrollo de planes de acompañamiento individualizados mediante el uso de apoyos digitales y mediación personalizada



Cada registro de avance funciona como un espejo donde se refleja el progreso. Notas breves, observaciones y comentarios construyen una narrativa de aprendizaje que guía decisiones pedagógicas futuras. La sensación de continuidad y seguimiento genera tranquilidad, tanto para docentes como para estudiantes, recordando que la educación es un camino compartido y que cada pequeño logro merece reconocimiento y cuidado.

El acompañamiento individual permite ajustar la intensidad y el tipo de apoyo según necesidades cambiantes. Las estrategias se modifican, los tiempos se adaptan y las prioridades se reevalúan en función de la respuesta del estudiante. Este proceso dinámico convierte al plan en un documento vivo, sensible a los movimientos cotidianos del aula y a las experiencias únicas que cada estudiante aporta.

La planificación detallada facilita la coordinación entre actores educativos. Reuniones breves, informes y conversaciones informales permiten que cada docente o especialista comparta observaciones y proponga ajustes. Este flujo constante de información fortalece la coherencia en la intervención, asegura la atención integral y genera un espacio de reflexión compartida donde se perciben tanto avances académicos como indicadores emocionales y sociales.

El acompañamiento individual también se percibe en gestos sencillos: palabras de reconocimiento, pausas que permiten pensar, recordatorios personalizados. Cada interacción aporta seguridad y motivación, y refuerza la sensación de estar acompañado. La atención se convierte en un ritmo cotidiano que acompaña al estudiante, transformando momentos ordinarios en oportunidades para aprender, crecer y sentirse valorado dentro del aula.

Los planes individualizados promueven la autonomía progresiva. La orientación y el seguimiento permiten que los estudiantes adquieran herramientas para gestionar su aprendizaje y emociones. Como López Nieto (2026) señala, esta aproximación fortalece la capacidad de autogestión y resiliencia, generando espacios donde los alumnos aprenden a tomar decisiones informadas, a valorar sus avances y a construir estrategias personales de progreso con seguridad.

El compromiso sostenido en el acompañamiento individual genera un efecto profundo en la experiencia educativa. Cada ajuste, cada consejo y cada observación se transforma en una semilla de confianza. La educación deja de percibirse como un proceso abstracto y se convierte en un viaje compartido, donde la atención personalizada es un hilo constante que conecta intereses, emociones y aprendizajes de manera humana y cercana.

5.8. Sistematización de buenas prácticas inclusivas

La sistematización de buenas prácticas comienza por reconocer que lo cotidiano guarda tesoros. Esa profesora que inventó un juego de tarjetas para que todos participen, ese equipo que rediseñó el recreo. Anotar lo que funciona, conversarlo en reuniones, compartirlo en un documento sencillo. Las experiencias valiosas se pierden si nadie las escribe. La memoria institucional necesita de ese archivo vivo.

Una buena práctica no se replica pegándola en otro sitio. Cada aula tiene su temperatura, sus ritmos. Pero sistematizar permite destilar el principio que la hizo funcionar: la paciencia de esperar turnos, el uso de imágenes junto a las instrucciones verbales. Esa esencia se puede trasladar, cuidando de no dañar lo que la hacía única en su origen. Un aprendizaje compartido sin recetas rígidas.

Según Moyano Vanegas, Quintero Ríos, González Vargas y Trujillo Vanegas (2024), la sistematización de experiencias como el Plan Individual de Ajustes Razonables contribuye a la reflexión de las prácticas pedagógicas desde un proceso recíproco. No se trata de acumular anécdotas, sino de detenerse a preguntar qué pasó, por qué funcionó, qué condiciones lo hicieron posible. Esa pausa reflexiva transforma la intuición en saber compartido.

El sonido de las teclas al escribir lo ocurrido, el roce del rotulador sobre la cartulina donde se anotan los acuerdos. Esos gestos pequeños convierten una experiencia fugaz en relato. La sistematización no necesita grandes formatos. Una libreta común, un archivo en la computadora del aula, diez minutos los viernes después del recreo. Lo importante es la constancia de mirar atrás para aprender.

Las buenas prácticas inclusivas suelen nacer de un tropiezo. Ese día que una actividad no salió, pero alguien improvisó

una solución brillante. Esa solución merece ser rescatada del olvido. Sistematizar no es engalanar el éxito, es también escribir los errores con honestidad. De ellos se aprende más que de los aciertos perfectos. Un fracaso sistematizado es un maestro silencioso.

El mismo estudio de Moyano Vanegas y colegas (2024) aporta elementos para generar acciones reflexivas sobre prácticas pedagógicas en la atención a estudiantes con discapacidad. Una vez al mes, el equipo de profesores comparte un “hallazgo de aula”. Puede ser un ajuste mínimo: cambiar el color del papel, permitir respuesta oral en lugar de escrita. Esas microinnovaciones, cuando se comparten, multiplican su efecto.

La carpeta de buenas prácticas no debería guardarse bajo llave. Esa recopilación, aunque desordenada, funciona mejor cuando está al alcance de todos. El profesor nuevo que llega en octubre necesita saber qué hace la tutora de cuarto con los niños que se distraen. La sistematización horizontal, conversada en los pasillos, en los cafés, tiene más impacto que los informes oficiales y pulcros.

A veces una buena práctica es tan simple que parece una tontería: poner un espejo junto a la puerta para que los niños se miren antes de salir al recreo, o asignar un compañero de lectura que rota cada semana. Sistematizar es tomar esa tontería con seriedad, describirla, preguntarse por qué funciona. Lo pequeño, cuando se entiende, puede cambiar mucho. La humildad permite verlo.

La memoria del aula es frágil. Un curso termina, los niños pasan a otro nivel, la profesora se jubila. Las rutinas que funcionaban se desvanecen. Sistematizar es construir un hilo que une esas experiencias dispersas. Una grabación de voz, un vídeo corto, una serie de fotos con pies de página. No hace falta tecnología avanzada. La continuidad se teje con voluntad de recordar y de contar.

Cierro con una imagen que se repite en muchas escuelas: una pared llena de notas adhesivas de colores. Cada una tiene escrita una estrategia que funcionó. “Títeres para resolver conflictos”, “semáforo de emociones en la pizarra”, “rincones de lectura con cojines”. Esa pared colorida es una sistematización viva, imperfecta, colectiva. Las buenas prácticas no están en los manuales; están pegadas con chinchetas en el corazón del pasillo.

Tabla 5

Aportes Centrales del Capítulo sobre Educación Inclusiva en Acción

Dimensión abordada	Aportes principales
Clima de aula, participación y normas de convivencia	La confianza grupal se teje con escucha activa y pequeños gestos cotidianos; las normas construidas colectivamente generan corresponsabilidad y reducen conductas disruptivas, mientras que la disciplina formativa prioriza la comprensión emocional sobre el castigo, ofreciendo rutas de salida al estudiante.
Trabajo colaborativo, vinculación familiar y redes de apoyo	El equipo docente y los apoyos institucionales funcionan como una red que sostiene la inclusión; la familia se integra como agente activo mediante comunicación honesta y flexible, y la comunidad amplía el acompañamiento más allá de los muros escolares.

Dimensión abordada	Aportes principales
Planes individuales y sistematización de prácticas	El acompañamiento personalizado requiere escuchar al estudiante y revisar los acuerdos de manera continua; las buenas prácticas se vuelven útiles cuando se registran con sencillez y se comparten horizontalmente, valorando los aprendizajes nacidos de los errores cotidianos.

Nota. Elaboración propia a partir de los temas desarrollados en el capítulo. Se destaca la transición desde enfoques normativos hacia estrategias relacionales, flexibles y situadas en la experiencia diaria del aula.

Conclusiones

Al cerrar este recorrido, queda la sensación de haber transitado un camino amplio y profundamente humano. La diversidad deja de percibirse como un obstáculo y se transforma en una riqueza que amplía la mirada pedagógica. El lector reconoce que la inclusión no pertenece al terreno de las ideas abstractas, sino a la práctica cotidiana, allí donde cada decisión docente adquiere significado y deja huella en las trayectorias de aprendizaje.

A lo largo del libro, la adaptación curricular se revela como una herramienta viva, dinámica y sensible. Ya no aparece como un ajuste marginal, sino como una forma de diseñar experiencias educativas con mayor flexibilidad y coherencia. Esta comprensión modifica la percepción del aula, que se presenta como un espacio capaz de transformarse y responder a las necesidades reales del estudiantado sin perder rigor académico ni profundidad formativa.

Las preguntas que guiaron la obra encuentran respuestas abiertas y en constante construcción. La evaluación inclusiva deja de vincularse con la medición rígida y adquiere un sentido más amplio, centrado en el progreso y el acompañamiento. Se instala una idea poderosa: valorar el aprendizaje implica reconocer trayectorias, procesos y avances que muchas veces permanecen invisibles cuando la mirada se limita a resultados cuantificables.

Las metodologías activas aparecen como un puente entre la teoría y la experiencia. La participación estudiantil se fortalece cuando el aprendizaje se convierte en una vivencia compartida, llena de intercambio y colaboración. El lector percibe que la enseñanza cobra otra textura cuando se abren espacios para la creatividad, el diálogo y la construcción colectiva del conocimiento, generando ambientes donde cada voz encuentra lugar.

El clima de aula adquiere un protagonismo inesperado. La convivencia, la educación emocional y el trabajo colaborativo se presentan como cimientos que sostienen cualquier iniciativa inclusiva. En este punto, la escuela deja de percibirse como un escenario aislado y se reconoce como una comunidad viva, donde familias, docentes y estudiantes construyen vínculos que favorecen la confianza y la participación.

La tecnología educativa también redefine su papel dentro de este panorama. Lejos de convertirse en un fin en sí misma, se integra como una herramienta que amplía oportunidades y facilita el acceso al aprendizaje. El lector percibe que la innovación cobra sentido cuando responde a necesidades reales y se orienta hacia la equidad, generando nuevas posibilidades de participación para quienes antes quedaban al margen.

El recorrido invita a replantear la identidad profesional docente desde una perspectiva reflexiva y consciente. Enseñar implica escuchar, observar y adaptar, manteniendo una disposición permanente hacia el aprendizaje. Esta idea transforma la práctica educativa en un proceso continuo de crecimiento, donde cada experiencia en el aula abre puertas hacia nuevas comprensiones y decisiones pedagógicas.

A medida que las páginas llegan a su cierre, se fortalece la convicción de que la inclusión no es una meta lejana, sino un proceso cotidiano que se construye paso a paso. Cada ajuste curricular, cada estrategia didáctica y cada gesto de acompañamiento forman parte de un tejido pedagógico que se expande con el tiempo, consolidando prácticas educativas más justas y significativas.

El lector se despide con la sensación de haber ampliado su horizonte profesional y personal. La educación inclusiva deja de percibirse como una exigencia externa y se convierte en una convicción profunda que orienta la práctica pedagógica. Esta

transformación interior se refleja en la manera de mirar al estudiantado, reconociendo su singularidad y valorando sus múltiples formas de aprender.

Queda una certeza serena y esperanzadora: la educación puede convertirse en un espacio donde cada estudiante encuentre oportunidades reales de desarrollo. El libro se cierra con una mirada hacia el futuro, confiando en que las ideas aquí compartidas acompañarán nuevas experiencias educativas, alimentarán la reflexión docente y fortalecerán el compromiso con una escuela más equitativa y humana.

Referencias Bibliográficas

- Almeida-Albuja, L. M., & Castillo-Bustos, M. R. (2025). Currículo flexible: El diseño de programas adaptativos para la diversidad estudiantil. *KIRIA: Revista Científica Multidisciplinaria*, 3(6), 1–17. <https://doi.org/10.53877/62b7aa23>
- Avilés, M., Vergara, G., Hugo, J., Martillo, L., & Regalado, J. (2026). La integración de la tecnología en la educación inclusiva: enfoques y soluciones para favorecer el aprendizaje en todos los niveles educativos. *Revista Multidisciplinar de Estudios Generales*, 5(1), 606–619. <https://doi.org/10.70577/reg.v5i1.478>
- Bravo Alcívar, G. M., Farinango Machay, J. F., Gavilanes Gavidia, P. N., & Gordillo Ordóñez, J. L. (s. f.). Evaluación formativa y continua: Nuevas rutas. *Practice*, 5(1), 7–74.
- Callejón Rodríguez, L. (2025). *Estrategias para el manejo de trastornos de conducta: Guía de intervención y apoyo al profesorado de Educación Primaria* (Trabajo de fin de máster, Universidad de Valladolid). <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/82881>
- Calderón Quintero, F., Castillo Vargas, J. E., & Robayo Gómez, C. (2025). *Estrategia multisensorial: Un enfoque inclusivo para el aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas especiales* (Tesis doctoral, Universidad El Bosque). ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Cañón, A. M., & González, A. (2025). *Las redes de apoyo en los programas de protección a adolescentes institucionalizados en Colombia desde la psicología comunitaria* (Monografía). <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/70195>
- Castillo Mendoza, Y. H., & Gonzales Ernaú, P. E. (2025). *Formación del docente inclusivo para atender las necesidades educativas especiales del preescolar* (Tesis de licenciatura, Universidad de Ciencias y Humanidades).
- Castro, L. (2023). *Adaptaciones curriculares y su influencia en la educación inclusiva en estudiantes de la UE Réplica Eugenio Espejo, Babahoyo*.
- Cerbone Salas, C. L. (2022). *Violencia escolar: Construyendo caminos de tolerancia y respeto en culturas divergentes*. Universidad Siglo 21.
- Charrupe-Rodríguez, M. A., Mora-Ramírez, A. M., & Suárez-Hernández, Y. K. (2024). El rol de la familia en los procesos

- de inclusión educativa. *AiBi Revista de Investigación, Administración e Ingeniería*, 12(3), 195–194.
<https://doi.org/10.15649/2346030X.3934>
- Chico, Á., Gómez, I., & Climent, N. (2024). Recursos didácticos inclusivos en la resolución de problemas matemáticos con alumnado con síndrome de Asperger. *Revista de Educación Inclusiva*, 17, 157–181.
- Cullquipuma Mora, M. R. (2025). *Impacto de los instrumentos de evaluación en el progreso pedagógico según estilos de aprendizaje* (Tesis de posgrado, UPSE).
- Díaz, F. J., Schiavoni, M. A., Amadeo, A. P., Harari, I., Gómez, S., & Osorio, M. A. (2022). Herramientas digitales para educación: Análisis de su accesibilidad. En *Actas del XXIV Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación* (pp. 765–770).
<https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/145258>
- Duta-Toapanta, L. P., Asimbaya-Chaquina, J. C., Cando-Musugando, M. D. P., Andrango-Analuisa, D. P., & Castellano-Valverde, J. J. (2025). El rol docente en la construcción de una educación inclusiva. *RICEd*, 3(6), 95–110.
<https://doi.org/10.53877/64mxab10>
- Flores-González, N. (2022). El perfil del docente y su adaptabilidad a entornos educativos virtuales. *RECIE*, 6(2), 99–115.
<https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i2.pp99-115>
- Garrido Bermúdez, E., & Mena Rodríguez, H. Y. (2022). Perspectiva de la flexibilización curricular en tiempos de pandemia. *UNACIENCIA*, 14(27), 20–34.
<https://doi.org/10.35997/unaciencia.v14i27.632>
- González Chillogalli, D. E. (2025). *Estrategias de diversificación para fomentar la atención a la diversidad* (Tesis).
<https://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/3924>
- Guerrero López, K. A., & Santos Caballero, G. (2024). *Aprendizaje cooperativo y principios del DUA* (Tesis doctoral, Universidad El Bosque). ProQuest.
- Inga, E., Herrera, A., Paredes, M., Males, L., & Castillo, M. (2026). Evaluación creativa más allá de los exámenes tradicionales. *Revista Multidisciplinaria de Estudios Generales*, 5(1), 74–88.
<https://doi.org/10.70577/reg.v5i1.448>
- Irujo Orellana, G. (2025). *Trabajo colaborativo, formación docente y desarrollo profesional*.
<https://hdl.handle.net/20.500.14005/15887>

- James, C., Davis, J., Evans, R., & Foster, D. (2025). *Personalized learning paths: How AI is transforming employee training*. <https://acortar.link/w3wgGd>
- Juca Pañega, M. E., Vega Sánchez, A. A., Simisterra Polo, V. E., & Juca Pañega, J. C. (2026). Atención a la diversidad en el aula regular. *Educational Regent Multidisciplinary Journal*, 3(1), 1–11. <https://doi.org/10.63969/dxpb1m20>
- López, D., Paredes, Z., Amores, V., Lozada, E., Andrade, M. J., Freire, S., Sánchez, N., & Sánchez, R. (2021). Adaptaciones curriculares: Un estudio cualitativo. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i10.3236>
- López Nieto, A. (2026). *Plan de acción tutorial para el acompañamiento emocional del alumnado* (TFM). <http://hdl.handle.net/11531/106854>
- Lübke, L., Pinguart, M., & Schwinger, M. (2021). The role of flexibility in inclusive education. *Sustainability*, 13(8). <https://acortar.link/UkqKC5>
- Macareno, M. M. (2022). *Efecto de un andamiaje presentado a través de un juego virtual*. <http://hdl.handle.net/11349/29436>
- Maceda Martínez, K. E., Oyola Cedeño, A. J., Suárez Jordán, E. S., Jaramillo Armijos, H. M., & Galarza Medina, J. C. (2025). Gamificación inclusiva. *ASCE Magazine*, 4(3), 1207–1230.
- Marín Sánchez, C. I., Moreno Beltrán, R., & Hernández Valerio, J. S. (2024). Aprendizaje basado en proyectos en contexto virtual. *RIDE*, 15(29), e731. <https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2087>
- Martínez Delgado, R. I., Martínez Delgado, N. J., Ramírez Jaén, J. E., Izquierdo Laines, E. O., & Palacios Lupercio, A. E. (2025). Guía de rúbricas e instrumentos de evaluación. *Ciencia y Reflexión*, 4(3), 1100–1127. <https://doi.org/10.70747/cr.v4i3.518>
- Mondragón García, S. E. (2026). *Propuesta de prácticas inclusivas desde el quehacer docente* (Trabajo de especialidad).
- Moyano Vanegas, P. A., Quintero Ríos, K. L., González Vargas, E. J., & Trujillo Vanegas, C. (2024). Sistematización de experiencias inclusivas. *Voces y Silencios*, 15(2), 44–64. <https://doi.org/10.18175/VyS15.1.2024.13>
- Ortiz León, Y. L. (2025). *La educación inclusiva y su incidencia en los estilos de aprendizaje* (Tesis).
- Quiroz Moreira, C. H., Mesías Mesías, N. J., Mendoza Párraga, M. P., Cano Cusme, J. D., Chinga García, J. C., & Zambrano Mazamba, C. G. (2025). Educación emocional y clima

- positivo. *Revista Tsafiki*, 1(2), 948–959.
<https://doi.org/10.70577/ywwy6p52>
- Ruiz Chica, S. (2026). *Prácticas pedagógicas para el reconocimiento de subjetividades*.
<https://repositorio.unicordoba.edu.co/handle/ucordoba/10020>
- Santos Novoa, R. (2023). *Retroalimentación efectiva y su impacto en el aprendizaje* (Tesis doctoral).
- Soto, L. F. (2024). *Rutinas de pensamiento en talleres pedagógicos* (Proyecto). <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/64322>
- Sposetti, C. S. (2022). *Acuerdos de convivencia escolar* (Trabajo final de grado). <https://repositorio.21.edu.ar/handle/ues21/24146>
- Villanueva González, A. V., & Castro Díaz, N. V. (2026). *Desarrollo de la autorregulación en educación preescolar* (Informe).
<https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/handle/20.500.12584/1174>
- Yoma, S. M. (2024). Criterios e indicadores de evaluación. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, 35, 26–43.
<https://doi.org/10.24965/gapp.11258>
- Yupangui Recalde, A. (2024). *Guía metodológica de adaptaciones curriculares* (Tesis de grado). Universidad Nacional de Chimborazo.



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


EDITORIAL
SAGA

ISBN: 978-9907-803-24-2

