DIALÉCTICA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
EDICIÓN TRIMESTRAL

Número 31. Vol. 1 (2026), pp. 91- 110 / Edición Continua

ISSN en Línea: 2244-7490 / ISSN Impreso: 1316-7243
Depósito Legal: pp 1999802TA777

ENSAYO

EL ROL DEL DOCENTE EN LA CONSTRUCCIÓN DE AULAS INCLUSIVAS: MÁS ALLÁ DE LA ADAPTACIÓN CURRICULAR

Liceth Lorena Ramón Parada [1]
Código Orcid: 0009-0005-4020-4758
e-mail: lorenaramon94@gmail.com
Doctorando en Education
Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Upel-Rubio)
Venezuela

Manuel David Almeida Campos[2]
Código Orcid: 0009-0008-0105-412
e-mail: profealmeid@gmail.com
Doctorando en Education
Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Upel-Rubio)
Venezuela

Recibido: 02/02/2026 **Revisado: 04/03/2026** **Aprobado: 07/04/2026**

RESUMEN

Este artículo examina el rol del docente en la construcción de aulas inclusivas más allá de la simple adaptación curricular, entendiendo la inclusión como derecho y como mejora escolar. Mediante una revisión documental y un análisis teórico-crítico de la evidencia pedagógica, se argumenta que la calidad inclusiva depende de planificar desde el inicio para la diversidad, y no de corregir ex post. Se propone un marco de actuación docente que integra: el diseño universal para el aprendizaje; la evaluación formativa como bisagra de la instrucción; la co-enseñanza y sistemas de apoyos escalonados; el cuidado del clima socioemocional; la pedagogía social y culturalmente sustentadora; así como la implementación de criterios de accesibilidad digital. A partir de este marco, se formula una propuesta operativa en tres líneas: la primera es el desarrollo profesional continuo centrado en DUA, evaluación y co-enseñanza; la segunda consiste en el diseño de experiencias y evaluación inclusiva con metas claras, materiales multimodales y andamiajes graduales; y la tercera se relaciona con la corresponsabilidad, la pertenencia y los apoyos multinivel, los cuales pueden mantener al estudiante en su aula de referencia. El análisis concluye con un itinerario mínimo viable consiste en planificar con DUA por unidad, recoger evidencias periódicas para decisiones de enseñanza y reservar tiempos protegidos para co-planificar, Asimismo con condiciones institucionales habilitantes como el liderazgo pedagógico, la auditoría de accesibilidad de recursos digitales y un sistema de indicadores que mida participación, pertenencia y progreso.

[1] Normalista Superior, licenciada en biología con énfasis en educación ambiental Universidad Santo Tomás, Magíster en Recursos digitales aplicados a la educación Universidad de Cartagena. Docente básica primaria colegio Antonio Nariño, Cúcuta.

[2] Licenciado en biología y química de la universidad Francisco de Paula Santander, Magíster universidad de Santander. Coordinador de básica primaria del colegio San Bartolomé, Cúcuta.

https://doi.org/10.56219/dialctica.v1i31.6234

PALABRAS CLAVE: Inclusión educativa, rol docente, Diseño Universal para el Aprendizaje, evaluación formativa, co-enseñanza.

THE TEACHER'S ROLE IN CREATING INCLUSIVE CLASSROOMS: BEYOND CURRICULUM ADAPTATION

ABSTRACT

This article examines the teacher's role in building inclusive classrooms beyond mere curricular accommodation, understanding inclusion both as a right and as school improvement. Through a document review and a theoretical–critical analysis of pedagogical evidence, it argues that inclusive quality depends on planning for diversity from the outset rather than correcting ex post. It proposes a framework for teacher action that integrates: Universal Design for Learning (UDL); formative assessment as the hinge of instruction; co-teaching and multi-tiered systems of support; care for the socio-emotional climate; social and culturally sustaining pedagogy; as well as the implementation of digital accessibility criteria. Building on this framework, an operational proposal is set out along three strands: the first is ongoing professional development focused on UDL, assessment, and co-teaching; the second involves designing learning experiences and inclusive assessment with clear goals, multimodal materials, and gradual scaffolding; and the third relates to shared responsibility, belonging, and multi-tiered supports that can keep students in their general education classroom. The analysis concludes with a minimum viable itinerary consisting of planning each unit with UDL, collecting periodic evidence to inform instructional decisions, and reserving protected time for co-planning, as well as with enabling institutional conditions such as instructional leadership, accessibility audits of digital resources, and a system of indicators that measures participation, belonging, and progress.

KEY WORDS: Educational inclusion, teacher role, Universal Design for Learning, formative assessment, co-teaching.

https://doi.org/10.56219/dialctica.v1i31.6234

DIALÉCTICA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
EDICIÓN TRIMESTRAL

Número 31. Vol. 1 (2026), pp. 91- 110 / Edición Continua

ISSN en Línea: 2244-7490 / ISSN Impreso: 1316-7243
Depósito Legal: pp 1999802TA777

ENSAYO

Introducción

En los últimos años, la educación inclusiva ha dejado de entenderse como un asunto limitado al acceso a la educación o a la eliminación de barreras físicas para convertirse en una línea pedagógica y ética que busca revisar la organización escolar, las prácticas de aula y los supuestos sobre la diversidad. Bajo esta perspectiva, la inclusión no solo se reduce a la integración de los estudiantes con adaptaciones curriculares puntuales, sino que requiere la transformación de la cultura, de las políticas y de las prácticas para que todos los estudiantes aprendan y participen con altas expectativas y apoyos pertinentes. Según plantea Calvo (2013), en ese proceso, el rol del docente es decisivo: más que un ejecutor de ajustes, es un diseñador de oportunidades de aprendizaje, un mediador de relaciones, un constructor de comunidad y un profesional reflexivo capaz de identificar y remover obstáculos para la participación y el logro.

Así pues, la evidencia internacional ha mostrado que las aulas inclusivas se sostienen en tres pilares interdependientes: el primero es una cultura escolar que valora la diversidad, el segundo son las prácticas pedagógicas universales que anticipan la variabilidad del alumnado y el tercero consiste en sistemas de apoyo escalonados que responden a necesidades específicas sin estigmatizar (Ainscow, 2020). Desde la mencionada visión, la adaptación curricular deja de ser el fin y se vuelve un recurso entre muchos otros dentro de un repertorio profesional más amplio que incluye el diseño universal para el aprendizaje, la evaluación formativa y la co-enseñanza. El docente, por

https://doi.org/10.56219/dialctica.v1i31.6234

tanto, pasa de reparar los desajustes individuales a planear desde el inicio las múltiples vías de acceso, expresión y compromiso, reduciendo la necesidad de ajustes posteriores y aumentando la percepción de autoeficacia de sus estudiantes (Booth & Ainscow, 2002).

Del mismo modo, la inclusión en primera instancia representa metodología, es decir, entraña una postura ética frente a la diferencia y a las desigualdades; por otra parte implica leer la diversidad en clave interseccional como son las capacidades, el género, la lengua, la pertenencia étnica, la situación socioeconómica, la ruralidad, la migración y el hecho de reconocer cómo esas dimensiones producen barreras concretas en el aula. En este marco, el docente asume funciones de liderazgo pedagógico y de articulación con las familias, equipos de apoyo y redes interinstitucionales; promueve climas socioemocionales seguros; y utiliza la evaluación como herramienta para informar la enseñanza y no para clasificar. Tal como plantea Slee (2019), esa mirada integral desplaza la solución técnica basada en fichas y formatos hacia un ejercicio continuo de indagación, ajuste y cooperación profesional.

Asimismo, la transformación inclusiva se beneficia de prácticas colaborativas sostenidas; así pues, el trabajo entre pares, la planificación conjunta, la observación entre docentes y la retroalimentación basada en evidencias permiten ampliar el repertorio didáctico y distribuir la responsabilidad por el aprendizaje de todos. Del mismo modo, Espínola (2020), plantea que la tecnología educativa, por su parte, aporta accesibilidad cuando se integra con criterio pedagógico, pero no sustituye el juicio profesional ni el acompañamiento humano. Es por esto, que en contextos con brechas de conectividad o

https://doi.org/10.56219/dialctica.v1i31.6234

DIALÉCTICA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
EDICIÓN TRIMESTRAL

Número 31. Vol. 1 (2026), pp. 91- 110 / Edición Continua

ISSN en Línea: 2244-7490 / ISSN Impreso: 1316-7243
Depósito Legal: pp 1999802TA777

ENSAYO

recursos limitados, la creatividad docente para diseñar materiales de bajo costo y estrategias cooperativas resulta clave para garantizar la participación y el progreso.

Así pues, este artículo explora el rol del docente en la construcción de aulas inclusivas más allá de la adaptación curricular. En primera instancia, se revisan los fundamentos conceptuales y normativos que sitúan la inclusión como derecho y como mejora escolar. Por otra parte, se analizan las prácticas docentes con potencial inclusivo, como pueden ser la planificación universal, la evaluación formativa, la co-enseñanza y el andamiaje socioemocional, así como las tensiones frecuentes en su implementación. Del mismo modo, se propone una ruta de acción centrada en el desarrollo profesional, la colaboración docente y la toma de decisiones instruccionales basadas en evidencia, con el propósito de ofrecer un marco práctico que oriente a los docentes en la tarea de garantizar que todos los estudiantes aprendan y participen con dignidad y altas expectativas de inclusión y equidad.

Desarrollo Temático

Entender el aula inclusiva como un derecho y no solo como una metodología exige mirar más allá de la denominada adaptación curricular. De esta forma, instrumentos internacionales desde la Declaración de Salamanca, colocan la inclusión en el centro de los sistemas educativos y llaman a eliminar barreras de acceso, participación y logro para todas las diversidades como pueden ser la discapacidad, la lengua, la pobreza, la migración, el género, la etnia, o la ruralidad (UNESCO, 1994). Así pues, este marco obliga a redefinir el rol del docente, pasando de un ejecutor de ajustes puntuales a un

https://doi.org/10.56219/dialctica.v1i31.6234

diseñador de experiencias, mediador de la participación y garante del sentido de pertenencia del grupo.

Así pues, una práctica centrada solo en adecuaciones corre el riesgo de remediar al final lo que se pudo diseñar bien desde el principio. En este sentido, perspectivas como el diseño universal del aprendizaje, proponen anticipar la variabilidad del estudiantado mediante múltiples medios de compromiso, representación, acción y expresión en el entorno educativo. Según plantea Alba (2018), los principios del diseño universal del aprendizaje, refuerzan el abordaje de sesgos y sistemas de exclusión, con énfasis en agencia del aprendiz y reducción de barreras desde el diseño. Esto significa en términos prácticos, el docente planifica tareas con opciones, andamiajes graduales y metas claras y compartidas orientadas a un aprendizaje inclusivo.

Asimismo, el concepto de evaluación inclusiva no debe representar un acto final, más bien debe ser comprendido como un proceso formativo que retroalimenta y regula el aprendizaje. De este modo, investigaciones como la de Condado (2023), muestran que la evaluación formativa, la cual consiste en preguntas diagnósticas, criterios transparentes, retroalimentación específica, puede mejorar los logros y reducir las brechas cuando se usa para ajustar la enseñanza en tiempo real. Paralelamente, el campo de diseño universal de la evaluación explica principios y elementos para que las pruebas permitan demostrar lo que se sabe sin que el formato sea una barrera (Segura y Quirós, 2019). Así pues, para el docente esto se traduce en la obtención de rúbricas co–construidas y opciones de presentación de las evaluaciones más equitativas.

https://doi.org/10.56219/dialctica.v1i31.6234

IALÉCTICA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EDICIÓN TRIMESTRAL

Número 31. Vol. 1 (2026), pp. 91- 110 / Edición Continua

ISSN en Línea: 2244-7490 / ISSN Impreso: 1316-7243
Depósito Legal: pp 1999802TA777

ENSAYO

Del mismo modo, es posible afirmar que las competencias socioemocionales del docente y la calidad del vínculo que se genera entre el maestro y el estudiante, sostienen la participación y el comportamiento prosocial en el aula. Según plantea López (2024), el modelo del aula prosocial vincula el bienestar del profesorado con relaciones de apoyo, gestión efectiva y mejores resultados de los estudiantes; cuidar al docente es cuidar el clima inclusivo. Este enfoque es coherente con la evidencia sobre pertenencia escolar: sentirse aceptado y valorado potencia el compromiso, especialmente en grupos históricamente marginados.

Asimismo, teniendo en consideración el concepto de la pedagogía social, el aula inclusiva se entiende como un espacio relacional y comunitario donde el docente actúa como profesional del cabeza-corazón-manos: diseña experiencias cognitivas, cuida el vínculo y habilita la participación mediante prácticas concretas en la vida cotidiana escolar (Barrutia et al., 2021). Esta escuela del pensamiento, que concibe la educación en su sentido más amplio y ético, subraya que la inclusión se construye en la convivencia y en proyectos compartidos más que en ajustes técnicos aislados (Colley y Cooper, 2017). En ese marco, el modelo del diamante invita a reconocer el potencial de cada estudiante y a organizar apoyos que lo hagan resaltar no desde la carencia, sino desde sus recursos culturales, emocionales y prácticos, coherente con una visión de la docencia como trabajo de relación y justicia social (Cardiel, 2016). De este modo, la pedagogía social aporta criterios operativos para ir más allá de la adaptación curricular:

https://doi.org/10.56219/dialctica.v1i31.6234

construir comunidad, corresponsabilidad y participación significativa como condiciones de derecho para aprender.

La tecnología puede ampliar o cerrar puertas. Según plantea Aristizábal (2025), estándares como WCAG 2.2 orientan a docentes y centros sobre accesibilidad digital (navegación por teclado, tamaño de objetivos táctiles, ayudas consistentes, autenticación accesible, etc.). Aplicar estos criterios a plataformas, LMS y materiales (videos subtitulados, documentos etiquetados, alternativas al arrastre, contraste adecuado) evita que el soporte digital excluya. Integrado a DUA, esto fortalece la participación de estudiantes con baja visión, dificultades lectoras, motoras o atencionales.

Proposición

El presente trabajo asume el compromiso de profundizar en la comprensión del papel que desempeña el docente en la construcción de aulas inclusivas, situando su quehacer más allá de la adaptación curricular puntual. En primer lugar, este compromiso se orienta a contribuir a una transformación de las prácticas pedagógicas que reconozca la diversidad como condición de partida del diseño didáctico y no como una excepción a resolver al final del proceso. Bajo esta perspectiva, el docente deja de ser un “aplicador de adecuaciones” para convertirse en diseñador de oportunidades de aprendizaje, mediador de relaciones y garante de la participación con altas expectativas para todo el estudiantado.

Por otra parte, se asume el compromiso de ofrecer una argumentación clara, sustentada en evidencia teórica y empírica relevante, que permita al lector comprender

https://doi.org/10.56219/dialctica.v1i31.6234

DIALÉCTICA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
EDICIÓN TRIMESTRAL

Número 31. Vol. 1 (2026), pp. 91- 110 / Edición Continua

ISSN en Línea: 2244-7490 / ISSN Impreso: 1316-7243
Depósito Legal: pp 1999802TA777

ENSAYO

por qué la inclusión educativa implica articular cultura escolar, políticas y prácticas de aula. Esta comprensión servirá de base para reflexionar sobre la integración de estrategias que trascienden el enfoque remedial: planificación con Diseño Universal para el Aprendizaje, evaluación formativa orientada a la toma de decisiones, co-enseñanza y sistemas de apoyo escalonados, así como el cuidado del clima socioemocional y la pertinencia cultural de los contenidos.

Así, el objetivo en primera instancia consiste en analizar el impacto del rol docente en la garantía del derecho a aprender y participar, a la vez que se busca fomentar una conciencia crítica sobre la necesidad de replantear modelos centrados en la “adaptación” hacia propuestas de diseño desde el inicio. A través del desarrollo de este trabajo, se propone abrir un espacio de diálogo entre la pedagogía inclusiva, la pedagogía social y la justicia educativa, promoviendo una enseñanza más humana, equitativa y eficaz, que responda a las realidades concretas de los contextos escolares y fortalezca al docente como profesional reflexivo, colaborativo y orientado por evidencias.

Argumentos

El estudio llevado a cabo sobre del rol docente en aulas inclusivas, ha seguido diversas líneas en la literatura reciente, cada una con fortalezas y limitaciones que enriquecen el análisis crítico de este tema. Esta diversidad permite contrastar enfoques y precisar condiciones pedagógicas e institucionales para que la inclusión sea una práctica cotidiana y no un discurso.

https://doi.org/10.56219/dialctica.v1i31.6234

Un primer referente lo constituyen los planteamientos que ubican la inclusión como una mejora escolar sistémica. Acá, se destaca la idea de que las escuelas inclusivas se sostienen en culturas que valoran la diferencia, en políticas que remueven las barreras y prácticas que anticipan la variabilidad del alumnado. De esta forma, la fortaleza de este enfoque consiste en el hecho de que evita reducir la inclusión a arreglos individuales; asimismo su limitación habitual puede ser la traducción a acciones docentes concretas cuando faltan apoyos y tiempos de co-planificación.

Por otra parte, los desarrollos sobre el diseño universal para el aprendizaje proponen planificar el ejercicio docente con múltiples medios de implicación, representación y acción. Su aporte consiste en ofrecer criterios operativos para diseñar desde el inicio y disminuir la dependencia de excepciones. No obstante, se advierte el posible riesgo de convertir el diseño universal del aprendizaje en un una especie de checklist superficial si no se acompaña de formación docente, materiales accesibles y evaluación de la calidad del diseño.

Desde la perspectiva de la evaluación para el aprendizaje, la evidencia muestra que la retroalimentación específica y oportuna, los criterios transparentes y las comprobaciones rápidas pueden mejorar el rendimiento y la autorregulación, con efectos particularmente positivos en los grupos históricamente rezagados. Así pues, la tensión aquí radica en la carga de trabajo y en la necesidad de desarrollar competencias para usar datos de aula sin convertir la evaluación en un mecanismo de etiquetaje.

Otra línea relevante está definida por la co-enseñanza, la cual plantea la corresponsabilidad entre docentes de aula regular y de apoyo para remover barreras

https://doi.org/10.56219/dialctica.v1i31.6234

DIALÉCTICA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EDICIÓN TRIMESTRAL

Número 31. Vol. 1 (2026), pp. 91- 110 / Edición Continua

ISSN en Línea: 2244-7490 / ISSN Impreso: 1316-7243
Depósito Legal: pp 1999802TA777

dentro del grupo y no fuera de él. Es por esto, que sus fortalezas incluyen la diversificación de las estrategias y la personalización sin ningún tipo de segregación; sus desafíos pueden ser: la disponibilidad de tiempo para planificar, la claridad de roles y el liderazgo pedagógico que evite relaciones jerárquicas o la clase paralela.

Otro aspecto importante lo representan las perspectivas de la pedagogía social y la pedagogía culturalmente sustentadora, las cuales recuerdan que la inclusión se construye en el vínculo, la pertenencia y la pertinencia cultural, de esta forma no basta con acceder al aula, se requiere participar con identidad y dignidad. Su principal fortaleza consiste en reubicar al docente como profesional del cuidado, la relación y la justicia social; su desafío puede ser, traducir esta ética en secuencias didácticas, materiales y evaluaciones alineadas a estándares sin perder el anclaje comunitario.

Así pues, es posible afirmar que si bien existe consenso en que el rol docente es decisivo para la inclusión, los enfoques difieren en el lugar del diseño didáctico, la evaluación, la colaboración profesional y la articulación con apoyos institucionales. De esta forma, la mencionada pluralidad confirma que el abordaje debe ser multidimensional, integrando teoría, práctica y contexto para pasar de la adaptación aislada a la planificación universal y a la corresponsabilidad por el aprendizaje de todos.

https://doi.org/10.56219/dialctica.v1i31.6234

Propuesta

Como resultado del análisis de múltiples fuentes y en función de los hallazgos teóricos y reflexivos expuestos, se plantea una propuesta pedagógica que busca redefinir el rol docente más allá de la adaptación curricular, orientada a transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva del diseño universal, la colaboración profesional y la justicia educativa. La propuesta responde a la problemática identificada: la persistencia de prácticas centradas en arreglos individuales que llegan tarde y fragmentan la experiencia escolar, en lugar de planificar desde el inicio experiencias accesibles, culturalmente pertinentes y emocionalmente seguras para los estudiantes.

Objetivo general de la propuesta

Integrar estrategias docentes basadas en el diseño universal para el aprendizaje, la evaluación formativa, la co-enseñanza y apoyos escalonados, con el fin de garantizar el acceso, la participación y el logro de todo el estudiantado, destacando así el papel del docente en la construcción de aulas inclusivas.

Líneas de acción pedagógica

Desarrollo profesional docente en inclusión y diseño universal: Se propone implementar un itinerario de formación continua centrado en las siguientes capacidades clave: análisis de barreras y oportunidades de acceso; planificación con opciones de implicación, representación y expresión; retroalimentación formativa; y estrategias de co-enseñanza con roles claramente definidos. De esta forma, la formación combinará talleres experienciales, estudio de casos, observación entre pares y comunidades

https://doi.org/10.56219/dialctica.v1i31.6234

DIALÉCTICA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
EDICIÓN TRIMESTRAL

Número 31. Vol. 1 (2026), pp. 91- 110 / Edición Continua

ISSN en Línea: 2244-7490 / ISSN Impreso: 1316-7243
Depósito Legal: pp 1999802TA777

ENSAYO

profesionales de aprendizaje que permitan transferir lo aprendido al aula y evaluar su correspondiente impacto.

Diseño de experiencias y evaluación inclusiva: Se plantea planificar unidades didácticas con metas claras y compartidas, materiales multimodales y andamiajes graduales, ofreciendo diversas vías para demostrar el aprendizaje, con instrumentos de tipo oral, escrito, performativo, o digital; todo lo anterior bajo criterios claros y transparentes. Así pue, la evaluación puede asumir un carácter continuo y regulador del proceso, con diagnósticos breves, rúbricas co-construidas, oportunidades de mejora y el uso deliberado de evidencias que permitan ajustar el proceso de la enseñanza. Asimismo, los recursos tecnológicos puede integrarse con criterios de accesibilidad con la finalidad de mejorar las experiencias inclusivas y evitar que el soporte digital introduzca nuevas barreras.

Corresponsabilidad, pertenencia y apoyos escalonados: Se propone configurar equipos de docentes que co-planifiquen y co-enseñen, integrados en un sistema de apoyos multinivel que asegure un nivel universal sólido para todo el grupo, que incorpore intervenciones focalizadas, breves y con metas claras; y que ofrezca, cuando sea necesario, apoyos intensivos sin separar a los estudiantes de su aula de referencia. En paralelo, se pueden impulsar rutinas socioemocionales, acuerdos de convivencia co-creados y espacios de participación para las familias y la comunidad, con el propósito de fortalecer el sentido de pertenencia de los estudiantes y cuidar el clima de aula.

https://doi.org/10.56219/dialctica.v1i31.6234

Responsabilidad Educativa de la Propuesta

La propuesta formulada asume la inclusión como un derecho y como una responsabilidad ética y profesional. De esta forma, se genera el compromiso a no sustituir la escolaridad común por prácticas segregadas; a fundamentar las decisiones pedagógicas en evidencias de aprendizaje y participación; a evitar el etiquetaje y el uso punitivo de la evaluación; y a sostener la corresponsabilidad entre docentes, equipos de apoyo, directivos, familias y los mismos estudiantes. Así pues, más que un paquete de técnicas, se trata de una apuesta por rediseñar la experiencia educativa para que todos aprendan y participen con altas expectativas, pertinencia cultural y bienestar socioemocional.

https://doi.org/10.56219/dialctica.v1i31.6234

DIALÉCTICA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
EDICIÓN TRIMESTRAL

Número 31. Vol. 1 (2026), pp. 91- 110 / Edición Continua

ISSN en Línea: 2244-7490 / ISSN Impreso: 1316-7243
Depósito Legal: pp 1999802TA777

ENSAYO

Conclusiones

Tras el análisis de múltiples fuentes, las cuales representas diversos enfoques y puntos de vista, es posible concluir que la inclusión más allá de la adaptación curricular exige un cambio de regla, de esta forma el criterio de calidad docente deja de ser la corrección ex post y pasa a ser la capacidad de diseñar desde el inicio del proceso educativo, una serie de experiencias que anticipen la variabilidad y eliminen posibles barreras para el aprendizaje. En términos prácticos, lo anteriormente planteado implica instalar como no negociables la metas claras y compartidas, la oferta de diversas opciones de accesibilidad, la retroalimentación formativa y el seguimiento de la participación, de modo que la necesidad de ajustes excepcionales sea la excepción y no la norma (Ainscow, 2020).

Así pues, de cara a la implementación de las mencionada ideas, la puesta en marcha de las acciones inherentes a la construcción de estructuras más inclusivas puede llevarse a cabo en tres frentes en ese orden: en primera instancia lograr la planificación con diseño universal del aprendizaje para cada unidad; pro otra parte lograr la evaluación formativa con evidencias periodicas que informen las decisiones de la enseñanza; asimismo la consolidación de acuerdos básicos de co-enseñanza y tiempos protegidos de co-planificación. Con estos tres elementos, incluso con algunos recursos limitados, es posible elevar el acceso y la agencia estudiantil sin dilatar la acción con planes grandilocuentes pero inoperantes (CAST, 2025).

https://doi.org/10.56219/dialctica.v1i31.6234

En términos de la eficacia, es posible afirmar que la personalización solo es inclusiva cuando ocurre sin segregación. De esta forma, las fuentes consultadas plantean que la co-enseñanza funciona sí y solo si existe claridad de roles, repertorios de modelos y observación entre pares; sin esas condiciones, el proceso se deriva en dos clases paralelas o en el apoyo asistencialista que no modifica la instrucción común (Rodríguez, 2014). Por tanto, se recomienda institucionalizar los calendarios de co-planificación y los protocolos de observación con foco en barreras y andamiajes, con miras directas a la mejora de la inclusión de todos los estudiantes.

Desde el punto de vista de la justicia educativa, se afirma que la pertinencia cultural representa un resultados exigible, no un simple adorno del proceso educativo. De esta forma los currículos deben contener lenguas, saberes e identidades del estudiantado, a la vez que fijan altas expectativas académicas (Restrepo et al., 2023). Este enfoque en primera instancia incrementa el compromiso y la participación, del mismo modo combate la reproducción de desigualdades simbólicas en el aula; por ello, toda decisión didáctica debe preguntarse qué voces habilita y cuáles silencia (Paris y Alim, 2017).

Por otra parte en el plano digital, la accesibilidad no es un hecho opcional, puesto que sin subtítulos, sin navegación por teclado, sin descripciones textuales, sin una adecuada diana táctil y sin ayudas consistentes, los recursos tecnológicos introducen nuevas barreras que neutralizan el esfuerzo pedagógico (De Sousa et al., 2021). De esta forma, es posible concluir que todo centro educativo que declare la inclusión como prioridad debe construir o auditar su ecosistema digital y alinear sus materiales a

https://doi.org/10.56219/dialctica.v1i31.6234

IALÉCTICA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EDICIÓN TRIMESTRAL

Número 31. Vol. 1 (2026), pp. 91- 110 / Edición Continua

ISSN en Línea: 2244-7490 / ISSN Impreso: 1316-7243
Depósito Legal: pp 1999802TA777

CC BY NC SA

principios de diseño, o asumirá pérdidas sistemáticas tanto de accesibilidad como de participación.

Así pues, a la luz de los hallazgos obtenidos, es posible afirmar que para que estas conclusiones se traduzcan en resultados, es necesario formular tres compromisos institucionales verificables: el primero es el tiempo protegido, constante y periódico para co-planificación y análisis de evidencias; el segundo consiste en el desarrollo profesional continuo centrado en diseño universal del aprendizaje, evaluación formativa y co-enseñanza; asimismo el tercero consiste en un sistema de indicadores que mida participación, pertenencia y progreso, por encima de las calificaciones. Cuando estas condiciones se alinean con el liderazgo directivo y las alianzas con las familias y la comunidad, la inclusión deja de ser promesa normativa y se convierte en práctica cotidiana auditables en cada aula, en la que el docente construye la inclusión más allá de una simple adaptación curricular

https://doi.org/10.56219/dialctica.v1i31.6234

Referencias

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *6*(1), 7-16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

Alba, C. (2018). *El Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Ediciones Morata.

Aristizábal, V. (2025). *Una estrategia para facilitar la implementación de la accesibilidad web en documentos HTML, conforme a las WCAG 2.2.* [Tesis de Maestría, Universidad EAFIT]. https://repository.eafit.edu.co/server/api/core/bitstreams/0f06e282-b860-47af-85f1-f8cbf47f3f93/content

Barrutia, I., Barrutia, A., & Ortega, W. (2021). Pestalozzi y la educación del siglo XXI. Método: Cabeza, corazón y mano. Una misma esencia humana Pestalozzi and the education of the 21st century. Method: Head, heart and hand. The same human essence Pestalozzi e educação do século XXI. Método: Cabeça, coração e mão. Uma mesma essência humana. *Revistas de Investigación*, *45*(105), 14-38. http://historico.upel.edu.ve:81/revistas/index.php/revinvest/article/view/9448

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools.* ERIC. https://eric.ed.gov/?id=ED470516

Calvo, G. (2013). La Formación de Docentes para la Inclusión Educativa. *Páginas de Educación*, *6*(1), 19-35. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1688-74682013000100002&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Cardiel, R. (2016). Adaptación del Modelo de Diamante de Michael Porter en materia de Educación Cívica. *Coloquio Interdisciplinario de Posgrado UPAEP*, *3*. https://cipu.upaep.mx/index.php/cipu/article/view/339

CAST. (2025). *Las directrices del UDL*. https://udlguidelines.cast.org

https://doi.org/10.56219/dialctica.v1i31.6234

Número 31. Vol. 1 (2026), pp. 91- 110 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2244-7490 / ISSN Impreso: 1316-7243
Depósito Legal: pp 1999802TA777

Colley, D., & Cooper, P. (2017). *Attachment and Emotional Development in the Classroom: Theory and Practice*. Jessica Kingsley Publishers.

Condado, C. (2023). *Propuesta para el diseño, implementación y evaluación de la calidad de Recursos Educativos Abiertos basada en los principios del Diseño Universal de Aprendizaje*. Programa de Doctorado Formación en la Sociedad del Conocimiento. https://repositorio.grial.eu/bitstreams/94327dbc-ead1-4296-bebe-c0a24d2afe17/download

De Sousa, S., Rivela, C., Oliveira, S., Marmo, J., & Lanuque, A. (2021). Educación inclusiva y accesibilidad digital. *Revista Científica Arbitrada de la Fundación MenteClara*, *6*, 1-33. https://www.redalyc.org/pdf/5635/563579383010.pdf

Espínola, A. (2020). Educación Inclusiva e Igualdad de las Personas con Discapacidad en la Transformación Digital. *Revista Jurídica Valenciana*, *35*, 1-13. https://www.revistajuridicavalenciana.org/wp-content/uploads/0035_0006_01_EDUCACION-INCLUSIVA-A-DISCAPACITADOS-EN-ERA-DIGITAL.pdf

López, F. (2024). *El aula prosocial digital. Uso de TIC para el desarrollo emocional y social en educación: Una propuesta educativa*. http://dspace.umh.es/handle/11000/33149

Paris, D., & Alim, H. S. (2017). *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world*. Teachers College Press. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=4tYnDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Culturally+Sustaining+Pedagogies:+Teaching+and+Learning+for+Justice+in+a+Changing+World&ots=AX0t0TF1mO&sig=luztYlS55IMOpTc5IDvcxKdr-jM

Restrepo, N., Correa, J., Taborda, Y. M., & Ayala, L. J. (2023). Currículo Contextualizado con Pertinencia Cultural para la Educación Infantil en Contextos Rurales. *REICE.*

https://doi.org/10.56219/dialctica.v1i31.6234

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, *21*(3), 119-138. https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.007

Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Biblioteca Digital Mineduc*. http://bibliotecadigital.mineduc.cl//handle/20.500.12365/18059

Segura, M., & Quiros, M. (2019). Desde el Diseño Universal para el Aprendizaje: El estudiantado al aprender se evalúa y al evaluarle aprende. *Revista Educación*, *43*(1), 734-754. https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28449

Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, *23*(9), 909-922. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1602366

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa

https://doi.org/10.56219/dialctica.v1i31.6234