

Chapter 14 / Capítulo 14



The Surnames of Education
ISBN: 978-9915-9928-4-6
DOI: 10.62486/978-9915-9928-4-6.Ch14
Pages: 411-444

© 2026 The authors. This is an open access
book chapter distributed under the terms of
the Creative Commons Attribution (CC BY)
4.0 License.

Inclusive Education: Designing for Diversity and Removing Barriers to Learning

Educación inclusiva: Diseñar para la diversidad y remover barreras para aprender

Rubén González Vallejo ¹  

Verenice Sánchez Castillo ²  

¹ Universidad de Málaga. Málaga, España.

² Universidad de la Amazonia. Florencia, Colombia.

ABSTRACT

Inclusive education requires shifting attention from individual adaptation toward the institutional conditions that create or remove barriers to learning, participation, and belonging. This chapter analyzes the transition from integration to inclusion and transformation, linking rights, equity, and educational quality with concrete changes in curriculum, assessment, support, and governance. It questions the use of normality as a single reference point and incorporates human variability, neurodiversity, and high expectations to prevent personal differences from being automatically treated as deficits. The chapter proposes examining inclusion through four related dimensions: presence, participation, learning, and belonging. Student voice, educational trajectories, transitions, and the capacity to influence institutional decisions are also considered. Reasonable accommodations, co-teaching, and specialized support are situated within shared responsibility, avoiding situations in which providing help results in unnecessary separation or labeling. Universal design, accessibility, and diversification of formats and assessments are addressed as strategies for anticipating variability without eliminating specific support when it is needed. The discussion incorporates intersections with territory, culture, gender, inequality, and technology, as well as risks of new forms of exclusion in digital environments. Overall, the chapter argues that enrolling diverse learners is not enough: inclusion must be judged through real opportunities and differentiated outcomes. Making inclusion a criterion of quality requires continuous review of barriers, responsibilities, and evidence so that institutions transform their practices rather than requiring each learner to adapt to rigid structures. Institutional evaluation should document who remains excluded, which supports work, and which changes reduce barriers without lowering expectations for learning.

Keywords: inclusive education; barriers; accessibility; participation; universal design

RESUMEN

La educación inclusiva exige desplazar la atención desde la adaptación individual hacia las condiciones institucionales que generan o eliminan barreras para aprender, participar y pertenecer. Este capítulo analiza el tránsito de integración a inclusión y transformación, vinculando derechos, equidad y calidad educativa con cambios concretos en currículo, evaluación, apoyos y gobernanza. Se cuestiona la idea de normalidad como referencia única y se incorporan variabilidad humana, neurodiversidad y altas expectativas para evitar que diferencias personales se conviertan automáticamente en déficit. El capítulo propone observar inclusión mediante cuatro dimensiones relacionadas: presencia, participación, aprendizaje y pertenencia. También examina voz estudiantil, trayectorias, transiciones y capacidad de influir en decisiones institucionales. Los ajustes razonables, la coenseñanza y los apoyos especializados se sitúan dentro de una responsabilidad compartida, evitando que la provisión de ayuda termine separando o etiquetando innecesariamente. El diseño universal, la accesibilidad y la diversificación de formatos y evaluaciones se abordan como estrategias para anticipar variabilidad sin eliminar apoyos específicos cuando son necesarios. La discusión incorpora intersecciones con territorio, cultura, género, desigualdad y tecnología, así como riesgos de nuevas exclusiones en entornos digitales. En conjunto, se sostiene que matricular personas diversas no basta: la inclusión debe juzgarse por oportunidades reales y resultados diferenciados. Convertirla en criterio de calidad implica revisar continuamente barreras, responsabilidades y evidencias, de modo que la institución pueda transformar sus prácticas y no exigir que cada estudiante se adapte a estructuras rígidas. La evaluación institucional debe documentar quién permanece fuera, qué apoyos funcionan y qué cambios reducen barreras sin disminuir las expectativas de aprendizaje.

Palabras clave: educación inclusiva; barreras; accesibilidad; participación; diseño universal

INTRODUCCIÓN

Durante buena parte de la historia de los sistemas educativos, la diversidad fue tratada como una situación que debía resolverse después de haber definido el funcionamiento ordinario de la escuela. Primero se diseñaban el currículo, las formas de enseñanza, los tiempos, los espacios y los criterios de evaluación; posteriormente se buscaban mecanismos para atender a quienes encontraban dificultades para responder a ese diseño. Esta lógica permitió ampliar progresivamente el acceso de poblaciones históricamente excluidas, pero conservó una pregunta de fondo: ¿quién debía adaptarse a quién?

El tránsito hacia la educación inclusiva modifica el lugar desde el cual se formula esa pregunta. La atención deja de concentrarse exclusivamente en las características del estudiante y se desplaza hacia la relación entre las personas y las condiciones educativas que encuentran. De esta manera, una dificultad para aprender, participar o permanecer en una institución puede ser entendida como el resultado de la interacción entre determinadas características personales y un currículo rígido, una práctica pedagógica poco flexible, una barrera física, una expectativa docente, un procedimiento administrativo, una tecnología inaccesible o una cultura institucional que reconoce algunas formas de aprender y participar mientras invisibiliza otras.

Esta transformación conceptual explica por qué inclusión e integración representan aproximaciones distintas. La integración permitió cuestionar la exclusión abierta y favoreció que estudiantes anteriormente separados accedieran a espacios educativos ordinarios. Sin embargo, con frecuencia mantuvo intactas las estructuras existentes y concentró los esfuerzos en proporcionar apoyos específicos para que determinadas personas pudieran desenvolverse dentro de ellas. La inclusión avanza un paso adicional: interroga el diseño mismo del sistema y plantea hasta qué punto sus reglas, prácticas y culturas generan barreras evitables (Booth & Ainscow, 2011; Ainscow, 2020).

La evolución del campo también ha mostrado que la inclusión no puede reducirse a un repertorio de técnicas. Ainscow (2020) la sitúa junto con la equidad como un proceso continuo de transformación educativa. Florian y Black-Hawkins (2011) señalan que una pedagogía inclusiva amplía lo que se encuentra disponible para todos, evitando construir una enseñanza ordinaria para la mayoría y una enseñanza adicional para quienes son identificados como diferentes. Moriña (2017), en el contexto universitario, evidencia que el acceso debe acompañarse de transformaciones en la docencia, los servicios y la cultura institucional. Desde esta perspectiva, la inclusión se vuelve una forma de examinar la calidad educativa desde la experiencia de quienes encuentran mayores obstáculos.

La noción de barrera resulta decisiva porque cambia la unidad de análisis. Un enfoque centrado exclusivamente en el déficit individual pregunta qué condición tiene la persona y qué adaptación necesita. Un enfoque inclusivo amplía el campo: pregunta qué características del entorno están interfiriendo con la participación, cuáles pueden ser modificadas desde el diseño y qué apoyos específicos continúan siendo necesarios. Ambas preguntas pueden coexistir, pero la segunda evita que toda dificultad sea atribuida automáticamente al estudiante. La institución también puede producir discapacidad, marginación o dependencia cuando sus procedimientos presuponen una única manera válida de aprender, comunicarse o demostrar conocimiento.

Esta lectura tiene implicaciones para la equidad. La igualdad formal puede asegurar que todas las personas reciban el mismo contenido, el mismo tiempo y el mismo instrumento de evaluación; la equidad analiza si esas condiciones generan oportunidades efectivas. Cerna et al. (2021) proponen comprender la inclusión en sociedades diversas desde marcos capaces de responder a desigualdades que atraviesan origen socioeconómico, migración, lengua, discapacidad y otras características. La diversidad no elimina la necesidad de criterios comunes, pero obliga a diferenciar entre aquello que constituye el propósito formativo y aquello que corresponde simplemente a una convención del formato.

En América Latina, la discusión adquiere particular relevancia por la persistencia de desigualdades territoriales, socioeconómicas y culturales. Campos et al. (2024), al analizar inclusión e interculturalidad en la formación inicial docente chilena, identifican una distancia entre las políticas y las prácticas, además de tensiones derivadas de procesos estandarizados de acreditación que responden de manera insuficiente a la diversidad territorial. Sánchez Díaz (2025) plantea que las universidades necesitan articular políticas, innovación pedagógica, accesibilidad tecnológica y compromiso institucional. Ambas contribuciones muestran que la inclusión no depende exclusivamente de las actitudes individuales: requiere coherencia entre regulación, gestión, formación, currículo y experiencia cotidiana.

El concepto de pertenencia amplía todavía más el análisis. Estar matriculado o asistir a

clase no equivale a sentirse parte de la comunidad. Huang y Cockayne (2023) muestran que la pertenencia en educación superior se relaciona con conexiones, reconocimiento, participación y posibilidades de construir un lugar propio dentro del entorno educativo. Esta dimensión importa porque el aprendizaje no ocurre únicamente como procesamiento individual de información. También depende de relaciones, expectativas, confianza y oportunidades para participar de manera significativa. Una institución puede registrar indicadores satisfactorios de acceso y conservar experiencias de aislamiento que permanecen invisibles para sus sistemas de información.

La tecnología introduce una tensión semejante. Puede ofrecer formatos alternativos, comunicación asincrónica, apoyos adaptativos y recursos accesibles; también puede trasladar o ampliar barreras existentes. Bright y Calvert (2023) muestran que la tecnología puede funcionar como puente hacia oportunidades avanzadas cuando existen condiciones adecuadas de acceso, apoyo y diseño. Bentley et al. (2024) recuerdan que la experiencia previa con tecnologías condiciona las relaciones futuras con sistemas digitales e inteligencia artificial. La brecha digital, por tanto, incluye conectividad y dispositivos, pero también habilidades, confianza, accesibilidad y capacidad para apropiarse críticamente de las herramientas.

La inteligencia artificial refuerza esa ambivalencia. Nanda et al. (2026) identifican un crecimiento acelerado de la investigación sobre IA y pedagogía inclusiva, con potencial en personalización, traducción, accesibilidad y apoyos adaptativos. El mismo estudio advierte que personalizar no equivale necesariamente a incluir. La inclusión exige que esas aplicaciones estén explícitamente vinculadas con equidad, participación y accesibilidad. Los sesgos de los datos, la opacidad algorítmica y la tendencia a clasificar a los estudiantes pueden reproducir formas de exclusión más difíciles de reconocer porque aparecen revestidas de neutralidad tecnológica (Holmes et al., 2022; Eubanks, 2018).

El Diseño Universal para el Aprendizaje ofrece una de las respuestas más influyentes a esta necesidad de anticipación. Su principio general consiste en reconocer la variabilidad desde el diseño y proporcionar múltiples posibilidades de implicación, representación y acción o expresión. Las directrices de CAST (2024) amplían esta lógica al incorporar de manera más explícita identidad, pertenencia, agencia y reducción de sesgos. El valor del enfoque radica en que desplaza parte de la intervención desde la adaptación posterior hacia la planificación previa, sin asumir que el diseño universal elimina la necesidad de ajustes individuales.

El capítulo adopta, en consecuencia, cuatro criterios para comprender la inclusión: presencia, participación, aprendizaje y pertenencia. La presencia se relaciona con el acceso y la permanencia; la participación con la posibilidad de intervenir y ser reconocido; el aprendizaje con oportunidades reales de desarrollo; la pertenencia con la experiencia de formar parte legítima de la comunidad. Estas dimensiones permiten evitar dos reduccionismos frecuentes: considerar inclusiva una institución porque admite estudiantes diversos o considerar que una adaptación aislada constituye por sí sola una política de inclusión.

Los seis acápites del capítulo 14 siguen una progresión: 14.1, transformar las instituciones que reciben a personas diversas; 14.2, cuestionar las expectativas de normalidad que producen barreras; 14.3, examinar presencia, participación, aprendizaje y pertenencia; 14.4, organizar apoyos que amplíen autonomía; 14.5, anticipar diversidad en currículo, evaluación y accesibilidad; y 14.6, gobernar datos, tecnologías y mejora institucional. La aplicación resuelta y los apéndices traducen estos criterios en decisiones y preguntas de autoevaluación. Una institución inclusiva se reconoce por su capacidad para revisar las condiciones ordinarias que distribuyen oportunidades.

14.1. DE INTEGRAR A TRANSFORMAR: CUANDO ABRIR LA PUERTA NO CAMBIA LA INSTITUCIÓN

La inclusión cambia de sentido cuando estar dentro deja de considerarse suficiente y la institución acepta revisar sus propias reglas, prácticas y expectativas.

INTEGRACIÓN, INCLUSIÓN Y TRANSFORMACIÓN INSTITUCIONAL

La expansión de los sistemas educativos produjo uno de los cambios sociales más significativos de los últimos siglos: grupos anteriormente excluidos comenzaron a ingresar a espacios que durante mucho tiempo habían sido organizados alrededor de poblaciones relativamente homogéneas. Este avance transformó el significado del derecho a la educación,

aunque dejó al descubierto una dificultad que continúa vigente. Abrir la puerta de una institución resulta menos complejo que modificar las reglas con las que funciona una vez que la diversidad cruza esa puerta.

La integración educativa surgió como respuesta al carácter segregador de modelos que separaban a determinados estudiantes de los espacios ordinarios. Su importancia histórica merece ser reconocida. Permitió cuestionar la idea de que ciertas personas debían educarse necesariamente en circuitos diferentes y abrió posibilidades de escolarización compartida. El límite apareció cuando la institución receptora conservó sus referentes curriculares, metodológicos y organizativos y la transformación recayó principalmente sobre el estudiante y los profesionales encargados de ayudarlo a adaptarse.

Este esquema puede representarse mediante una relación aparentemente sencilla: existe una estructura considerada normal; aparece una persona que encuentra dificultades para desenvolverse dentro de ella; se identifica la diferencia; se proporciona un apoyo que permita aproximar su desempeño a las exigencias previamente establecidas. La respuesta puede ser técnicamente correcta y, aun así, conservar intacta la fuente de una parte de las dificultades. Florian (2014) advierte que la evidencia de inclusión no puede medirse únicamente por la ubicación física de los estudiantes; requiere observar qué oportunidades reales se producen dentro de los entornos compartidos.

La educación inclusiva introduce otra secuencia. Frente a una dificultad, además de observar a la persona, examina el contexto. Pregunta qué característica del diseño está produciendo fricción, quiénes más podrían experimentar esa barrera, qué modificaciones pueden realizarse sin disminuir las expectativas de aprendizaje y cuáles apoyos continúan siendo necesarios después de mejorar las condiciones comunes. El foco se desplaza así desde la adaptación individual hacia una combinación de transformación institucional y apoyos pertinentes.

Booth y Ainscow (2011) proponen articular culturas, políticas y prácticas para comprender el desarrollo inclusivo. Esta triada resulta útil porque evita reducir la inclusión a lo que ocurre durante una clase. Una cultura puede reconocer la diversidad como valor o tratarla como problema; una política puede distribuir recursos y derechos de manera flexible o reforzar criterios rígidos; una práctica puede ampliar la participación o reproducir jerarquías. Los tres niveles interactúan y explican por qué una buena iniciativa docente puede tener efectos limitados cuando la organización general opera en dirección contraria.

Ainscow (2020) insiste en que inclusión y equidad deben ser tratadas como procesos, no como estados alcanzados definitivamente. La composición de las comunidades cambia, las tecnologías modifican las formas de enseñar, las crisis alteran condiciones de acceso y nuevas desigualdades pueden aparecer dentro de procedimientos previamente considerados neutrales. Una institución inclusiva necesita, por ello, mecanismos permanentes de observación, participación y mejora. La pregunta no es si la institución “ya es inclusiva”, sino qué grupos encuentran actualmente mayores barreras y qué decisiones pueden reducirlas.

La transformación sistémica también exige distinguir entre acceso y experiencia. Las políticas de ampliación de cobertura son indispensables, pero pueden producir una democratización incompleta cuando el ingreso no va acompañado de apoyos académicos, económicos, sociales y culturales. Brennan y Naidoo (2008) relacionan educación superior, equidad y justicia social precisamente porque la expansión cuantitativa puede coexistir con desigualdades en resultados y participación. Wilson-Strydom (2011) añade que el acceso debe analizarse desde las capacidades reales de las personas para convertir oportunidades formales en trayectorias educativas efectivas.

En este sentido, la inclusión interpela la noción tradicional de mérito. Los resultados académicos son reales y deben ser valorados, pero se construyen dentro de contextos que distribuyen de manera desigual tiempo, capital cultural, recursos, redes, seguridad económica y experiencias escolares previas. Reconocer estas diferencias no significa eliminar expectativas; implica examinar si las instituciones están evaluando aprendizajes relevantes o reproduciendo ventajas acumuladas. La justicia educativa exige conservar exigencia académica mientras se revisan barreras que no forman parte sustantiva de los propósitos de formación.

DERECHOS, EQUIDAD Y JUSTICIA EDUCATIVA

El enfoque de derechos modifica la relación entre inclusión y beneficencia. La participación educativa de una persona con discapacidad, de un estudiante migrante o de alguien perteneciente a una minoría cultural no depende de la voluntad particular de una institución. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (2006) consolidó

internacionalmente el derecho a un sistema de educación inclusivo. La Declaración de Incheon (UNESCO, 2015b) vinculó la agenda educativa global con una educación inclusiva, equitativa y de calidad. El ODS 4 reforzó esa relación entre acceso, calidad y aprendizaje a lo largo de la vida (United Nations, 2015).

El enfoque de derechos establece un piso normativo; la justicia educativa permite analizar cómo se distribuyen en la práctica los beneficios, las cargas y las posibilidades de participación. Fraser (2009) distingue dimensiones de redistribución y reconocimiento que resultan especialmente pertinentes. Algunas desigualdades requieren recursos materiales, becas, infraestructura o apoyos; otras se relacionan con la forma en que identidades, saberes y experiencias son reconocidos dentro del currículo y la vida institucional. Con frecuencia ambas dimensiones se superponen y reclaman respuestas coordinadas.

Sen (2010) aporta otra clave al desplazar la atención desde la distribución de bienes hacia las capacidades reales para llevar adelante formas de vida valoradas. En educación, disponer de un recurso no garantiza que pueda ser utilizado en condiciones significativas. Una plataforma puede estar disponible y resultar inaccesible; una beca puede cubrir matrícula y dejar intactos costos de transporte o conectividad; un apoyo puede existir y estar rodeado de estigma. Evaluar inclusión implica observar la conversión de recursos en posibilidades reales de aprender, participar y permanecer.

Esta lectura también permite comprender por qué la inclusión exige contextualización. Una misma política produce efectos distintos según territorio, nivel educativo, idioma, infraestructura y características de la población. El tratamiento igualitario de contextos desiguales puede generar efectos regresivos. La equidad no consiste en abandonar criterios comunes, sino en evitar que la estandarización se convierta en un mecanismo que invisibiliza condiciones materiales y culturales decisivas.

DE LA POLÍTICA DECLARADA A LA PRÁCTICA INSTITUCIONAL

Las instituciones educativas suelen disponer de políticas de inclusión más avanzadas que sus prácticas cotidianas. Esta brecha puede producirse por falta de recursos, formación insuficiente, ambigüedad normativa o ausencia de coordinación. También surge cuando la inclusión se asigna a una oficina o equipo especializado y deja de ser responsabilidad compartida. La especialización resulta necesaria en muchas situaciones, pero pierde capacidad transformadora cuando el resto de la institución interpreta que la diversidad pertenece exclusivamente al área encargada de gestionarla.

Campos et al. (2024) documentan esta tensión en la formación inicial docente en Chile. Los autores señalan que la inclusión y la interculturalidad pueden aparecer reconocidas en el discurso institucional mientras los procesos de acreditación continúan privilegiando criterios estandarizados que responden débilmente a la diversidad cultural y territorial. Galaz et al. (2023) analizan el currículo chileno como un espacio donde determinadas configuraciones históricas pueden actuar como muros de exclusión. Ambos trabajos recuerdan que las barreras no se producen únicamente por omisión; también pueden estar incorporadas en reglas formalmente legítimas.

La formación docente representa otro punto crítico. Martín et al. (2017) muestran la necesidad de preparar a los futuros profesores para la educación inclusiva como parte estructural de su formación. Estudios más recientes encuentran que la exposición a contextos diversos puede modificar percepciones y autoeficacia, aunque una experiencia aislada no sustituye una preparación sistemática (Fierro-Saldaña et al., 2025; Grimminger-Seidensticker & Seyda, 2022). La inclusión requiere conocimientos pedagógicos, disposición para colaborar y capacidad para interpretar las diferencias sin convertirlas automáticamente en déficit.

La implementación, por tanto, necesita una lógica de coherencia. Las políticas de admisión, el currículo, la formación docente, la evaluación, los apoyos, la infraestructura y los sistemas digitales deben responder a principios compatibles. Una institución puede invertir en accesibilidad física y mantener evaluaciones inaccesibles; puede ofrecer formación sobre diversidad y utilizar plataformas que excluyen; puede declarar participación estudiantil y conservar estructuras de decisión cerradas. La coherencia sistémica permite que los avances de un área no sean anulados por barreras producidas en otra.

UNIVERSIDAD, PARTICIPACIÓN Y CALIDAD INCLUSIVA

La educación superior concentra algunas de las tensiones más visibles entre expansión y pertenencia. El ingreso de estudiantes provenientes de trayectorias más diversas ha modificado la composición de las universidades, pero muchas prácticas académicas continúan basadas en expectativas implícitas sobre autonomía, alfabetización académica, disponibilidad de tiempo, competencias digitales y formas de interacción. Sánchez Díaz (2025) sostiene que ampliar oportunidades requiere combinar políticas institucionales, innovación pedagógica, tecnología accesible y compromiso con la diversidad. La inclusión universitaria se construye, por tanto, en múltiples capas.

Moriña (2017) identifica desafíos y oportunidades de la educación inclusiva en la universidad y destaca el papel de la docencia, los apoyos y el entorno. Su trabajo posterior subraya la importancia de la motivación, las emociones y las relaciones entre docentes y estudiantes con discapacidad (Moriña, 2019). Estos elementos muestran que la accesibilidad no puede reducirse a adecuaciones materiales. Las expectativas del profesorado, la disponibilidad para dialogar y la calidad de las relaciones pueden ampliar o restringir las posibilidades de aprendizaje.

La pertenencia adquiere aquí un valor analítico. Huang y Cockayne (2023) plantean que pertenecer implica construir conexiones, ser valorado y tener posibilidades de contribuir al entorno. Esta idea desplaza la imagen del estudiante como receptor de apoyos y lo reconoce como agente capaz de transformar la comunidad universitaria. La inclusión madura cuando las personas no son únicamente admitidas o asistidas, sino consideradas participantes legítimas en la producción de conocimiento y en las decisiones que afectan su experiencia.

La gobernanza inclusiva amplía ese argumento a la escala institucional. Neyişci (2025) destaca participación activa, transparencia, rendición de cuentas y capacidad real de decisión de distintos actores. Wise et al. (2020) vinculan la gobernanza inclusiva con la gestión de stakeholders, estrategia, estructura y función. La participación deja entonces de ser una actividad extracurricular y se convierte en un componente del gobierno universitario. Una institución que consulta a sus comunidades pero no incorpora su experiencia a las decisiones conserva una inclusión limitada.

TENSIONES, LÍMITES Y CRITERIOS DE DECISIÓN

La evolución desde integración hacia inclusión puede resumirse como un cambio de foco. La integración preguntaba cómo incorporar a determinadas personas a instituciones existentes; la inclusión pregunta cómo transformar esas instituciones para que la diversidad previsible pueda participar en condiciones de dignidad, aprendizaje y reconocimiento. Este cambio no elimina la necesidad de apoyos específicos. Modifica el lugar que ocupan: dejan de ser la única respuesta y pasan a complementar un diseño común más flexible.

El desafío central consiste en evitar dos extremos. El primero atribuye todas las dificultades al individuo y convierte la adaptación en responsabilidad personal. El segundo supone que transformar el entorno elimina cualquier necesidad específica. La inclusión se sitúa entre ambos: reconoce características individuales y, al mismo tiempo, examina críticamente las condiciones que pueden ampliar o restringir oportunidades. Esa doble mirada será fundamental en los acápites siguientes.

Transformar instituciones exige abandonar la idea de un estudiante estándar alrededor del cual pueda organizarse la totalidad del sistema. La variabilidad es el punto de partida. El acápite 14.2 examina cómo se construyó la normalidad educativa, cuándo se convierte en barrera y qué cambia al analizar la interacción entre diferencias y entorno.

14.2. CUESTIONAR LA NORMALIDAD: DEL DÉFICIT A LA VARIABILIDAD HUMANA

La normalidad educativa parece neutral hasta que se convierte en medida única para decidir quién aprende bien, participa correctamente o necesita ser corregido.

NORMALIDAD, DÉFICIT Y CONSTRUCCIÓN DE LA DIFERENCIA

Toda institución necesita criterios para organizar la enseñanza. Define edades, niveles, tiempos, secuencias, logros, formas de evaluación y expectativas de desempeño. El problema aparece cuando esos criterios operativos se convierten en una imagen normativa de lo que un

estudiante debería ser. La normalidad educativa surge entonces como una medida implícita: aprende al ritmo previsto, comprende mediante determinados lenguajes, participa de ciertas maneras, regula su conducta dentro de un rango aceptado y demuestra lo aprendido mediante formatos establecidos. Quien se aparta de ese patrón puede ser leído rápidamente como problema.

La crítica inclusiva no supone eliminar estándares o desconocer diferencias de desempeño. Propone distinguir entre los propósitos legítimos de la educación y las convenciones que se han naturalizado alrededor de ellos. Aprender a argumentar es un propósito; escribir siempre a mano puede ser una convención. Comprender una relación matemática es un propósito; resolverla dentro de un único formato puede ser una convención. Participar en una comunidad es un propósito; hacerlo exclusivamente mediante intervención oral espontánea puede ser una convención. La variabilidad obliga a revisar qué parte de la exigencia pertenece al aprendizaje y qué parte pertenece al diseño.

Artiles et al. (2016) muestran que la discapacidad se ha entrecruzado históricamente con otras diferencias sociales, produciendo formas persistentes de clasificación. Esta lectura permite comprender que las categorías educativas no son simplemente descripciones objetivas de características individuales. También reflejan decisiones históricas sobre qué capacidades se valoran, qué conductas se consideran adecuadas y qué diferencias requieren intervención. La clasificación puede facilitar apoyos indispensables, pero también puede consolidar expectativas bajas si se convierte en una explicación total de la persona.

El reto consiste en utilizar categorías sin convertirlas en destinos. Un diagnóstico puede ofrecer información relevante para comprender necesidades de apoyo, anticipar riesgos y orientar intervenciones. Su utilidad disminuye cuando reemplaza la observación pedagógica o cuando se asume que todas las personas con una misma etiqueta aprenderán de la misma manera. La inclusión requiere mantener abierta la relación entre conocimiento especializado y singularidad, evitando tanto la negación de las necesidades como la reducción del estudiante a ellas.

El modelo del déficit interpreta las dificultades principalmente como propiedades internas del individuo. En este enfoque, el entorno aparece relativamente estable y la intervención se dirige a corregir, compensar o rehabilitar. Esta mirada ha producido avances importantes en diagnóstico, tratamiento y apoyos especializados, pero resulta insuficiente para explicar por qué una misma persona puede desenvolverse con autonomía en un contexto y experimentar fuertes restricciones en otro. La dificultad no desaparece, pero su efecto cambia según las condiciones de interacción.

El enfoque social de la discapacidad trasladó parte de la atención hacia las barreras producidas por el entorno. Bruce et al. (2002), al analizar instrumentos internacionales de derechos humanos y discapacidad, muestran cómo el debate contemporáneo se desplaza desde la protección hacia el reconocimiento de derechos y participación. En educación, esta transición invita a examinar accesibilidad física, comunicativa, curricular y actitudinal. El estudiante deja de ser el único objeto de intervención; la institución se convierte también en objeto de análisis y transformación.

Esta perspectiva no exige elegir entre individuo y contexto. Una condición sensorial, cognitiva, física o emocional tiene efectos reales y puede requerir recursos específicos. El error aparece cuando el contexto es tratado como neutral. Un material sin subtítulos afecta de manera desproporcionada a estudiantes sordos; una plataforma incompatible con tecnologías de asistencia afecta a quienes dependen de ellas; un aula con tiempos inflexibles puede generar barreras para personas con determinados perfiles atencionales. La interacción entre características personales y diseño produce la experiencia concreta de accesibilidad o exclusión.

Denhart (2008) muestra, desde la experiencia de estudiantes etiquetados con dificultades de aprendizaje en educación superior, cómo las barreras se relacionan con prácticas y percepciones institucionales además de con las características individuales. Moswela y Mukhopadhyay (2011), al recoger voces de estudiantes con discapacidad en Botswana, evidencian tensiones semejantes en torno a apoyos y expectativas. Estos estudios recuerdan que escuchar a quienes viven las barreras puede revelar dimensiones que los procedimientos institucionales no capturan.

VARIABILIDAD, NEURODIVERSIDAD Y ALTAS EXPECTATIVAS

El concepto de variabilidad ofrece una alternativa productiva a la oposición entre normalidad y diferencia. Parte de la idea de que las personas presentan combinaciones distintas de fortalezas, necesidades, preferencias y trayectorias. Armstrong (2012) populariza la noción de neurodiversidad en el ámbito educativo y propone estrategias basadas en fortalezas. Aunque el concepto requiere

uso cuidadoso y no debe sustituir evaluaciones clínicas cuando son necesarias, resulta valioso para cuestionar una lógica exclusivamente correctiva.

La variabilidad también obliga a revisar las expectativas. Una práctica inclusiva no consiste en reducir automáticamente la dificultad de las tareas. Florian y Black-Hawkins (2011) destacan la necesidad de ampliar lo que se ofrece a todos sin presuponer límites fijos a la capacidad. Las bajas expectativas pueden convertirse en una barrera particularmente difícil de detectar porque suelen presentarse como protección. Evitar desafíos, simplificar en exceso o excluir de experiencias complejas puede disminuir oportunidades de aprendizaje y autonomía.

La investigación sobre educación física inclusiva ilustra bien esta tensión. Furrer et al. (2020) muestran que las estrategias docentes influyen en la aceptación social y las interacciones de estudiantes con discapacidad intelectual. Gentile et al. (2023) relacionan las actitudes docentes con la implementación de juegos inclusivos. Fierro-Saldaña et al. (2025) encuentran que la exposición de futuros docentes a contextos de educación especial puede cuestionar conocimientos teóricos insuficientes y ampliar su comprensión de la inclusión. La enseñanza inclusiva depende tanto de técnicas como de expectativas sobre quién puede participar y aprender.

El reconocimiento de la variabilidad beneficia también a estudiantes que no tienen diagnósticos o categorías formales. Diferencias en atención, procesamiento lingüístico, memoria de trabajo, motivación, experiencia previa y autorregulación atraviesan cualquier aula. Diseñar bajo el supuesto de homogeneidad obliga a multiplicar adaptaciones posteriores. Diseñar desde la variabilidad no elimina ajustes individuales, pero reduce la cantidad de barreras creadas por una planificación excesivamente estrecha.

Las palabras con las que una institución describe a sus estudiantes influyen en la forma en que interpreta sus posibilidades. Expresiones aparentemente técnicas pueden reforzar una lógica de carencia cuando se utilizan sin contexto. Hablar de “bajo nivel”, “déficit”, “riesgo” o “rezago” puede ser necesario para identificar situaciones que requieren intervención, pero esas categorías deben describir una relación o un momento, no la totalidad de la persona. Cuando la etiqueta se transforma en identidad, puede reducir las oportunidades ofrecidas.

La pedagogía inclusiva propone sustituir la pregunta “¿qué le falta a este estudiante?” por una secuencia más amplia: ¿qué necesita aprender?, ¿qué condiciones facilitan ese aprendizaje?, ¿qué barreras están presentes?, ¿qué apoyos son razonables?, ¿cómo puede demostrar lo que sabe? Esta reformulación cambia la conversación profesional. Permite conservar el diagnóstico cuando aporta información y evita que se convierta en la única explicación disponible.

La literatura sobre estudiantes con discapacidad en educación superior muestra la relevancia de la autodeterminación. Getzel y Thomas (2008) destacan su importancia en la experiencia universitaria, mientras Getzel (2008) señala que persistencia y retención requieren estrategias de apoyo que favorezcan autonomía. La institución inclusiva ayuda a los estudiantes a conocer sus necesidades, solicitar recursos y tomar decisiones, en lugar de construir relaciones permanentes de dependencia.

El lenguaje también puede modificar la mirada sobre los apoyos. Un ajuste razonable no debe interpretarse como privilegio cuando su finalidad es eliminar una barrera ajena al aprendizaje que se pretende evaluar. Esta distinción resulta crucial para la cultura académica. La equidad puede requerir condiciones diferentes para alcanzar un mismo propósito. La transparencia sobre criterios y objetivos reduce la percepción de arbitrariedad y permite que el conjunto de la comunidad comprenda por qué determinadas flexibilidades son compatibles con la exigencia.

BARRERAS QUE SE CRUZAN: TERRITORIO, CULTURA, GÉNERO Y DESIGUALDAD

La inclusión pierde capacidad explicativa cuando cada diferencia se analiza de manera aislada. Una estudiante rural con discapacidad enfrenta condiciones distintas a las de un estudiante urbano con la misma discapacidad; una persona migrante puede encontrar barreras lingüísticas, económicas y culturales simultáneamente; una estudiante perteneciente a una minoría étnica puede experimentar reconocimiento desigual de sus saberes además de limitaciones materiales. La intersección de dimensiones modifica las oportunidades y exige evitar respuestas estandarizadas.

Campos et al. (2024) subrayan la importancia de la diversidad cultural y territorial en la formación inicial docente chilena. Su análisis muestra que la estandarización de procesos puede generar dificultades cuando desconoce contextos regionales. La inclusión intercultural exige reconocer que las formas de participación, comunicación y relación con el conocimiento no son culturalmente neutras. Gay (2018) propone una enseñanza culturalmente responsiva que integra

identidad, experiencia y contexto como componentes del aprendizaje, evitando que la diversidad sea tratada únicamente como contenido ocasional.

La dimensión socioeconómica atraviesa de manera directa la experiencia educativa. Disponer de tiempo para estudiar, un espacio adecuado, conexión estable, transporte y recursos tecnológicos afecta la participación. La masificación de la educación superior amplió oportunidades, pero también hizo visibles diferencias en capital académico y condiciones materiales. Trow (2010) explica la transición histórica desde sistemas de élite hacia sistemas masivos y universales; esta transformación obliga a revisar instituciones diseñadas originalmente para poblaciones mucho más reducidas y homogéneas.

El género y la diversidad sexual incorporan otras barreras vinculadas con reconocimiento, seguridad y participación. La inclusión de la perspectiva de género en la docencia universitaria, analizada por Ramos Santana et al. (2024), muestra que las innovaciones requieren percepción y apropiación tanto del profesorado como del alumnado. En educación física, Carvalho et al. (2023) evidencian dificultades de preparación docente para abordar diversidad de género. Estos resultados amplían el concepto de accesibilidad: una persona puede ingresar físicamente a un espacio y, sin embargo, experimentar un entorno que invalida o invisibiliza dimensiones centrales de su identidad.

MAPEAR BARRERAS ANTES DE ETIQUETAR PERSONAS

Una práctica institucional madura necesita herramientas para identificar barreras de manera sistemática. Booth y Ainscow (2011) proponen revisar culturas, políticas y prácticas. Cerna et al. (2021) desarrollan un marco para sociedades diversas que vincula gobernanza, recursos, capacidad profesional y participación. El valor de estos enfoques radica en que convierten la inclusión en una tarea de análisis organizacional y no únicamente en una respuesta caso a caso.

El mapeo de barreras puede comenzar por momentos críticos de la trayectoria: admisión, matrícula, inducción, acceso a plataformas, participación en clase, evaluación, prácticas, movilidad, bienestar, trámites y graduación. Cada momento contiene supuestos sobre tiempo, lenguaje, disponibilidad tecnológica y autonomía. Identificar quién encuentra más dificultades y por qué permite intervenir antes de que el problema se traduzca en abandono o fracaso académico.

La información cuantitativa es útil, pero necesita complementarse con evidencia cualitativa. Tasas de retención, aprobación y uso de servicios muestran patrones; entrevistas, grupos focales, observación y mecanismos de voz estudiantil explican experiencias. Huang y Cockayne (2023) utilizan fotografía para comprender pertenencia en educación superior y revelan dimensiones que una encuesta tradicional podría pasar por alto. La inclusión requiere combinar métricas con narrativas para evitar que los indicadores institucionales oculten experiencias de exclusión.

Mapear barreras también implica reconocer que algunas soluciones producen efectos inesperados. Una plataforma digital puede ampliar acceso para quienes necesitan flexibilidad horaria y excluir a quienes tienen conectividad limitada. Un sistema automatizado puede ofrecer personalización y reforzar sesgos. Un programa de apoyo puede facilitar permanencia y, al mismo tiempo, separar a sus participantes de actividades ordinarias. La evaluación inclusiva necesita observar no solo la intención de las medidas, sino sus consecuencias concretas.

TENSIONES, LÍMITES Y CRITERIOS DE DECISIÓN

Comprender la normalidad como construcción no significa negar diferencias relevantes ni abandonar criterios de aprendizaje. Significa reconocer que las instituciones transforman diferencias en ventajas o desventajas según la manera en que organizan oportunidades. La categoría de variabilidad permite conservar expectativas comunes y, al mismo tiempo, ampliar las formas de acceder, participar y demostrar conocimientos.

El paso del déficit a la interacción con el entorno produce una consecuencia ética y pedagógica: la persona deja de cargar sola con la explicación de sus dificultades. La institución asume responsabilidad por revisar sus decisiones y mantener apoyos especializados cuando sean necesarios. Esta combinación resulta más exigente que cualquiera de los extremos porque obliga a comprender la singularidad y el sistema de manera simultánea.

La inclusión adquiere profundidad cuando se observa qué ocurre después del acceso. El siguiente acápite desarrollará cuatro dimensiones que permiten evaluar esa experiencia: presencia, participación, aprendizaje y pertenencia. Juntas ofrecen un marco más completo para

distinguir entre estar dentro de una institución y formar realmente parte de ella.

La inclusión se entiende mejor cuando la pregunta deja de ser quién se desvía de la norma y pasa a ser qué barreras convierten la variabilidad en desventaja.

14.3. HACER VISIBLE LA INCLUSIÓN: PRESENCIA, PARTICIPACIÓN, APRENDIZAJE Y PERTENENCIA

Estar dentro no basta: una educación inclusiva se reconoce por lo que las personas pueden hacer, aprender, decidir y sentir como propio dentro de la comunidad.

PRESENCIA Y PARTICIPACIÓN: DEL ACCESO A LA AGENCIA

La presencia constituye la dimensión más visible de la inclusión. Se expresa en matrícula, asistencia, permanencia y participación física o virtual en los espacios educativos. Durante décadas, ampliar presencia fue una conquista decisiva porque permitió que poblaciones excluidas ingresaran a instituciones que antes les estaban cerradas. El riesgo aparece cuando el acceso se interpreta como evidencia suficiente de inclusión. Estar dentro de un aula, una plataforma o un campus no garantiza que existan oportunidades reales de interacción, reconocimiento y aprendizaje.

La presencia debe analizarse a lo largo de la trayectoria. Una institución puede tener procesos de admisión abiertos y perder estudiantes en los primeros semestres por barreras académicas, económicas o sociales. Getzel (2008) señala que la persistencia de estudiantes con discapacidad en educación superior depende de estrategias y apoyos que acompañen la transición y favorezcan autonomía. La misma lógica puede extenderse a otras poblaciones: la inclusión requiere observar qué ocurre después del ingreso y en qué momentos aumentan los riesgos de desconexión.

La presencialidad tampoco es el único referente. La expansión de modalidades híbridas y virtuales obliga a considerar presencia digital. Una persona puede figurar como conectada y experimentar barreras de accesibilidad, baja calidad de conexión o dificultades para seguir actividades sincrónicas. Catalano et al. (2021) documentan diferencias de acceso y participación en contextos desfavorecidos durante la transición a educación en línea. Bright y Calvert (2023) muestran que la tecnología puede reducir o ampliar brechas según infraestructura, diseño y apoyo. La presencia, por tanto, debe medirse como posibilidad efectiva de estar y participar, no únicamente como registro administrativo.

Las políticas institucionales pueden fortalecer esta dimensión mediante sistemas de alerta temprana, acompañamiento de transición y flexibilidad razonable. Sin embargo, el uso de datos necesita cautela. Identificar patrones de riesgo es útil si conduce a apoyo; resulta problemático cuando transforma a los estudiantes en perfiles de déficit o genera decisiones automatizadas opacas. La inclusión exige que la información sirva para ampliar posibilidades y que las personas puedan comprender cómo se utilizan sus datos.

La participación introduce una dimensión cualitativa. Una persona puede asistir regularmente y permanecer al margen de las conversaciones, decisiones y actividades que definen la experiencia educativa. Booth y Ainscow (2011) sitúan la participación como núcleo de la inclusión porque implica ser reconocido, intervenir y compartir experiencias con otros. La participación requiere acceso a las actividades, pero también condiciones para que la contribución sea valorada.

Las formas de participar son diversas. Algunas personas intervienen oralmente con facilidad; otras necesitan tiempo de preparación, medios escritos o espacios de menor exposición. Una pedagogía inclusiva amplía canales sin convertir una modalidad particular en prueba de compromiso. La flexibilidad beneficia especialmente a estudiantes con diferencias comunicativas, lingüísticas o emocionales, pero también mejora la calidad de la interacción del grupo al reconocer que la participación puede adoptar múltiples formas.

La agencia lleva esta idea un paso más allá. Huang y Cockayne (2023) rechazan representaciones deficitarias de estudiantes internacionales y los describen como agentes capaces de navegar y transformar entornos complejos. En educación inclusiva, la agencia significa que las personas no son únicamente beneficiarias de políticas diseñadas por otros. Pueden identificar barreras, proponer cambios, participar en decisiones y contribuir a definir qué cuenta como una experiencia educativa valiosa.

La gobernanza inclusiva incorpora esta participación a la estructura institucional. Neyişçi

(2025) sostiene que la representación es insuficiente cuando no existe capacidad efectiva de influir. Fung (2006) distingue diferentes modalidades de participación en sistemas complejos y recuerda que consultar no equivale a compartir decisiones. Las instituciones educativas necesitan mecanismos que conviertan la voz estudiantil en insumo real para políticas, currículo, servicios y evaluación institucional.

APRENDIZAJE Y PERTENENCIA COMO RESULTADOS DE INCLUSIÓN

La inclusión pierde sentido si la participación no se traduce en oportunidades reales de aprendizaje. El discurso inclusivo puede caer en una falsa dicotomía entre bienestar y exigencia académica. Una educación de calidad necesita ambos. Las adaptaciones deben remover barreras irrelevantes para el objetivo formativo, pero mantener la profundidad del aprendizaje. Florian y Black-Hawkins (2011) proponen ampliar oportunidades sin predeterminedar límites de capacidad, lo que exige sostener altas expectativas junto con apoyos adecuados.

Diferenciar acceso de aprendizaje resulta especialmente importante en contextos donde la asistencia se convierte en principal indicador. Un estudiante puede permanecer durante años dentro del sistema y acumular experiencias de baja exigencia. La inclusión auténtica requiere que las actividades permitan progresar, desarrollar autonomía y participar en aprendizajes complejos. La flexibilización curricular no debe confundirse con simplificación automática; su propósito es abrir rutas para alcanzar aprendizajes relevantes.

La evaluación desempeña un papel decisivo. Cuando un examen mide simultáneamente el contenido y habilidades accesorias no relacionadas con el propósito, puede producir una barrera. Ofrecer alternativas de expresión, tiempo adicional o apoyos tecnológicos puede aumentar la validez de la evaluación si esos elementos no alteran el constructo que se pretende valorar. El criterio central es distinguir entre la competencia objetivo y el formato utilizado para observarla.

Nelson et al. (2022) muestran la importancia de prácticas sustentadas en evidencia dentro de educación especial y advierten sobre la necesidad de examinar la base empírica de intervenciones de alto impacto. Cook y Odom (2013) vinculan prácticas basadas en evidencia con ciencia de la implementación. Para la inclusión, esta combinación es fundamental: una estrategia no es suficiente porque sea coherente con valores inclusivos; también necesita mostrar que funciona en contextos reales y que puede sostenerse sin producir efectos secundarios indeseados.

La pertenencia introduce una dimensión afectiva, social y simbólica. Goodenow (1993) mostró tempranamente relaciones entre pertenencia en el aula, motivación y logro. Hausmann et al. (2007) encontraron que el sentido de pertenencia podía predecir intenciones de persistir en educación superior. Glass y Westmont (2014) señalan que la pertenencia puede actuar como apoyo para el éxito académico y las interacciones interculturales. La evidencia converge en que aprender y permanecer dependen también de sentirse reconocido dentro de una comunidad.

Huang y Cockayne (2023) describen la búsqueda de pertenencia como un proceso de desarrollar conexiones y construir hogar dentro de las ecologías de una comunidad. Esta idea resulta especialmente útil porque evita entender pertenencia como simple adaptación del estudiante. El entorno también cambia mediante la presencia de quienes llegan. Una comunidad inclusiva no pide que la persona abandone aspectos centrales de su identidad para encajar; crea condiciones para que pueda participar sin renunciar a su singularidad.

La pertenencia puede ser frágil cuando la diversidad aparece representada únicamente en campañas institucionales y no en la experiencia cotidiana. El currículo, las imágenes, el lenguaje, los referentes y las normas informales comunican quién es imaginado como miembro legítimo. Una universidad puede tener servicios de inclusión y conservar espacios simbólicos donde algunos grupos rara vez se ven representados. La cultura inclusiva exige revisar estos mensajes, incluso cuando no producen barreras formales.

El reconocimiento también tiene una dimensión interpersonal. Las relaciones con docentes y pares influyen en la experiencia de seguridad y legitimidad. Moriña (2019) muestra la importancia de las relaciones profesor-estudiante para el aprendizaje de universitarios con discapacidad. El acompañamiento cercano puede ofrecer confianza y orientación; adquiere mayor valor cuando evita paternalismo y promueve autodeterminación. Pertenecer implica recibir apoyo y ser reconocido como capaz de contribuir.

VOZ ESTUDIANTIL, COCREACIÓN Y CAPACIDAD DE INFLUIR

La voz estudiantil puede convertirse en un instrumento para transformar prácticas. Escuchar experiencias permite identificar barreras que los equipos técnicos no siempre observan. La dificultad consiste en evitar que la consulta sea episódica o simbólica. La cocreación propone involucrar a estudiantes y comunidades en el diseño de soluciones, materiales, servicios y entornos educativos. Bovill (2020) defiende enfoques de cocreación que involucren a la clase completa y no únicamente a grupos seleccionados.

Alvarez-Icaza et al. (2026) desarrollan el marco INSPIRA para orientar estrategias de cocreación que favorezcan inclusión y equidad en entornos abiertos y digitalmente mediados. El valor de la propuesta radica en reconocer que las soluciones necesitan contextualización y que la experiencia de las comunidades puede convertirse en fuente de diseño. La inclusión deja de ser un paquete de buenas prácticas transferido sin mediación y se vuelve un proceso de construcción situada.

Esta participación resulta especialmente importante en contextos multiculturales y multilingües. Horgan et al. (2021) analizan la integración socioeducativa de niños y jóvenes migrantes y destacan la relevancia de apoyos lingüísticos. La cocreación permite que la solución no sea definida únicamente desde la institución, sino que incorpore expectativas, lenguas y experiencias de quienes utilizan los servicios. La participación funciona así como mecanismo de pertinencia.

La voz también necesita diversidad interna. Consultar a un representante no significa comprender la experiencia de un grupo completo. Las comunidades son heterogéneas y pueden contener diferencias generacionales, territoriales, económicas y de género. Una práctica inclusiva combina mecanismos representativos con espacios abiertos y evidencia cualitativa, evitando que las voces más visibles se conviertan en sustitutas de todas las demás.

TRAYECTORIAS, TRANSICIONES Y PERMANENCIA

La inclusión se pone a prueba en los momentos de transición. El paso entre niveles educativos, el ingreso a la universidad, las prácticas profesionales o la incorporación al mundo laboral requieren nuevos repertorios de autonomía. Las barreras pueden aparecer cuando los apoyos que existían en una etapa no se transfieren a la siguiente o cuando la persona debe reconstruir desde cero su historia de necesidades y ajustes.

Getzel y Thomas (2008) subrayan la autodeterminación como elemento importante en educación superior. Desarrollar habilidades para solicitar apoyos, comprender derechos y tomar decisiones reduce dependencia. Sin embargo, atribuir toda responsabilidad al estudiante reproduce el problema inicial. La institución debe ofrecer procedimientos claros, confidenciales y accesibles, de modo que solicitar un ajuste no implique superar una cadena adicional de obstáculos administrativos.

La permanencia también está vinculada con condiciones socioeconómicas. La ampliación de oportunidades puede verse limitada por costos indirectos, responsabilidades familiares y necesidad de trabajar. La institución inclusiva observa estas dimensiones sin asumir que todos los problemas pueden resolverse desde la pedagogía. La coordinación con bienestar, apoyos financieros y servicios de orientación forma parte de una estrategia integral.

Las trayectorias no siempre son lineales. Interrupciones, cambios de programa, periodos de menor carga y retornos forman parte de experiencias educativas contemporáneas. La flexibilidad institucional puede permitir que estas variaciones no se traduzcan automáticamente en fracaso. La inclusión requiere reconocer que permanecer no significa avanzar al mismo ritmo bajo idénticas condiciones, sino disponer de caminos viables hacia los propósitos formativos.

TENSIONES, LÍMITES Y CRITERIOS DE DECISIÓN

Presencia, participación, aprendizaje y pertenencia permiten convertir la inclusión en una pregunta evaluable. ¿Quién está presente y quién desaparece a lo largo de la trayectoria? ¿Quién participa y en qué condiciones? ¿Quién aprende y qué oportunidades tiene para demostrarlo? ¿Quién siente que la institución también le pertenece? Las respuestas ofrecen una imagen más completa que cualquier indicador aislado.

Estas dimensiones también muestran que inclusión y calidad no son agendas separadas. Una institución que pierde estudiantes por barreras evitables, limita la participación de determinados

grupos o produce aprendizaje superficial tiene un problema de calidad. La inclusión ayuda a localizar ese problema en la interacción entre diseño y diversidad. El siguiente acápite examina una pieza central de esa relación: los apoyos, sus posibilidades y el riesgo de que se conviertan en nuevas formas de segregación.

Presencia, participación, aprendizaje y pertenencia forman un mismo criterio: estar dentro importa cuando también existe posibilidad real de aprender y contribuir.

14.4. APOYAR SIN SEPARAR: AJUSTES, COENSEÑANZA Y RESPONSABILIDAD COMPARTIDA

Un apoyo cumple su función inclusiva cuando amplía autonomía y participación; la pierde cuando crea dependencia, estigma o circuitos paralelos permanentes.

EL APOYO COMO DERECHO: ESPECIALIZACIÓN SIN AISLAMIENTO

La educación inclusiva no elimina los apoyos especializados. Una persona puede requerir tecnologías de asistencia, interpretación, acompañamiento psicológico, ajustes en evaluación, tutorías académicas o intervención profesional específica. La cuestión central consiste en cómo se organizan esos apoyos y qué efectos producen sobre la participación. Un recurso pensado para facilitar el acceso puede convertirse en mecanismo de separación cuando funciona de manera permanente al margen de la experiencia común o cuando comunica que la persona pertenece a un circuito educativo distinto.

El enfoque de derechos ayuda a ubicar esta discusión. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad reconoce la obligación de realizar ajustes razonables y proporcionar apoyos necesarios dentro del sistema general de educación. El ajuste no es una concesión ni un premio; busca evitar que una característica del entorno produzca una desventaja injustificada. Esta idea resulta extensible a otros ámbitos de inclusión, aunque las herramientas jurídicas y pedagógicas varíen según la situación.

El apoyo también es una relación. Puede fortalecer autonomía o generar dependencia, ampliar expectativas o reducirlas, conectar con la comunidad o separar de ella. Getzel y Wehman (2005) muestran que la transición a educación superior de personas con discapacidad requiere apoyos que acompañen la autonomía. Getzel y Thomas (2008) destacan la autodeterminación como componente de la experiencia universitaria. El objetivo no consiste en retirar apoyos prematuramente, sino en utilizarlos de modo que aumenten la capacidad de decisión de la persona.

La calidad del apoyo depende, por tanto, de tres preguntas. Primero, qué barrera específica intenta remover. Segundo, si modifica la experiencia común o crea un circuito paralelo. Tercero, qué efecto tiene sobre la autonomía. Estas preguntas permiten diferenciar entre apoyos intensivos legítimos y soluciones que segregan por comodidad organizativa. El criterio inclusivo no exige que todo ocurra siempre en el mismo espacio, pero sí que cualquier separación tenga una finalidad pedagógica clara, sea revisable y no limite expectativas futuras.

Los profesionales especializados cumplen funciones esenciales. Orientadores, terapeutas, intérpretes, docentes de apoyo, psicólogos y equipos de accesibilidad aportan conocimientos que no pueden distribuirse de manera superficial entre todos los actores. El problema aparece cuando la especialización se convierte en fragmentación: el estudiante es derivado a un experto y el resto de la comunidad deja de asumir responsabilidad sobre su aprendizaje y participación.

Cook y Odom (2013) vinculan prácticas basadas en evidencia con ciencia de la implementación y recuerdan que una intervención funciona dentro de sistemas concretos. Trasladado a la inclusión, esto significa que la calidad técnica del apoyo es insuficiente si no se integra con currículo, docencia y vida institucional. El especialista necesita trabajar con quienes diseñan y desarrollan la experiencia educativa, no únicamente con la persona etiquetada como destinataria del servicio.

El trabajo colaborativo puede adoptar múltiples formas: asesoría docente, coenseñanza, diseño conjunto de materiales, seguimiento compartido, reuniones de casos y desarrollo profesional situado. La finalidad es distribuir capacidad dentro de la organización. Cuando el conocimiento especializado circula, la institución aprende y reduce su dependencia de respuestas individuales. Cuando queda concentrado en un equipo aislado, cada nuevo caso vuelve a presentarse como excepción.

La formación inicial docente enfrenta un desafío semejante. Fierro-Saldaña et al. (2025) encuentran que futuros profesores de educación física reportan formación insuficiente para la inclusión y que las prácticas en escuelas especiales pueden cuestionar sus conocimientos previos. Contreras y Fierro (2024) plantean la necesidad de fortalecer formación inicial y continua. La experiencia directa aporta sensibilidad y conocimiento situado, pero necesita articularse con marcos pedagógicos que eviten reproducir una visión centrada únicamente en categorías diagnósticas.

COENSEÑANZA Y RESPONSABILIDAD COMPARTIDA

La coenseñanza aparece con frecuencia como estrategia para articular conocimiento disciplinar y apoyo especializado. Su potencial depende de que exista planificación conjunta y responsabilidad compartida. Cuando uno de los docentes se convierte en asistente permanente del otro, la estructura reproduce jerarquías y el alumnado identifica rápidamente quién enseña a “todos” y quién atiende a “algunos”. La coenseñanza inclusiva requiere roles flexibles y colaboración visible.

La planificación conjunta permite anticipar barreras antes de la clase. Un docente aporta conocimiento del contenido y el otro puede aportar experiencia en accesibilidad, diferenciación o apoyo conductual. La discusión previa sobre objetivos, materiales y evaluación evita que las adaptaciones se improvisen después. Además, la colaboración puede beneficiar al conjunto del grupo porque introduce más observación, retroalimentación y variedad de estrategias.

El principal obstáculo suele ser organizativo. La coenseñanza necesita tiempo compartido, reconocimiento de funciones y continuidad. Las instituciones que la adoptan únicamente como asignación horaria sin modificar condiciones de planificación tienden a producir modelos superficiales. La inclusión muestra aquí su dimensión de gestión: las prácticas dependen de decisiones sobre carga, horarios, coordinación y desarrollo profesional.

La colaboración también puede extenderse a familias y comunidades. En determinados contextos, la información que aportan las familias sobre comunicación, autonomía y apoyos es fundamental. El riesgo consiste en trasladarles responsabilidades que corresponden a la institución. Una relación inclusiva reconoce conocimiento situado de las familias y mantiene claras las obligaciones profesionales y públicas del sistema educativo.

AJUSTES RAZONABLES, DISEÑO UNIVERSAL Y EVALUACIÓN VÁLIDA

Los ajustes razonables responden a necesidades específicas; el diseño universal intenta anticipar diversidad desde el inicio. Ambas estrategias son complementarias. Una institución que confía únicamente en ajustes individuales puede producir procesos burocráticos repetitivos y obligar a las personas a revelar continuamente información sensible. Una institución que invoca el diseño universal para negar ajustes desconoce que ningún diseño puede anticipar todas las necesidades.

Burgstahler (2015) desarrolla la aplicación del diseño universal en educación superior y muestra cómo principios de accesibilidad pueden incorporarse a espacios, tecnología, servicios y enseñanza. El Diseño Universal para el Aprendizaje traslada esta lógica al currículo y propone múltiples formas de implicación, representación y acción o expresión. Al-Azawei et al. (2016), al revisar literatura sobre UDL, señalan su expansión y diversidad de aplicaciones. CAST (2024) actualiza las directrices incorporando con mayor claridad agencia, identidad y sesgos.

La relación entre diseño y ajuste puede pensarse como una secuencia. Primero, se eliminan barreras previsibles mediante un diseño flexible. Después, se identifican necesidades que el diseño común no resuelve. Finalmente, se acuerdan ajustes específicos sin alterar los propósitos esenciales del aprendizaje. Esta secuencia reduce burocracia y evita que la inclusión dependa por completo de la capacidad individual para solicitar apoyo.

La confidencialidad forma parte de este proceso. Las personas deben poder solicitar ajustes sin que su información circule innecesariamente. Los docentes necesitan conocer aquello que es relevante para implementar el apoyo, pero no siempre requieren detalles clínicos completos. Un sistema maduro separa la validación administrativa de la información pedagógica necesaria y evita convertir el aula en espacio de exposición involuntaria.

La evaluación es uno de los espacios donde los apoyos generan mayor controversia. La preocupación por mantener estándares puede llevar a interpretar cualquier modificación como

reducción de exigencia. Esta asociación confunde el propósito de la evaluación con su formato. Si el objetivo es valorar razonamiento histórico, la velocidad de escritura puede ser irrelevante; si se evalúa fluidez oral, una presentación oral sí forma parte del constructo. La decisión inclusiva exige identificar con precisión qué se pretende medir.

El principio de validez ayuda a resolver esta tensión. Una evaluación válida recoge evidencia del aprendizaje objetivo y minimiza la influencia de factores ajenos. Los ajustes pueden aumentar validez cuando reducen barreras accesorias. Tiempo adicional, lector de pantalla, formato alternativo o espacio con menor estimulación no necesariamente modifican el aprendizaje evaluado. Su pertinencia depende del propósito y de la necesidad específica.

La flexibilidad también puede incorporarse desde el diseño. Permitir diferentes formas de producto final, combinar evaluación formativa y sumativa, ofrecer rúbricas claras y utilizar retroalimentación frecuente puede beneficiar a estudiantes diversos sin crear procedimientos separados. El Diseño Universal para el Aprendizaje promueve esta multiplicidad, aunque debe evitarse convertirla en una elección sin criterios. Las alternativas necesitan evaluar los mismos resultados o resultados equivalentes claramente definidos.

La evaluación inclusiva conserva límites. Algunas competencias requieren condiciones específicas por razones profesionales, éticas o de seguridad. La inclusión no obliga a eliminar requisitos esenciales; exige justificar cuáles son esenciales y cuáles se han mantenido por tradición. Esta distinción es especialmente importante en educación superior y formación profesional, donde determinados desempeños tienen relación directa con el ejercicio futuro.

FORMACIÓN DOCENTE, ESTIGMA Y AUTONOMÍA

La inclusión exige juicio profesional. Ningún manual puede anticipar todas las combinaciones de necesidades, objetivos y contextos. La formación docente necesita ofrecer principios, conocimiento sobre accesibilidad, estrategias pedagógicas y oportunidades de reflexión situada. Arnaiz-Sánchez et al. (2023) identifican barreras para la inclusión dentro de la formación inicial docente. La dificultad no consiste únicamente en añadir una asignatura sobre diversidad, sino en integrar la inclusión de manera transversal en currículo, prácticas y evaluación de futuros profesores.

La autoeficacia docente influye en la disposición para implementar estrategias inclusivas. Grimminger-Seidensticker y Seyda (2022) encuentran mejoras en actitudes y autoeficacia después de intervenciones formativas en futuros docentes de educación física. Castillo-Retamal et al. (2024) muestran que profesores perciben limitaciones en su preparación para necesidades educativas especiales. Estos resultados sugieren que la formación debe combinar conocimiento conceptual, práctica acompañada y espacios para analizar creencias.

El desarrollo profesional situado puede ser más efectivo que capacitaciones aisladas. Los problemas reales de aula permiten conectar teoría con decisiones concretas. Equipos docentes pueden revisar una actividad, identificar barreras, rediseñar materiales y analizar resultados. Este ciclo convierte la inclusión en práctica reflexiva y produce conocimiento institucional. La colaboración con especialistas resulta especialmente valiosa cuando se orienta a aumentar capacidad de todo el equipo.

La formación también necesita incluir tecnología. La accesibilidad digital, el uso de subtítulos, documentos estructurados, contraste, navegación por teclado y formatos alternativos son hoy competencias docentes básicas en contextos híbridos. La llegada de inteligencia artificial añade nuevos desafíos de sesgo, privacidad y personalización. Preparar docentes para estos entornos requiere integrar pedagogía, ética y tecnología en lugar de tratarlas como áreas separadas.

Los apoyos visibles pueden producir estigma cuando comunican públicamente que una persona recibe un trato distinto. Esto no significa que deban ocultarse a cualquier costo. Implica diseñar procedimientos que normalicen la diversidad de recursos y reduzcan la necesidad de señalar a quienes los utilizan. Un aula donde múltiples estudiantes emplean formatos y herramientas diferentes convierte la flexibilidad en parte de la cultura y disminuye la percepción de excepcionalidad.

La estigmatización también puede surgir de expectativas. Un estudiante puede recibir apoyo y, al mismo tiempo, quedar excluido de actividades complejas porque se presume incapacidad. Esta forma de segregación es difícil de detectar porque aparece acompañada de cuidado. Las altas expectativas necesitan sostenerse con apoyos realistas y evaluación continua. El derecho a equivocarse, intentar y asumir retos forma parte de la inclusión.

La decisión sobre cuándo ofrecer apoyo requiere diálogo. Intervenir sin consultar puede

disminuir agencia; esperar siempre una solicitud puede dejar sin respuesta a quienes desconocen sus derechos o tienen dificultades para expresarlos. Los procedimientos institucionales deben combinar oferta proactiva, información clara y respeto por la decisión individual. La persona no es un objeto del apoyo, sino participante en su definición.

La meta final es que los apoyos amplíen acceso al entorno común y favorezcan autonomía. Cuando un recurso logra ese propósito, constituye una herramienta inclusiva. Cuando se convierte en una etiqueta permanente que separa, limita expectativas o sustituye participación, necesita ser revisado. La calidad del apoyo se mide por el tipo de vida educativa que hace posible.

TENSIONES, LÍMITES Y CRITERIOS DE DECISIÓN

Los apoyos son indispensables en una educación que toma en serio la diversidad. Su valor, sin embargo, no puede evaluarse únicamente por existencia o intensidad. Debe observarse si reducen barreras, mantienen expectativas, favorecen pertenencia y aumentan autonomía. Esta perspectiva evita la falsa oposición entre inclusión y especialización: ambas pueden complementarse cuando la especialización se orienta a transformar el entorno y fortalecer la participación.

La frontera entre apoyo e segregación se define por sus efectos. Una misma estrategia puede resultar inclusiva en un contexto y restrictiva en otro. Por ello, los apoyos necesitan evaluación, participación de quienes los utilizan y capacidad de ajuste. El siguiente acápite se concentrará en la otra cara de esta ecuación: cómo diseñar desde el inicio currículos, materiales y evaluaciones para que una mayor proporción de la diversidad prevista pueda participar sin depender de adaptaciones posteriores.

14.5. DISEÑAR PARA LA DIVERSIDAD: CURRÍCULO, EVALUACIÓN Y ACCESIBILIDAD

Diseñar para la diversidad significa anticipar variabilidad antes de que la dificultad aparezca y separar el propósito de aprendizaje de las barreras creadas por el formato.

DEL AJUSTE POSTERIOR AL DISEÑO ANTICIPATORIO

La respuesta tradicional a la diversidad suele comenzar cuando aparece una dificultad. Un estudiante no puede utilizar un recurso, seguir una actividad o demostrar un aprendizaje y entonces se introduce una adaptación. Este procedimiento continuará siendo necesario en muchas situaciones, pero resulta insuficiente como estrategia general. Cuando las barreras son previsibles, esperar a que alguien tropiece con ellas traslada el costo de la ineficiencia al estudiante y obliga a la institución a resolver repetidamente problemas que podrían haberse reducido desde el inicio.

El diseño anticipatorio parte de la variabilidad. En lugar de imaginar un estudiante promedio y añadir excepciones, considera desde la planificación que existirán diferencias en percepción, lenguaje, experiencia previa, motivación, movilidad, atención y formas de expresión. Burgstahler (2015) aplica principios de diseño universal a educación superior y muestra que accesibilidad puede incorporarse a espacios, tecnologías, servicios y enseñanza. El Diseño Universal para el Aprendizaje desarrolla esta lógica específicamente en el currículo.

CAST (2024) organiza UDL alrededor de múltiples medios de implicación, representación y acción o expresión. Las directrices actualizadas amplían el foco hacia agencia, identidad, pertenencia y reducción de sesgos. Este cambio es relevante porque evita interpretar el diseño universal como repertorio técnico de formatos. El objetivo es construir entornos donde más estudiantes puedan acceder a propósitos comunes mediante rutas diversas y participar con mayor autonomía.

Diseñar para la diversidad no significa ofrecer infinitas opciones ni convertir cada actividad en un menú de elecciones. La flexibilidad necesita estructura. El docente identifica qué aprendizaje es esencial, qué aspectos pueden variar y qué apoyos permiten mantener rigor. La claridad sobre propósitos evita que las alternativas diluyan el currículo y permite distinguir entre flexibilidad pedagógica y modificación sustantiva del resultado esperado.

CURRÍCULO FLEXIBLE E IMPLICACIÓN SIN PÉRDIDA DE PROFUNDIDAD

Un currículo inclusivo conserva una dirección formativa común y admite variabilidad en el camino. La flexibilidad puede aparecer en secuencias, recursos, ejemplos, formas de práctica, tiempos y modalidades de producción. Este enfoque resulta distinto de reducir contenidos para determinados estudiantes de forma automática. La pregunta central consiste en qué elementos son esenciales para alcanzar el propósito y cuáles pueden modificarse sin alterar su significado.

Florian y Black-Hawkins (2011) proponen extender aquello que está ordinariamente disponible para todos. Esta idea cuestiona la práctica de diseñar una actividad estándar y crear versiones simplificadas para quienes no responden al modelo. En muchos casos, una actividad con apoyos incorporados, recursos multimodales y diferentes formas de interacción puede mantener complejidad y ampliar participación. La diferenciación deja de ser sinónimo de separación.

La flexibilidad también exige revisar secuencias curriculares. Algunos estudiantes necesitan más oportunidades de práctica, activación de conocimientos previos o andamiajes para comprender vocabulario especializado. Ofrecer estas ayudas dentro del diseño puede beneficiar a quienes tienen trayectorias educativas discontinuas, hablan otra lengua o enfrentan dificultades específicas. El apoyo se vuelve parte de la arquitectura del aprendizaje y no una señal de incapacidad.

Los contextos interculturales añaden otra dimensión. Basnet (2024) relaciona diversidad cultural y currículo, mientras Campos et al. (2024) muestran las limitaciones de esquemas estandarizados frente a diversidad territorial. La selección de autores, casos, problemas y lenguajes comunica qué conocimientos son reconocidos. Un currículo inclusivo no reemplaza los saberes disciplinares por representaciones identitarias; amplía los marcos desde los cuales esos saberes pueden ser comprendidos, discutidos y aplicados.

La implicación se relaciona con las razones para aprender, la posibilidad de sostener el esfuerzo y la percepción de que la actividad tiene sentido. La motivación no es una propiedad fija del estudiante. Cambia según relevancia, expectativa de éxito, autonomía y calidad de las relaciones. El diseño inclusivo procura ofrecer diferentes entradas a una tarea sin asumir que un único estímulo resultará motivador para todos.

Las opciones de elección pueden aumentar agencia cuando se encuentran vinculadas con objetivos claros. Elegir entre casos, temas o formatos de producto permite conectar intereses personales con el aprendizaje. La elección, sin embargo, puede convertirse en carga cuando se presenta sin orientación. El acompañamiento docente ayuda a que la autonomía sea progresiva y a que los estudiantes comprendan criterios para tomar decisiones.

El sentido de pertenencia también afecta implicación. Goodenow (1993) relaciona pertenencia con motivación y logro, y Huang y Cockayne (2023) muestran cómo la conexión con personas y lugares influye en la experiencia universitaria. Diseñar actividades colaborativas, asegurar normas de respeto y diversificar formas de interacción puede contribuir a que más estudiantes encuentren un lugar dentro del proceso. El aprendizaje colaborativo necesita estructuras que eviten que la diversidad termine reproduciendo desigual distribución de tareas o voz.

El cuidado de la carga cognitiva es otra dimensión. Materiales desorganizados, instrucciones ambiguas y plataformas complejas consumen recursos atencionales que deberían destinarse al aprendizaje. La accesibilidad beneficia al conjunto del grupo cuando mejora claridad, navegación y previsibilidad. Diseñar para la diversidad incluye simplificar la interacción con el entorno, no necesariamente el contenido intelectual.

REPRESENTACIÓN, ACCIÓN Y EXPRESIÓN

La representación se refiere a cómo se presenta la información. Texto, audio, imagen, video, diagramas y demostraciones prácticas ofrecen posibilidades diferentes. La multimodalidad puede mejorar comprensión cuando cada medio cumple una función pedagógica; pierde valor cuando simplemente duplica información o añade estímulos irrelevantes. El diseño inclusivo selecciona formatos según el contenido y procura que la información esencial sea accesible por más de una vía cuando sea posible.

La accesibilidad digital establece criterios concretos. Videos con subtítulos, transcripciones de audio, texto alternativo para imágenes, estructura de encabezados, contraste suficiente y navegación por teclado reducen barreras para personas con discapacidad y mejoran usabilidad general. Estas prácticas requieren formación y procedimientos institucionales. Si la accesibilidad

depende exclusivamente del esfuerzo individual del profesor, su implementación será irregular.

Los recursos educativos abiertos pueden ampliar acceso económico y permitir adaptación contextual. Iniesto y Bossu (2023) revisan equidad, diversidad e inclusión en educación abierta y muestran que la apertura por sí sola no garantiza equidad. Bossu et al. (2023) proponen lineamientos específicos para África y América Latina, destacando contexto y participación. Los materiales abiertos pueden seguir siendo inaccesibles, culturalmente sesgados o dependientes de conectividad que parte de la población no posee.

Li et al. (2024) analizan el diseño de MOOC en Sudamérica desde la perspectiva de una educación abierta y equitativa. Este tipo de evidencia recuerda que la escala tecnológica no elimina las desigualdades locales. La representación inclusiva necesita considerar idioma, ancho de banda, dispositivos disponibles y prácticas culturales de aprendizaje. El mejor recurso es aquel que puede utilizarse en las condiciones reales de quienes deben aprender con él.

Aprender implica actuar sobre el conocimiento y expresarlo. Los formatos tradicionales de evaluación privilegian determinadas habilidades: escritura académica extensa, desempeño oral espontáneo o velocidad de respuesta. Estas habilidades pueden ser objetivos legítimos en algunos cursos, pero no en todos. El diseño inclusivo analiza cuándo el formato forma parte del aprendizaje y cuándo se convierte en una barrera accesoria.

Ofrecer alternativas puede mejorar validez. Una explicación escrita, una presentación grabada, un proyecto o una demostración práctica pueden evidenciar comprensión de maneras distintas. Las alternativas necesitan criterios equivalentes y deben estar alineadas con el propósito. La libertad de formato sin rúbrica clara puede aumentar desigualdad porque quienes tienen mayor capital académico interpretan mejor las expectativas implícitas.

La tecnología puede ampliar expresión mediante dictado, lectores de pantalla, subtitulado, edición multimedia y herramientas de organización. También puede crear nuevas brechas. Bright y Calvert (2023) muestran que los resultados dependen de acceso y condiciones de uso; Hamburg y Lütgen (2019) relacionan brecha digital, inclusión digital y educación inclusiva. La disponibilidad de una herramienta no garantiza capacidad para utilizarla. El diseño debe incluir instrucción sobre los medios cuando estos forman parte de la actividad.

La inteligencia artificial generativa introduce posibilidades adicionales para traducción, apoyo a escritura, síntesis y retroalimentación. Su uso inclusivo requiere reglas transparentes. Una herramienta puede ayudar a un estudiante a superar una barrera lingüística y, al mismo tiempo, generar dudas sobre autoría o dependencia. El criterio pedagógico debe distinguir entre apoyo que facilita acceso al proceso cognitivo y sustitución del aprendizaje objetivo.

EVALUACIÓN, ACCESIBILIDAD Y TECNOLOGÍA

La evaluación inclusiva comienza antes del examen. Objetivos claros, ejemplos, criterios transparentes y retroalimentación temprana reducen la dependencia de inferencias sobre lo que el docente espera. La evaluación formativa permite detectar dificultades cuando todavía existe oportunidad de modificar estrategias. Este enfoque beneficia particularmente a estudiantes que llegan con menor familiaridad con códigos académicos implícitos.

Las rúbricas pueden mejorar transparencia si describen calidad del desempeño en relación con el aprendizaje, no únicamente con el formato. También pueden utilizarse como herramientas de autorregulación. Cuando el estudiante comprende los criterios, puede planificar, monitorear y revisar su trabajo. La inclusión se relaciona así con autonomía y no únicamente con adaptaciones externas.

La retroalimentación necesita ser accesible. Comentarios extensos y abstractos pueden resultar difíciles de convertir en acciones. Señalar prioridades, ofrecer ejemplos y permitir revisión transforma la evaluación en parte del aprendizaje. La posibilidad de corregir no implica ausencia de exigencia; puede producir aprendizaje más profundo al desplazar el foco desde la calificación final hacia el proceso de mejora.

La evaluación de programas e instituciones también debe incorporar indicadores de inclusión. Tasas de aprobación desagregadas, uso de apoyos, permanencia y satisfacción ofrecen información parcial. Necesitan complementarse con evidencia sobre participación y pertenencia. La evaluación inclusiva ocurre a dos escalas: el docente analiza si cada actividad permite demostrar aprendizaje y la institución examina si sus sistemas distribuyen oportunidades de forma equitativa.

La tecnología educativa suele presentarse como mecanismo de democratización. Su capacidad para flexibilizar tiempo y espacio es real, pero depende de condiciones sociales e

infraestructura. Bright y Calvert (2023) utilizan precisamente la metáfora de barrera o puente para analizar acceso equitativo a oportunidades avanzadas. En su estudio, la tecnología funcionó favorablemente cuando las barreras de acceso eran bajas y existía apoyo. Esta condición no puede asumirse universalmente.

Bentley et al. (2024) muestran que las experiencias con tecnología influyen en futuras relaciones con inteligencia artificial. La brecha digital tiene una dimensión acumulativa: quien ha tenido acceso estable y oportunidades de experimentar desarrolla confianza y repertorios que facilitan adoptar nuevas herramientas. Quien ha vivido conectividad limitada, interfaces inaccesibles o uso exclusivamente instrumental puede enfrentar desventajas sucesivas.

Carter et al. (2020) exploran la intersección entre brecha digital e inteligencia artificial y muestran que las desigualdades tecnológicas se proyectan hacia sistemas emergentes. Esto convierte la alfabetización digital en componente de inclusión. Enseñar a utilizar tecnologías, comprender sus límites y proteger datos forma parte de la formación contemporánea. La institución no puede asumir que la familiaridad cotidiana con dispositivos equivale a competencia académica digital.

La accesibilidad debe incorporarse a compras y contratación. Una plataforma inaccesible genera costos posteriores de adaptación y puede excluir desde el inicio. Las políticas institucionales necesitan criterios de accesibilidad para software, bibliotecas digitales, sistemas de matrícula y comunicación. Diseñar para la diversidad significa que la tecnología se evalúe antes de implementarse, no únicamente cuando aparece una queja.

TENSIONES, LÍMITES Y CRITERIOS DE DECISIÓN

El diseño educativo distribuye oportunidades antes de que comience la interacción. Decide quién puede comprender una instrucción, utilizar un recurso, participar en una actividad y demostrar aprendizaje. Por ello, la inclusión no puede añadirse al final del proceso. Debe formar parte de la planificación curricular, tecnológica y evaluativa.

El Diseño Universal para el Aprendizaje ofrece un marco valioso, pero no constituye una solución automática. Su potencial depende de la calidad pedagógica, el contexto y la disposición para mantener ajustes individuales cuando el diseño común no es suficiente. La flexibilidad necesita propósito, criterios y evaluación de efectos.

Diseñar para la diversidad también prepara a la institución para contextos cambiantes. Las herramientas digitales y la inteligencia artificial ampliarán posibilidades de personalización, pero introducirán nuevos riesgos. El último acápite analizará cómo una institución puede gobernar esta complejidad y convertir inclusión, participación y accesibilidad en propiedades de su cultura y de sus sistemas, no únicamente de iniciativas aisladas.

La flexibilidad protege el rigor cuando elimina barreras que no forman parte del propósito de aprendizaje.

14.6. MIRADA AL FUTURO: INSTITUCIONES INCLUSIVAS EN LA ERA DIGITAL

La inclusión se vuelve sostenible cuando deja de depender de iniciativas aisladas y se convierte en una propiedad de la cultura, la gobernanza y la infraestructura institucional.

LA INCLUSIÓN COMO PROPIEDAD ORGANIZACIONAL Y DE GOBIERNO

Una institución inclusiva no se define únicamente por la existencia de programas, oficinas o protocolos. Se reconoce por la coherencia entre cultura, gobierno, currículo, tecnología, infraestructura y prácticas cotidianas. Booth y Ainscow (2011) proponen pensar inclusión desde culturas, políticas y prácticas; esta articulación sigue siendo útil porque muestra que los avances en un nivel pueden ser neutralizados por contradicciones en otro. Una cultura que valora diversidad necesita políticas que la sostengan y prácticas que la hagan visible.

La organización también debe aprender de sus propias barreras. La inclusión puede convertirse en proceso de mejora cuando las dificultades se documentan, se analizan colectivamente y producen cambios estructurales. Una solicitud de ajuste recurrente puede indicar que el diseño general necesita ser revisado. Un patrón de abandono en determinado curso puede revelar barreras curriculares o de evaluación. Una baja utilización de servicios puede significar que son insuficientes, inaccesibles o estigmatizantes.

Ainscow (2020) insiste en la importancia de utilizar evidencia para identificar quiénes están en riesgo de marginalización. La información cuantitativa permite localizar patrones, pero necesita interpretarse dentro de contextos. La institución inclusiva combina datos con escucha. Pregunta por tasas y también por experiencias; por resultados y también por procesos. Esta capacidad de aprendizaje organizacional convierte la inclusión en una función transversal de calidad.

La responsabilidad compartida resulta decisiva. Cuando inclusión pertenece exclusivamente a una unidad especializada, los demás actores pueden considerar que su práctica no necesita revisión. La especialización debe existir, pero conectada con docencia, bienestar, tecnología, biblioteca, admisiones, infraestructura y gobierno. La inclusión madura cuando cada área comprende las barreras que puede producir y dispone de criterios para prevenirlas.

La gobernanza inclusiva lleva la participación al nivel de las decisiones. Neyişçi (2025) la relaciona con transparencia, rendición de cuentas y participación de estudiantes, personal académico, administrativo y actores externos. El valor de este enfoque radica en distinguir representación de influencia. Incluir voces en un comité tiene poco efecto si las decisiones ya están definidas o si las experiencias aportadas no modifican prioridades.

Wise et al. (2020) plantean que la gobernanza inclusiva requiere gestionar stakeholders, estrategia, estructura y función. La inclusión, por tanto, no es únicamente un valor cultural; necesita mecanismos administrativos. Presupuestos, compras, sistemas de información y planificación institucional deben incorporar criterios de accesibilidad y equidad. Una decisión tecnológica aparentemente operativa puede tener efectos significativos sobre participación de estudiantes con discapacidad o con conectividad limitada.

La participación estudiantil debe diseñarse con cuidado para evitar sesgos. Los estudiantes con más tiempo, seguridad y capital institucional suelen tener mayor presencia en espacios representativos. Mecanismos digitales, consultas breves, grupos focales y participación remunerada pueden ampliar diversidad de voces. La institución necesita también comunicar qué decisiones se tomaron a partir de la participación; de lo contrario, la consulta puede producir fatiga y desconfianza.

La cocreación ofrece una vía para vincular participación con diseño. Alvarez-Icaza et al. (2026) proponen un marco participativo para desarrollar estrategias contextualizadas de inclusión en educación abierta. La lógica puede extenderse a múltiples procesos institucionales: diseñar servicios, materiales, plataformas o políticas con quienes experimentarán sus efectos. Cocrear no significa delegar toda responsabilidad a estudiantes; significa incorporar su conocimiento situado a decisiones profesionales.

DATOS, INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y SESGO

Las instituciones producen cada vez más datos sobre asistencia, rendimiento, uso de plataformas, permanencia y bienestar. Estos datos pueden ayudar a identificar barreras y ofrecer apoyos tempranos. También pueden reforzar categorías de riesgo y decisiones automatizadas difíciles de cuestionar. El desafío consiste en utilizar analítica sin convertir a la persona en un perfil probabilístico que limita sus oportunidades.

Selwyn (2019) cuestiona el uso acrítico de analítica de aprendizaje y recuerda que los datos no son neutrales. Reflejan decisiones sobre qué se registra, cómo se interpreta y qué comportamientos se consideran deseables. Un estudiante que accede pocas veces a una plataforma puede estar desconectado, pero también puede haber descargado materiales para trabajar sin conexión. La métrica adquiere significado solo cuando se contextualiza.

Los sistemas de alerta temprana necesitan reglas transparentes y supervisión humana. Identificar un patrón debe abrir una conversación y una oferta de apoyo, no producir sanciones automáticas. La persona debe tener posibilidad de explicar circunstancias y conocer cómo se utilizan sus datos. La inclusión requiere proteger privacidad porque la confianza es condición para solicitar apoyos y compartir información sensible.

La desagregación de datos permite detectar desigualdades entre grupos, pero también exige cuidado. Categorías demasiado amplias pueden ocultar diferencias internas; categorías muy detalladas pueden comprometer anonimato. La institución necesita combinar análisis estadístico con evidencia cualitativa y evitar que la clasificación se convierta en destino. Los datos deben orientar preguntas, no cerrar interpretaciones.

La inteligencia artificial ha ampliado rápidamente las posibilidades de personalización, traducción, generación de materiales y retroalimentación. Nanda et al. (2026) identifican un crecimiento marcado de la investigación sobre IA y pedagogía inclusiva entre 2016 y 2025. Los

autores señalan potencial para accesibilidad, apoyo a estudiantes con necesidades diversas y reducción de barreras lingüísticas. Al mismo tiempo, advierten sobre sesgos, falta de sensibilidad contextual y dependencia tecnológica.

Personalizar no equivale automáticamente a incluir. Un sistema puede adaptar dificultad a partir del desempeño y continuar operando con criterios que refuerzan desigualdades. La inclusión requiere que la personalización esté vinculada con participación, accesibilidad y altas expectativas. Si un algoritmo ofrece sistemáticamente tareas más simples a determinados perfiles, puede consolidar trayectorias de baja exigencia. La supervisión pedagógica es indispensable.

Holmes et al. (2022) proponen un marco comunitario para abordar ética de IA en educación y subrayan justicia, transparencia y responsabilidad. Estos principios adquieren especial relevancia en contextos inclusivos porque los grupos históricamente marginados pueden estar subrepresentados en datos de entrenamiento. Una herramienta que funciona bien para la población mayoritaria puede presentar errores sistemáticos con acentos, lenguas, discapacidades o identidades menos representadas.

La IA generativa introduce otra capa. Puede ayudar a reformular textos, generar ejemplos, traducir, describir imágenes o producir borradores. Para estudiantes con determinadas barreras, estas funciones pueden aumentar autonomía. La institución necesita definir usos legítimos en relación con objetivos de aprendizaje. Si la competencia evaluada es escritura argumentativa, el apoyo de IA debe calibrarse de manera distinta que cuando el objetivo es comprender un concepto disciplinar y la escritura funciona solo como medio de expresión.

Eubanks (2018) muestra cómo sistemas automatizados pueden perfilar y sancionar a poblaciones pobres cuando decisiones sociales complejas se reducen a reglas tecnológicas. Aunque su análisis se desarrolla fuera del aula, resulta pertinente para educación. Los sistemas de admisión, proctoring, analítica y recomendación pueden trasladar sesgos históricos a decisiones automatizadas y hacerlos menos visibles porque aparecen como resultados técnicos.

El reconocimiento facial y el análisis automatizado de emociones presentan riesgos particulares. Diferencias culturales, neurodiversidad y discapacidad pueden producir interpretaciones erróneas de expresiones o conductas. Utilizar estas tecnologías para inferir atención, compromiso o honestidad puede afectar desproporcionadamente a determinados estudiantes. La inclusión exige evaluar si la información obtenida es realmente necesaria y si existen alternativas menos invasivas.

La accesibilidad de herramientas de IA también debe examinarse. Interfaces que no funcionan con lectores de pantalla, sistemas que requieren alta capacidad de procesamiento o modelos que operan únicamente en determinadas lenguas pueden ampliar brechas. Carter et al. (2020) muestran cómo la brecha digital se intersecta con inteligencia artificial. La adopción institucional necesita criterios de accesibilidad, costo y sostenibilidad antes de convertir una herramienta en requisito.

La justicia tecnológica requiere participación. Los grupos afectados por una herramienta deberían tener oportunidades para informar pruebas, criterios de implementación y mecanismos de reclamación. La cocreación no elimina sesgos, pero puede hacer visibles problemas que los equipos técnicos no anticipan. La evaluación de impacto necesita incluir experiencia de usuarios diversos, no únicamente métricas de precisión promedio.

EDUCACIÓN ABIERTA, MULTILINGÜISMO Y CONTEXTOS LATINOAMERICANOS

La educación abierta ofrece oportunidades de democratización, especialmente cuando los recursos pueden ser reutilizados, traducidos y adaptados. Iniesto y Bossu (2023) advierten que apertura y equidad no son equivalentes. Los recursos abiertos pueden reproducir sesgos lingüísticos, epistemológicos y tecnológicos. Bossu et al. (2023) proponen lineamientos de equidad, diversidad e inclusión con atención específica a África y América Latina, destacando la necesidad de contextualización.

La investigación reciente sobre educación abierta en América Latina insiste en infraestructura, capacidad digital y participación comunitaria. Iniesto et al. (2026) señalan que la inclusión en redes abiertas requiere mejorar acceso en entornos de bajo ancho de banda y fortalecer contenido multilingüe. También advierten que la incorporación de IA sin infraestructura básica puede profundizar desigualdades. Esta prioridad es especialmente relevante para territorios rurales y poblaciones con conectividad intermitente.

El multilingüismo representa una oportunidad y un desafío. Herramientas de traducción automática pueden facilitar acceso, pero su calidad varía según lengua y contexto. Las lenguas

con menos datos disponibles suelen recibir resultados más pobres. Además, traducir palabras no garantiza traducir significados culturales. La inclusión lingüística necesita combinar tecnología con mediación humana y reconocimiento de los saberes que cada lengua transporta.

La perspectiva del Sur Global aporta otra pregunta: quién define qué conocimiento se considera central. Cossa et al. (2024) plantean debates sobre educación superior desde el Sur Global, mientras de Sousa Santos (2024) insiste en epistemologías del Sur y el futuro universitario. Una institución inclusiva no se limita a añadir diversidad de estudiantes a un canon inalterado; examina qué voces, problemas y formas de conocimiento aparecen legitimados en su currículo.

LIDERAZGO INCLUSIVO Y HOJA DE RUTA INSTITUCIONAL

La transformación necesita liderazgo, pero no depende de una sola figura. El liderazgo inclusivo crea condiciones para que diferentes actores puedan identificar barreras y actuar sobre ellas. Esto incluye asignar recursos, proteger tiempo de colaboración y establecer criterios de rendición de cuentas. Una declaración institucional sin presupuesto ni responsabilidades claras tiene capacidad limitada para cambiar prácticas.

La cultura se construye también a través de decisiones pequeñas. Cómo se redacta un correo, qué información se solicita en un formulario, qué imágenes aparecen en una campaña o cómo se gestiona una ausencia comunica expectativas sobre quién pertenece. Las instituciones inclusivas revisan estos detalles porque comprenden que la experiencia se forma en múltiples puntos de contacto. La accesibilidad es acumulativa: muchas pequeñas barreras pueden producir una exclusión significativa.

El liderazgo necesita permitir aprendizaje a partir del error. La inclusión implica innovación y algunas decisiones no producirán los efectos esperados. Una cultura punitiva puede llevar a ocultar problemas. Una cultura reflexiva documenta resultados, escucha a quienes fueron afectados y ajusta procedimientos. La mejora continua resulta más realista que la búsqueda de una política perfecta.

La formación de líderes debe incluir comprensión de diversidad, ética de datos y transformación digital. Las decisiones sobre IA, infraestructura o evaluación tienen dimensiones pedagógicas. Separar gestión y enseñanza resulta cada vez menos viable. La gobernanza inclusiva requiere que los equipos directivos comprendan cómo decisiones administrativas se traducen en oportunidades o barreras para estudiantes y docentes.

La transformación puede organizarse en ciclos. El primero consiste en diagnosticar barreras mediante datos, revisión documental y participación. El segundo prioriza problemas según impacto, urgencia y capacidad de intervención. El tercero diseña cambios con actores relevantes. El cuarto implementa y acompaña. El quinto evalúa resultados en presencia, participación, aprendizaje y pertenencia. El ciclo se reinicia porque la inclusión es proceso, no estado final.

Las instituciones pueden comenzar por puntos de alto impacto: accesibilidad de plataformas, formación docente, procedimientos de ajustes, inducción, evaluación y sistemas de participación. La selección depende del contexto. Una universidad con infraestructura accesible puede tener una cultura docente rígida; otra puede contar con prácticas pedagógicas flexibles y barreras administrativas. La hoja de ruta necesita partir de evidencia local.

Los indicadores deben combinar volumen y experiencia. Número de estudiantes atendidos por un servicio dice poco sobre la calidad del apoyo. Tasas de retención necesitan interpretarse junto con motivos de abandono y sentido de pertenencia. La evaluación institucional inclusiva no busca una cifra única; construye un tablero que permita observar dónde se concentran barreras y cómo cambian después de las intervenciones.

La participación debe mantenerse durante todo el ciclo. Consultar únicamente al comienzo reduce capacidad de aprendizaje. Estudiantes, docentes, personal administrativo y comunidades pueden aportar evidencia durante diseño, implementación y evaluación. La institución inclusiva construye mecanismos permanentes de conversación y muestra cómo esa conversación se traduce en decisiones.

APLICACIÓN RESUELTA DEL ACÁPITE 14.6: REDISEÑAR UNA EVALUACIÓN SIN PERDER EL PROPÓSITO

El siguiente caso es ilustrativo y no representa una experiencia observada ni una validación del instrumento. Un curso ficticio pretende evaluar cómo se construye un argumento histórico:

formular una tesis, utilizar evidencia, considerar una objeción y justificar una conclusión. Su actividad original exige escribir a mano durante una sesión y consultar imágenes escaneadas sin estructura accesible. La pregunta es si esos requisitos permiten observar el aprendizaje o incorporan barreras accesorias. La resolución utiliza presencia, participación, aprendizaje y pertenencia como dimensiones de análisis, junto con la distinción entre competencia y formato desarrollada en los acápites 14.4 y 14.5.

MATERIALES Y CRITERIOS QUE SE MANTIENEN

El docente prepara la consigna original, la rúbrica del curso, dos fuentes breves autorizadas para la actividad y versiones accesibles del mismo contenido. El equipo dispone también de la matriz de autoevaluación institucional y de fichas ficticias de condiciones de participación: una persona utiliza lector de pantalla, otra combina estudio con turnos variables y otra requiere tiempo para preparar su intervención en la lengua del curso. Las fichas describen necesidades del ejercicio, no capacidades fijas ni grupos homogéneos. No se solicitan diagnósticos ni testimonios personales a quienes participan en el taller.

Antes de ofrecer opciones, se define el criterio común. Cada respuesta debe presentar una afirmación discutible, relacionar al menos dos evidencias con ella, considerar una interpretación alternativa y explicar por qué la conclusión conserva o modifica la tesis inicial. La velocidad de escritura y la caligrafía no forman parte del propósito de este caso. Si el curso tuviera como objetivo específico escritura manual o desempeño oral, el análisis tendría que cambiar. La flexibilidad se justifica por el aprendizaje que se quiere observar, no por una preferencia general de hacer más fácil toda tarea.

ALTERNATIVAS Y ELECCIÓN

Una alternativa mantiene el examen y concede adaptaciones solo después de solicitudes individuales. Puede resolver necesidades concretas, pero conserva barreras previsibles y multiplica gestiones. Otra ofrece cualquier producto sin criterios comunes: parece flexible, aunque deja ambiguo qué demuestra el aprendizaje. La solución elegida anticipa accesibilidad de los materiales y ofrece dos modos de expresión con la misma estructura argumental: texto digital organizado o exposición grabada acompañada de un esquema accesible. Los ajustes adicionales siguen disponibles cuando estas opciones no responden a una necesidad. El diseño común no se utiliza para negar apoyos específicos.

RESOLUCIÓN DEL DISEÑO

Las fuentes se presentan mediante texto seleccionable, encabezados y descripción de información visual relevante. La imagen original se conserva cuando tiene función histórica, pero no se convierte en la única vía para conocer su contenido. Se evita añadir audio, texto e imágenes que solo repitan estímulos sin ayudar a comprender. El equipo comprueba que la información esencial sea equivalente entre versiones y que la descripción no interprete por el estudiante la conclusión que debe construir. La accesibilidad facilita acceso a la evidencia; no reemplaza el trabajo de argumentar.

La consigna se reorganiza en cuatro operaciones: afirmar, sostener, contrastar y concluir. Ambos modos de entrega deben hacer visible esa secuencia y señalar qué fuente apoya cada inferencia. Se ofrece una oportunidad de consulta sobre instrucciones y una devolución antes del cierre, con disponibilidad compatible con las condiciones anunciadas. La persona puede elegir una modalidad sin explicar públicamente una condición personal. El docente conserva reglas sobre fuentes y uso de apoyos tecnológicos; si una herramienta produce el argumento que se evalúa, ya no funciona como simple apoyo de acceso.

PRODUCTO RESUELTO Y DECISIONES REGISTRADAS

La nueva consigna dice: «Formula una tesis sobre el problema histórico planteado. Explica cómo la sostienen dos evidencias del material. Presenta una interpretación alternativa y responde a ella. Concluye indicando qué límite conserva tu explicación. Entrega un texto digital o una

exposición grabada con esquema accesible; en ambos casos identifica las fuentes y permite reconocer las cuatro operaciones». El texto no prescribe qué posición ideológica debe adoptar el estudiante. La evaluación observa la relación entre tesis, evidencia y objeción. Los requisitos de autoría y citación se comunican con las condiciones de la actividad.

El registro institucional queda resuelto así: barrera priorizada, acceso desigual a fuentes escaneadas y predominio de un formato ajeno al propósito; decisión, materiales estructurados y dos modos comparables; responsable, equipo docente con apoyo de accesibilidad; evidencia de cumplimiento, revisión de materiales y comprobación de que ambas modalidades permiten observar el mismo argumento; condición de revisión, una alternativa omite información esencial o termina evaluando una competencia diferente. El registro no asigna a toda la institución un nivel de inclusión a partir de un curso. La matriz ayuda a explicar la decisión y a localizar qué debe comprobarse.

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE Y DEL DISEÑO

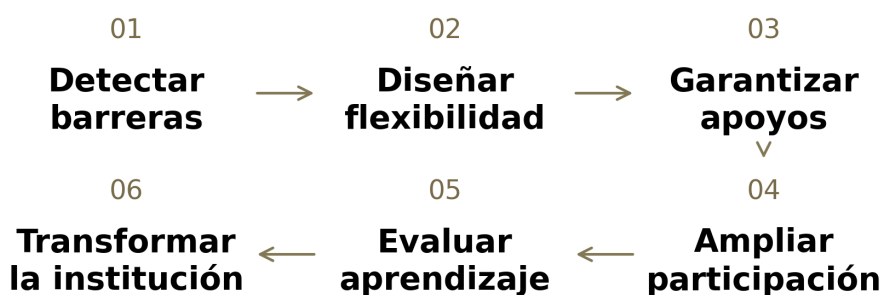
La misma rúbrica examina pertinencia de tesis, uso de evidencia, tratamiento de objeción y precisión de conclusión. El formato puede exigir condiciones de legibilidad o audición necesarias para valorar el producto, pero no introduce un criterio ornamental que altere el peso del razonamiento. Una respuesta accesible y superficial no obtiene un juicio avanzado; una respuesta sólida tampoco debe perder valor por utilizar una alternativa autorizada. Florian y Black-Hawkins (2011) orientan esta ampliación de oportunidades comunes sin anticipar un techo bajo para quienes necesitan apoyos.

Para evaluar el diseño, se revisan las cuatro dimensiones. Presencia: posibilidad real de acceder a fuentes y entregar; participación: canales para preguntar y aportar; aprendizaje: evidencia comparable del argumento; pertenencia: posibilidad de utilizar opciones sin señalamiento ni exposición involuntaria. Una prueba de transferencia cambia el propósito a fluidez oral. En esa situación, sustituir toda producción oral por texto podría retirar una competencia esencial. El equipo debe conservar el propósito y buscar apoyos pertinentes, mostrando que una solución inclusiva responde a relaciones concretas y no a un menú fijo de formatos.

LÍMITES Y REVISIÓN POSTERIOR

El caso no demuestra incremento de aprendizaje, permanencia o pertenencia; tampoco valida la matriz de autoevaluación. Una aplicación real necesita diálogo con usuarios, especialistas cuando corresponda, recursos y evaluación de consecuencias. Pueden persistir necesidades que el diseño no anticipó. Si los materiales son técnicamente accesibles pero difíciles de comprender por instrucciones ambiguas, la revisión continúa. Si las alternativas exigen recursos que parte del grupo no tiene, deben replantearse. La resolución conserva una exigencia común y hace visibles las condiciones para alcanzarla, en lugar de confundir inclusión con aprobación automática o con idéntico trato formal.

Figura 5. Matriz de inclusión educativa



TENSIONES, LÍMITES Y CRITERIOS DE DECISIÓN

La era digital ofrece herramientas capaces de ampliar acceso y personalizar experiencias, pero ninguna tecnología es inclusiva por sí misma. Su efecto depende de diseño, datos,

infraestructura, gobernanza y criterios pedagógicos. La IA puede traducir, describir, adaptar y acompañar; también puede clasificar, excluir y opacar decisiones. El criterio central sigue siendo humano: qué tipo de participación y aprendizaje hace posible.

La institución inclusiva utiliza tecnología para ampliar agencia, no para sustituirla. Protege privacidad, conserva supervisión humana y ofrece alternativas cuando una herramienta genera barreras. La innovación se evalúa por su contribución a presencia, participación, aprendizaje y pertenencia, no por novedad técnica. Esta orientación permite integrar transformación digital dentro de una agenda educativa más amplia.

La inclusión institucional se completa cuando las decisiones dejan de depender de casos excepcionales y se incorporan a la forma ordinaria de gobernar. La cultura, la infraestructura y los sistemas digitales comienzan a anticipar diversidad. Los apoyos continúan existiendo, pero encuentran un entorno más preparado para recibirlos. Las conclusiones recuperarán este recorrido para proponer una idea final: la inclusión como criterio de calidad y como práctica permanente de revisión de las condiciones que distribuyen oportunidades.

Una institución inclusiva no es un punto de llegada, sino una capacidad permanente para revisar barreras y redistribuir oportunidades.

CONCLUSIONES. DE LA INCLUSIÓN COMO PROGRAMA A LA INCLUSIÓN COMO CRITERIO DE CALIDAD

La educación inclusiva exige observar qué ocurre después del acceso. Matricular personas diversas no asegura que puedan participar, aprender y pertenecer. El capítulo 14 desplazó la pregunta desde la adaptación de cada estudiante hacia las condiciones institucionales que distribuyen oportunidades, sin negar necesidades individuales ni la importancia de los apoyos especializados.

Presencia, participación, aprendizaje y pertenencia permiten valorar esa experiencia conjuntamente. Una mejora de acceso puede coexistir con evaluaciones inaccesibles, aislamiento o escasa influencia en las decisiones. Por eso, la calidad de una medida debe examinarse mediante oportunidades reales y efectos diferenciados, no solo por su existencia. La aplicación del acápite 14.6 muestra cómo una barrera concreta puede analizarse, rediseñarse y someterse a comprobación sin convertir una matriz conceptual en una calificación científica de inclusión.

El diseño anticipatorio y los ajustes específicos se complementan. Un entorno flexible reduce barreras previsibles, pero no elimina toda necesidad de apoyo. Los ajustes conservan legitimidad cuando responden a una necesidad, mantienen el propósito formativo y amplían autonomía. La distinción entre competencia y formato permite sostener exigencia y revisar convenciones que no forman parte del aprendizaje. Esto incluye aceptar riesgos y desafíos razonables en lugar de proteger a una persona mediante bajas expectativas.

Las barreras se cruzan con discapacidad, territorio, lengua, cultura, género, edad y condiciones económicas. Reconocer estas relaciones no significa considerar equivalentes todas las experiencias. Exige escuchar a quienes las viven y evitar que un procedimiento obligue a fragmentar a la persona en categorías administrativas desconectadas. La pertenencia añade un criterio relacional: recibir un servicio accesible y poder contribuir a la comunidad son logros distintos que deben poder coexistir.

La transformación digital debe someterse a los mismos criterios. Traducir, describir imágenes o adaptar recursos puede ampliar oportunidades; perfilar estudiantes, automatizar sanciones o rebajar sistemáticamente la dificultad puede restringirlas. La supervisión humana, la privacidad, las alternativas accesibles y los mecanismos de reclamación forman parte del diseño. Participación y cocreación aportan conocimiento de experiencia; no sustituyen responsabilidades técnicas, pedagógicas ni profesionales.

La consecuencia institucional es concreta: una barrera recurrente debe convertirse en una decisión revisable, con responsable, recursos, plazo y evidencia de cambio. El apéndice de autoevaluación ofrece una guía para esa conversación, no un certificado de que la institución ya es inclusiva. La pregunta que mantiene abierto el proceso es qué características de la organización permiten o restringen que personas diversas estén presentes, participen, aprendan y pertenezcan. La inclusión funciona como criterio de calidad cuando la respuesta modifica las condiciones ordinarias y vuelve a comprobarse.

Declaración sobre uso de inteligencia artificial

Durante la preparación de esta versión se utilizaron herramientas de inteligencia artificial como apoyo para organización del corpus, estructuración editorial, contraste de consistencia y

asistencia de redacción. La selección de fuentes, la interpretación de la evidencia, la verificación bibliográfica y la responsabilidad intelectual del contenido corresponden a los autores y al proceso editorial. Ninguna salida automatizada se asume como evidencia por sí misma.

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>
- Al-Azawei, A., Serenelli, F., & Lundqvist, K. (2016). Universal Design for Learning (UDL): A content analysis of peer-reviewed journal papers from 2012 to 2015. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(3), 39–56. <https://doi.org/10.14434/josotl.v16i3.19295>
- Alvarez-Icaza, I., Usart-Rodríguez, M., Torres-Sánchez, P., & Martínez-Briones, B. J. (2026). Co-creation strategies for equitable open education: A framework for diversity and inclusion. *Journal of Interactive Media in Education*, 2026(1), 10, 1–19. <https://doi.org/10.5334/jime.1038>
- Armstrong, T. (2012). *Neurodiversity in the classroom: Strength-based strategies to help students with special needs succeed in school and life*. ASCD.
- Arnaiz-Sánchez, P., de Haro Rodríguez, R., Caballero, C., & Martínez Abellán, R. (2023). Barriers to educational inclusion in initial teacher training. *Societies*, 13(2), 31. <https://doi.org/10.3390/soc13020031>
- Artiles, A. J., Dorn, S., & Bal, A. (2016). Objects of protection, enduring nodes of difference: Disability intersections with “other” differences, 1916 to 2016. *Review of Research in Education*, 40(1), 777–820. <https://doi.org/10.3102/0091732X16680606>
- Basnet, M. (2024). Cultural diversity and curriculum. *Panauti Journal*, 2(1), 1–9. <https://doi.org/10.3126/panauti.v2i1.66500>
- Bentley, S. V., Naughtin, C. K., McGrath, M. J., Irons, J. L., & Cooper, P. S. (2024). The digital divide in action: How experiences of digital technology shape future relationships with artificial intelligence. *AI and Ethics*, 4(4), 901–915. <https://doi.org/10.1007/s43681-024-00452-3>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *The index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bossu, C., Iniesto, F., Vladimirsch, V., Jordan, K., & Pete, J. (2023). *GO-GN guidelines for equity diversity and inclusion in open education with a focus on Africa and Latin America*. Global OER Graduate Network.
- Bovill, C. (2020). Co-creation in learning and teaching: The case for a whole-class approach in higher education. *Higher Education*, 79(6), 1023–1037. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00453-w>
- Brennan, J., & Naidoo, R. (2008). Higher education and the achievement (and/or prevention) of equity and social justice. *Higher Education*, 56, 287–302.
- Bright, S., & Calvert, E. (2023). Educational technology: Barrier or bridge to equitable access to advanced learning opportunities? *Gifted Child Today*, 46(3), 190–200. <https://doi.org/10.1177/10762175231168711>
- Bruce, A., Quinn, G., Degener, T., Burke, C., Quinlivan, S., Castellino, J., Kenna, P., & Kilkelly, U. (2002). *Human rights and disability: The current use and future potential of United Nations human rights instruments in the context of disability*. United Nations.
- Burgstahler, S. E. (Ed.). (2015). *Universal design in higher education: From principles to practice*. Harvard Education Press.
- Campos, J., Muñoz, G., Barra, M., Contreras, P., & Vega, J. (2024). Inclusión e interculturalidad en la Formación Inicial Docente en Chile: Limitaciones y obstáculos desde los procesos de acreditación. *Estudios Pedagógicos*, 50(3), 203–217. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052024000300203>
- Carter, L., Liu, D., & Cantrell, C. (2020). Exploring the intersection of the digital divide and artificial intelligence: A hermeneutic literature review. *AIS Transactions on Human-Computer Interaction*, 12(4), 253–275. <https://doi.org/10.17705/1thci.00138>
- Carvalho, R. S., Ávila-Miranda, P., Céspedes-Cáceres, F., Gallegos-Pizarro, D., Guerrero-Conejera, J., Morán-Urbina, T., Schilling-Lara, C., & Castillo-Retamal, F. (2023). Educación Física y diversidad de género: Un análisis desde la experiencia de profesores de aula. *Retos*, 50, 315–320.
- CAST. (2024). *CAST Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*.
- Castillo-Retamal, F., Cruz-Morales, J., Toledo-Gutiérrez, F., Calquín-Pohl, E., Ávalos-Ramírez, B., & Cordero-Tapia, F. (2024). Educación física y necesidades educativas especiales: Percepciones de profesores sobre su nivel de preparación. *Retos*, 61, 384–391. <https://doi.org/10.47197/retos.v61.108228>
- Catalano, A. J., Torff, B., & Anderson, K. S. (2021). Transitioning to online learning during the COVID-19 pandemic: Differences in access and participation among students in disadvantaged school districts. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 38(2), 258–270. <https://doi.org/10.1108/IJILT-06-2020-0111>
- Cerna, L., Rutigliano, A., Mezzanotte, C., & Borgonovi, F. (2021). *Promoting inclusive education for diverse societies: A conceptual framework* (OECD Education Working Papers No. 260). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/94ab68c6-en>
- Contreras, A., & Fierro, B. (2024). Formación inicial y continua de docentes de Educación Física escolar para una enseñanza inclusiva. *Iberian Journal of Information Systems and Technologies*, 71, 635–649.
- Cook, B. G., & Odom, S. L. (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education. *Exceptional Children*, 79(3), 135–144. <https://doi.org/10.1177/001440291307900201>
- Cossa, J., Hecht, A. C., García Palacios, M., Campos-Martínez, J., Naguib Omar, M., Rivera Escobar, J. D., Acin, A., Fregoso Centeno, A., Pástor Pazmiño, C., Mardones Carrasco, R., Sasso, G., Gallardo, Á., Ochoa, M., González Bruzese, M. M., Cuevas, N. C., & Allende, V. (2024). *La educación superior desde el Sur Global*. CLACSO.
- Denhart, H. (2008). Deconstructing barriers: Perceptions of students labeled with learning disabilities in higher education. *Journal of Learning Disabilities*, 41(6), 483–497. <https://doi.org/10.1177/0022219408321151>
- de Sousa Santos, B. (2024). The epistemologies of the South and the future of the university. *Journal of Philosophy of Education*, 58(2–3), 166–188. <https://doi.org/10.1093/jopedu/qhad038>

- Eubanks, V. (2018). *Automating inequality: How high-tech tools profile, police, and punish the poor*. St. Martin's Press.
- Fierro-Saldaña, B., Castillo-Retamal, F., & Fernández-Cabrera, J. M. (2025). Incidencia de las prácticas profesionales en escuelas especiales en la formación inicial del profesorado de Educación Física en Chile. *Journal of Sport and Health Research*, 17(Supl. 2), 33–48. <https://doi.org/10.58727/jshr.117504>
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286–294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Fraser, N. (2009). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. Columbia University Press.
- Fung, A. (2006). Varieties of participation in complex governance. *Public Administration Review*, 66, 66–75.
- Furrer, V., Valkanover, S., Eckhart, M., & Nagel, S. (2020). The role of teaching strategies in social acceptance and interactions: Considering students with intellectual disabilities in inclusive physical education. *Frontiers in Education*, 5, 586960. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.586960>
- Galaz, A., Muñoz, G., Vega, J., Campos, J., Pérez, P., & Quintana, C. (2023). El currículo chileno: Configuración histórica de muros de exclusión. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), 63–78. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.004>
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Gentile, A., Giustino, V., Rodríguez-Ferran, O., La Marca, A., Compagno, G., Bianco, A., Battaglia, G., & Alesi, M. (2023). Inclusive physical activity games at school: The role of teachers' attitude toward inclusion. *Frontiers in Psychology*, 14, 1158082. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1158082>
- Getzel, E. E. (2008). Addressing the persistence and retention of students with disabilities in higher education: Incorporating key strategies and supports. *Exceptionality*, 16(4), 207–219. <https://doi.org/10.1080/09362830802412216>
- Getzel, E. E., & Thomas, C. A. (2008). Experiences of college students with disabilities and the importance of self-determination in higher education settings. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31(2), 77–84. <https://doi.org/10.1177/0885728808317658>
- Getzel, E. E., & Wehman, P. (2005). *Going to college: Expanding opportunities for people with disabilities*. Paul H. Brookes Publishing.
- Glass, C., & Westmont, C. (2014). Comparative effects of belongingness on the academic success and cross-cultural interactions of domestic and international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 38, 106–119.
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21–43.
- Griminger-Seidensticker, E., & Seyda, M. (2022). Enhancing attitudes and self-efficacy toward inclusive teaching in physical education pre-service teachers: Results of a quasi-experimental study. *Frontiers in Education*, 7, 909255. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.909255>
- Hamburg, I., & Lütgen, G. (2019). Digital divide, digital inclusion and inclusive education. *Advances in Social Sciences Research Journal*. <https://doi.org/10.14738/assrj.64.6457>
- Hausmann, L., Schofield, J., & Woods, R. (2007). Sense of belonging as a predictor of intentions to persist among African American and White first-year college students. *Research in Higher Education*, 48(7), 803–839.
- Hehir, T., & Katzman, L. I. (2012). *Effective inclusive schools: Designing successful schoolwide programs*. Wiley.
- Holmes, W., Porayska-Pomsta, K., Holstein, K., Sutherland, E., Baker, T., Shum, S. B., Santos, O. C., Rodrigo, M. M. T., Cukurova, M., Bittencourt, I. I., & Koedinger, K. R. (2022). Ethics of AI in education: Towards a community-wide framework. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 32(3), 504–526. <https://doi.org/10.1007/s40593-021-00239-1>
- Horgan, D., Martin, S., O'Riordan, J., & Maier, R. (2021). Supporting languages: The socio-educational integration of migrant and refugee children and young people. *Children & Society*, 36(3), 369–385. <https://doi.org/10.1111/chso.12525>
- Huang, Z. M., & Cockayne, H. (2023). Searching for belonging: Learning from students' photographs about their higher education experiences. *London Review of Education*, 21(1), 27. <https://doi.org/10.14324/LRE.21.1.27>
- Iniesto, F., & Bossu, C. (2023). Equity, diversity, and inclusion in open education: A systematic literature review. *Distance Education*, 44(4), 694–711. <https://doi.org/10.1080/01587919.2023.2267472>
- Iniesto, F., Bossu, C., Vladimirsch, V., Farrow, R., & Pitt, R. (2026). Empowering equity, diversity and inclusion: The impact and future of open education in Latin America. *Journal of Interactive Media in Education*, 2026(1), 3, 1–16. <https://doi.org/10.5334/jime.1049>
- Li, Z., Zheng, X., Bonk, C. J., & Zhu, M. (2024). Designing MOOCs in South America towards open and equitable education. *Distance Education*. <https://doi.org/10.1080/01587919.2024.2338708>
- Martín, C. S., Villalobos, C., Muñoz, C., & Wyman, I. (2017). Formación inicial docente para la educación inclusiva. *Calidad en la Educación*, 46.
- Meyerhofer-Parra, R., & González-Martínez, J. (2023). Transmedia storytelling usage of neural networks from a Universal Design for Learning perspective: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 14, 1119551. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1119551>
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3–17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>

- Moriña, A. (2019). The keys to learning for university students with disabilities: Motivation, emotion and faculty-student relationships. *PLOS ONE*, 14(5), e0215249. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0215249>
- Moswela, E., & Mukhopadhyay, S. (2011). Asking for too much? The voices of students with disabilities in Botswana. *Disability & Society*, 26(3), 307–319. <https://doi.org/10.1080/09687599.2011.560414>
- Nanda, S. B., Satapathy, D., & Pradhan, D. K. (2026). Bibliometric analysis of research patterns in AI-based inclusive pedagogy in schools using classic scientometric laws. *Discover Artificial Intelligence*, 6, 452.
- Nelson, G., Cook, S. C., Zarate, K., Powell, S. R., Maggin, D. M., Drake, K. R., Kiss, A. J., Ford, J. W., Sun, L., & Espinas, D. R. (2022). A systematic review of meta-analyses in special education: Exploring the evidence base for high-leverage practices. *Remedial and Special Education*, 43(5), 344–358. <https://doi.org/10.1177/07419325211063491>
- Neyişci, N. (2025). Higher education from an inclusive governance perspective: Expanding the boundaries of social justice. *JANUS.NET, e-journal of International Relations*, 16(1, TD1), 85–99.
- Ramos Santana, G., Moral Mora, A. M., Pérez Carbonell, A., & Chiva Sanchis, I. (2024). La percepción del profesorado y alumnado involucrado en proyectos de innovación educativa que atienden a la inclusión de la perspectiva de género en la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 99(38.2), 51–74. <https://doi.org/10.47553/rifop.v99i38.2.98271>
- Sánchez Díaz, I. (2025). Ampliar oportunidades en las universidades. *Revista de Estudios Sociales*, 94, 187–201. <https://doi.org/10.7440/res94.2025.10>
- Selwyn, N. (2019). What's the problem with learning analytics? *Journal of Learning Analytics*, 6(3), 11–19. <https://doi.org/10.18608/jla.2019.63.3>
- Sen, A. (2010). *The idea of justice*. Penguin Books.
- Singh, M. (2011). The place of social justice in higher education and social change discourses. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41(4), 481–494. <https://doi.org/10.1080/03057925.2011.581515>
- Trow, M. (2010). *Twentieth-century higher education: Elite to mass to universal*. Johns Hopkins University Press.
- UNESCO. (2015b). *Incheon declaration: Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*.
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*.
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*.
- Wilson-Strydom, M. (2011). University access for social justice: A capabilities perspective. *South African Journal of Education*, 31(3), 407–418.
- Wise, G., Dickinson, C., Katan, T., & Gallegos, M. C. (2020). Inclusive higher education governance: Managing stakeholders, strategy, structure and function. *Studies in Higher Education*, 45(2), 339–352.

MATERIAL SUPLEMENTARIO

MATRIZ DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL PARA LA INCLUSIÓN

La matriz siguiente convierte los argumentos del capítulo en una herramienta de conversación institucional. Su finalidad no es producir una calificación única de “inclusión”, sino identificar barreras, contrastar percepciones y priorizar acciones. Puede utilizarse en escuelas, universidades y organizaciones de formación adaptando el lenguaje al contexto. Conviene aplicarla con participación de estudiantes, docentes, personal administrativo, equipos de apoyo y directivos, porque una misma condición puede ser experimentada de manera diferente según la posición que cada actor ocupa dentro del sistema.

La escala sugerida contiene cuatro niveles. Nivel 1 — Incipiente: la condición depende de respuestas individuales o aparece únicamente cuando surge un problema. Nivel 2 — En desarrollo: existen lineamientos y experiencias parciales, pero su aplicación es irregular. Nivel 3 — Consolidado: la condición está incorporada a procedimientos ordinarios y cuenta con seguimiento. Nivel 4 — Transformador: además de estar institucionalizada, se evalúa con participación, evidencia y mecanismos de mejora continua. El valor de la escala se encuentra en la discusión que produce, no en la suma de puntajes.

Tabla 40. Niveles de madurez para la autoevaluación

Nivel	Descripción
1. Incipiente	La condición depende de respuestas individuales o aparece únicamente cuando surge un problema.
2. En desarrollo	Existen lineamientos y experiencias parciales, pero su aplicación es irregular.
3. Consolidado	La condición está incorporada a procedimientos ordinarios y cuenta con seguimiento.
4. Transformador	La condición está institucionalizada y se evalúa con participación, evidencia y mejora continua.

Nota. elaboración propia a partir del marco desarrollado en este capítulo.

A. PRESENCIA Y ACCESO

1. Admisión accesible. Los procedimientos de ingreso ofrecen información comprensible, formatos accesibles y canales alternativos de comunicación. La institución revisa si requisitos administrativos aparentemente neutrales excluyen a determinados grupos.

2. Transición e inducción. Los estudiantes reciben orientación sobre currículo, servicios, derechos, apoyos, plataformas y formas de participación. La inducción reconoce que quienes ingresan poseen experiencias educativas diferentes y evita presuponer familiaridad con códigos institucionales.

3. Accesibilidad física. Edificios, aulas, laboratorios, bibliotecas, servicios sanitarios y rutas de circulación permiten participación con la mayor autonomía posible. Las soluciones temporales se revisan para evitar que se conviertan en sustitutos permanentes de infraestructura accesible.

4. Accesibilidad digital. Plataformas, documentos, videos y trámites consideran navegación por teclado, lectores de pantalla, subtítulos, contraste, estructura semántica y formatos alternativos. La accesibilidad se incluye en criterios de compra y contratación tecnológica.

5. Condiciones socioeconómicas. La institución identifica barreras relacionadas con transporte, conectividad, alimentación, materiales, vivienda y disponibilidad de tiempo. Los sistemas de apoyo evitan reducir la permanencia a una cuestión exclusivamente académica.

6. Trayectorias flexibles. Existen mecanismos razonables para pausas, retornos, cambios de carga o rutas diferenciadas cuando las circunstancias lo requieren. La flexibilidad mantiene claridad sobre los propósitos formativos y evita penalizar trayectorias no lineales.

B. PARTICIPACIÓN Y PERTENENCIA

7. Voz estudiantil. Existen mecanismos diversos y accesibles para que estudiantes expresen experiencias, identifiquen barreras y formulen propuestas. La institución comunica qué decisiones fueron modificadas a partir de esa participación.

8. Participación en gobierno. La representación estudiantil y de otros actores incluye

capacidad real de influencia. Los espacios de decisión consideran barreras de tiempo, lenguaje y confianza que pueden limitar la participación de grupos menos visibles.

9. Cultura de respeto. Las normas institucionales y las prácticas cotidianas protegen dignidad, identidad y diferencia. Los procedimientos frente a discriminación son conocidos, accesibles y ofrecen garantías de confidencialidad.

10. Representación simbólica. Currículo, comunicaciones, imágenes, eventos y referentes muestran diversidad sin reducirla a celebraciones aisladas. La representación se relaciona con participación efectiva y no funciona como sustituto de cambios estructurales.

11. Relaciones docentes. El profesorado mantiene altas expectativas, ofrece canales de comunicación y evita interpretar la necesidad de apoyo como incapacidad. La relación pedagógica favorece autonomía y posibilidad de pedir ayuda sin estigma.

12. Comunidad y redes. Los estudiantes encuentran oportunidades para construir vínculos académicos y sociales. La institución presta atención a quienes permanecen aislados incluso cuando sus indicadores académicos no muestran dificultades visibles.

C. APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN

13. Propósitos claros. Los cursos explicitan qué aprendizajes son esenciales y diferencian esos propósitos de los formatos utilizados para enseñarlos o evaluarlos. Esta claridad orienta decisiones sobre flexibilidad y ajustes.

14. Variabilidad en la enseñanza. Las actividades incorporan más de una forma de acceso a la información, interacción y práctica cuando resulta pedagógicamente pertinente. La multimodalidad se utiliza con propósito y evita sobrecargar la experiencia.

15. Andamiajes y apoyos. Existen recursos para activar conocimientos previos, comprender vocabulario, organizar tareas y desarrollar autorregulación. Los apoyos se integran a la experiencia común siempre que sea posible.

16. Evaluación válida. Los instrumentos miden el aprendizaje previsto y minimizan barreras no relacionadas con el constructo. Los criterios son transparentes y las alternativas mantienen exigencia equivalente.

17. Retroalimentación. Los estudiantes reciben información comprensible y accionable antes de que termine el proceso de aprendizaje. Existen oportunidades para revisar, corregir y desarrollar autonomía a partir de la retroalimentación.

18. Evidencia de aprendizaje. La institución analiza resultados desagregados para identificar patrones de desigualdad sin convertir categorías de riesgo en etiquetas permanentes. La evidencia cuantitativa se complementa con experiencias y narrativas.

D. APOYOS, GOBERNANZA Y TRANSFORMACIÓN DIGITAL

19. Procedimientos de apoyo. Solicitar un ajuste o servicio no implica una cadena burocrática desproporcionada. Los procedimientos protegen confidencialidad, explican criterios y ofrecen tiempos de respuesta claros.

20. Colaboración profesional. Docentes, especialistas, bienestar, tecnología y administración comparten información relevante dentro de límites éticos y trabajan sobre barreras comunes. La responsabilidad por la inclusión no se delega a una sola oficina.

21. Formación continua. El desarrollo profesional incluye inclusión, accesibilidad digital, evaluación, diversidad cultural y ética tecnológica. La formación se vincula con problemas reales de la práctica y produce seguimiento.

22. Datos responsables. Los sistemas de analítica y alerta temprana tienen propósitos explícitos, supervisión humana y mecanismos para corregir interpretaciones. Las personas conocen usos relevantes de sus datos y existen salvaguardas de privacidad.

23. Inteligencia artificial responsable. Las herramientas de IA se evalúan por accesibilidad, sesgo, privacidad y relación con objetivos de aprendizaje. La institución conserva alternativas cuando una tecnología genera barreras y evita decisiones automatizadas irreversibles sobre estudiantes.

24. Mejora continua. Las barreras identificadas se traducen en planes con responsables, recursos, plazos e indicadores. La evaluación posterior observa presencia, participación, aprendizaje y pertenencia y permite ajustar la intervención.

LECTURA DE RESULTADOS

La matriz puede utilizarse por áreas o de manera institucional. Una lectura útil evita promediar dimensiones demasiado pronto. Una organización puede mostrar buen desempeño en acceso y mantener debilidades en participación; puede tener tecnología accesible y conservar evaluaciones rígidas; puede disponer de excelentes profesionales de apoyo y procedimientos administrativos difíciles de navegar. El perfil de resultados permite observar esas contradicciones.

Después de la valoración conviene seleccionar entre tres y cinco prioridades. Cada prioridad debe traducirse en una barrera específica, una población o experiencia afectada, una acción verificable, un responsable y una evidencia de cambio. Las mejoras pequeñas pero sostenidas pueden producir más transformación que planes extensos sin capacidad de implementación. La inclusión se fortalece cuando el ciclo diagnóstico–diseño–acción–evaluación se vuelve parte de la gestión ordinaria.

GLOSARIO CONCEPTUAL

Accesibilidad. Condición mediante la cual entornos, servicios, tecnologías, información y actividades pueden ser utilizados por personas con características diversas con la mayor autonomía posible. Incluye dimensiones físicas, comunicativas, digitales, curriculares y actitudinales.

Ajuste razonable. Modificación necesaria y adecuada para evitar una desventaja específica cuando no impone una carga desproporcionada y permite ejercer un derecho o participar en igualdad de condiciones. Complementa, pero no sustituye, el diseño accesible.

Agencia. Capacidad de las personas para actuar, decidir, expresar preferencias e influir sobre las condiciones de su experiencia educativa. Una política inclusiva busca ampliar agencia y evitar relaciones permanentes de dependencia.

Alta expectativa. Supuesto pedagógico según el cual las diferencias o necesidades de apoyo no justifican anticipar de manera automática un techo bajo de aprendizaje. Las expectativas se acompañan de apoyos y evaluación realista de progreso.

Analítica de aprendizaje. Uso de datos generados durante procesos educativos para comprender patrones y orientar decisiones. Desde una perspectiva inclusiva requiere transparencia, contextualización, privacidad y supervisión humana.

Apoyo. Recurso humano, tecnológico, pedagógico o institucional que reduce una barrera y facilita participación o aprendizaje. Su carácter inclusivo depende de sus efectos sobre autonomía, pertenencia y acceso al entorno común.

Barrera. Característica del entorno, procedimiento o interacción que restringe acceso, participación, aprendizaje o pertenencia. Una barrera puede ser física, curricular, tecnológica, comunicativa, económica, cultural o actitudinal.

Brecha digital. Desigualdad en acceso, calidad de conexión, dispositivos, habilidades, confianza y oportunidades para utilizar tecnologías de manera significativa. La brecha puede acumularse a medida que aparecen herramientas más complejas.

Cocreación. Proceso mediante el cual quienes serán afectados por una política, servicio o recurso participan en su diseño y evaluación junto con profesionales responsables. Aporta conocimiento situado sin eliminar responsabilidades técnicas.

Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL/DUA). Marco de diseño curricular que reconoce variabilidad y propone múltiples medios de implicación, representación y acción o expresión. Busca anticipar barreras y ampliar oportunidades desde la planificación.

Diversidad. Variabilidad humana presente en cualquier comunidad. Incluye capacidades, identidades, lenguas, experiencias, territorios, condiciones socioeconómicas y trayectorias. La diversidad no es sinónimo de vulnerabilidad ni de déficit.

Equidad. Principio que orienta la distribución de oportunidades, apoyos y recursos considerando diferencias relevantes en condiciones y necesidades. Se distingue de una igualdad formal que ofrece lo mismo sin examinar sus efectos.

Inclusión. Proceso permanente de identificar y remover barreras para que personas diversas estén presentes, participen, aprendan y pertenezcan. Implica transformar culturas, políticas, prácticas y sistemas de apoyo.

Integración. Proceso histórico que favoreció la incorporación de personas previamente segregadas a entornos ordinarios. Su límite aparece cuando la estructura permanece inalterada y la adaptación recae principalmente sobre el individuo.

Interculturalidad. Relación crítica y dialogada entre culturas que supera la simple

coexistencia. En educación exige reconocer asimetrías, revisar representaciones y construir experiencias donde diversos saberes puedan participar con legitimidad.

Neurodiversidad. Perspectiva que reconoce variaciones neurológicas como parte de la diversidad humana. Puede contribuir a enfoques basados en fortalezas, siempre que no se utilice para negar necesidades clínicas o apoyos específicos.

Participación. Posibilidad de intervenir, interactuar, tomar decisiones y ser reconocido como miembro activo de la comunidad. Va más allá de la presencia física y requiere oportunidades efectivas de voz y contribución.

Pertenencia. Experiencia de ser valorado, reconocido y conectado con una comunidad en la que la persona puede contribuir sin renunciar a aspectos centrales de su identidad. Se relaciona con motivación, bienestar y persistencia.

Personalización. Adaptación de contenidos, secuencias o apoyos a características de una persona o grupo. Puede favorecer inclusión cuando aumenta accesibilidad y aprendizaje; no es inclusiva por definición y necesita conservar altas expectativas.

Presencia. Acceso efectivo y permanencia en espacios educativos físicos o digitales. Constituye una condición inicial de inclusión, pero necesita complementarse con participación, aprendizaje y pertenencia.

Segregación. Separación sistemática de personas en circuitos diferenciados por una característica o categoría. Algunas intervenciones temporales pueden requerir espacios específicos; su legitimidad depende de propósito, revisión y efectos sobre participación futura.

Sesgo algorítmico. Patrón sistemático por el cual un sistema automatizado produce resultados desiguales o injustos debido a datos, supuestos, objetivos o decisiones de diseño. La precisión promedio puede ocultar errores concentrados en determinados grupos.

Variabilidad. Reconocimiento de que las personas difieren en múltiples dimensiones y que esas diferencias cambian según tarea y contexto. Es un punto de partida para diseñar entornos flexibles sin presuponer un estudiante promedio.

Voz estudiantil. Expresión de experiencias, necesidades y propuestas de estudiantes dentro de procesos educativos e institucionales. Se vuelve significativa cuando existen canales diversos y capacidad de influir en decisiones.