

Enseñanza inclusiva desde el enfoque DUA. Una perspectiva desde las prácticas pedagógicas docentes

Inclusive education from a DUA approach. A perspective from teaching practices

Luisa Fernanda Vargas Cogollo

Universidad de Panamá, Panamá

<https://orcid.org/0000-0002-1402-1465>

luisa-f.vargas-c@up.ac.pa

Recibido: 1 abril 2026

Aceptado: 29 junio 2026

URL: https://relaticpanama.org/_journals/index.php/dialogoseducativos/workflow/index/212/5

DOI: <https://doi.org/10.66707/a99ted28>

Resumen

En los últimos años, la educación inclusiva ha adquirido creciente relevancia a nivel internacional, impulsando acciones orientadas a la atención educativa de la diversidad funcional. En Latinoamérica, específicamente en Colombia, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se ha adoptado como un enfoque clave, al incentivar procesos de enseñanza flexibles en los que prevalece la accesibilidad equitativa a los contenidos, indistintamente de las capacidades individuales. El presente estudio tuvo como finalidad comprender las prácticas pedagógicas inclusivas que desarrollan los docentes según la orientación propuesta por el DUA en una Institución Educativa oficial de la ciudad de Montería – Colombia, a partir de un enfoque cualitativo. Se empleó un muestreo no probabilístico, teniendo en cuenta criterios de inclusión y exclusión definidos, asimismo los datos recogidos fueron organizados y analizados en el software ATLAS. Ti. v25, aplicando un análisis categorial. Los resultados se centraron en la comprensión de los múltiples sentidos y formas en que los principios del DUA —implicación,

representación, acción y expresión— se manifestaron de forma explícita o implícita en la praxis cotidiana de los docentes. Esta visión logró reconocer aquellas prácticas de enseñanza que, aún sin nombrarse bajo el marco del DUA, atienden de forma creativa, ética y comprometida a la diversidad del estudiantado. Aunque la revisión bibliográfica internacional, nacional y local apunta a que existe una limitada formación docente en DUA y escasos recursos institucionales, muchos educadores desarrollan estrategias valiosas para atender la diversidad. Por ello, el estudio adoptó una mirada comprensiva que reconoce y valora las prácticas reales y el saber pedagógico situado.

Palabras clave: *Enseñanza inclusiva, Diseño Universal para el aprendizaje, implicación, representación, prácticas pedagógicas.*

Abstract

In recent years, inclusive education has gained increasing prominence internationally, driving initiatives aimed at addressing educational needs related to functional diversity. In Latin America, specifically in Colombia, Universal Design for Learning (UDL) has been adopted as a key approach, by promoting flexible teaching processes in which equitable access to content prevails, regardless of individual abilities. The purpose of this study was to understand the inclusive pedagogical practices developed by teachers in accordance with the guidelines proposed by UDL at a public educational institution in the city of Montería, Colombia, using a qualitative approach. Non-probabilistic sampling was used, taking into account defined inclusion and exclusion criteria; the collected data were organized and analyzed using ATLAS.Ti v25 software, applying a categorical analysis. The findings focused on understanding the many ways in which the principles of DUA—engagement, representation, action, and expression—were manifested, either explicitly or implicitly, in teachers' daily practice. This perspective succeeded in identifying those teaching practices that, even without being explicitly framed within the DUA framework, address student diversity in a creative, ethical, and committed manner. Although the international, national, and local literature review indicates that there is limited teacher training in DUA and scarce institutional resources, many educators develop valuable strategies to address diversity. For this reason, the study adopted a comprehensive approach that recognizes and values actual practices and situated pedagogical knowledge.

Keywords: *Inclusive education, Universal Design for Learning, engagement, representation, teaching practices.*

Introducción

Las necesidades educativas diversas, no representan un fenómeno reciente de la educación. Por el contrario, ha sido parte histórica de los sistemas sociales que se han abordado desde una perspectiva tradicionalista enmarcada en el asistencialismo y la segregación. No obstante, en el siglo XX tras un largo y complejo trasegar, plagado de marginalización y exclusión, se logró reconocer internacionalmente a través de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Ainscow et al., 2019), la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006). Y recientemente, la Agenda 2030 afianzó el compromiso por la universalización del derecho a la educación e el incentivo al desarrollo de claustros educativos más equitativos e inclusivos (UNESCO, 2015).

Los cambios regulatorios, pedagógicos y sociales han propiciado la adopción de enfoques orientados a brindar garantías en el acceso, participación y calidad educativa además de generar oportunidades de aprendizaje para todas las personas durante su vida. En ese sentido, la enseñanza inclusiva se ha posicionado como un modelo de referencia al momento de diseñar y ejecutar cualquier proceso de enseñanza – aprendizaje, al tiempo que responde a la diversidad del estudiantado y se convierte en un modelo normativo y pedagógico al cual deben estar encaminados los procesos educativos (UNESCO, 2023).

Si bien la educación inclusiva en la actualidad se destaca por ser un modelo que no solo responde a la heterogeneidad de las aulas, sino que podría considerarse como un enfoque adecuado para disminuir las brechas de exclusión educativa. No obstante, su apropiación y ejecución sigue siendo dilemática en la realidad de los claustros educativos debido que, en parte, no tiene una conceptualización única y consensuada (Arnaiz-Sánchez et al., 2024; Ocampo González, 2022). Estos planteamientos coinciden con los de Ocampo-González (2021) al señalar que este enfoque no debe ser considerado desde una perspectiva rígida e idealista, sino por el contrario, es una ruta dinámica en la que se pueden realizar ajustes constantemente conforme así lo demande el entorno educativo, pero manteniendo la premisa de brindar oportunidades de participación y aprendizaje a todos los estudiantes.

Bajo este contexto, en América, y especialmente en Colombia, una de las orientaciones de mayor influencia en la educación inclusiva es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Surgió en los años noventa como una postura epistemológica fundamentada en la transformación del sistema

educativo a partir de provisión de un marco conceptual y de herramientas educativas en favor de la participación y el compromiso de los estudiantes, evitando la realización de ajustes y adaptaciones curriculares (Alba Pastor, 2019; Dempsey et al., 2023; Rao et al., 2017).

La estructura del enfoque DUA surge a partir de los hallazgos de Rose and y Meyer (2006), al asociar de manera metafórica tres redes neuronales con las funciones esenciales para el aprendizaje (redes de reconocimiento, redes estratégicas y redes afectivas). Estos ejes conceptuales constituyen la base para los tres principios del DUA.

En primera instancia, se encuentra el principio I, el cual relaciona las múltiples opciones de implicación o compromiso; se asocia a la red de afectividad, la cual integra los procesos motivacionales, emocionales y de valores (Elizondo-Carmona, 2020) y se enfoca en el **porqué** del aprendizaje. Al respecto, Sewell et al. (2022) destaca que la vinculación emocional y la apropiación de los contenidos, representan un factor determinante en el logro de aprendizajes significativos e influyen directamente en la autorregulación académica.

En segunda instancia, se reconoce el principio II, que integra las múltiples opciones de representación, y se alinea con la red de reconocimiento, cuyo objetivo es identificar y comprender la información. Es decir, permite determinar el **“que”** se aprende (Elizondo-Carmona, 2020). Este eje de la estructura DUA relaciona el uso de diversas herramientas, formatos y estrategias que coadyuvan a la identificación, apropiación y comprensión del lenguaje y símbolos, considerando que los docentes en el aula de clases integran estudiantes con múltiples formas de apropiación del aprendizaje (International Disability Alliance, 2021).

Y como tercera instancia se encuentra el principio III, el cual representa las diversas formas de acción y expresión, y se vincula a las redes neuronales estratégicas, encargadas de planificar, organizar y supervisar la conducta. En este sentido, permite determinar el **“como”** del aprendizaje, mediante distintas formas de actuación, lo cual resulta útil para la construcción permanente de conocimiento (Elizondo-Carmona, 2020).

Ahora bien, dada la importancia del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en el contexto educativo, diversos autores como Cortés et al. (2022) y Fernández-Portero (2018) han indagado acerca de la relevancia de este modelo en las prácticas pedagógicas docentes, subrayando la necesidad de ajustar los currículos de acuerdo a las nociones propuestas por el DUA, garantizando dinámicas de aprendizaje flexibles acordes a la necesidad de cada estudiante, sin perder de vista las metas de

desarrollo de competencias básicas relacionadas con las tareas asignadas. En ese sentido, Díez Villoria and Sánchez Fuentes (2015) señalan que, en el marco de la educación inclusiva y la implementación de metodologías del DUA, el docente cumple un rol esencial.

En cuanto al sistema educativo nacional colombiano, este ha evidenciado avances significativos en cuanto al reconocimiento y pleno ejercicio del derecho a la educación para personas con necesidades diversas. No obstante, aún se reconocen brechas en cuanto al acceso, permanencia y calidad del servicio educativo. Asimismo, la deficiencia en la formación específica en educación inclusiva constituye una barrera significativa.

De ese modo, es esencial comprender la perspectiva de los docentes sobre el DUA y qué estrategias y metodologías relacionadas con estos principios aplican en su enseñanza. Además, es relevante analizar hasta qué punto los docentes están respondiendo a la diversidad de los estudiantes y cómo están asegurando brindar igualdad de oportunidades en la accesibilidad, la participación y el desarrollo del currículo a través de las prácticas pedagógicas inclusivas en el Diseño Universal para el Aprendizaje en la ciudad de Montería – Colombia.

MATERIALES Y MÉTODOS

Tipo y diseño de investigación: Se llevó a cabo un estudio fenomenológico interpretativo con enfoque cualitativo, orientado a comprender el estado del DUA en las prácticas pedagógicas inclusivas que desarrollan los docentes en una Institución Educativa pública en la ciudad de Montería – Colombia.

Población y muestra: Los participantes fueron 35 docentes activos en una institución educativa pública en la ciudad de Montería – Colombia. En particular, la muestra fue seleccionada mediante un diseño no probabilístico intencionado guiado por unos criterios de inclusión como temporalidad, tipo de docente y voluntariedad, y de exclusión como salud mental y antecedentes disciplinarios.

Técnicas de análisis de datos: Para la recolección de datos, se utilizó un guion de entrevista semiestructurada y una guía de preguntas grupales semiestructurada, los cuales fueron sometidos a juicios de dos expertos internacionales con más de 10 años de trayectoria en la enseñanza inclusiva. El uso de estas técnicas resulta pertinente para el estudio debido a que permite indagar de manera profunda en las percepciones, experiencias y actitudes de los docentes dentro de un entorno colaborativo y empático. La interacción grupal favorece una expresión más espontánea y enriquecida, lo que contribuye a obtener información más completa.

El análisis de los datos se desarrolló mediante un análisis categorial con apoyo del software cualitativo Atlas. Ti. v25, el cual permitió descomponer un corpus textual en unidades analíticas que contribuyeron a la identificación de patrones y significados.

Resultados

Los resultados del estudio fueron agrupados en tres dimensiones que han sido objeto de análisis.

Tabla 1. Distribución discursiva de las formas de implicación según la perspectiva docente.

Códigos	Entrevistas Gr=784; GS=35		Grupo Focal Gr=104; GS=1		Totales	
	Fila	Tabla	Fila	Tabla	Fila	Tabla
Andamiaje Gr=15	100,00%	4,57%	0,00%	0,00%	100,00%	4,57%
Empatía Gr=19	62,21%	5,49%	37,79%	3,33%	100,00%	8,82%
Opciones para captar el interés Gr=35	41,48%	9,45%	58,52%	13,33%	100,00%	22,79%
Opciones para la autorregulación Gr=47	43,45%	12,80%	56,55%	16,67%	100,00%	29,47%
Opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia Gr=29	44,22%	7,93%	55,78%	10,00%	100,00%	17,93%
Relaciones de apoyo entre estudiantes Gr=15	100,00%	4,57%	0,00%	0,00%	100,00%	4,57%
Respeto a la diversidad Gr=19	43,74%	5,18%	56,26%	6,67%	100,00%	11,85%
Totales	50,00%	50,00%	50,00%	50,00%	100,00%	100,00%

Nota: Gr: Enraizamiento de códigos (número de citas codificadas por el código) o documento.

GS: Número de documentos en un grupo de documentos.

Por tanto, puede observarse que la distribución de los discursos de los docentes entrevistados y los participantes del grupo focal se concentró en el desarrollo de estrategias que favorecen las opciones de autorregulación, las cuales tuvieron una participación de 12,8% en las entrevistas y de 16,6% en el discurso del grupo focal, seguido de las opciones para captar el interés, teniendo en cuenta que este código en el discurso docente tuvo un porcentaje de 9,45% y en el grupo focal de 13,3%. Asimismo, opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia tuvieron mayor representación en la perspectiva de los participantes del grupo focal con un 10%, mientras que en las entrevistas tuvo participación de 7,93%.

No obstante, en sus discursos docentes entrevistados emergieron códigos de acuerdo con su frecuencia de aparición en los discursos y el relacionamiento entre códigos; destacaron la realización de acciones que fomentan la empatía con un 5,4%, el andamiaje y el fomento de las relaciones de apoyo

entre estudiantes en la enseñanza inclusiva con un 4,5%. Asimismo, el impulso hacia el respeto a la diversidad, el cual obtuvo una participación del 5,1% en las entrevistas y 6,6% en el grupo focal, siendo una etiqueta de gran relevancia en la percepción de los entrevistados.

Tabla 2. Distribución discursiva de las formas de representación según la perspectiva docente.

Códigos	Entrevistas Gr=784; GS=35		Grupo Focal Gr=104; GS=1		Totales	
	Fila	Tabla	Fila	Tabla	Fila	Tabla
Barrera Institucional Gr=13	55,30%	6,19%	44,70%	5,00%	100,00%	11,19%
Contextualización del conocimiento Gr=15	59,07%	7,22%	40,93%	5,00%	100,00%	12,22%
Proporcionar opciones para la comprensión Gr=33	61,51%	15,98%	38,49%	10,00%	100,00%	25,98%
Proporcionar opciones para la percepción Gr=46	40,73%	20,62%	59,27%	30,00%	100,00%	50,62%
Totales	50,00%	50,00%	50,00%	50,00%	100,00%	100,00%

Nota: Gr: Enraizamiento de códigos (número de citas codificadas por el código) o documento.

GS: Número de documentos en un grupo de documentos.

Respecto a las opciones de representación, los docentes señalaron que proporcionan en su mayoría alternativas que favorecen la percepción de los estudiantes, esto al reconocer que este código tuvo una participación de 20,6% del discurso de los entrevistados y 30% del grupo focal. Del mismo modo, las opciones de comprensión son parte esencial en las estrategias de enseñanza inclusiva, al obtener un porcentaje de 10% del grupo focal y 15,9% de los entrevistados.

Sin embargo, del discurso de los entrevistados; emergieron códigos como la contextualización del conocimiento el cual tuvo una representatividad del 7,2% en las entrevistas y de 5% en el grupo focal. No obstante, barrera institucional constituye uno de los factores limitantes de la enseñanza inclusiva en la institución, en el discurso de entrevistados obtuvo una representación del 6,19% mientras que en el grupo focal fue de 5%.

Tabla 3. Distribución discursiva de las formas de acción y expresión según la perspectiva docente.

Códigos	Entrevistas Gr=784; GS=35		Grupo Focal Gr=104; GS=1		Totales	
	Fila	Tabla	Fila	Tabla	Fila	Tabla
Fomentar la participación oral y escrita Gr=13	49,59%	9,84%	50,41%	10,00%	100,00%	19,84%
Lenguaje capacitista Gr=11	100,00%	9,02%	0,00%	0,00%	100,00%	9,02%
Proporcionar opciones para la expresión y comunicación Gr=29	69,65%	22,95%	30,35%	10,00%	100,00%	32,95%

Proporcionar opciones para la interacción física Gr=13	21,46%	8,20%	78,54%	30,00%	100,00%	38,20%
Totales	50,00%	50,00%	50,00%	50,00%	100,00%	100,00%

Nota: Gr: Enraizamiento de códigos (número de citas codificadas por el código) o documento.

GS: Número de documentos en un grupo de documentos.

En lo referente a las formas de acción y expresión, una amplia concentración de los discursos de los docentes entrevistados y participantes del grupo focal coincide en el ofrecimiento de alternativas para la expresión y comunicación, logrando una participación de 22,9% del discurso de los entrevistados y un 10% en el grupo focal. Asimismo, los docentes entrevistados destacan la importancia de ofrecer opciones para la interacción física, lo cual representó un 30% de las percepciones emitidas por el grupo focal y un 8,2% de los entrevistados. En cuanto a fomentar la participación oral y escrita, el 10% del grupo focal hizo alusión frente a 9,8% de los entrevistados.

En contraste con lo anterior, el análisis de las entrevistas develó que en los docentes existe un fuerte uso de lenguaje capacitista; al menos 9% de los discursos constituyeron frases o palabras que amplían brechas en el proceso educativo inclusivo.

Tabla 4. Distribución discursiva de las prácticas pedagógicas según la perspectiva docente.

Códigos	Entrevistas Gr=784; GS=35		Grupo Focal Gr=104; GS=1		Totales	
	Fila	Tabla	Fila	Tabla	Fila	Tabla
Adaptación Curricular Gr=15	100,00%	12,30%	0,00%	0,00%	100,00%	12,30%
Barreras contextuales Gr=13	0,00%	0,00%	100,00%	34,21%	100,00%	34,21%
Estrategias didácticas Gr=23	100,00%	18,85%	0,00%	0,00%	100,00%	18,85%
Estrategias metodológicas Gr=14	65,14%	9,84%	34,86%	5,26%	100,00%	15,10%
Falta de acompañamiento familiar Gr=15	46,14%	9,02%	53,86%	10,53%	100,00%	19,54%
Totales	50,00%	50,00%	50,00%	50,00%	100,00%	100,00%

Nota: Gr: Enraizamiento de códigos (número de citas codificadas por el código) o documento.

GS: Número de documentos en un grupo de documentos.

Respecto a las prácticas pedagógicas inclusivas, los entrevistados coinciden en que el desarrollo de estrategias didácticas es parte esencial de la enseñanza inclusiva al lograr una participación del 18,8%, seguido de las adaptaciones curriculares, las cuales representan el 12,3% de los entrevistados. Además, los docentes señalan que la implementación de estrategias metodológicas responde efectivamente en entornos de enseñanza diversos.

No obstante, los docentes participantes del grupo focal aluden, al llevar a cabo acciones

pedagógicas en favor de la enseñanza inclusiva, presentan múltiples barreras contextuales las cuales representaron 34,2% de los señalado por los docentes.

Tabla 5. Distribución discursiva del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Códigos	Entrevistas Gr=784; GS=35		Grupo Focal Gr=104; GS=1		Totales	
	Fila	Tabla	Fila	Tabla	Fila	Tabla
Falta de capacitación docente en DUA Gr=11	10,77%	6,03%	89,23%	50,00%	100,00%	56,03%
Falta de conocimiento DUA Gr=8	100,00%	6,90%	0,00%	0,00%	100,00%	6,90%
Formas de expresión y acción Gr=19	100,00%	16,38%	0,00%	0,00%	100,00%	16,38%
Formas de implicación Gr=14	100,00%	12,07%	0,00%	0,00%	100,00%	12,07%
Formas de representación Gr=10	100,00%	8,62%	0,00%	0,00%	100,00%	8,62%
Totales	50,00%	50,00%	50,00%	50,00%	100,00%	100,00%

Nota: Gr: Enraizamiento de códigos (número de citas codificadas por el código) o documento.

GS: Número de documentos en un grupo de documentos.

En cuanto a la implementación de los principios rectores del DUA, los entrevistados reconocen que, en su praxis docente, las formas de acción y expresión constituyen un eje fundamental en el proceso educativo inclusivo que se lleva a cabo en la institución. Este código alcanzó una participación del 16,3% del discurso de los entrevistados, seguido por las formas de implicación, las cuales tuvieron una participación del 12%, y las alternativas de representación, que alcanzaron un 8,6%. No obstante, a partir del relacionamiento entre los códigos y las citas, emergieron categorizaciones relevantes según la perspectiva de los informantes, dentro de las cuales se encuentra la falta de conocimiento DUA con un porcentaje de 6,9% y la participación del estudiante con 6,9%.

No obstante, el código de convergencia entre los discursos de los docentes entrevistados y de los participantes del grupo focal es la falta de capacitación docente en DUA, el cual alcanzó una representatividad del 50% del discurso del grupo focal y 6,3% de las entrevistas.

Discusión

El propósito del estudio fue comprender las prácticas pedagógicas inclusivas que desarrollan los docentes según el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje, en una Institución Educativa pública en la ciudad de Montería – Colombia. Para ello se aplicó un diseño fenomenológico interpretativo con enfoque cualitativo, obteniendo resultados a partir del constructo teórico del estudio y

de las categorías de análisis que emergieron de la perspectiva de los sujetos de estudio.

Para organizar la información suministrada, se establecieron categorías que integran distintos temas y enfoques en respuesta a la pregunta: ¿Cómo desarrollan los docentes las prácticas pedagógicas inclusivas según el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje, en una Institución Educativa pública en la ciudad de Montería – Colombia?

Ahora bien, para efectos del estudio, se consideró importante develar las prácticas pedagógicas de los informantes a partir del ofrecimiento de alternativas de implicación, la cual relaciona los aspectos emocionales y la apropiación de contenidos, reconociendo que el aprendizaje mediado por estos factores propicia mejoras en los procesos de atención y, por ende, en el compromiso académico de los aprendices, incentivando el aprendizaje significativo que permita transformar su realidad y la de su entorno social (Segura Castillo & Quirós Acuña, 2020).

En referencia a la tabla 1, los códigos de mayor relación de citas en los discursos de los docentes fueron las opciones de autorregulación, las cuales enmarcan acciones de motivación, confianza y el estímulo que brindan los docentes con la finalidad de que los aprendices logren mayor participación en el proceso educativo. Asimismo, los docentes resaltaron que *“Esa es mi herramienta principal, un docente motivador que dé el ejemplo, porque para mí, la mejor estrategia de un docente, para mí, es la motivación y el ejemplo”* 3:14 ¶ 36 in Informante clave 3. RS.

López-Belmonte et al. (2022) coincide con lo antes expuesto al señalar que, para incrementar la inclusión en los escenarios educativos, es necesario: a) fomentar apoyo entre iguales; b) incrementar la motivación; c) implicación emocional; d) atención personal e individual y e) fortalecimiento del feedback entre discentes y profesores. No obstante, si bien los docentes, son considerados como figuras relevantes en el proceso de mediación del éxito educativo, no deben ser considerados como los únicos actores responsables del proceso de aprendizaje. En ese sentido, resulta esencial promover esfuerzo en favor del fortalecimiento de las relaciones entre el docente y el alumno porque, por medio de este vínculo, se facilitará lograr un mayor compromiso de los aprendices y perfeccionar la calidad de la enseñanza (Rosário et al., 2019).

En cuanto a las opciones para captar el interés, los docentes aluden que “trato de hacer que sea muy significativo el aprendizaje, hacer muchos ejemplos, trabajar con situaciones de la vida diaria, mostrarles desde el principio hasta dónde quiero que ellos lleguen, cuáles son los objetivos del periodo, pero también cada clase, cuál es el objetivo que quiero lograr con ellos” 8:47 ¶ 58 in Informante clave 8. MF. Al respecto, CAST (2018) señala que una de las acciones fundamentales para

llamar la atención del estudiantado es proveer alternativas que incrementen la importancia, el valor y la autenticidad de las actividades de aprendizaje, de modo que los contenidos se relacionen intrínsecamente con las vivencias reales y cotidianas de los estudiantes.

En cuanto a las opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia, los docentes aducen el establecimiento de pequeños compromisos con la finalidad de generar mayor apropiación del proceso aprendizaje. Esta noción coincide con la teoría de autoeficacia desarrollada por Albert Bandura, la cual indica que la percepción de logros mediante el cumplimiento de tareas graduales favorece la confianza de los aprendices en sus capacidades, por cuanto incide de forma directa en su persistencia ante nuevos desafíos (Bandura, 1997).

A partir del análisis discursivo de los docentes, se evidencia que las alternativas de implicación desarrolladas en su praxis no se ciñen a aspectos motivacionales, sino que integran aspectos socioafectivos y relacionales. Por lo que fomentar una cultura institucional basada en el respeto y la empatía contribuye a la eliminación de barreras de participación y accesibilidad, donde la concepción de la diversidad como una limitación no pierde espacio (Ainscow, 2020). Del mismo modo, según lo descrito por los docentes, el andamiaje y el fortalecimiento de las relaciones de apoyo entre estudiantes con necesidades educativas diversas favorecen la implicación en el aprendizaje y la construcción de relaciones interpersonales que ayudan a mantener la motivación del estudiantado (Johnson & Johnson, 2009).

En referencia a los hallazgos descritos en tabla 2, se evidencia que las estrategias de representación utilizadas por los docentes se orientan en mayor proporción al ofrecimiento de opciones de percepción: *“Todo depende, depende de la discapacidad, si puedo o no puedo utilizar material concreto, si es mejor de pronto presentar un audiocuento, de pronto para el que ve de pronto la proyección de una imagen, pero si puede escuchar de pronto el relato”*. 30:2 ¶ 23 in Informante clave 22. JCU. Es decir, el educador está constantemente en la búsqueda de alternativas que mejor representen la información en el aula, reconociendo la diversidad de esta.

Según el CAST (2018), el ofrecimiento de recursos visuales, auditivos y táctiles en entornos de educación inclusiva potencia distintos procesos cognitivos que contribuyen a una mayor apropiación del aprendizaje; asimismo, genera eliminación de barreras de acceso de la información.

En cuanto a las opciones de comprensión, los entrevistados señalan que *“casi siempre inicio mis clases recordando los temas y diciéndoles, bueno, hoy vamos a tratar esto. Pero vamos a analizar estos temas que vimos y empezamos y llevamos como que esa secuencia cronológica y temática para llegar al*

tema donde, para que ellos se den cuenta de que un tema va relacionado con los temas anteriores y que, si los anteriores los tenemos claros, nos ayuda con las conclusiones del nuevo tema". 4:56 ¶ 76 in Informante clave 4. CA.

La estrategia antes descrita coincide con lo indicado por Ausubel (1968) al señalar que el aprendizaje se construye de manera efectiva cuando la apropiación de nuevos aprendizajes es relacionada con los preexistentes, actuando como un anclaje ante la nueva información, lo que permite una mayor comprensión conceptual y limita la enseñanza fragmentada.

En cuanto a la contextualización del conocimiento, los docentes entrevistados y participantes del grupo focal coinciden en que la asociación del aprendizaje con vivencias de la vida cotidiana favorece significativamente la transferencia de conocimientos. Al respecto, Dewey (1938) señala que el conocimiento es significativo cuando se vincula a situaciones auténticas de práctica, razón por la que, cuando se contextualiza el conocimiento, los aprendices, especialmente en entornos inclusivos de educación, reconocen su utilidad.

En contraste con lo antes indicado, los educadores reconocieron la persistencia de barreras institucionales que limitan la efectividad de la educación inclusiva y, por ende, la representación del conocimiento: *" Pienso que en el sistema educativo público... tenemos cierta falencia en el tema de cobertura tecnológica. El internet que se cae, la luz que se va, no hay suficiente material para las aulas tecnológicas. Entonces le toca a uno como docente buscar recursos a partes particulares para que chicos como los que tenemos ahora en nuestras aulas, que son nativos digitales, y que han crecido con la tecnología y saben manejarla más que nosotros" 12:3 ¶ 31 in Informante clave 12. AS.*

En concordancia con lo indicado, el CAST (2018) señala que el fomento de ambientes de inclusión educativa no solo requiere ajustes en el diseño pedagógico, sino que amerita crear condiciones estructurales que contribuyan a la eliminación de barreras; en ese sentido, la carencia de recursos tecnológicos limita la posibilidad de ofrecer alternativas de representación, acción y participación, lo cual incide en la enseñanza equitativa.

En referencia a lo descrito en la tabla 3, se evidencia que la proporción de alternativas de acción y expresión por parte de los docentes se concentra en su mayoría en el ofrecimiento de alternativas de interacción física, que incluye el uso de herramientas tecnológicas que faciliten el proceso de enseñanza – aprendizaje en entornos de educación diversos. En razón de ello, el entrevistado 2 señala que *"hemos utilizado el juego como una herramienta. Hay un programa que lo permite. Y nos ha ayudado para que*

ellos también se sientan integrados. Le doy un poquito más de tiempo a los niños que de pronto su aprendizaje es más lento. Y eso los ha motivado” 2:57 80 in Informante clave 2. LM.

Al respecto, Rose and & Meyer (2002) sostienen que la inclusión de la tecnología incrementa las posibilidades de participación del estudiantado al proveer opciones que se vinculan a sus capacidades motoras, sensoriales y cognitivas, de modo que el aprendizaje asume una función dinámica en el proceso, al dejar de depender de un único formato de interacción, favoreciendo la integración y la motivación del estudiantado. No obstante, estas acciones del docente se truncan cuando perciben la falta de acceso en los recursos educativos, que en su mayoría involucra aspectos tecnológicos y de conectividad.

Por otra parte, los entrevistados y participantes del grupo focal reconocen que están constantemente en la búsqueda de estrategias que fomenten la expresión y comunicación de los estudiantes de acuerdo con sus necesidades diversas. Destacan en su práctica pedagógica que valoran distintas formas de expresión, como las representaciones visuales (dibujos), la música, representaciones mediante puntos, entre otras. Esta noción coincide con Gardner (2011) al señalar que los individuos presentan diferentes modos de expresión; razón por la que el aprendizaje debe reconocerse en sus diversas formas de manifestación.

Asimismo, otra de las estrategias de amplio uso por los docentes es fomentar espacios de participación oral o escrita: *“Los llamo, les digo, les pregunto, tú qué dices, tú qué piensas, y ellos participan. Y eso los motiva, a que todos se les tienen en cuenta las ideas y todo” 4:28 ¶ 43 in Informante clave 4. CA.* Esta práctica se alinea con lo planteado por la UNESCO, 2020 al señalar que inclusión educativa amerita brindar garantías de participación y equitativa de los aprendices, considerando la diversidad como un factor enriquecedor del aprendizaje. En sentido, propiciar espacios de participación contribuye a la eliminación de obstáculos en la comunicación y el interaccionismo en el aula y, por consiguiente, a la motivación de los aprendices al percibir que sus opiniones son aceptadas y valoradas.

En contraste con lo anterior, los discursos de los docentes entrevistados y participantes del grupo focal dan cuenta del uso recurrente de expresiones capacitantes como “cieguito”, “estudiante normal”; a pesar de que se denotó que su utilización no es intencional, sí se puede reconocer como arraigo social que podría intervenir en la adopción de acciones educativas excluyentes. Por lo que usar la expresión “cieguito” reduce la identidad de aprendiz a su condición sensorial o, al catalogar a un estudiante como “normal”, los docentes están estableciendo una jerarquización implícita, por lo que se refuerzan las

brechas de exclusión simbólica. Al respecto, la UNESCO (2020) determina que es fundamental el uso de un lenguaje basado en el respeto y el reconocimiento de la dignidad humana y la autonomía de los aprendices.

De acuerdo con lo develado en la tabla 5, las prácticas pedagógicas inclusivas se relacionan en mayor medida con adaptaciones curriculares, estrategias metodológicas y didácticas. Este enfoque coincide con lo planteado por Ainscow (2020), al señalar que la transformación de los métodos de enseñanza, así como de las dinámicas del aula, favorece la eliminación de obstáculos en el aprendizaje e incentiva la participación de los aprendices. Al respecto, el docente 31 indica que *“es muy importante en el inglés, en un segundo idioma, utilizar juegos: los juegos de roles, diálogos, juegos de palabras, y a mí me gusta trabajar mucho con fichas. Independientemente, para todos me gusta la ficha para aprender también vocabulario”* 17:6 28 in Informante clave 31. PT

No obstante, los entrevistados aluden que en el desarrollo de acciones inclusivas afrontan barreras contextuales que dificultan el proceso educativo; señalan que *“en un solo salón tiene diversidad de casos, la limitación que tenemos del número de estudiantes por docente puede tener toda la disposición, pero todos los casos que tiene dentro del salón, fuera de los estudiantes regulares o no, es otra cosa; los estudiantes regulares tienen que también tenerle su trabajo”* 37:53 26 in Transcripción de grupo focal.

A la luz del enfoque DUA, desde la planificación educativa se debe considerar la diversidad del aula, con la finalidad de trazar estrategias que coadyuven a las transformaciones institucionales y pedagógicas. Sin embargo, cuando los docentes reconocen estas condiciones en la institución, evidencia que su praxis respecto a la proporción de alternativas de representación y de acción y expresión se limita a causa de la sobrecarga académica.

Aunado a lo antes indicado, los docentes destacan que la falta de acompañamiento de la familia es un factor que afecta negativamente el proceso educativo de los aprendices. En razón de ello, UNESCO (2020) indica que la corresponsabilidad entre la escuela y el hogar resulta fundamental para asegurar procesos educativos exitosos, especialmente en entornos de enseñanza diversa.

En lo referente a lo planteado en la tabla 5, los participantes indican que en su praxis docente llevan a cabo acciones que favorecen la implicación, la representación y la acción y expresión producto de acercamiento empírico a estos principios. Sin embargo, señalan que carecen de conocimiento y capacitación acerca del Diseño Universal para el Aprendizaje.

En ese sentido, Rose and & Meyer (2002) aluden que la efectividad de este enfoque implica la comprensión efectiva por parte de los actores educativos respecto a los principios y pautas, debido que su aplicabilidad requiere un direccionamiento intencionado y fundamentado. Asimismo, los cambios en las acciones pedagógicas no solo requieren de la disposición del docente, sino también la formación continua de los educadores con la finalidad de adquirir herramientas que coadyuven a dar respuestas a las necesidades educativas diversas de los aprendices (Ainscow, 2020).

Conclusiones

Para los educadores, las prácticas pedagógicas en entornos de enseñanza inclusiva requieren la implementación de acciones que favorezcan la autorregulación emocional, debido que la confianza y el apoyo de los docentes en el aula cumplen una función esencial en la eliminación de barreras de comunicación y participación. Asimismo, la aplicación de estrategias para atraer el interés y mantener el esfuerzo y la persistencia de los aprendices constituye un elemento fundamental para la apropiación y el compromiso con el proceso educativo.

No obstante, el análisis discursivo de los docentes evidenció que la construcción de una cultura basada en el respeto, la empatía, las relaciones de apoyo entre aprendices y el andamiaje incide en el desarrollo de aprendizajes significativos.

En lo referente a los hallazgos relacionados a las alternativas de representación, se concluye que, en las prácticas pedagógicas inclusivas, la forma en que los estudiantes con necesidades educativas diversas identifican y comprenden la información es un eje fundamental en la praxis docente, en la medida en que los educadores realizan una búsqueda permanente de estrategias que favorezcan la percepción y la comprensión de la información a partir de los requerimientos presentes en el aula diversa.

Debido a ello, la selección de recursos visuales, auditivos y táctiles no es producto de decisiones arbitrarias, sino que procede de un reconocimiento integral pedagógico enmarcado en la intencionalidad de desarrollar un proceso educativo equitativo y que responda a la diversidad de los aprendices. Además, se concluyó que el establecimiento del orden secuencial de los saberes, la activación de conocimientos preexistentes y su contextualización favorecen la integración y significación del aprendizaje en contextos educativos diversos.

En las alternativas de expresión y comunicación que desarrollan los docentes, las opciones de interacción física alcanzaron una alta relevancia en el discurso de los educadores, destacando la mediación tecnológica como un factor favorecedor del interaccionismo y la expresión de los estudiantes. Sin embargo, las barreras contextuales relacionadas principalmente a la precariedad de aulas informáticas, la conectividad, entre otras, limitan el desarrollo efectivo de mejores procesos educativos inclusivos en esta institución pública de la ciudad de Montería. A pesar de ello, el fomento de participación oral o escrita, así como la valoración de representaciones gráficas y de arte, constituyen otros recursos de amplio uso por parte de los entrevistados con la finalidad de evaluar la apropiación de los aprendizajes.

De igual modo, el análisis discursivo permitió evidenciar el uso de expresiones capacitistas como “cieguito” o “estudiante normal”; a pesar de que estas palabras no denotan una intencionalidad por parte de los educadores, sí permiten percibir un arraigo social que podría intervenir en la adopción de acciones educativas excluyentes.

En cuanto a las prácticas pedagógicas inclusivas, los docentes señalan que están fuertemente relacionadas con las adaptaciones curriculares y con la implementación de estrategias metodológicas y didácticas coadyuvantes de la eliminación de barreras de accesibilidad y participación de los aprendices. Estas acciones no solo relacionan la adecuación de los contenidos, sino que también involucran los procesos de flexibilización de la enseñanza y la evaluación para dar respuestas a los distintos estilos y formas de aprendizaje en el aula.

Reconocen que el acompañamiento de la familia es un factor esencial para llevar a cabo procesos educativos exitosos, razón por la que los docentes en sus discursos destacan la importancia de la corresponsabilidad entre la escuela y la familia.

Ahora bien, a la luz del enfoque DUA, los educadores reconocen que, en su praxis docente, continuamente llevan a cabo acciones que contemplan las distintas formas de implicación, representación y de acción y expresión como principios rectores del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Sin embargo, lo realizan de manera intuitiva y pragmática más que por poseer una comprensión teórica y sistemática del enfoque. Razón por la que los educadores aluden a la falta de conocimiento y capacitación sobre esta orientación de la enseñanza inclusiva.

Referencias

- ADDIN EN.REFLIST Ainscow, M. (2020, 2020/01/02). 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>
- Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2019, 2019/08/03). Editorial: the Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 671-676. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>
- Alba Pastor, C. (2019, //). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad
- Universal Design for Learning: a theoretical and practical model for an inclusive, quality education. *Participación educativa*, 6(9), 55-68. <https://produccioncientifica.ucm.es/documentos/5f1f66682999520a85273d47>
- Arnaiz-Sánchez, P., Alcaraz, S., & Caballero García, C. M. (2024, 08/09). Significados atribuidos a la educación inclusiva por la comunidad educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 135-152. <https://doi.org/10.6018/reifop.617101>
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- CAST. (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. <http://udlguidelines.cast.org>
- Cortés, M., Arias, A. R., & Ferreira, C. (2022, 06/24). Perspectiva inclusiva en el currículo de Educación Primaria desde el Diseño Universal para el Aprendizaje: un estudio comparado. *Revista Española de Educación Comparada*(41), 194-212. <https://doi.org/10.5944/reec.41.2022.31263>
- Dempsey, A. M. K., Hunt, E., Lone, M., & Nolan, Y. M. (2023, Jan). Awareness of Universal Design for Learning among anatomy educators in higher level institutions in the Republic of Ireland and United Kingdom. *Clin Anat*, 36(1), 137-150. <https://doi.org/10.1002/ca.23947>
- Dewey, J. (1938). Experience and education. *Macmillan*.
- Díez Villoria, E., & Sánchez Fuentes, S. (2015, 2015/07/01/). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula Abierta*, 43(2), 87-93. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.12.002>
- Elizondo-Carmona, C. (2020). Hacia la inclusión educativa en la universidad: diseño universal para el aprendizaje y la educación de calidad. *Ediciones Octaedro*.
- Fernández-Portero, I. (2018, 05/31). Diseño Universal para el Aprendizaje de idiomas en personas con diversidad funcional. 11, 251.
- Gardner, H. (2011). Frames of mind: The theory of multiple intelligences (3rd ed.). *Basic Books*.
- International Disability Alliance. (2021). Universal design for learning and its role in ensuring access to inclusive education for all: a technical paper by the International Disability Alliance. IDA.

[https://www.international-](https://www.international-disabilityalliance.org/sites/default/files/universal_design_for_learning_final_8.09.2021.pdf)

[disabilityalliance.org/sites/default/files/universal_design_for_learning_final_8.09.2021.pdf](https://www.international-disabilityalliance.org/sites/default/files/universal_design_for_learning_final_8.09.2021.pdf).

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- López-Belmonte, J., Sánchez, S., Lampropoulos, G., & Moreno Guerrero, A. (2022, 11/01). Design and validation of a questionnaire for the evaluation of educational experiences in the metaverse in Spanish students (METAEDU). *Heliyon*, 8, e11364. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e11364>
- Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. <https://bit.ly/48E9J7p>
- Ocampo-González, A. (2021). Claves para una epistemología sobre educación inclusiva. . *Andamios*, 18(47), 343-370. <https://doi.org/>
- Ocampo González, A. (2022, %12/%31). Epistemología de la Educación Inclusiva. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1-32. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.eeia>
- Rao, K., Smith, S. J., & Lowrey, K. A. (2017, Feb). UDL and Intellectual Disability: What Do We Know and Where Do We Go? *Intellect Dev Disabil*, 55(1), 37-47. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-55.1.37>
- Rosário, P., Núñez, J. C., Cerezo, R., Fernández, E., Solano, P., & Amieiro, N. (2019). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Evaluación del Conocimiento sobre Estrategias de Autorregulación en universitarios (CEA-U). [Psychometric properties of the Knowledge Evaluation Questionnaire on Self-Regulation Strategies in university students (CEA-U)]. *Revista de Psicología y Educación*, 14(2), 13-13.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). Teaching every student in the digital age: Universal design for learning. Association for Supervision and Curriculum Development. <https://eric.ed.gov/?id=ED466086>
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2006). A Practical Reader in Universal Design for Learning. *En Harvard Education Press. Harvard Education Press*.
- Segura Castillo, M. A., & Quirós Acuña, M. (2020, 06/29). El principio de formas de implicación y motivación del diseño universal para el aprendizaje con una mirada a la política curricular de Costa Rica. *Revista Educación*, 44(2), 642-650. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40360>
- Sewell, A., Kennett, A., & Pugh, V. (2022, 2022/10/02). Universal Design for Learning as a theory of inclusive practice for use by educational psychologists. *Educational Psychology in Practice*, 38(4), 364-378. <https://doi.org/10.1080/02667363.2022.2111677>
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales.
- UNESCO. (2015). Declaración de Incheon: Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. <https://bit.ly/4iObqUv>

UNESCO. (2020). Inclusion and education: All means all. *Global Education Monitoring Report*.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>

UNESCO. (2023). Una mirada sobre la educación inclusiva. <https://bit.ly/4q3PBD3>