
CONVIVENCIA ESCOLAR

**Y RITMOS DE APRENDIZAJE
EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**



Autores:

Santillan Rocafuerte Karina Alexandra
Berruz Cabezas María José
Macías Arteaga Marcia Yadira
Renteria Alvarez Jazmín Julexi
Berruz Cordero Maria Vanessa

CONVIVENCIA ESCOLAR Y RITMOS DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

FICHA TÉCNICA

Título: Convivencia Escolar y Ritmos de Aprendizaje en la Educación Inclusiva

Autores: Santillan Rocafuerte Karina Alexandra, Berruz Cabezas Maria José, Macías Arteaga Marcia Yadira, Renteria Alvarez Jazmin Julexi, Berruz Cordero Maria Vanessa.

Editor: Ángel Bolívar Fajardo Pucha

Año: 2026

Editorial: El Canario

Ciudad de Publicación: Cuenca-Ecuador

CRÉDITOS

Cuidado edición: Editorial El Canario

Portada: Andrés Valverde Muñoz

ISBN: 978-9942-7432-9-9

Diseño y diagramación: Editorial El Canario

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, en cualquier medio o soporte, siempre que se otorgue el debido crédito al autor. Queda prohibido su uso con fines comerciales o lucrativos, y cualquier obra derivada deberá distribuirse bajo la misma licencia (CC BY-NC-SA).



ÍNDICE

CAPÍTULO I INCLUSIÓN EDUCATIVA HOY TENSIONES ENTRE DERECHO, PRÁCTICA Y DESIGUALDAD.....	1
1.1 La inclusión como derecho, política y práctica situada....	1
1.2 Brechas actuales, distancia entre normativa, cultura escolar y resultados	4
1.3 Conceptos operativos.....	6
1.4 Sujetos y desigualdad, interseccionalidad, discapacidad, pobreza, género y etnia.....	8
1.5 Por qué convivencia y ritmos de aprendizaje constituyen el nudo crítico	10
1.6 Propósito y ruta del capítulo	12
CAPÍTULO II CONVIVENCIA ESCOLAR COMO CONDICIÓN PEDAGÓGICA DE LA INCLUSIÓN.....	15
2.1 Convivencia y aprendizaje: relación entre clima, pertenencia y logro	15
2.2 Dimensiones de la convivencia: normas, vínculo, participación y justicia	17
2.3 Violencias y exclusión: acoso, discriminación y microagresiones.....	19
2.4 Enfoques de gestión de la convivencia: punitivo, formativo y restaurativo	20
2.5 Indicadores de clima escolar: señales observables y medibles del aula	22
2.6 Implicaciones inclusivas de la convivencia: convivencia como condición de accesibilidad pedagógica.....	24

CAPÍTULO III RITMOS DE APRENDIZAJE Y DIVERSIDAD DEL DÉFICIT A LA PERSONALIZACIÓN CON JUSTICIA.....	27
3.1 Variabilidad del aprendizaje: diferencias intra e interindividuales.....	27
3.2 Ritmos, necesidades y apoyos graduados: desactivar la lectura deficitaria	29
3.3 Autorregulación y metacognición: bases para aprender a aprender en contextos inclusivos.....	30
3.4 Evaluación y ritmos de aprendizaje: coherencia normativa y justicia pedagógica	32
3.5 Trayectorias y permanencia: ritmos de aprendizaje y riesgo de rezago	34
3.6 Principios de personalización justa: diseñar sin segregar	36
CAPÍTULO IV BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN, DIAGNÓSTICO ECOLÓGICO DEL AULA Y LA ESCUELA	38
4.1 Enfoque ecológico: del aula a la comunidad	38
4.2 Tipología de barreras: curriculares, actitudinales, organizativas y de acceso	40
4.3 Instrumentos diagnósticos y línea base institucional: de la observación a la medición sistemática	41
4.4 Priorización y jerarquización de barreras: criterios para la toma de decisiones	43
4.5 Línea base: punto de partida para la mejora inclusiva...	45

4.6 Informe de diagnóstico: comunicar hallazgos y proyectar acciones.....	46
CAPÍTULO V BASES NEUROEDUCATIVAS Y CIENCIAS DEL APRENDIZAJE PARA UN DISEÑO MULTISENSORIAL RESPONSABLE	
	49
5.1 Atención y memoria de trabajo: límites cognitivos y diseño de tareas.....	49
5.2 Carga cognitiva: intrínseca, extrínseca y germana como criterios de optimización del diseño	51
5.3 Emoción y aprendizaje: articulación socioemocional– cognitiva	53
5.4 Multisensorialidad y evidencia: cuándo potencia y cuándo satura	55
5.5 Prácticas efectivas: recuperación, espaciado y retroalimentación como transferencia de evidencia al aula	57
5.6 Neuromitos comunes: prevenir el uso pseudocientífico en educación	59
CAPÍTULO VI PEDAGOGÍA CRÍTICA, DISEÑO UNIVERSAL Y ÉTICA DE LA INCLUSIÓN	
	62
6.1 Educación inclusiva como justicia	62
6.2 DUA: principios	65
6.3 Accesibilidad y ajustes	67
6.4 Voz y agencia estudiantil	69
6.5 Pertinencia cultural.....	71
6.6 Ética de datos y evaluación	73

CAPÍTULO VII MULTISENSORIALIDAD APLICADA A LA CONVIVENCIA EMOCIONES, COMUNICACIÓN Y AUTORREGULACIÓN	76
7.1 Autorregulación emocional	76
7.2 Comunicación multimodal	78
7.3 Acuerdos de aula inclusivos	80
7.4 Mediación y justicia restaurativa	82
7.5 Prevención de discriminación	84
7.6 Indicadores de convivencia	86
CAPÍTULO VIII ARQUITECTURA DEL MODELO COMPONENTES, PRINCIPIOS, RUTAS DE IMPLEMENTACIÓN	89
8.1 Principios rectores	89
8.2 Componentes del modelo	90
8.3 Ruta por fases	93
8.4 Roles y corresponsabilidad	94
8.5 Gestión de recursos	96
8.6 Teoría de cambio	98
CAPÍTULO IX	101
ESTRATEGIAS MULTISENSORIALES PARA RITMOS DE APRENDIZAJE.....	101
BANCO ORGANIZADO POR PROPÓSITOS.....	101
9.1 Acceso a la información.....	101
9.2 Procesamiento activo	103
9.3 Expresión diversa	105

9.4 Retroalimentación formativa	106
9.5 Autorregulación del estudiante.....	108
9.6 Gestión del aula	110
CAPÍTULO X SECUENCIAS DIDÁCTICAS Y RUTINAS DE CONVIVENCIA INTEGRADAS AL MODELO	113
10.1 Diseño de secuencias.....	113
10.2 Rutinas de inicio.....	115
10.3 Trabajo por estaciones	117
10.4 Integración curricular	119
10.5 Diferenciación sin segregación.....	122
10.6 Cierre y reflexión.....	124
CAPÍTULO XI EVALUACIÓN FORMATIVA Y EVIDENCIAS DE INCLUSIÓN CÓMO MEDIR CONVIVENCIA Y APRENDIZAJE SIN EXCLUIR	127
11.1 Principios de evaluación inclusiva	127
11.2 Indicadores de aprendizaje	129
11.3 Indicadores de convivencia	131
11.4 Instrumentos.....	133
11.5 Retroalimentación	135
11.6 Uso responsable de datos	137
CAPÍTULO XII PILOTAJE, RESULTADOS Y MEJORA CONTINUA DEL MODELO.....	140
12.1 Diseño del pilotaje	140
12.2 Implementación en contexto	142

12.3 Resultados e interpretación	144
12.4 Ajustes y versionado	147
12.5 Escalabilidad y sostenibilidad	149
12.6 Recomendaciones finales	151
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	153
SEMBLANZA DE LOS AUTORES	168
.....	168

CAPÍTULO I

INCLUSIÓN EDUCATIVA HOY TENSIONES ENTRE DERECHO, PRÁCTICA Y DESIGUALDAD

1.1 La inclusión como derecho, política y práctica situada

Pensar en inclusión escolar ya no significa solo repetir palabras bonitas. Sucede que ahora pesa también como un deber moral y compromiso real dentro de cada aula moderna. Aun así, aparece una duda constante, casi sin voz sobre, ¿qué clase de pertenencia se habla, y si acaso lo sabemos?

Desde una perspectiva legal, el término incluir es verlo como algo por hacer. Va más allá de entrar al edificio escolar, abre paso a aprender sin trabas ni exclusiones ocultas. Lo publicado por la UNESCO (2022, 2023) deja claro que insertar niños con dificultades físicas o mentales en un aula no basta si todo lo demás sigue igual. Se deben cambiar las reglas del juego, se debe mirar adentro: ¿cómo funcionan los ambientes?, ¿qué creen los docentes?, ¿cómo se reparten las tareas diarias? Ajustar detalles menores no alcanza cuando el sistema entero espera que todos sean parecidos entre sí.

Aun así, tener leyes no cambia automáticamente lo que pasa en clase. Según señala Meitani (2023) al poner en marcha políticas para atender la diversidad surgen tensiones profundas. Las normativas modernas existen junto a escuelas que aún funcionan con lógicas de exclusión. Entre el papel (planes de clases) y el día a día del salón hay una brecha persistente. Este desfase forma parte central de lo que esta obra examina.

Incluso cuando las reglas existen, muchas veces no son suficientes. Esto sucede en lugares donde faltan herramientas reales para aplicarlas bien. Ciertas escuelas cargan prácticas educativas tradicionales difíciles de modificar. Los datos del informe global sobre educación revelan distancias claras entre lo planeado y lo vivido

(UNESCO, 2021/2022). Aun en países con leyes fuertes, hay niños sin acompañamiento real. Parte del problema viene de cómo se prepara al personal docente. Además, los espacios físicos no siempre están listos para recibir a todos por igual. Lo que pasa dentro de cada aula depende mucho del entorno que la rodea. Así, lo oficial choca con lo cotidiano, por lo que cada centro escolar tiene su propio ritmo. Nada funciona igual en distintos barrios o regiones. Las promesas públicas tropiezan con problemas reales y concretos.

Ahí aparece lo que importa destacar: incluir como algo que pasa en la práctica. Lejos de papeles oficiales, todo cambia según cómo se planifican las clases, cómo se entienden las desigualdades, qué suposiciones guían lo que esperamos de ciertos estudiantes. Como dice González (2025) uno de los mayores desfases entre leyes y hechos ocurre si ver la inclusión solo como trámite burocrático, sin tomarla como tarea educativa real. Así sucede entonces: la escuela abre las puertas, aunque eso no garantice estar presente ni aprender de verdad.

Desplazar la perspectiva de la inclusión, pasando de un simple acceso educativo hacia verla como una participación integral del estudiante, permite cambiar por completo el enfoque educativo. Antes de saber quién entra al sistema, lo más importante es saber cómo sigue ahí y bajo qué circunstancias. Según la UNESCO (2023) los espacios educativos buenos precisan ser accesibles, contar con ayudas reales y fomentar ambientes escolares que respeten las diferencias. Al faltar alguno de esos puntos, podría generar que lo inclusivo pueda terminar siendo solo una presencia sin sentido, es decir, cuerpos sí, voces no. Mirar la inclusión como algo que pasa en contextos reales permite abrir paso a ver lo cultural dentro de la escuela. Pues detrás de cómo actúan los docentes hay ideas sociales, expectativas sobre el estudiante “normal” y formas clásicas de medir el éxito escolar, factores todos que moldean cualquier política inclusiva. Si lo diferente

se vive como un déficit, entonces las respuestas suelen apuntar solo a corregir o separar; si por otro lado se entiende como parte natural de ser humano, el foco cambia. Es decir, ya no es arreglar al estudiante sino cambiar el entorno donde aprende. Esa diferencia pesa mucho, marca el límite moral desde donde nace toda experiencia educativa. En América Latina y el Caribe, las tensiones cambian según el lugar. Aunque existen leyes que promueven la inclusión, muchas personas siguen enfrentando barreras por vivir en pobreza, tener discapacidad o estar marginadas (CEPAL, 2022). Vivir en estas condiciones influye directamente en cómo se accede a la educación. Dejar de lado esas realidades al hablar de inclusión resulta poco creíble; incluso, puede parecer indiferente ante problemas profundos. Cuando falta justicia económica, cualquier propuesta educativa pierde fuerza.

De pronto, la inclusión se muestra como un espacio donde chocan tres planos que dependen uno del otro: las leyes, las decisiones del Estado y lo que sucede en los salones. Las normas marcan lo qué debería pasar. Los gobiernos convierten esas ideas en planes mediante el dinero y reglas. En cambio, lo que ocurre frente al pizarrón revela si todo cuadra o no. Las grietas entre esos mundos no son fallos menores, tampoco errores sin importancia. Más bien señalan algo arraigado, escuelas que siguen funcionando como antes, midiendo a todos por igual, esperando avances predecibles.

Este libro parte justo desde esa idea, pues abordar la inclusión educativa ya no es suficiente con tomarla como un lema vacío, tampoco con solo seguir las reglas escritas. Cambia todo cuando entendemos que es un camino complicado. Un lugar en donde hay que mirar y repensar de nuevo cómo vemos juntos la clase, cómo cada uno aprende a su paso y qué obstáculos frenan realmente la inclusión. Sin antes imaginar soluciones ni técnicas listas, primero toca saber bien dónde estamos, un espacio tironeado entre leyes importantes que avanzan y forman el actuar pedagógico.

En consecuencia, esta apertura del campo no pretende cerrar el debate, sino situarlo con claridad. Si la inclusión es un derecho, debemos preguntarnos por sus condiciones de posibilidad. Si es una política pública, debemos examinar sus mecanismos de implementación y sus límites. Y si es una práctica situada, debemos mirar de frente lo que ocurre —y lo que no ocurre— en las aulas. Solo desde esta triple comprensión podremos avanzar hacia un enfoque que no se limite a declarar la inclusión, sino que la haga pedagógicamente viable y éticamente consistente.

1.2 Brechas actuales, distancia entre normativa, cultura escolar y resultados

A pesar del avance en leyes sobre educación inclusiva, muchas escuelas siguen sin cambiar por dentro. Por ello, no basta con firmar leyes si después el día a día en clase se ignora lo acordado. Esa separación entre papel y la práctica no nace solo de los profesores. Más bien surge de cómo funcionan las escuelas en general, sus rutinas, su forma de ver al estudiante, y los recursos que tienen o no. Estudios recientes muestran algo distinto, aunque hay leyes fuertes para promover la inclusión, muchos estudiantes con discapacidad o en situaciones difíciles aún enfrentan barreras reales dentro del sistema escolar. González (2025) al mirar más de cerca este problema, descubrió que muchas veces lo legal se cumple sobre el papel, mientras las aulas siguen igual. A pesar de estar inscritos oficialmente en documentos como el currículo, estos jóvenes pueden terminar al margen, sin acceso real a procesos de aprendizaje valiosos.

Un informe mundial sobre educación pone en claro este problema sin rodeos. Pese a promesas hechas por muchos gobiernos, quienes más sufren deserción y retraso son los grupos históricamente excluidos (UNESCO, 2021/2022). Lo que muestran estos datos es sencillo, con solo ingresar a una escuela no basta cuando faltan condiciones reales para sostener ese ingreso. Sin apoyo concreto, sin diseño inclusivo, sin

valorar diferencias desde adentro del proceso educativo, poco cambio real se puede hacer. La diversidad no puede ser un añadido, debe guiar cómo se construye todo lo demás.

Lo curioso es cómo la cultura dentro de las escuelas marca una parte clave de esa separación. No solo importan los resultados o el orden, sino también la imagen que se tiene del estudiantado normal. Esto cambia la forma en que se ven ciertas diferencias entre estudiantes. Un estudio reciente encontró algo claro (Rendón y Castillo, 2025) si lo difícil se explica solo con fallos personales, todo lo demás queda oculto. La escuela misma podría estar levantando muros sin darse cuenta. Por eso insertar y participar depende muchas veces de ideas viejas, suposiciones raras y costumbres nunca cuestionadas.

Surgen problemas culturales junto con obstáculos creados por las propias instituciones. Según Maqueira et al. (2023) algunas escuelas funcionan como si todos aprendieran igual, usando planes de estudio inflexibles y pruebas idénticas para todos, lo cual dificulta adaptaciones personalizadas. Aunque quieran ser más inclusivas, estas formas de organizar la enseñanza terminan dejando fuera a algunos estudiantes. Así pasa que la desigualdad ya no dependa solo del dinero o los materiales disponibles, sino también de cómo sigue midiendo el sistema un tipo único de éxito, ignorando diferencias reales entre quienes estudian.

Desde Latinoamérica, este asunto conecta con desequilibrios sociales arraigados en el tiempo. Parece claro, según el informe regional sobre bienestar social, que vivir en la pobreza o tener una discapacidad, sumado al lugar donde naces, entorpece el camino de los estudios (CEPAL, 2022). Ocurre que, si una educación incluyente está separada de acciones contra las jerarquías profundas, entonces, curiosamente, el aula termina copiando las distancias que dice superar.

Al final del camino, lo que separa las reglas escritas de cómo funciona la escuela no es un simple error. Más bien, forma parte hoy de un

problema más profundo en muchos sistemas educativos. Para que la inclusión funcione, hace falta que las leyes, estructuras dentro de las escuelas y método de enseñanza vayan parejos. Si faltan esos vínculos claros, aunque exista el derecho sobre papel, este pierde fuerza cuando llega al aula. Ver esa falla no significa negar logros pasados. Sucede todo lo contrario, aceptar que mejorar de verdad pide reformas profundas, continuas, no solo cambios para cumplir trámites.

1.3 Conceptos operativos

Un paso clave es clarificar bien lo que se entiende por enfoque inclusivo. Aunque en debates universitarios o decisiones oficiales se usan frases como inclusión, obstáculos o adaptaciones adecuadas, muchas veces ocurre sin mucha diferencia entre ellas. Sucede entonces que cada persona les da un sentido distinto, casi al azar. Como resultado, las acciones terminan siendo inconsistentes. Así que definir con cuidado los términos centrales aquí no es opcional.

Empezando por ahí, la educación inclusiva va más allá de meter físicamente a quienes antes quedaban afuera en escuelas comunes. Según señala la UNESCO (2021) incluir significa cambiar todo el sistema escolar para que funcione con todas las diferencias reales entre estudiantes, abriendo puertas, permitiendo participar sin trabas ni ventajas desiguales al aprender. Esa idea mueve la mirada del chico o chica individual hacia cómo opera la máquina completa; dejar atrás exigir ajustes forzados desde el niño hasta lo ya establecido, poniendo atención en qué reglas invisibles dificultan estar adentro con pleno derecho.

Así lo ve también Cruz (2021) hablar de “inclusión razonable” puede desdibujarse, cuando falta claridad sobre sus límites legales y educativos. No es cuestión de dar algo por cortesía; para este autor,

lo razonable nace del deber de respetar derechos ya existentes. Lejos de quedarse en papeles firmados, la verdadera inclusión pasa por intervenir donde hay barreras reales. Por eso, actuar significa ir más allá de lo que marcan las normas sobre el papel.

Pensar en obstáculos cambia por completo cómo se entiende el aprendizaje. Hoy ya no basta con mirar solo al estudiante cuando algo falla; entra en juego lo que pasa a su alrededor. Puede haber trabas en los planes de estudio, en cómo funcionan las escuelas, en prejuicios o incluso en la forma de hablar. Detectarlas ayuda a dejar de culpar al estudiante y fijarse más en el entorno. Para González (2025) muchas veces las reglas oficiales no llegan porque esas limitaciones quedan ocultas, aunque están presentes todos los días.

Aquí, los ajustes razonables cobran un sentido distinto. Según Gutiérrez y Hernández (2025) el plan individual de ajustes no es algo fuera de lo común; más bien funciona como recurso legal y educativo para permitir la inclusión real de estudiantes con discapacidad. En lugar de bajar exigencias o dividir contenidos, se trata de modificar entornos, plazos, materiales o métodos. Así, las condiciones cambian, pero sin sacrificar equidad. Para aplicarlo, hace falta definir pautas precisas junto con análisis situados, porque generalizar mucho resulta tan problemático como decidir todo al azar.

Entrar no solo significa estar ahí. Abrir puertas requiere más que dejar pasar; se trata de crear espacios donde cada estudiante pueda actuar, opinar, formar parte del día a día escolar. Según la UNESCO (2023) aprender bien sucede cuando hay diálogo auténtico, miradas que acogen, sentido de lugar compartido. Implicarse entonces va de poder acceder a situaciones con sentido además de tener voz propia dentro del camino formativo.

Empieza por aquí, unir estas ideas marca la diferencia. Puesto que incluir dibuja una meta clara, sea ética o social. Las trabas aparecen como frenos concretos, eso complica avanzar. En ese punto entran

cambios factibles, herramientas para actuar sin romperlo todo. Participar mide si funciona, si hay avance real. Si uno queda fuera del análisis, todo empieza a fallar, se desarma el sentido.

Al mirar con cuidado, queda claro que definir bien las ideas va más allá de solo elegir palabras correctas. Sin esa claridad, resulta difícil escapar de visiones simplistas o tomar decisiones en educación basadas en algo sólido. Cuando hablamos de inclusión, nos referimos a cambiar todo el sistema, no solo a pequeños ajustes sueltos. El objetivo principal es asegurar que todos participen por completo, sin exclusiones ocultas ni obstáculos innecesarios. Para lograrlo, hay que detectar qué frena ese acceso y modificar lo necesario. Desde esta perspectiva práctica nacen los temas que vienen después en este capítulo.

1.4 Sujetos y desigualdad, interseccionalidad, discapacidad, pobreza, género y etnia

Mirar solo la escuela sin ver las desigualdades es como leer una página rota del libro. Hace poco se explicaron ideas clave para entender lo inclusivo, pero eso no alcanza. Ahí fuera hay personas reales, con historias distintas, metidas dentro de esos conceptos. No todos sufren el mismo tipo de exclusión ni al mismo ritmo o fuerza. Factores entrelazados - como pobreza, género, raza - empujan más hacia atrás a algunos cuerpos. Dificultades apiladas multiplican los obstáculos para entrar, seguir y estar presentes en clases.

Mirando desde otro ángulo, la interseccionalidad ayuda a ver cómo distintas formas de desigualdad - como discapacidad, pobreza, género, etnia o lugar de origen - no funcionan por separado. En cambio, se cruzan entre sí, ampliándose unas con otras. Según Reina (2024) entender así la educación inclusiva exige dejar atrás visiones parciales centradas solo en un factor de exclusión. A medida que esas condiciones coinciden, los caminos escolares suelen debilitarse, enfrentando mayores rupturas.

Allá por Latinoamérica, saltan a la vista esas desigualdades entrelazadas. Un informe regional muestra cómo la pobreza sigue marcando quién llega o no a escuelas bien equipadas (CEPAL, 2022). Si encima hay discapacidad y se vive en medio de carencias largas, los obstáculos crecen sin parar. Acá afuera, quedar fuera del sistema nunca obedece a un solo motivo. Más bien pasa por varios frentes duros que empujan juntos hacia abajo.

Junto a lo económico, entra en juego también el entorno local y las costumbres. Vivir en zonas alejadas, ser parte de pueblos originarios o estar marcado por años de exclusión trae obstáculos distintos: caminos difíciles, escuelas lejanas, planes de estudio sin conexión real con la vida cotidiana. Según un documento de la UNESCO (2021) para lograr inclusión verdadera es clave tomar en cuenta cada contexto único. Pasar por alto cómo hablan o piensan ciertos grupos termina generando barreras invisibles, cosas que los números fríos no suelen mostrar.

Mirar la discapacidad sin ver el entorno social resulta imposible. Aunque parezca evidente, el informe de la CEPAL lo recalca: durante emergencias sanitarias, los problemas previos empeoran, golpeando más fuerte a quienes ya estaban rezagados (CEPAL, 2022). Lejos de ser algo fijo dentro de una persona, la exposición al riesgo nace cuando ciertas condiciones personales chocan con realidades colectivas que restringen opciones.

Este reconocimiento tiene implicaciones directas para la política educativa. Si la exclusión es interseccional, las respuestas también deben serlo. Diseñar estrategias inclusivas centradas únicamente en una categoría —por ejemplo, discapacidad— sin considerar pobreza o género puede resultar insuficiente. La complejidad de las trayectorias estudiantiles exige intervenciones que articulen apoyos pedagógicos con políticas sociales más amplias.

Al mismo tiempo, el enfoque interseccional evita una visión homogénea de los estudiantes. No existe un “sujeto vulnerable” abstracto; existen trayectorias singulares configuradas por múltiples factores. Esta comprensión permite desplazar miradas simplificadoras y asumir que la inclusión implica reconocer diferencias sin esencializarlas. La diversidad no puede convertirse en etiqueta; debe entenderse como condición constitutiva de lo humano.

Por ello, abordar la inclusión desde la interseccionalidad implica reconocer que las desigualdades educativas no se originan en un único eje de exclusión. Discapacidad, pobreza, género y etnia interactúan en configuraciones complejas que condicionan la experiencia escolar. Esta lectura no sustituye el análisis pedagógico, pero lo enmarca en una realidad social más amplia. Solo integrando esta dimensión estructural será posible avanzar hacia propuestas que no solo declaren inclusión, sino que respondan de manera diferenciada a las múltiples formas en que la desigualdad se manifiesta en la escuela.

1.5 Por qué convivencia y ritmos de aprendizaje constituyen el nudo crítico

Los apartados anteriores han delimitado el marco normativo, conceptual y estructural de la inclusión educativa, así como las desigualdades interseccionales que atraviesan las trayectorias escolares. En este punto resulta necesario explicitar el eje central que orienta el enfoque del libro: la articulación entre convivencia escolar y ritmos de aprendizaje como núcleo problemático de la inclusión contemporánea. No se trata de dos dimensiones independientes, sino de un entramado que condiciona de manera decisiva la experiencia educativa.

Fuera del mundo entero han llegado voces diciendo que incluir solo funciona si la escuela es un lugar con buenas condiciones. Según lo ve la UNESCO (2023) enseñar bien a todos exige espacios sin peligros, fáciles de usar para cualquiera y con métodos claros. Que sea seguro

no quiere decir solamente que nadie pelee; también importan el respeto, sentirse parte y relaciones donde cada uno pueda entrar. Aunque existan reglas escritas sobre inclusión, estas fallan si dentro de la escuela no hay trato justo ni metas abiertas para todos.

Al mismo tiempo, el Informe Global de Seguimiento sobre Educación destaca que las brechas en rendimiento escolar crecen si los modelos educativos no responden a la variedad entre estudiantes (UNESCO, 2021/2022). Lejos de explicarse solo por factores personales, esta situación brota de diseños didácticos basados en un avance típico dentro del aula. Bajo arreglos curriculares rígidos, aquellos fuera del molde común enfrentan mayor riesgo de retraso o abandono escolar. Junto con los modos de aprender, compartir espacio marca un momento clave. Pues cuando las relaciones carecen de apertura, lo distinto crece como marca o peso difícil de llevar. Así también sucede si la enseñanza se aferra a reglas fijas: brota malestar, comparaciones tensas, sensación de trato desigual. Bajo esas condiciones, cómo se vive adentro va sumando grietas. Es ahí donde quedarse o sentirse parte empiezan a tambalear.

Mirando cómo cambian las escuelas desde dentro, Echeita y Fernández (2021) afirman que para ser verdaderamente inclusivas necesitan trabajo en equipo junto con estructuras que respeten las diferencias entre estudiantes. Lejos de limitarse al reparto de tareas, esta cooperación exige cuestionar lo que pasa en clase, cómo se miden los avances y hasta cómo hablan unos con otros cada día. Compartir el espacio escolar, visto como base del proceso educativo, deja de ser algo extra, sin él, aprender resulta imposible.

A su vez, reconocer la diversidad de ritmos no equivale a fragmentar el grupo ni a segregar por niveles de desempeño. Implica asumir que el aprendizaje no es lineal ni uniforme, y que la planificación debe prever apoyos diferenciados sin romper el sentido de comunidad. La

ausencia de esta flexibilidad pedagógica puede reproducir inequidades incluso en contextos formalmente inclusivos.

El “nudo crítico” al que se alude no es, por tanto, una metáfora retórica. Es la constatación de que las políticas inclusivas encuentran su prueba más exigente en el espacio concreto del aula, donde la convivencia y la organización del aprendizaje interactúan diariamente. Si el clima escolar favorece la participación y si la planificación reconoce la variabilidad de ritmos, la inclusión se materializa con mayor consistencia. Si ambas dimensiones se descuidan, la brecha entre derecho y práctica se profundiza.

Por eso, la idea central de este libro se basa en algo preciso: mejorar cómo conviven dentro de la escuela junto con crear planes según los diferentes estilos de aprendizaje puede bajar las fricciones mostradas antes. Este enfoque no reemplaza cambios profundos requeridos, sin embargo, abre una puerta realista respaldada por datos actuales.

Así, justificar el enfoque implica reconocer que la inclusión no se resolverá exclusivamente en el plano normativo ni en la definición conceptual, sino en la transformación de las dinámicas relacionales y pedagógicas que configuran la experiencia cotidiana de estudiantes y docentes. La convivencia y los ritmos de aprendizaje se presentan, en este sentido, como el eje desde el cual es posible articular coherencia entre derecho, política y práctica.

1.6 Propósito y ruta del capítulo

Tras definir el terreno de la inclusión en educación, cuestionar la distancia entre lo que dice la ley y lo que pasa en las aulas, aclarar ideas clave y colocar la interseccionalidad como centro para entender desigualdades, esta parte cambia de rumbo, busca guiar quién lee. Aquí no se agrega más teoría, simplemente se muestra el objetivo del capítulo junto con el hilo que ordena su avance.

Primero viene el capítulo I como base del libro entero. Este plantea desde el inicio una postura clara entre teoría y política. Basándose en

datos globales y locales - como los informes de UNESCO (2021) CEPAL (2022) se observa que incluir a todos en la educación ya tiene respaldo legal, sin embargo, eso solo no alcanza. Problemas profundos siguen presentes, porque lo estructural, cultural y pedagógico frena el progreso aun cuando hay buenas intenciones. Por otro lado, resolverlo exige acciones firmes, bien pensadas y mantenidas en el tiempo.

Así las cosas, lo importante no queda solo en mostrar cómo están las cosas, sino en dar razones claras para adoptar un camino distinto. Aunque parezca extraño, lo visto antes señala que integrar a todos exige mirar dos frentes: uno, cómo se relacionan dentro de la escuela; otro, qué tan adaptable sea la enseñanza frente a diferencias. Curiosamente, juntar estos aspectos no suena a receta mágica, más bien funciona como puerta realista hacia un desafío denso.

Doble es, al final, lo que este capítulo busca cubrir. Un primer rumbo traza ideas básicas como inclusión, barreras, ajustes razonables y participación, todo para dejar claro de qué hablamos después. En paralelo, el texto ancla la conversación en realidades sociales entrelazadas donde conviven distintas formas de desventaja. Gracias a ese enfoque dual, queda lejos la tentación de simplificar demasiado. La escuela no se reduce solo a decisiones dentro del salón. Tampoco basta mirar solo los grandes sistemas sin ver lo que pasa día a día.

Desde este punto nace lo que el libro recorre después. A medida que avanzan los capítulos, va emergiendo una idea que junta revisión de la escuela, planificación del aprendizaje y valoraciones útiles, todo alineado con una mirada inclusiva. Lo mostrado aquí sostiene toda la estructura: si no se entienden bien las fricciones del presente ni las ideas clave, cualquier intento práctico podría repetir justo lo que ya falla.

Vale la pena mencionar que este camino no busca ser válido para todos los casos sin más. Según documentos de la UNESCO (2023)

incluir implica ajustarse a cada situación particular, teniendo en cuenta diferencias culturales, económicas o institucionales. Por eso mismo, lo que aquí se plantea da peso al entorno local, priorizando diseños flexibles frente a copiar soluciones como si fueran iguales siempre.

Primero se construye la base con ideas clave. Después viene cómo vivir juntos influye en los tiempos del aprender. Desde ahí, surgen formas para actuar y maneras de revisar lo hecho. Al final, se mira cómo funcionan esas acciones y qué ajustes ayudan a ir mejor. Todo este camino busca que teoría, hacer y resultados vayan parejos. Así no queda nada suelto ni fuera de lugar.

Un paso atrás: el primer capítulo no pretende cerrar el tema de la inclusión escolar, más bien fija un punto de partida para lo que sigue. Por ahí surge el conflicto clave, cuando chocan los derechos, lo que realmente ocurre en clase y las brechas persistentes. Gracias a eso queda claro por qué conectar vida en común con tiempos diversos de aprender marca una dirección útil. Lo que viene ahora explora esta senda con cuidado, tratando de ajustar ideas fuertes, formas de enseñar y compromiso real.

CAPÍTULO II

CONVIVENCIA ESCOLAR COMO CONDICIÓN PEDAGÓGICA DE LA INCLUSIÓN

2.1 Convivencia y aprendizaje: relación entre clima, pertenencia y logro

En la escuela, lo que pasa entre las personas marca más que las reglas escritas o los cambios en el plan de estudios. Ocurre todos los días, ahí donde interactúan estudiantes, docentes y familias. Lejos de ser solo un detalle secundario, cómo se tratan influye en qué tanto aprende cada estudiante. Si dentro del aula hay respeto, espacio para hablar y sentirse bien, entonces empiezan a aparecer ganas de participar. Bajo esas condiciones, también crecen las posibilidades de avanzar en conocimientos.

Esto lo confirma la evidencia observada en contextos reales. Un trabajo realizado por Pérez et al. (2021), revela cómo el ambiente escolar afecta al desempeño estudiantil en nivel medio superior. Entre sus hallazgos está que factores como el acompañamiento del profesor, sentirse tratado con equidad o tener buenas convivencias marcan diferencias en los logros educativos. Aunque parezca claro, no es cuestión de causa única; más bien opera un sistema donde emociones, relaciones y actitudes moldean la motivación para estudiar y seguir adelante cuando surgen obstáculos.

También mencionan Lahoz i Ubach (2021) que cómo se siente el alumnado en clase afecta su confianza académica y su día a día cuando hay diversidad cultural. Si ven que todos tienen espacio, respeto y voz, les va mejor para creer en lo que pueden lograr y sentirse bien emocionalmente dentro del salón. Esto influye sin llamar mucho la atención: mejora la disposición para aprender y pensar activamente durante las clases, sobre todo si conviven distintas culturas o realidades sociales marcadas por diferencias visibles.

Vivir juntos nunca fue solo cuestión de no pelearse. Surge cuando hay acuerdos tácitos, miradas en la misma dirección, reglas que todos aceptan sin imposiciones. Desde algún lugar del sur, la OEI (2021) lanzó un documento que señala: tratar bien a los demás y crear espacios donde cada uno cuente, permite aprender a compartir tiempo además de materias escolares. Esa conexión entre maestros y estudiantes no resulta un extra sentimental; aparece como estructura invisible sobre la que gira cualquier clase que funcione.

Para los estudiantes con necesidades especiales, este vínculo cobra un peso distinto. Según Sanhueza et al. (2025) cómo se llevan dentro de la escuela afecta sus resultados en matemáticas. Cuando hay ayuda mutua, trabajo conjunto o simplemente sentirse parte, las notas tienden a mejorar. Incluir, entonces, va más allá de dar herramientas; tiene que ver con crear espacios donde todos puedan participar sin dudarlo.

No basta con escribir normas para generar sentido de pertenencia; este crece cuando las acciones cotidianas lo alimentan. Aunque parezca sutil, sentirse reconocido hace que el estudiante participe más en clase. Si nota que importa tal como es, sin tener que cambiar nada, su compromiso cambia. Sin embargo, donde hay miradas frías, etiquetas hirientes o tratos injustos, poco a poco baja la energía para aprender. La motivación se tambalea cuando quien debe enseñar también excluye.

Así se entiende la conexión entre vivir juntos y aprender: funciona como un ciclo en movimiento. Cuando el ambiente mejora, aumenta la implicación del alumnado junto con los resultados escolares; por otro lado, esos avances fortalecen sentirse parte del grupo y tener mayor confianza personal. Aunque esto no acaba con las diferencias marcadas por el sistema, abre un terreno donde reducir su impacto resulta factible, además de apoyar caminos más justos para todos.

Mirando desde aquí, pensar en la convivencia como algo clave para enseñar cambia su lugar: ya no queda solo en mantener el orden, pasa a ser parte esencial de cómo se organiza la escuela. Lejos de limitarse a evitar problemas, ahora se construyen espacios donde aprender a colaborar, verse entre iguales y tratar bien importa de verdad. Cuando las escuelas cuidan el ambiente con un propósito claro detrás, los estudiantes progresan, eso lo muestran estudios recientes.

2.2 Dimensiones de la convivencia: normas, vínculo, participación y justicia

Aunque antes se habló del vínculo entre vivir juntos y aprender, ahora toca desentrañar con cuidado lo que llamamos convivencia en la escuela. Esto no responde a una sola idea ni gira únicamente alrededor de reglas estrictas. En su lugar, combina aspectos entrelazados que moldean el día a día de estudiantes y profesores. Al trazar sus límites, se evitan visiones demasiado simples y se apoyan elecciones educativas más pensadas.

El entorno reglamentado dibuja una pieza clave. Las reglas en clase funcionan distintas a lo esperado; no solo vigilan, también construyen acuerdos silenciosos sobre cómo comportarse. Le dan forma a lo aceptable. Según Serrano y Cordero (2025) coexistir entre estudiantes hoy entraña algo más profundo: una normas claras, inclusión activa y pertenencia real. Desde este ángulo, seguir las pautas sirve menos para imponer orden y más para nivelar oportunidades mientras todos interactúan. La guía escrita pierde su rigidez cuando se piensa como herramienta de justicia cotidiana.

Pero vivir juntos va más allá de seguir reglas. Fundamental también es cómo nos conectamos. Aprender a compartir espacio exige tratar con respeto, ver al otro, asumir responsabilidades en conjunto, según señala un documento de la OEI (2021). Esta relación educativa mezcla firmeza con apoyo cercano, orden junto con presencia constante. Así crece lo que sostiene el día a día en las aulas. Si falta ese equilibrio, lo

que era regla se siente como obligación. La libertad, sin él, deriva hacia el caos poco a poco. Lo que mantiene viva la validez de las normas es su conexión con lo común. Gracias a esa relación, los acuerdos compartidos entran en la vida cotidiana.

Participar es otra cara del vivir juntos. Seguir normas sin decir nada no cuenta como convivencia real. Hay que abrir lugares donde los chicos opinen sobre lo que se decide y ayuden a crear las formas de actuar dentro de la escuela. Un estudio publicado en la *Andrades* (2023) centrado en cómo reconstruir entre todos esos espacios de relación, muestra niveles distintos de interacción y pone énfasis en el aspecto colectivo del día a día escolar. Bajo este enfoque, tomar parte no solo ayuda a sentirse parte del grupo, también permite compartir responsabilidades cuando surgen desacuerdos.

Al final, lo justo atraviesa todo. Si la gente siente que la tratan con imparcialidad, tiende a respetar más las normas y también mejora cómo se relacionan entre sí. Si ven que un castigo es caprichoso o excesivo, el ambiente dentro de la escuela empieza a resentirse. Para que todos convivan bien, hace falta que reglas, pasos seguidos y acciones reales vayan parejos, así lo que hagan los docentes no parece solo correcto, sino útil para crecer.

No es que funcionen por separado. Las reglas cobran valor cuando hay conexión entre ellas; esa conexión crece si la gente entra en juego, entrar en juego solo dura si se siente equidad en las estructuras. Así pasa con la vida en común: resulta ser una especie de mecanismo vivo donde todo se ajusta, se entrelaza, se va armando entre todos.

Distinguir este enfoque de uno puramente castigador resulta clave. Cuando la vida en común solo importa como vigilancia, deja atrás su fuerza educadora. Ocurre que, sin normas comprensibles, cuesta compartir el espacio con justicia. Justo ahí surge la tarea, juntar límites e intercambio, orden y movimiento.

2.3 Violencias y exclusión: acoso, discriminación y microagresiones

La convivencia escolar no puede analizarse únicamente desde su dimensión normativa o relacional positiva. También exige reconocer las dinámicas que la fracturan. Las violencias en el ámbito escolar — explícitas o sutiles— constituyen uno de los principales obstáculos para la inclusión. Cuando el entorno educativo se ve atravesado por acoso, discriminación o prácticas de hostigamiento, el aprendizaje deja de desarrollarse en condiciones de seguridad y equidad.

Un estudio de la UNESCO (2021) habla sobre maltrato y hostigamiento dentro de las escuelas. Esto no ocurre solo una vez, ahora y después; más bien se repite y golpea el camino escolar de muchos niños. También toca su estado emocional, así como lo bien que rinden en clase. Quienes reciben estos tratos cargan con un peso fuerte, aunque otros miran sin intervenir. El ambiente entero cambia cuando hay tensión constante entre compañeros. Si los estudiantes sienten peligro, pierden fe en las reglas del lugar. Así va cayendo poco a poco la disposición para participar o hablar abiertamente.

Estudios nuevos apuntan al ambiente en las escuelas como factor clave, junto con lo que hacen los maestros para prevenir ciertos problemas. Investigadores como Flores et al. (2023) observaron que cuando la formación docente mejora, también baja la violencia dentro de la escuela. En lugar de castigar solo después del hecho, se necesita actuar antes, construyendo vínculos basados en respeto. Esto incluye herramientas claras para manejar conflictos mientras el entorno escolar cambia poco a poco.

Arreola et al. (2025) exploraron cómo el ambiente emocional dentro de la escuela afecta los conflictos entre estudiantes, destacando que sentir compasión por otros puede cambiar el rumbo. En esos lugares donde escuchar al otro importa, las agresiones bajan notablemente. Resulta que mantener un espacio seguro no solo pasa por sancionar

errores, también crece cuando todos aprenden a actuar con atención y apoyo compartido.

Aquí, la exclusión rara vez se muestra con claridad. A veces son pequeños gestos los que hieren, otras veces es un silencio prolongado, o frases dichas al pasar. Poco a poco, eso desgasta. Quienes ya parten con menos oportunidades sienten más fuerte ese peso. Si ser distinto se usa como excusa para alejar, el daño va más allá de una sola persona. Lo personal termina reflejando algo mucho más profundo.

No se puede dudar, la agresión nunca aparece sin razón. Surge donde las reglas no convencen, los lazos se rompen, falta lugar para hablar. Lo visto antes en ese apartado ahora cobra fuerza distinta. Justo ahí, si la norma parece injusta, si el contacto entre personas se deshace, si se cierran puertas al dialogar, todo empeora de forma lenta pero segura.

Mirar el maltrato en clase con ojos distintos quiere decir verlo dentro del plan de enseñanza. No basta con defender a algunos estudiantes, también hace falta crear espacios donde todos valgan lo mismo, sin importar sus diferencias. Si no se combate la manera en que ciertos chicos quedan fuera, entonces coexistir pierde fuerza. Eso que llamamos convivencia solo funciona cuando desafía esas prácticas que separan.

Al mirar bien, los abusos en las escuelas ponen en riesgo que todos puedan aprender en igualdad. Los estudios analizados indican que el ambiente dentro del aula y ciertas acciones pedagógicas marcan la diferencia para evitarlos. Ver con claridad estos patrones ayuda a construir formas distintas de manejar los centros, donde no solo se castiga lo mal hecho, sino también se modifican las situaciones que lo hacen posible.

2.4 Enfoques de gestión de la convivencia: punitivo, formativo y restaurativo

La manera en que las instituciones educativas gestionan los conflictos revela su concepción de la convivencia. No todas las respuestas institucionales parten de los mismos supuestos pedagógicos ni producen los mismos efectos. En este apartado se contrastan tres enfoques de gestión —punitivo, formativo y restaurativo— con el propósito de situar el posicionamiento que orienta este libro.

El enfoque punitivo se caracteriza por privilegiar la sanción como mecanismo central de regulación. Su lógica descansa en la idea de que la transgresión debe ser corregida mediante castigo proporcional. Los marcos normativos oficiales establecen procedimientos y consecuencias ante faltas disciplinarias, como se observa en los acuerdos ministeriales vigentes del Ministerio de Educación del Ecuador (2023). Estas disposiciones ofrecen lineamientos para la regulación institucional y buscan garantizar orden y seguridad. Sin embargo, cuando la respuesta se reduce exclusivamente a la sanción, existe el riesgo de desatender los factores relacionales y contextuales que originan el conflicto.

Desde esta mirada, aparece un enfoque educativo con propósito claro. Aunque acepta las reglas y sus efectos, ve los desacuerdos como momentos para crecer. Según Flores et al. (2023) actuar frente a episodios violentos exige métodos que impulsen pensar, hablar entre todos y fortalecer emociones. Así, manejar conflictos deja de ser solo cumplir normas; más bien, se convierte en guiar cambios por medio del aprendizaje consciente.

En vez de castigar, este método mira cómo sanar lo roto. García (2024) señala que, en las escuelas, resolver con palabras cambia más que imponer penas. No se trata únicamente de juzgar, sino de tejer otra vez los lazos entre personas. Cuando alguien falla, no basta apartarlo; importa qué sigue después del error. La vida en común crece mejor si quien se equivoca puede volver, pero cambiado.

A veces chocan estas formas, aunque nada dice que no puedan convivir dentro de las escuelas. Usualmente mezclan reglas estrictas con enseñanza y reparación conjunta. Depende del énfasis dado si el ambiente se siente justo o rígido. Si solo castigan sin más, crece el rechazo hacia algunos estudiantes. Pero cuando aprendizaje y diálogo guían la respuesta, cuesta menos sentirse parte del grupo.

Mirando desde la inclusión escolar, este detalle importa más de lo que parece. Quienes están en situaciones difíciles suelen cargar con sanciones duras que no consideran sus circunstancias. Usar métodos restaurativos no significa quitar reglas, sino mezclarlas con espacios donde cada persona cuente. Lo importante aparece cuando se trata a todos como sujetos con valor.

El Ministerio de Educación del Ecuador (2022), a través de la propuesta de construcción del Código de Convivencia, introduce orientaciones que buscan articular normativa y participación en la gestión escolar. Estos lineamientos reflejan un desplazamiento hacia modelos que reconocen la corresponsabilidad comunitaria. La gestión de la convivencia, en este sentido, no es únicamente un asunto administrativo, sino una dimensión estructural del proyecto pedagógico.

En síntesis, la gestión de la convivencia puede oscilar entre la sanción retributiva, la formación preventiva y la restauración del vínculo. El posicionamiento que orienta este libro se inscribe en una perspectiva que integra regulación con enfoque formativo y restaurativo, considerando que la convivencia constituye una condición pedagógica para la inclusión.

2.5 Indicadores de clima escolar: señales observables y medibles del aula

Cuando compartir espacio en la escuela ayuda a incluir, toca dar pasos prácticos. Aunque todos digan que el ambiente afecta estudiar, hace falta encontrar pistas reales para ver cómo está ese entorno, juzgarlo,

cambiar lo malo. Mirar cifras sobre esa atmósfera no busca más papeleo incómodo, solo da base para elegir bien estrategias en clase. Un estudio reciente hecho por Andrades et al. (2023) mira cómo miden la convivencia escolar en países latinoamericanos. Varios métodos han surgido para analizar aspectos como tratos entre personas, sentimientos de equidad, implicación activa o manejo de desacuerdos. Desde su perspectiva, funciona mejor un instrumento cuando sus ideas base son claras además coincide con las realidades locales. Aunque se quiera cuantificar el ambiente escolar, hay que transformar conceptos profundos, por ejemplo, conexión o imparcialidad - en señales observables, sin simplificarlos demasiado. Algunos indicadores giran en torno a lo que piensan los estudiantes. Cómo ven ellos la conexión con sus profesores, si sienten trato justo o pueden hablar sin miedo entrega datos clave. Estudios como el de Tánori et al. (2022) señalan que sentir respaldo de adultos y ver cómo actúa la escuela ante conflictos afecta su visión del ambiente escolar. Lejos de ser solo impresiones vagas, estas ideas surgen de vivencias reales que moldean su implicación diaria y esa sensación de estar realmente dentro.

Otro grupo de señales mira cómo ocurren y qué tipos tienen los episodios de violencia o acoso. Aunque la convivencia no significa simplemente no tener conflictos, anotar cada suceso ayuda a ver repeticiones y zonas donde actuar. Según Arreola et al. (2025) examinar el ambiente social en las escuelas sirve para entender mejor cómo funcionan los acosos entre estudiantes además de guiar acciones antes de que empeoren. La información aquí no busca castigar por sí sola, más bien revela lo que está pasando bajo la superficie.

También existen reglas dentro de las instituciones que muestran cómo funcionan los acuerdos de convivencia junto con formas de participación. Aunque el Ministerio de Educación del Ecuador (2022)

sugirió pasos para crear esos códigos, lo hizo poniendo en el centro la voz de la comunidad. Pese a ello, revisar la vida escolar requiere mirar si tales herramientas trabajan bien o solo están escritas sin acción.

Equilibrar el ambiente escolar no es sencillo. Cuando hay demasiados números, las situaciones profundas quedan reducidas a datos fríos; cuando solo se usan descripciones, cuesta medir cambios con claridad. Lo encontrado en estudios apunta hacia un camino distinto: mezclar lo que la gente percibe, los hechos registrados y cómo funciona la escuela desde dentro ayuda a tener una imagen más firme. Mirar el ambiente escolar no busca castigar. Al revés, ayuda a crecer paso a paso. Cuando se detectan conflictos, hay espacio para cambiar lo que no funciona, construir confianza, también detener prácticas que alejan. Puesto que aprender juntos depende del trato entre todos, hace falta observar con cuidado, sin herir, guiando cada elección educativa desde ese mirar.

Al mirar atrás, las señales sobre el ambiente en la escuela ayudan a convertir cómo se lleva bien la gente en pasos que se pueden medir. Cuando se usan con cuidado, conectan entender lo que pasa con hacer algo útil, sin apresurarse ni llenarlo todo de papeles innecesarios.

2.6 Implicaciones inclusivas de la convivencia: convivencia como condición de accesibilidad pedagógica

Cuando compartir espacio en la escuela ayuda a incluir, toca dar pasos prácticos. Aunque todos digan que el ambiente afecta estudiar, hace falta encontrar pistas reales para ver cómo está ese entorno, juzgarlo, cambiar lo malo. Mirar cifras sobre esa atmósfera no busca más papeleo incómodo, solo da base para elegir bien estrategias en clase. Un estudio reciente hecho por Andrades et al. (2023) mira cómo miden la convivencia escolar en países latinoamericanos. Varios métodos han surgido para analizar aspectos como tratos entre personas, sentimientos de equidad, implicación activa o manejo de

desacuerdos. Desde su perspectiva, funciona mejor un instrumento cuando sus ideas base son claras además coincide con las realidades locales. Aunque se quiera cuantificar el ambiente escolar, hay que transformar conceptos profundos, por ejemplo, conexión o imparcialidad - en señales observables, sin simplificarlos demasiado. Algunos indicadores giran en torno a lo que piensan los estudiantes. Cómo ven ellos la conexión con sus profesores, si sienten trato justo o pueden hablar sin miedo entrega datos clave. Estudios como el de Tánori et al. (2022) señalan que sentir respaldo de adultos y ver cómo actúa la escuela ante conflictos afecta su visión del ambiente escolar. Lejos de ser solo impresiones vagas, estas ideas surgen de vivencias reales que moldean su implicación diaria y esa sensación de estar realmente dentro.

Otro grupo de señales mira cómo ocurren y qué tipos tienen los episodios de violencia o acoso. Aunque la convivencia no significa simplemente no tener conflictos, anotar cada suceso ayuda a ver repeticiones y zonas donde actuar. Según Arreola et al. (2025) examinar el ambiente social en las escuelas sirve para entender mejor cómo funcionan los acosos entre estudiantes además de guiar acciones antes de que empeoren. La información aquí no busca castigar por sí sola, más bien revela lo que está pasando bajo la superficie.

También existen reglas dentro de las instituciones que muestran cómo funcionan los acuerdos de convivencia en conjunto con las formas de participación. Aunque el Ministerio de Educación del Ecuador (2022) planteó pasos para crear esos códigos, lo hizo poniendo en el centro la voz de la comunidad. Pese a ello, revisar la vida escolar requiere mirar si tales herramientas trabajan bien o solo están escritas sin acción.

Equilibrar el ambiente escolar no es sencillo. Cuando hay demasiados números, las situaciones profundas quedan reducidas a datos fríos;

cuando solo se usan descripciones, cuesta medir cambios con claridad. Lo encontrado en estudios apunta hacia un camino distinto: mezclar lo que la gente percibe, los hechos registrados y cómo funciona la escuela desde dentro ayuda a tener una imagen más firme. Mirar el ambiente escolar no busca castigar. Al revés, ayuda a crecer paso a paso. Cuando se detectan conflictos, hay espacio para cambiar lo que no funciona, construir confianza, también detener prácticas que alejan. Puesto que aprender juntos depende del trato entre todos, hace falta observar con cuidado, sin herir, guiando cada elección educativa desde ese mirar.

Al mirar atrás, las señales sobre el ambiente en la escuela ayudan a convertir cómo se lleva bien la gente en pasos que se pueden medir. Cuando se usan con cuidado, conectan entender lo que pasa con hacer algo útil, sin apresurarse ni llenarlo todo de papeles innecesarios.

CAPÍTULO III

RITMOS DE APRENDIZAJE Y DIVERSIDAD DEL DÉFICIT A LA PERSONALIZACIÓN CON JUSTICIA

3.1 Variabilidad del aprendizaje: diferencias intra e interindividuales

A veces creemos que todos aprenden igual. Pero esa idea rara vez se dice abiertamente, aun así, marca las horas de clase, el orden de lo que se enseña y cómo se califica. Pues bien, estudios sobre cómo las personas guían su propio aprendizaje muestran que eso del ritmo normal no cuadra. El conocimiento avanza en saltos, con pausas, retrocesos, acelerones. Cada mente sigue caminos distintos dentro y fuera de sí misma. Esa diversidad forma parte simplemente de ser humano.

A veces, los chicos de secundaria organizan sus estudios de formas muy distintas. Por eso, Sáez et al. (2022) vieron cómo cada uno planea, sigue su progreso o reflexiona después. Lejos de marcarlos como listos o desorientados, lo cierto es que muestran niveles cambiantes de estrategia y autoconciencia mental. Resulta entonces que la velocidad con que aprenden no se queda quieta. Más bien responde a cómo piensan y qué impulso sienten por dentro. Con apoyo adecuado en clase, esa forma de actuar puede transformarse poco a poco.

Mirando desde lo práctico, Fuentes et al. (2023) ven la autorregulación como algo difícil pero esencial cuando los estudiantes aprenden solos en entornos diversos. En este escenario, el profesor no empuja a los rápidos ni señala a los lentos; actúa más bien como guía para crear espacios donde cada persona pruebe formas distintas de avanzar. Lejos de ver las diferencias como errores, estas se usan ahora como base para planear cómo enseñar. Lo común deja paso a lo impredecible, transformándose en fuente real para construir estrategias escolares.

A veces, una misma persona rinde distinto dependiendo de qué debe hacer, dónde está o cómo se siente. Según Escalante et al. (2023) saber cómo aprender incluye organizar, revisar y valorar lo hecho - cosas que cambian cuando la mente trabaja más fuerte o las emociones influyen. Puede pasar que alguien domine bien ciertos temas, pero necesite ayuda en otros, aunque eso no quiera decir que algo falla dentro. Este tipo de cambios es normal mientras crece una persona.

Reconocer estas diferencias tiene implicaciones directas para la inclusión. Si el sistema educativo se organiza en torno a un ritmo estándar, quienes no se ajustan a ese patrón quedan expuestos a rezago o sobreexigencia. En cambio, asumir la variabilidad como condición normal permite desplazar el foco desde la clasificación hacia el diseño. La pregunta deja de ser quién se desvía del promedio y pasa a ser cómo se planifica para una diversidad de trayectorias.

Esta reconceptualización no implica relativizar los objetivos de aprendizaje. Significa comprender que el logro puede alcanzarse a través de procesos diferenciados y tiempos diversos. La evidencia sobre autorregulación muestra que el desarrollo de estrategias metacognitivas favorece progresos sostenidos, incluso cuando el ritmo inicial es más lento (Sáez et al., 2022). El aprendizaje, entonces, no depende exclusivamente de velocidad, sino de calidad estratégica. En coherencia con el planteamiento general del libro, esta sección propone desnaturalizar el promedio como criterio organizador. La variabilidad intra e interindividual no es un problema que deba corregirse; constituye la materia prima del diseño inclusivo. Reconocerla permite transitar desde una lógica de déficit hacia una lógica de personalización con justicia, donde el acompañamiento pedagógico se orienta a potenciar procesos y no a clasificar desempeños.

3.2 Ritmos, necesidades y apoyos graduados: desactivar la lectura deficitaria

En el apartado anterior se problematizó la idea del “promedio” como norma organizadora del aprendizaje. Corresponde ahora profundizar en una distinción fundamental: ritmo no equivale a capacidad. Confundir ambos planos conduce, con frecuencia, a interpretaciones deficitarias que naturalizan la lentitud como carencia y la rapidez como indicador exclusivo de competencia. Esta asociación simplificadora no solo empobrece la comprensión del aprendizaje, sino que genera decisiones pedagógicas que pueden derivar en etiquetamiento o segregación.

Mirar solo el rendimiento da una imagen incompleta. Un estudio reciente revela cómo lo que hacen los profesores marca la diferencia. En vez de asumir niveles estáticos, se observa crecimiento cuando guían paso a paso. Planear en voz alta, revisar avances o reflexionar junto al grupo activa recursos poco visibles. Algunos tardan más al principio, sin embargo, progresan con apoyo constante. Lo clave no es cuán rápido aprenden, sino qué condiciones les permiten avanzar. Así, cada logro depende menos del talento innato y más de cómo se enseña día tras día.

Mirando desde aquí, mencionar necesidades no quiere decir encasillar a los estudiantes en grupos fijos, sino descubrir ayudas útiles. Según Inzunza y Sáez (2024) al repasar programas de autorregulación, acciones organizadas mejoran mucho la planificación pensada y el manejo del propio aprendizaje. Esa información ayuda a dejar atrás miradas limitantes: lo distinto en velocidad se acorta si hay soportes escalonados junto con chances claras para practicar habilidades mentales.

Ayudar con más fuerza al principio, luego menos, eso depende de lo complicado que sea lo que hay que hacer. A veces basta una mirada, otras requieren explicar paso a paso. En vez de separar estudiantes o

dar tareas distintas, mejor guiar desde cerca mientras intentan solos. Lo clave aparece cuando empiezan a resolver sin preguntar tanto. Investigadores como Fuentes et al. (2023) descubrieron que este tipo de ayuda construye entornos donde todos pueden aprender juntos. Ser profesor aquí no significa responder por ellos, sino estar presente justo antes del tropiezo.

Lo curioso es que esto importa sobre todo donde juzgar define quién eres en clase. Si ven el paso mental como algo fijo, todo puede quedarse congelado ahí mismo. Pero cuando entienden que organizar, revisar o ajustar pasos se aprende igual que cualquier cosa, lo otro ya no pinta tanto. Cambiar cómo ves eso abre espacio para moverse.

Vale la pena repetirlo: ayudas escalonadas no son lo mismo que cubrir demasiado. Estudios recientes indican que aprender a regularse mejora la autonomía, siempre que se planifique con propósito educativo (Inzunza y Sáez, 2024). Lo complicado está en mezclar firmeza con sostén cercano, sin caer ni en uniformidades estrictas ni en dispersión total.

Así las cosas, entender cómo van juntos los tiempos del estudiante con sus necesidades exige verlo como un proceso cambiante. Distintas formas o velocidades para aprender no quieren decir que alguien no pueda hacerlo bien. Más bien sirven como señales útiles al planear estrategias escolares más precisas. Lo importante aparece cuando se construyen ayudas progresivas: poco a poco se va soltando ayuda, fomentando independencia. Esto sucede sin aislar al estudiante ni bajar lo que se espera de él.

3.3 Autorregulación y metacognición: bases para aprender a aprender en contextos inclusivos

Cuando el ritmo de aprender cambia entre personas, eso no indica más ni menos potencial. Así ocurre. Por ello vale la pena mirar cómo cada estudiante organiza su camino. Desde ahí aparecen dos piezas

clave: saber manejar el propio proceso y reflexionar sobre cómo se piensa. Lejos de ser adornos, funcionan como pilares. Sin ellos, terminamos etiquetando por lo que falta. Con ellos, distintos caminos avanzan sin necesidad de juzgar.

Un estudio reciente de Sáez et al. (2022) revela que aprender a controlar el propio aprendizaje incluye organizar, observar el progreso y juzgar lo hecho, elementos clave para obtener mejores resultados escolares. Lejos de aparecer por sí solos, estos pasos necesitan ejemplos claros, comentarios útiles y repetición constante. Aunque algunos avanzan rápido, mientras otros necesitan más tiempo, enseñar estas habilidades con intención se vuelve crucial en ambientes diversos. Más que pedir uniformidad, consiste en entregar recursos para que cada persona controle su camino.

Profundizar lo metacognitivo cambia el enfoque desde adentro. Según Escalante et al. (2023) saber cómo aprender depende de reconocer cómo piensa uno, detectar obstáculos, luego cambiar métodos según convenga. Esa percepción no nace sola, crece cuando las clases incluyen momentos para pensar sobre lo hecho, también valorar por cuenta propia el avance. Así, ir más lento o más rápido deja de ser problema porque cada quien gana control poco a poco. La metacognición hace posible ese tránsito sin prisa, pero con dirección. Mirando lo práctico, Machaín (2024) señala que usar metacognición en clase puede lograrse con preguntas guía, escritura personal o momentos claros para revisar el propio desempeño. Lejos de reemplazar los temas clave, estas acciones van junto a ellos, ayudando al estudiante a ver su forma de aprender y detectar cambios necesarios. Cuando cada estudiante es distinto, entender esto abre caminos más firmes.

No cabe dudar de que la autorregulación va más allá del esfuerzo solitario. Tal como señalan los estudios analizados, el profesor actúa desde un lugar central al fomentar estas competencias (Sáez et al.,

2022). Lejos de imponerse desde el inicio, la independencia crece cuando hay apoyos claros y bien definidos. Visto así, impulsarla con enfoque inclusivo exige combinar guía constante con tareas exigentes, sin caer ni en la vigilancia extrema ni en el abandono.

Cuando alguien regula su propio aprendizaje, las formas en que piensa sobre pensar empiezan a cambiar también. Lejos de quedarse con lo rápido o lento que comienza un estudiante, quien enseña actúa directamente en cómo se mantiene el proceso. Lo distinto ya no parece una barrera fija; al contrario, abre camino hacia estrategias nuevas cada vez. Así, lo que antes parecía un techo ahora funciona como base.

Al final del día, saber controlarse y entender cómo uno piensa abre caminos más equitativos. Cuando cada persona entrena su habilidad para organizar, revisar y reflexionar sobre lo que aprende, crecen sus oportunidades sin importar el entorno. Incluir, desde esta mirada, no pasa por igualar tiempos, sino por guiar en cómo manejarlos.

3.4 Evaluación y ritmos de aprendizaje: coherencia normativa y justicia pedagógica

Cuando el aprendizaje cambia según cada persona, evaluar cobra más peso. Aunque la autorregulación ayuda a manejar esos cambios, todo pierde sentido si las pruebas siguen siendo iguales para todos sin importar diferencias reales. En vez de alinear métodos y apoyos con lo que se mide, muchos sistemas repiten fórmulas rígidas. Así, lo que debería mostrar avances termina dejando gente atrás. Sin ajustar cómo se valora el progreso, hablar de flexibilidad suena vacío. Lo que parece inclusivo en clase choca luego contra normas inflexibles en exámenes.

En vez de centrarse solo en notas finales, Herrera et al. (2023) examinan cómo las reglas actuales se conectan con los sistemas de evaluación escolar. Aunque muchas veces se prioriza juzgar resultados, aquí destacan que evaluar también debe servir para guiar

el aprendizaje. Gracias a este cambio, la devolución de comentarios gana fuerza como herramienta clave dentro del aula. Cuando los estudiantes avanzan a velocidades distintas, revisar durante el camino ayuda a detectar logros pequeños, modificar métodos y dar apoyos precisos lejos del veredicto único al final.

Mirando desde otro ángulo, Morera et al. (2023) descubrieron que cuando los estudiantes entienden cómo funciona la evaluación formativa, tienden a sentirse más satisfechos. Puesto que ven bien definidas las metas, avanzan con mayor seguridad. Aun así, lo clave está en recibir comentarios precisos. Gracias a eso, logran modificar sus tareas por sí mismos. En ambientes diversos, este tipo de claridad cobra aún más peso. Ya que todos necesitan saber qué se espera, aunque cada uno aprenda distinto. Sin bajar el nivel, es posible guiar mejor si todo queda explícito. Así, nadie se queda atrás solo por falta de información.

Pensar en lo correcto al evaluar importa. Según Arrieta (2023), mirar las diferencias entre personas es clave; por eso ciertas formas de calificar terminan profundizando desigualdades. Ser justo al juzgar no quiere decir bajar exigencias, más bien aceptar que algunos aprenden a ritmos distintos o necesitan caminos alternativos hacia metas comunes. Así, valorar avances puede volverse una forma de honrar recorridos personales, algo más que simplemente tachar logros cumplidos.

Herrera Bravo et al. (2023) menciona algo clave: las normas internas deben ir con lo que dicen las políticas sobre formación. Si bien se predica evaluar para aprender, muchas veces solo hay exámenes iguales para todos junto con castigos académicos. Eso genera un desfase duro entre discurso y práctica real. Quienes avanzan más lento o distinto sienten ese choque de lleno.

Mirando cómo enseñamos, valorar lo aprendido en entornos diversos exige incluir formas constantes de responder al estudiante, dar

chances para crecer y dejar claras las expectativas. Lejos de cambiar reglas sin razón, consiste en adaptar pruebas o plazos con sentido común. Lo que muestran los estudios analizados apunta a que evaluar mientras se avanza ayuda a que cada persona controle su propio proceso, logrando avances firmes, aunque comience lento.

Al mirar cómo se evalúa, queda claro que lo dicho sobre inclusión debe reflejarse en las aulas. Cuando solo importan las notas finales, quienes avanzan despacio quedan atrás; si en vez de eso se observa el camino recorrido, crece la posibilidad de ajustar estrategias. Lo justo no es dar lo mismo a todos, sino ofrecer lo distinto que cada uno necesita para llegar al mismo lugar.

3.5 Trayectorias y permanencia: ritmos de aprendizaje y riesgo de rezago

Hablar de cómo cada uno aprende obliga a salirse del tema puramente mental. Lo que pasa ahí adentro afecta luego el camino por la escuela, también decide si alguien sigue o abandona. Si ver diferencias en velocidad se convierte en señalar carencias, entonces crece la posibilidad de quedarse atrás poco a poco. Eso no ocurre de golpe; más bien nace cuando lo que pide el plan, lo que dan como ayuda y el tiempo real para entender no terminan coincidiendo.

Mirar cómo las personas gestionan su propio aprendizaje ayuda a entender ciertos patrones. Según Sáez et al. (2022) quienes tienen menos herramientas para regular su estudio suelen tropezar cuando el nivel sube. Sin apoyo adecuado por parte del profesor, esos tropiezos se repiten una y otra vez. Lo delicado no está tanto en empezar lento como en quedarse sin guía útil durante el camino. A veces basta un ajuste temprano para cambiar toda la trayectoria.

Mirando cómo funciona en la práctica, un estudio reciente muestra que enseñar a los estudiantes a regular su propio aprendizaje ayuda mucho con organizar tareas y revisar su progreso. Gracias a esto, las diferencias entre quienes avanzan más lento o rápido se acortan.

Aunque parezca raro decirlo, eso implica que caer atrás no tiene por qué ser inevitable. Cuando las escuelas detectan pronto quién necesita más tiempo. Entonces pueden dar ayuda ajustada paso a paso. En vez de solo anotar malas notas sin hacer nada después.

Aquí importa mucho cómo se evalúa. Según Herrera et al. (2023) mencionan que analizar el proceso ayuda a ver progresos pequeños, corrigiendo rumbo antes de que falle todo. Cuando solo cuentan los resultados finales, las diferencias crecen solas: unos ganan ventaja tras ventaja; otros, lentos pero constantes, se quedan atrás sin remedio. Evaluar con sentido, paso a paso, detiene ese retraso antes de que arrastre al estudiante entero.

No está de más decir que el retraso no solo afecta a cada persona por separado. Surge cuando se cruzan el plan de estudios, cómo se evalúa y qué ayuda da la institución. Si los contenidos avanzan en línea recta sin espacio para cambios, un pequeño paso en falso puede abrir una falla profunda. Pero ocurre algo distinto al incluir momentos para revisar, corregir y adaptarse: entonces el camino escolar gana movilidad.

Quedarse en la escuela no gira solo alrededor del ánimo personal. Tiene que ver con sentir que se avanza, también con tener vías concretas para lograr los objetivos de estudio. Aparece una brecha cuando alguien nota, una vez tras otra, que va rezagado sin rutas visibles para volver a ponerse al día: entonces, su conexión con el centro educativo empieza a aflojarse. En cambio, si hay ayudas ajustadas a las necesidades junto con reconocimiento por pequeños pasos adelante, la participación cobra más fuerza.

Al mirar cómo avanza cada estudiante, lo clave está en actuar antes de que los retrasos crezcan. No es el inicio rápido o lento lo que define el camino, sino si hay apoyo justo cuando se necesita. Las escuelas pueden marcar la diferencia si responden a tiempo frente a las

dificultades. Sin eso, pequeñas brechas terminan profundizándose hasta poner en duda la continuidad del estudio.

3.6 Principios de personalización justa: diseñar sin segregar

El recorrido de este capítulo empezó por cuestionar lo común, para luego señalar la urgencia de actuar con cuidado en tiempos distintos. Ahora toca proponer ideas claras que vinculen ese saber con valores y enseñanza real. Abordar una atención equitativa exige ver las diferencias sin romperlo todo en pedazos ni ocultar exclusiones bajo otro nombre.

Un primer principio es el de anticipación estructural:

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) propone planificar desde el inicio considerando múltiples formas de representación, acción y expresión (Condori et al., 2024). En lugar de separar caminos según los estudiantes, se abren varias puertas dentro del mismo espacio. Lo importante no es adaptarlo todo por separado, aunque sí ofrecer más maneras de entrar sin mover la meta. Cada estudiante llega distinto, pero todos avanzan hacia lo mismo.

Un segundo principio es el de equidad evaluativa:

Ya se dijo antes: evaluar mientras se aprende ayuda a mejorar el control propio del estudiante junto con cambios rápidos si es necesario (Herrera et al., 2023). En vez de aplicar todo igual, lo justo pasa por acordar bien qué significa lograrlo, aunque cómo llegar varíe según cada uno. Lo clave no consiste en pedir menos, más bien evitar castigar formas distintas de avanzar.

Un tercer principio es el de autonomía progresiva acompañada:

Lo que se sabe del entrenamiento en autorregulación indica que las estrategias para pensar sobre el propio pensamiento mejoran con prácticas bien estructuradas (Inzunza y Sáez, 2024). En vez de exigir al estudiante que resuelva todo solo, lo útil es guiarlo poco a poco hacia más control sobre su aprendizaje. Lejos de aparecer desde el inicio, la capacidad de actuar por cuenta propia surge cuando hay acompañamiento claro y constante.

Aquí toda gira en torno a un punto clave: adaptar no significa romper los vínculos entre estudiantes. Planear pensando en lo diferente exige mantener objetivos comunes, reforzar formas de trabajo y abrir varias vías para avanzar. Si las escuelas, ante distintos tiempos de aprendizaje, optan por aislar, acortar experiencias o poner rótulos, entonces la inclusión empieza a tambalearse. Pero si desde el inicio se prevén desigualdades naturales y se reparten ayudas con sentido formativo, la variedad humana entra como parte estructural del proceso educativo.

No está demás decir que adaptar con equidad no quita los roces del trabajo en aulas. Pide juicios delicados por parte de quienes enseñan, alineamiento entre áreas de la escuela, miradas constantes sobre lo que se hace. Aun así, entrega una estructura capaz de sortear tanto el molde único como la fragmentación sin rumbo. En ese punto medio, surge un terreno firme: ahí la justicia en la enseñanza camina junto al plan cuidado, nunca depende del caso aparte.

Al mirar cómo aprende cada persona, surge algo claro: prever las necesidades, tratar a todos con imparcialidad y apoyar sin tomar el control hace posible enseñar mejor. Así queda dicho en el Capítulo III, que defiende una idea sencilla: las diferencias en velocidad no son errores por arreglar, más bien condiciones reales que requieren diseño justo.

CAPÍTULO IV

BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN, DIAGNÓSTICO ECOLÓGICO DEL AULA Y LA ESCUELA

4.1 Enfoque ecológico: del aula a la comunidad

Mirar más allá del individuo resulta clave cuando se trata de entender por qué alguien no aprende o participa. Durante muchos años, los problemas en clase solían explicarse como fallas del estudiante: bajo rendimiento mental, comportamientos problemáticos, capacidades insuficientes. Aun así, hoy en día la escuela inclusiva propone otra manera de verlo. En vez de enfocarse solo en lo que pasa dentro del niño, ahora se examina el entorno. Lo que antes era una cuestión personal, ahora lleva a preguntar cómo influyen las circunstancias externas en su implicación.

Mirar más allá del salón de clases lleva a considerar la escuela completa, junto con familias y vecinos. Este paso no nace de ideas sueltas, surge porque los problemas rara vez vienen solo de una parte. Según la UNESCO (2023) incluir estudiantes con discapacidad exige cambiar cosas grandes: cómo se organiza, qué se enseña, también lo que todos dan por hecho. Lejos de ser un lugar neutral, cada centro escolar funciona como una red apretada, en la que planes de estudio, reglas internas y costumbres diarias abren puertas o cierran caminos. A veces, en clase, cuesta avanzar porque todos siguen el mismo ritmo, nadie recibe ayuda especial ni se facilita entender lo que dicen los demás. Claro, eso no pasa por casualidad. Sucede dentro de normas más grandes: cómo evalúan, quién obtiene materiales o cuánto dura cada actividad escolar. Según la guía del Ministerio de Educación del Ecuador (2023) sobre educación inclusiva, ayudar bien al estudiante exige mirar también esos entornos estructurales, no solo sus dificultades personales.

La familia forma parte importante del aprendizaje. Según Lara et al. (2023) los primeros años escolares mejoran si hay trabajo conjunto entre docentes y padres. En vez de solo citar a los tutores para dar noticias, se necesita compartir responsabilidades y valorar sus conocimientos propios. Si la escuela construye relaciones reales con quienes cuidan al estudiante, aumenta la chance de mantener caminos educativos abiertos para todos.

Finalmente, el nivel comunitario introduce variables socioeconómicas, culturales y tecnológicas que inciden en el aprendizaje. La brecha digital, por ejemplo, representa una barrera estructural que no se resuelve exclusivamente en el aula. Guapulema et al. (2024) muestran cómo las desigualdades en acceso a tecnologías afectan la continuidad y calidad de la educación en Ecuador, especialmente en contextos postpandemia. Este fenómeno evidencia que el diagnóstico inclusivo no puede circunscribirse al espacio escolar; requiere considerar condiciones territoriales y de infraestructura.

La perspectiva ecológica, entonces, no diluye la responsabilidad pedagógica, sino que la contextualiza. Permite comprender que las barreras emergen de la interacción entre múltiples niveles y que su identificación exige un análisis multiescalar. Reducir el diagnóstico al desempeño individual invisibiliza factores estructurales; limitarlo a lo institucional puede omitir dinámicas familiares o comunitarias que inciden en la experiencia escolar.

En síntesis, el enfoque ecológico amplía el marco interpretativo del diagnóstico inclusivo. Aula, escuela, familia y comunidad conforman un sistema interdependiente donde se configuran las oportunidades de participación y aprendizaje. Adoptar esta perspectiva constituye el primer paso para evitar intervenciones fragmentadas y para orientar el diseño de un modelo que responda a la complejidad real del contexto educativo.

4.2 Tipología de barreras: curriculares, actitudinales, organizativas y de acceso

Mirar desde lo ecológico ayuda a ver mejor los niveles donde surgen dificultades para aprender o participar. Aunque esta parte busca otra cosa: organizar esas limitaciones de forma clara. El orden que se sigue no nace del gusto por clasificar sin rumbo, más bien surge de querer señalar con exactitud dónde actuar. Porque sin divisiones útiles, cualquier análisis puede perder fuerza al quedarse en generalidades. Hay una clase de problemas ligada al diseño del plan de estudios. Aparece cuando lo que se enseña, cómo se enseña o cómo se evalúa ignora diferencias en el aprendizaje, en los tiempos personales, incluso en las raíces culturales. Según Caiza et al. (2024) aunque un espacio busque incluir a todos, planes fijos sin adaptaciones reales dificultan más que ayudan. Lo que parece solo un programa escolar termina decidiendo quién entra y quién queda fuera, dependiendo de cuánto permita cambiar formas, métodos o expectativas.

Junto con lo anterior surgen obstáculos ligados a cómo se siente uno ante lo distinto. A veces esas posturas pasan desapercibidas, aunque se revelen en formas como trato menospreciativo o miedo a hacer ajustes. Investigadores como Caiza et al. (2024) descubrieron algo clave: el comportamiento de maestros y personas del entorno escolar pesa mucho cuando se trata de integrar bien a todos los estudiantes. Sin ese compromiso interno, incluso una norma bien diseñada puede quedarse sin efecto real.

Una clase importante tiene que ver con obstáculos dentro de las instituciones. Dentro de ellas aparecen reglas propias, cómo se reparten los medios, formas de respaldo y modos para trabajar juntos. Según un informe del Ministerio de Educación del Ecuador (2017) al detallar qué aspectos merecen atención urgente respecto a necesidades educativas distintas, queda claro que el modo en que funciona una escuela afecta si ayuda o entorpece el trabajo docente.

Sin caminos definidos por seguir ni conexiones lógicas entre las ayudas ofrecidas, los problemas persisten, aunque todos quieran hacerlo bien.

Finalmente, se identifican las barreras de acceso, que comprenden condiciones físicas, tecnológicas o comunicativas que impiden la participación plena. La UNESCO (2023) señala que la accesibilidad constituye un componente esencial de los entornos de aprendizaje de calidad. La ausencia de recursos tecnológicos adecuados, infraestructura accesible o materiales adaptados puede restringir oportunidades de aprendizaje, especialmente en contextos de vulnerabilidad.

Estas categorías no operan de manera aislada. Una barrera curricular puede estar reforzada por actitudes resistentes; una dificultad de acceso puede agravarse por decisiones organizativas inadecuadas. La clasificación propuesta no fragmenta la realidad, sino que permite identificar focos de intervención diferenciados dentro de un sistema interdependiente.

En síntesis, la tipología de barreras cumple una función diagnóstica estratégica. Permite pasar de la constatación general de “dificultades” a la identificación precisa de obstáculos curriculares, actitudinales, organizativos y de acceso.

4.3 Instrumentos diagnósticos y línea base institucional: de la observación a la medición sistemática

La identificación de barreras no puede depender exclusivamente de percepciones informales o apreciaciones aisladas. Si el propósito del capítulo es ofrecer un marco de diagnóstico multiescalar, resulta imprescindible avanzar hacia instrumentos que permitan establecer una línea base institucional verificable. Diagnosticar no significa etiquetar; implica recoger información organizada que oriente decisiones pedagógicas y de gestión.

El diseño y validación de instrumentos específicos para evaluar condiciones inclusivas constituye un aporte relevante en este sentido. Elizondo et al. (2023) presentan un instrumento diagnóstico orientado a medir variables relacionadas con la inclusión en instituciones educativas. Este tipo de herramientas permite sistematizar dimensiones previamente analizadas —curriculares, actitudinales y organizativas— transformándolas en indicadores observables. La validez metodológica resulta clave para evitar decisiones basadas únicamente en intuiciones.

Aquí cobra fuerza el concepto de línea base. Un estudio reciente, aparecido en el Consejo Nacional de Educación (2019) aborda su rol en evaluaciones institucionales inclusivas: definir un inicio cuantificable hace posible observar progresos con tiempo. De otro modo, sin ese arranque visible, resulta difícil juzgar los efectos reales. Más que un paso burocrático, funciona como columna vertebral para avanzar paso a paso. Lo que empieza como dato termina guiando transformaciones.

También hay un estudio hecho por Azorín et al. (2017) en el que se analizó herramientas relacionadas con atender la diversidad. Ese análisis revela cuántas escalas y encuestas distintas existen para valorar acciones inclusivas. Por otro lado, esa variedad indica que es posible diagnosticar desde múltiples ángulos, si bien hace falta alinear bien los conceptos medidos con el tipo de inclusión elegido. Aunque se tenga una sola herramienta, eso solo no cambia nada; lo clave es incluirla dentro de un plan organizado a nivel institucional.

Claro que los aparatos ayudan, aunque nunca piensen por quienes enseñan. Desde luego, las cifras necesitan marco real y conversación entre quienes están dentro de las escuelas. Aunque lo numérico marca direcciones posibles, solo mirar más hondo revela motivos verdaderos y define qué atender primero. Por eso mismo, el punto

inicial funciona mejor como espejo que como escalera para compararse con otros.

Mirando cómo funcionan las cosas, armar una línea base comienza por marcar los aspectos clave, sigue eligiendo herramientas adecuadas, luego aplica formas de recoger información y termina revisando lo obtenido con reglas bien establecidas. Este camino necesita que directivos y profesores trabajen juntos; si corresponde, también entran las familias. Cuando se muestra claramente el método usado, el resultado gana credibilidad además genera mayor compromiso compartido.

Al mirar atrás, las herramientas de evaluación junto con la situación inicial de la organización forman un vínculo claro entre detectar obstáculos sobre el papel y diseñar pasos reales para avanzar. Gracias a ellas, lo que antes era una idea vaga sobre entornos o tipos de limitaciones ahora se traduce en datos útiles al decidir qué hacer. Así, revisar la inclusión ya no suena como una promesa vacía, sino que camina paso a paso hacia cambios medidos.

4.4 Priorización y jerarquización de barreras: criterios para la toma de decisiones

A veces nombrar los obstáculos no alcanza. Trabajar en escuelas suele significar manejar poco tiempo, pocos materiales y muchas tareas a la vez. Debido a eso, entender lo que pasa adentro lleva a tomar decisiones: elegir qué trabas enfrentar antes, por qué motivos, considerando quién se beneficia más. Decidir el orden no resta importancia al resto, simplemente ayuda a actuar con más sentido.

A pesar de lo que muchos piensan, el Ministerio de Educación del Ecuador (2017) sugiere observar con atención aspectos como intensidad, repetición y repercusión al decidir qué hacer primero. Pues bien, este método ayuda a separar los obstáculos comunes, que tocan a muchas personas, de ciertos problemas más raros, pero

mucho más graves en cuanto al involucramiento escolar. Así las cosas, organizar prioridades no depende solo del número de estudiantes afectados, aunque eso importa; influye aún más cómo daña cada dificultad el proceso de aprender.

Mirando desde dentro de la escuela, cambiar la guía que usa el Ministerio de Educación del Ecuador (2017) obliga a pensar diagnóstico junto con planes de futuro. No basta solo hacer listas; hay que conectar esas listas con lo que pasa día a día. Aparecen mejores resultados si se revisan las prioridades sin pausa, más que actuar cada vez que surge un problema nuevo. Con frecuencia, cuando los temas importantes se amarran al proyecto educativo, todo camina hacia el mismo lugar. Las elecciones cambian de sentido apenas forman parte de algo más largo y claro.

Torres (2017) examina los estándares y marcadores de calidad en educación, destacando la necesidad de definir referencias comprobables para analizar mejoras. Aunque parezca técnico, ordenar obstáculos se vuelve más sencillo si hay señales precisas que muestren cambios reales. Cuando falta una guía clara, las estrategias pueden fragmentarse; incluso buenas ideas terminan desorganizadas, sin control continuo.

No basta con ver la clasificación como algo mecánico. A menudo, detrás de cada prioridad hay juicios morales acerca de lo que importa más. La distribución del tiempo o el dinero refleja opciones cargadas de intención. Por esta razón, conviene abrir momentos donde todos puedan hablar sin filtros. Quienes están en las aulas saben detalles invisibles desde afuera. Sus voces ayudan a entender cómo afectan ciertas limitaciones día tras día.

A menudo se enfocan solo en los obstáculos que saltan a la vista, mientras quedan fuera problemas profundos, aunque invisibles. Aunque parezca extraño, unir diagnóstico inicial, medidas precisas e interpretaciones ayuda a no quedarse en lo superficial. Por otro lado,

ordenar prioridades requiere mezclar cifras con el sentido de cada situación específica.

Al final del día, ordenar las barreras abre paso a lo que sigue. Usar medidas como cuán graves son, con qué regularidad aparecen o su efecto real ayuda a decidir mejor. Cuando esto entra en los planes oficiales, todo gana claridad. Los datos comprobables dan forma al rumbo que se toma. Así, cada paso tiene sostén.

4.5 Línea base: punto de partida para la mejora inclusiva

Empieza a tener sentido el diagnóstico cuando muestra datos claros que cualquiera puede comprobar. Pues sin ese inicio medible, intentar mejorar termina siendo como caminar sin saber hacia dónde. Esa primera medida no depende de historias sueltas o montones de cifras amontonadas; más bien organiza lo que realmente pasa dentro de la institución frente a los obstáculos que limitan aprender e involucrarse. Aunque parezca solo un primer paso, define por completo cómo se entiende después cada cambio.

No como antes, ahora toca algo diferente: aquí no se trata de ordenar por importancia, sino de fijar puntos claros para ver cómo evolucionan las cosas con el paso del tiempo. Mientras tanto, según indica el Ministerio de Educación del Ecuador (2017), cuando las instituciones trabajan sobre necesidades educativas especiales, deben partir de análisis completos, mezclando datos numéricos junto con observaciones detalladas, así pueden decidir mejor. En ese contexto, surge esta herramienta: toma toda la información obtenida con instrumentos específicos, la estructura y la transforma en un punto de partida claro.

Empezar por lo básico quiere decir marcar ciertos aspectos: los planes de estudio, cómo funciona la escuela, qué piensan las personas y quién puede entrar. A cada uno de estos se le ponen señales que cualquiera pueda ver. No es necesario controlarlo todo; mejor elegir solo lo importante para mostrar cómo son realmente las cosas cuando

hablamos de inclusión. Con esos puntos bien definidos, nadie se confunde después, además da pie a revisar pasos futuros sin trabas. Un documento oficial del Ministerio de Educación del Ecuador (2025), sobre normas y señales de buen aprendizaje, destaca tener medidas claras al juzgar el funcionamiento escolar. Siguiendo esa idea, los datos iniciales se construyen con números que se pueden contar: cuántos participan, si hay planes escritos, qué materiales están a mano, hasta dónde llega el entrenamiento del personal. Aunque lo anterior no simplifica todo lo complicado que es incluir a todos, ayuda a contrastar cómo va cambiando todo con el tiempo.

No cabe olvidar que la línea base no ha de usarse para castigar o poner rótulos a las instituciones. Sirve más bien para entender cómo están las cosas desde el inicio. Partiendo de ahí, se ven tanto lo que funciona como lo que necesita ajuste, sin señalar con el dedo. Ver claramente cada paso construye una manera natural de avanzar poco a poco.

Claro que sí, construir esa línea base implica contar con docentes, administradores y hasta estudiantes metidos en el proceso. Los datos pueden salir de archivos oficiales, cuestionarios hechos dentro de la escuela, miradas directas al salón o revisión de documentos escritos. Al mezclar esos métodos, lo encontrado suena más creíble, además evita que una sola opinión domine todo.

Al mirar atrás, lo primero que queda claro es cómo funciona la línea base: pone orden donde antes había desorden. En lugar de números sueltos, ahora hay un punto fijo desde el cual medir cambios reales más adelante. Si falta ese inicio bien definido, cualquier avance se vuelve difícil de comprobar. Pero cuando existe, todo el camino gana sentido, como si alguien encendiera una linterna en medio de la neblina. Lo cierto es que, sin este soporte, avanzar es adivinar; con él, caminar tiene rumbo.

4.6 Informe de diagnóstico: comunicar hallazgos y proyectar acciones

Solo cobra fuerza el diagnóstico si quienes participaron lo entienden con claridad. No se trata de llenar hojas con cifras, más bien de hilar observaciones hasta formar un rumbo claro. La falta de un documento escrito deja los hallazgos sueltos, sin rumbo ni peso real.

Primero que nada, el documento necesita explicar bien el entorno donde se desarrolló todo. Gracias a detallar los métodos usados, queda más claro cómo se avanzó. Incluso nombrar las herramientas aplicadas ayuda a mostrar coherencia. No menos importante: mencionar cómo se eligieron ciertas prioridades deja ver el rumbo tomado. Cuando se construye una línea inicial con cuidado, después es posible medir avances reales. Eso mismo genera confianza en lo encontrado. Según indicó el Ministerio de Educación del Ecuador (2017), llevar registros ordenados es clave cuando hay necesidades educativas particulares. Sin ese respaldo escrito, rastrear progresos resulta complicado. Por eso, este tipo de informes terminan siendo útiles mucho tiempo después. Aunque parezca solo papel, sirve como fundamento para ajustar estrategias luego.

Otro punto clave es ordenar lo encontrado por tipos distintos: limitaciones en el plan de estudios, cuestiones de gestión, formas de pensar del personal o dificultades para entrar al sistema. Así queda más claro, no como una serie suelta de fallos sin conexión. Resulta más sencillo detectar dónde actuar primero cuando todo sigue un esquema coherente. Lo entiende cualquiera del centro si está dispuesto así.

Claro, también hay que meter en el documento la línea base hecha antes, mostrando bien los indicadores y sus cifras iniciales. Pasa que los estándares del Ministerio de Educación del Ecuador (2025) ponen énfasis en usar medidas claras para seguir lo que avanza cada institución. Por eso, si se incluyen esos datos en el informe, después resulta más fácil juzgar las acciones con reglas fijas.

Lo más importante en el informe son las sugerencias que incluye. No basta con decir cosas generales; mejor conectarlas con lo encontrado durante el análisis clave. Podría mencionar pasos siguientes, quiénes deberían encargarse dentro de las instituciones y cuándo podrían empezar, aunque sin reemplazar el trabajo profundo de un plan real. Así cumple una función: pasar de entender el problema a moverse sobre él.

Que los resultados se cuenten con palabras técnicas, aunque fáciles de entender importa mucho. No chocan entre sí: ser claro no quita rigor. Cuando alguien lee el documento y capta bien los obstáculos hallados, junto al peso que tienen, más personas terminan sintiéndose parte del camino recorrido. Para avanzar hacia una inclusión real, todos deben meter la mano; este tipo de informe llama sin gritos a sumarse.

Al terminar, conviene ver el informe diagnóstico como algo vivo. Gracias a mediciones nuevas, se renueva cada cierto tiempo. Así no queda atrapado en un solo momento. Mientras cambian las condiciones dentro de la institución, las estrategias también pueden adaptarse.

Al mirar atrás, lo que se ve es cómo el documento junta todo lo hecho en el análisis: pone orden a los descubrimientos, marca desde dónde empieza todo, conecta metas clave con sugerencias prácticas y apunta hacia pasos por venir. Así, sin más, la cuarta parte logra ser una guía flexible que no solamente señala obstáculos, también ayuda a tomar rumbo con criterio claro.

CAPÍTULO V

BASES NEUROEDUCATIVAS Y CIENCIAS DEL APRENDIZAJE PARA UN DISEÑO MULTISENSORIAL RESPONSABLE

5.1 Atención y memoria de trabajo: límites cognitivos y diseño de tareas

Hablar de multisensorialidad sin comprender los límites de la atención y la memoria de trabajo sería, en el mejor de los casos, ingenuo; en el peor, contraproducente. Antes de diseñar experiencias ricas en estímulos, conviene detenerse en una premisa básica de las ciencias del aprendizaje: el cerebro no procesa todo al mismo tiempo, ni con la misma profundidad. La atención es selectiva y la memoria de trabajo es limitada. Esta doble condición impone restricciones reales al diseño pedagógico.

La memoria de trabajo, entendida como el sistema que permite mantener y manipular información de manera temporal mientras se realiza una tarea, constituye un cuello de botella cognitivo. Maresca y Valls (2025) muestran que cuando las tareas educativas superan la capacidad disponible —por ejemplo, mediante sobrecarga de información simultánea— el rendimiento disminuye, incluso en estudiantes con alta motivación. En modalidades asincrónicas, la segmentación de contenidos y el uso estratégico de recursos audiovisuales demostraron reducir dicha sobrecarga. El hallazgo no es menor: más estímulos no equivalen a más aprendizaje.

Desde el diseño instruccional, esta limitación obliga a repensar la estructura de las actividades. Álvarez y Vallejo (2025) integran la teoría de carga cognitiva con estrategias didácticas orientadas a optimizar el procesamiento. Su propuesta enfatiza que la organización clara de la información, la eliminación de elementos irrelevantes y la secuenciación progresiva permiten liberar recursos de la memoria de

trabajo para tareas de mayor complejidad conceptual. Cuando el diseño ignora estos principios, el resultado no es mayor estimulación, sino saturación.

Un momento. Vale la pena detenerse ahora. En las escuelas, donde todo debe cambiar rápido, muchas veces piensan que usar herramienta digital, colores fuertes en pantallas o muchos sentidos a la vez hace mejor la clase. Aunque eso suena lógico, según Esteves et al. (2025) aprender bien tiene más relación con controlar la atención del estudiante que con sumar elementos visibles. Recordar sin mirar, ordenar temas paso a paso, dar datos poco a poco... esos métodos pesan más que acumular materiales nuevos. La cantidad no gana siempre.

Atención: nunca funciona como algo encendido todo el tiempo. Sube y baja, influenciada por lo que siente quien aprende, dónde está y qué quiere lograr. Por eso, planear una clase no gira únicamente en torno a cuánto enseñar, sino también en cómo esa información parece importante y conectada desde adentro. Si la actividad tiene sentido y viene ordenada, concentrarse dura más. En cambio, si aparece desdibujada o partida en demasiados pedazos, la mente empieza a escapar sin aviso.

Mirando desde otro ángulo, entender estas barreras se vuelve cuestión de justicia. Algunos estudiantes, por su ritmo personal o dificultades en el aprendizaje, sienten el peso del esfuerzo más fuerte. Cuando las actividades ignoran cómo funciona la mente, surgen obstáculos invisibles: lo que parece claro termina siendo imposible de procesar.

Por eso, diseñar con varios sentidos de forma cuidadosa no significa sumar sensaciones al azar, más bien planificarlas con intención. Los estímulos múltiples necesitan conectar con cómo las personas procesan la información. Lo cual requiere:

- Priorizar información esencial.

- Fragmentar contenidos complejos.
- Integrar modalidades sensoriales de forma complementaria y no redundante.
- Evitar distractores estéticos que compitan por recursos atencionales.

Lo examinado muestra algo claro: aprender bien pasa por un punto justo. Un poco de dificultad ayuda a pensar con sentido. En cambio, demasiadas cosas juntas bloquean lo que cabe en la mente al mismo tiempo. Esa línea fina entre abundancia y agobio guía cómo se construyó el sistema descrito aquí. El ajuste delicado define gran parte del enfoque presentado más adelante.

Pero primero hay que ver ese borde fijo antes de hablar de emociones o experiencias con varios sentidos. El cerebro necesita espacio para atrapar ideas nuevas. Partir del modo en que piensa la gente no achica las posibilidades, les da rumbo.

5.2 Carga cognitiva: intrínseca, extrínseca y germana como criterios de optimización del diseño

Si en el apartado anterior se estableció que la memoria de trabajo constituye un límite estructural del aprendizaje, en este punto corresponde afinar el análisis: no toda carga cognitiva es negativa. El problema no es que la mente trabaje; el problema es cómo y en qué dirección se orienta ese esfuerzo.

La literatura contemporánea distingue, al menos, tres tipos de carga cognitiva: intrínseca, extrínseca y germana. Esta diferenciación no es meramente taxonómica; orienta decisiones concretas de diseño instruccional. Álvarez y Vallejo (2025) explican que la carga intrínseca está determinada por la complejidad inherente al contenido y por el nivel de conocimiento previo del estudiante. No puede eliminarse sin trivializar el aprendizaje, pero sí puede gestionarse mediante secuenciación progresiva y activación de saberes previos. Diseñar

tareas complejas sin considerar este equilibrio suele traducirse en frustración o abandono cognitivo.

La carga extrínseca, en cambio, proviene del modo en que la información se presenta. Maresca y Valls (2025) muestran que materiales sobrecargados, con elementos redundantes o visualmente distractores, incrementan innecesariamente el esfuerzo cognitivo. En su estudio sobre modalidad asincrónica, la segmentación de contenidos y la claridad estructural permitieron reducir esta carga improductiva. La conclusión es clara: el diseño puede facilitar o entorpecer el procesamiento, independientemente del contenido mismo.

El esfuerzo mental necesario para crear estructuras con sentido se llama carga germana. Aunque suene técnico, estudios recientes muestran cómo técnicas como recordar sin mirar o agrupar ideas ayudan a aprender mejor. En vez de evitar ese tipo de trabajo, conviene buscarlo. Pero antes hay que quitar obstáculos: distracciones innecesarias consumen energía útil. Solo cuando eso ocurre queda espacio libre para lo que realmente importa.

Vale la pena mencionarlo: estas tres cargas cambian juntas según cómo reaccionan entre sí. Cuando algo ya cuesta entender por su naturaleza, empeora si encima aparece rodeado de ruido extra. Al revés del caso anterior, una presentación ordenada ayuda a acercarse a temas difíciles sin quitarles profundidad. En este punto, mejorar significa orientar mejor el trabajo mental, no eliminar desafíos. El objetivo consiste en mover esa dificultad hacia actividades que ayuden a retener lo aprendido.

Mirando las cosas desde cerca, esa diferencia empieza a presionar como cuestión de justicia. Quienes aprenden más lento o les cuesta mantener la atención terminan arrastrando más peso si hay distracciones evitables. Cuando se organiza sin pensar, los vacíos

crecen; en cambio, planificar con cuidado ayuda a reducirlos. Así quedan menos atrás.

No conviene caer en un enfoque demasiado técnico. Aunque organizar la información ayuda, dividirla sin criterio rompe el sentido del aprendizaje. En lugar de eso, cada parte necesita conectar con las demás. Demasiados trozos pequeños dificultan ver el conjunto. Incluso lo sencillo, si sobra, entorpece entender bien. Lo útil suele estar entre explicar claro y mantener cierta complejidad.

Siguiendo lo que busca este capítulo, llenar todo con más sentidos no es la clave. En vez de eso, cada nuevo detalle debe tener sentido al entenderlo. Aparece solo si ayuda a captar mejor la idea principal. Cuando sobra, suele molestar más que ayudar. Lo importante queda claro sin tanto agregado innecesario.

Así, la teoría de carga cognitiva no actúa como restricción creativa, sino como brújula pedagógica. Permite distinguir entre complejidad necesaria y saturación innecesaria. En el marco de este libro, esta distinción constituye uno de los criterios centrales para evaluar propuestas multisensoriales: ¿facilitan la construcción de significado o compiten por recursos atencionales limitados?

Con ello se profundiza la base científica del modelo sin redundar en lo ya expuesto sobre memoria de trabajo. Aquí el foco no está en el límite, sino en la gestión estratégica del esfuerzo cognitivo.

5.3 Emoción y aprendizaje: articulación socioemocional– cognitiva

Hasta aquí hemos examinado los límites cognitivos del aprendizaje y la gestión de la carga mental. Sin embargo, ningún diseño pedagógico se desarrolla en un vacío emocional. La atención no opera aislada de los estados afectivos, ni la memoria de trabajo se activa al margen de la motivación o el estrés. La emoción no es un adorno del aprendizaje; es una condición que puede facilitar o bloquearlo.

La revisión de Salcedo de la Fuente et al. (2024) subraya que los estados emocionales influyen de manera directa en la conducta, la disposición atencional y el desempeño académico. La evidencia compilada indica que emociones asociadas a seguridad, interés o entusiasmo favorecen la implicación cognitiva, mientras que el miedo o la ansiedad sostenida tienden a restringir la exploración y la consolidación de contenidos. No se trata de promover un optimismo ingenuo, sino de reconocer que el procesamiento cognitivo está profundamente modulado por variables afectivas.

En esta misma línea, Fernández et al. (2022) analizan los desafíos de incorporar la educación emocional en el sistema escolar, señalando que las barreras curriculares y organizativas suelen relegar esta dimensión a espacios marginales. Sin embargo, cuando la educación emocional se integra de manera transversal, no solo mejora el clima de aula, sino que fortalece habilidades de autorregulación que inciden directamente en el aprendizaje. El vínculo entre emoción y cognición no es accesorio; es estructural.

Mirando el panorama completo, Quito et al. (2025) trazan un análisis detallado donde la emoción impulsa el aprendizaje basado en vivencias. Gracias a su revisión sistemática, descubren que cuando las clases se entrelazan con momentos personales fuertes para los estudiantes, lo aprendido perdura más. Así, aquello que emociona filtra datos importantes, ayudándolos a anclarse mejor en saberes ya existentes. Por eso, dentro de ese proceso, sentimientos intensos moldean cómo entendemos y usamos nueva información.

Aunque vale la pena hacer un matiz aquí. Tomar en cuenta las emociones no quiere decir transformar la clase en un espectáculo sin pausa tampoco buscar sensaciones fuertes todo el tiempo. Lo que los estudios muestran es distinto: lo clave son espacios donde se sienta confianza junto con vivencias que signifiquen algo, lejos del desborde

sentimental. Incluso puede pasar que cuando alguien está muy agitado por dentro, le cueste entender bien lo que aprende.

Mirando desde esta perspectiva abierta, las emociones cobran peso moral. Cuando alguien siente inseguridad, rechazo o tensión constante, su mente apenas sostiene atención. Preparar actividades sin mirar cómo se sienten los estudiantes es dejar fuera un factor clave. Así las cosas, abrir caminos para aprender va más allá de modificar contenidos escolares. También exige espacios donde nadie tema mostrarse como es.

Un vínculo entre lo emocional y lo mental funciona en dos sentidos. Las buenas sensaciones, si no son excesivas, ayudan a concentrarse y recordar mejor; por otro lado, superar retos mejora la confianza personal y el deseo de seguir intentando, aspectos que luego impulsan el trabajo mental. Aunque las tareas escolares siguen siendo difíciles, esta conexión crea condiciones donde enfrentarlas resulta posible.

En coherencia con los subtemas anteriores, el diseño multisensorial responsable debe integrar esta dimensión sin caer en simplificaciones. No basta con añadir elementos llamativos; es necesario construir experiencias que generen sentido, seguridad y conexión. Cuando la emoción se alinea con objetivos claros y estructuras cognitivas bien diseñadas, el aprendizaje se consolida con mayor profundidad.

5.4 Multisensorialidad y evidencia: cuándo potencia y cuándo satura

El término “multisensorialidad” suele evocar una promesa implícita: cuanto más sentidos intervienen en el aprendizaje, mayor será la comprensión. Esta intuición, aunque atractiva, requiere ser examinada con cautela. No toda activación simultánea de canales perceptivos produce mejores resultados. La evidencia disponible sugiere que el efecto depende de cómo se integren los estímulos y de qué propósito pedagógico los articule.

Freire et al. (2025) revisan investigaciones que vinculan atención, emoción y estrategias didácticas basadas en principios neuroeducativos. Su análisis indica que prácticas como el repaso espaciado o la retroalimentación estructurada muestran impacto consistente cuando se alinean con objetivos claros y con una organización cognitiva coherente. En contraste, la incorporación indiscriminada de recursos sensoriales no garantiza profundidad conceptual. La clave no es la cantidad de estímulos, sino su integración funcional.

Este punto resulta especialmente relevante a la luz de la revisión sistemática de Lucero et al. (2025) quienes identifican tanto aplicaciones basadas en evidencia como neuromitos prevalentes en contextos educativos. El estudio advierte que la apelación superficial a la “activación cerebral” o a supuestos estilos sensoriales puede derivar en prácticas poco fundamentadas. La multisensorialidad, cuando se sustenta en neuromitos, corre el riesgo de convertirse en un recurso retórico más que en una estrategia pedagógica eficaz.

Grasselli de Lima (2024) al analizar la persistencia de neuromitos en educación, señala que uno de los errores frecuentes consiste en asumir que cada estudiante aprende mejor si se le enseña exclusivamente a través de un canal sensorial dominante. Esta interpretación simplificada no cuenta con respaldo empírico robusto. Por el contrario, la evidencia apunta a que el aprendizaje se beneficia de representaciones complementarias que se integran en esquemas significativos, no de segmentaciones rígidas por “estilos”.

Conviene introducir aquí una distinción necesaria. La multisensorialidad puede potenciar el aprendizaje cuando los canales se coordinan para reforzar una misma estructura conceptual —por ejemplo, combinando explicación verbal con representación visual coherente—. En estos casos, la redundancia es funcional y facilita la construcción de significado. Sin embargo, cuando los estímulos

compiten entre sí o introducen información irrelevante, incrementan la carga extrínseca y dificultan el procesamiento profundo. El problema no es la diversidad sensorial, sino la desarticulación.

Desde la perspectiva inclusiva que orienta este libro, la multisensorialidad responsable implica ampliar vías de acceso sin fragmentar el contenido ni reforzar categorizaciones simplistas. Ofrecer distintas formas de representación puede favorecer la comprensión, siempre que exista coherencia interna y claridad estructural. El diseño debe preguntarse no solo “qué sentidos se activan”, sino “qué función cognitiva cumple cada recurso”.

Asimismo, es importante evitar la seducción de la novedad permanente. Incorporar estímulos llamativos puede generar interés inicial, pero si no se vinculan con procesos de elaboración y recuperación, el efecto tiende a diluirse. La evidencia revisada enfatiza la importancia de prácticas sistemáticas y no únicamente de intervenciones puntuales.

En consecuencia, la multisensorialidad no debe entenderse como suma mecánica de estímulos, sino como integración estratégica orientada a la construcción de esquemas significativos. Potencia el aprendizaje cuando organiza, clarifica y conecta; lo dificulta cuando dispersa, sobrecarga o se apoya en supuestos no verificados.

5.5 Prácticas efectivas: recuperación, espaciado y retroalimentación como transferencia de evidencia al aula

Si los apartados anteriores establecieron los límites cognitivos, la gestión de la carga, la mediación emocional y la delimitación crítica de la multisensorialidad, este subtema tiene una intención distinta: traducir evidencia consolidada en decisiones didácticas concretas. No se trata ahora de describir cómo funciona la mente, sino de identificar prácticas cuya efectividad cuenta con respaldo empírico consistente. Lo que muchos pasan por alto es lo útil que resulta practicar la recuperación. Como señalan Esteves et al. (2025) hacer que los

estudiantes recuerden datos ya vistos - frente a solo releerlos sin más - mejora cómo guardan y usan esa información después. No se trata tan solo de medir resultados; es una forma dinámica de volver a estructurar lo aprendido dentro de la mente. Aquí hay un matiz importante: probar saberes no garantiza avance real, aunque insistir en recordar con propósito educativo sí contribuye al desarrollo del conocimiento.

No solo el contenido importa, también cuándo se practica. Según Freire et al. (2025), aprender mejor pasa por separar las sesiones en lugar de hacerlo todo junto. En vez de apretar todo en una sola jornada, repartir ayuda a recordar con más fuerza después del tiempo. Lo clave aquí no es meter rápido, sino volver varias veces sobre lo mismo para afianzar ideas. Esto pone en duda métodos comunes en clase que sólo miran el resultado inmediato.

Así las cosas, repasar y dejar pausas funciona mejor si va acompañado de comentarios útiles durante el proceso. Según Sánchez (2022) evaluar mientras se aprende significa dar pistas precisas y en el momento justo para corregir sin esperar al final. En vez de limitarse a poner notas, lo importante es guiar, explicar qué se espera y señalar cómo avanzar. Si las observaciones son claras y muestran pasos concretos, ayudan a tomar control del propio avance. Eso hace menos probable que un fallo parezca un fracaso permanente.

Un detalle merece atención. Cada una de estas estrategias funciona mal si está sola. Recuperar información sin recibir respuestas claras refuerza equivocaciones. Espaciar sesiones sin un propósito claro debilita los resultados. Comentarios útiles pierden valor cuando no hay chance de usarlos después. Lo que importa, según muestran datos reales, es cómo se conectan entre sí. Eso es lo que marca diferencia. Este libro parte de una mirada que incluye a todos. Esas formas de trabajo tienen otra cualidad: funcionan sin dividir al curso ni organizar caminos separados. Se aplican para todo el grupo, aunque cambie

cuánto se usa o con qué ritmo. Tomemos la repetición guiada: puede tener más ayuda o menos, dependiendo del momento. Lo mismo pasa con las correcciones: varían en cómo llegan y en lo detalladas que son. El tiempo entre sesiones también se modula, atendiendo a diferencias reales, pero manteniendo un solo recorrido común.

No basta con leer mecánicamente. Aunque se incluyan dudas comunes, eso por sí solo no garantiza retención activa; separar temas requiere más que pausas al azar. Lo clave es el diseño pensado. Los estudios muestran patrones claros, nunca intentos sin rumbo.

Así las cosas, mover lo que saben las ciencias del aprendizaje hacia el salón requiere pensar bien cada paso. La recuperación activa, junto con pausas entre sesiones y comentarios útiles, forma parte de estrategias claras. Cuando estas se mezclan con ideas previas ya tratadas, surgen planes sensoriales más sólidos. Sin agregar ruido extra ni basarse en creencias sin fundamento, mejoran acciones comprobadas. Por eso mismo, funcionan.

5.6 Neuromitos comunes: prevenir el uso pseudocientífico en educación

La curiosidad cada vez mayor por cómo funciona el cerebro ha tenido consecuencias contradictorias en la enseñanza. Aunque impulsa intentos serios por basar los métodos escolares en evidencia real, también abre puerta a ideas superficiales. Estas ideas suenan bien, sin embargo, no resisten pruebas rigurosas. Llamados neuromitos, esos errores van más allá de conceptos mal explicados. De hecho, influyen en decisiones del aula, además afectan cómo se usan tiempos y materiales en formación docente.

Aunque parezca extraño, Lucero et al. (2025) algo repetido una y otra vez: eso de usar apenas una parte del cerebro. Ocurre igual con lo del estilo de aprendizaje ligado a un sentido único; sigue circulando sin freno. Sin embargo, tras examinar múltiples estudios, los investigadores señalan que tales ideas carecen de respaldo claro. Por

si fuera poco, aplicarlas sin cuestionar podría afectar cómo se planifican las clases. No se trata de ignorar la neurociencia, aclara el trabajo. Más bien, pide cuidado al llevar sus conclusiones a entornos escolares reales.

Aunque parezca extraño, Grasselli de Lima (2024) revisa por qué errores sobre el cerebro siguen vivos hasta en ambientes universitarios. Sobre todo, perdura aquel que habla de modos predeterminados para aprender, como si cada persona estuviera atrapada en un único método. Ella argumenta que esa idea no cuenta con pruebas sólidas, además podría separar a los estudiantes sin razón válida. Más bien que abrir puertas, organizar así puede cerrarlas.

En la Universitat de Barcelona (2023) desde el proyecto Neuroedu, ven los neuromitos como ideas falsas sobre cómo trabaja el cerebro, extendidas en las escuelas con aspecto científico. Así lo plantean porque marca una línea clara: esto no gira entorno a opiniones pequeñas o distintas lecturas, más bien habla de declaraciones que suenan ciertas, aunque carezcan de pruebas sólidas. Detectar esos errores necesita conocimiento básico de neurociencia junto con mirada cuestionadora. Por eso importa entender qué dicen realmente los estudios antes de aceptar cualquier afirmación. El contexto escolar suele repetir conceptos sin revisarlos primero. Aunque parezca técnico, reconocer un mito neuronal no exige ser experto, solo estar atento. Lo clave es dudar cuando algo se presenta como obvio sin mostrar datos detrás. Desde allí, empieza a cambiar la forma en que se recibe información sobre el aprendizaje.

Lo importante aquí no es solo que los mitos sobre el cerebro suelen ser erróneos. Lo complicado aparece en cómo se usan. Si una escuela entrena a sus docentes basándose en ideas sin comprobación, termina apartando espacio a métodos respaldados por pruebas claras. También ocurre que surgen esperanzas poco realistas frente a soluciones que anuncian cambios veloces para todos.

Mirando desde aquí, prevenir los mitos sobre el cerebro sirve como un freno. En lugar de solo promover diseños que trabajen varios sentidos, importa también descartar ideas demasiado simples sobre cómo funciona la mente. Que todos tengan cabida depende de bases firmes. Cuando las acciones se sustentan en suposiciones sin revisar, surgen desigualdades, más aún al colocar a los estudiantes en casillas inflexibles.

Claro, combatir ideas falsas sobre el cerebro no significa rechazar toda la neuroeducación. Se trata de separar lo que está comprobado de lo que se ha sacado de contexto. Como muestran las revisiones detalladas, aplicar estos conocimientos exige guía educativa reflexiva, nunca copiar descubrimientos sueltos sin filtro. Lo importante emerge cuando los datos pasan por un proceso pensado, no por intuición rápida.

En síntesis, prevenir el uso pseudocientífico en educación constituye una responsabilidad ética. La fascinación por el lenguaje neurocientífico no debe sustituir el criterio académico. Un diseño multisensorial fundamentado exige discernimiento: integrar lo que cuenta con respaldo empírico y descartar aquello que, aunque atractivo, no supera el examen crítico.

Con este apartado se cierra el Capítulo V, consolidando su propósito central: fundamentar científicamente el enfoque multisensorial, optimizar el diseño pedagógico desde los límites cognitivos y emocionales, y prevenir la adopción acrítica de neuromitos.

CAPÍTULO VI

PEDAGOGÍA CRÍTICA, DISEÑO UNIVERSAL Y ÉTICA DE LA INCLUSIÓN

6.1 Educación inclusiva como justicia

Hablar de inclusión educativa como justicia supone un desplazamiento conceptual que no es menor. No se trata únicamente de ampliar el acceso ni de perfeccionar dispositivos técnicos de apoyo. Se trata —y conviene decirlo con claridad— de interrogar las bases normativas y morales sobre las que se organiza el sistema educativo. Si la inclusión se reduce a una estrategia administrativa, pierde su densidad ética; si se asume como cuestión de justicia, adquiere un carácter estructural.

En esta línea, Jiménez et al. (2017) plantean que la inclusión en contextos educativos multiculturales debe leerse en clave de justicia social, lo que implica atender tanto a la distribución de oportunidades como al reconocimiento de identidades. La escuela no es un espacio neutral: distribuye recursos simbólicos, legitima saberes y establece jerarquías implícitas. Cuando ciertos grupos quedan sistemáticamente en posiciones de desventaja, no estamos ante fallas individuales aisladas, sino ante una cuestión de justicia.

Esta comprensión exige superar una visión asistencialista de la inclusión. No se trata de “integrar” a quienes quedan fuera del estándar, sino de revisar el propio estándar. Según Caputto (2024) al analizar la inclusión educativa y discapacidad en el sistema argentino, muestra que la brecha entre normativa y práctica no solo responde a limitaciones técnicas, sino a persistencias culturales que sostienen lógicas selectivas. El reconocimiento jurídico del derecho a la educación inclusiva, si no se acompaña de transformaciones institucionales profundas, corre el riesgo de convertirse en declaración simbólica.

Fuera del contexto local, según indica la UNESCO (2023) integrar a estudiantes con discapacidad en espacios educativos adecuados exige abrir caminos sin obstáculos, permitir su implicación activa, además asegurar resultados equivalentes. Lejos de sugerir cambios mínimos o esporádicos, esta postura demanda una modificación profunda de los modelos escolares, orientada a tratar la variedad humana como algo inherente, jamás como un caso aparte. Bajo esa perspectiva, actuar con equidad significa derribar impedimentos visibles u ocultos, al mismo tiempo construir entornos donde cada persona pueda avanzar con respeto en su proceso formativo.

Mirar la inclusión como justicia cambia el foco. No se trata de casualidades cuando hablamos de desigualdad en educación. Va ligado a estructuras mayores donde entran en juego cuestiones de

clase, identidad de género, origen étnico o capacidades distintas. Los centros escolares pueden repetir esos patrones... o abrir caminos nuevos. Lo decisivo no depende solo del interés personal de quien enseña. Más bien gira alrededor de elecciones concretas: cómo se diseña lo que se estudia, cómo se mide el aprendizaje, quién recibe ayuda adicional.

Ahora toca hacer un matiz. Que la educación sea justa no significa que todo el mundo reciba lo mismo. Cuando se trata igual a personas con realidades distintas, las desigualdades suelen crecer. A veces, ser justo pasa por tratar distinto para lograr equidad de verdad. Lo importante aquí es no verlo todo igual. Aceptar las diferencias no se trata de arreglar lo raro, sino de dar lugar a lo distinto con sentido común. Justo ahí empieza el respeto real.

Dar un paso hacia la justicia cambia cómo miramos lo que las instituciones deben hacer. Ya no alcanza abrir las puertas si luego nadie acompaña ese ingreso. Aunque alguien esté sentado en su pupitre, sin recursos ni respaldo real, todo sigue igual por dentro. Distinto ocurre cuando hay entornos donde estudiar no cuesta tanto. Allí cada persona puede crecer como necesita, sin pedir permiso. Lo justo no se finge desde afuera; surge cuando dejar atrás barreras es una práctica diaria.

Siguiendo el rumbo del libro, esta idea tiene un propósito claro: dar fundamento ético al modelo que aparece más adelante. Puesto que incluir es acto de justicia, organizar lo educativo deja de ser solo un trámite técnico; se vuelve elección con peso. Desde este ángulo, compartir espacios, los tiempos del aprender, las adaptaciones o cómo valorar avances deben repensarse. Bajo esa brújula, todo adquiere nuevo sentido.

Pensar la escuela inclusiva desde la justicia requiere mover recursos, ver las diferencias reales entre personas y cambiar cómo funcionan los centros. Esto no viene después del sistema habitual; sostiene todo

el proceso desde abajo. Carecer de este piso moral deja a cada nueva estrategia expuesta al vacío. Contarlo dentro, por otro lado, da rumbo claro al modo en que se planea.

6.2 DUA: principios

Aunque antes dijimos que incluir tiene que ver con equidad, ahora toca mostrar cómo esa equidad influye en las formas de organizar lo aprendido. Surge entonces el Diseño Universal para el Aprendizaje, no como truco suelto, sino como guía clara. Lejos de ser solo herramientas sin conexión o ajustes al vuelo, funciona sobre todo como estructura pensada para esperar diferencias.

Según el Ministerio de Educación (2020), el DUA actúa frente a la variedad estudiantil con estrategias claras. En vez de limitarse a soluciones tardías, este enfoque prevé los retos antes de que surjan. Ofrece distintas formas de entender lo enseñado, también caminos alternativos para mostrar conocimiento. La participación activa se fomenta mediante opciones variadas. Lo clave aquí no resulta ser corregir errores después, sino organizar todo desde el inicio pensando en las diferencias. Por eso, su base no es reaccionar, sino planificar con antelación.

Quienes miran con atención esta revisión hecha por Pin et al. (2024), descubren algo claro desde el inicio: los lineamientos del DUA van más allá de simples sugerencias. Lejos de seguir una tendencia pasajera, incluir distintas maneras de presentar contenidos obedece a cómo las personas captan lo que les llega. Aunque algunos piensan que múltiples opciones rompen la estructura, en realidad abren puertas para mostrar conocimientos manteniendo rigurosidad. Por eso, cuando se permite actuar o expresarse de formas diferentes, no se baja el nivel; al contrario, se ajusta la escuela a quienes están dentro. Conviene subrayar que el DUA no equivale a individualización extrema. El riesgo de interpretar sus principios como invitación a diseñar trayectorias completamente aisladas podría generar

fragmentación pedagógica. La Guía práctica del Gobierno de España (2024) insiste en que el enfoque universal busca accesibilidad compartida: se diseñan entornos flexibles para todos, no itinerarios paralelos para cada estudiante. La universalidad no niega la diferencia; la integra desde el inicio.

En términos operativos, los tres principios centrales —múltiples formas de representación, de acción/expresión y de implicación— constituyen guías para la toma de decisiones curriculares. La representación implica diversificar cómo se presenta la información; la acción y expresión, cómo se permite demostrar lo aprendido; la implicación, cómo se sostiene la motivación y el compromiso. Estos principios no operan de manera aislada, sino en interacción. Diseñar materiales visualmente accesibles sin considerar formas alternativas de expresión, por ejemplo, limitaría el alcance del enfoque.

Es importante diferenciar el DUA de prácticas basadas en clasificación rígida de estilos o perfiles cerrados. La lógica universal no parte de etiquetar, sino de flexibilizar. La diversidad no se gestiona segmentando estudiantes, sino ampliando las condiciones de acceso y participación. Esta distinción será relevante cuando, en el siguiente subtema, se aborden los ajustes razonables y su relación con el diseño universal.

Desde la perspectiva del modelo que se construye en este libro, el DUA cumple una función metodológica clave: traduce el principio ético de justicia en criterios concretos de planificación. No se trata de añadir actividades “inclusivas” a un currículo previamente homogéneo, sino de replantear la estructura misma de las experiencias de aprendizaje. Cuando el diseño anticipa variabilidad, la necesidad de intervenciones correctivas disminuye y la inclusión se vuelve parte del funcionamiento ordinario de la institución.

En síntesis, los principios del DUA ofrecen un marco normativo que orienta decisiones curriculares hacia la accesibilidad, la flexibilidad y la

participación. No sustituyen el juicio profesional docente ni eliminan la necesidad de apoyos específicos, pero establecen un horizonte común desde el cual el diseño pedagógico puede alinearse con la justicia educativa planteada en el apartado anterior.

6.3 Accesibilidad y ajustes

Cuando el Diseño Universal para el Aprendizaje dibuja una estructura preparada para adaptarse al currículo, surge la necesidad de aclarar cómo encajan ahí la accesibilidad y los ajustes razonables. Lejos de ser solo cuestión de palabras, esta diferencia afecta lo legal, lo educativo y también lo moral. Porque mezclar estos niveles podría desembocar no solo en conclusiones demasiado amplias sino en elecciones hechas sin base sólida.

Un informe de la UNESCO (2023) destaca algo clave: incluir estudiantes con discapacidad requiere escenarios escolares realmente abiertos. Más que rampas o ascensores, hablamos de cómo se comparten mensajes, qué tan flexible es lo que se enseña y cómo piensan quienes trabajan allí. Desde el primer día, si todo está pensado para evitar problemas comunes, más personas pueden participar sin dificultades extrañas. Esto cambia el juego: ya no se trata de pedir ajustes uno por uno, sino de contar con normas claras desde la organización misma. Lo accesible nace cuando las reglas del sistema anticipan diversidad.

A veces, aunque el plan de estudio siga reglas generales, surgen retos particulares que exigen respuestas distintas. En esos casos entra en juego la idea de adaptaciones justas. Según Salcedo (2025), al estudiar cómo funcionan estas adaptaciones en escuelas comunes, ellas no dan ventajas especiales; más bien buscan nivelar oportunidades reales. El objetivo entonces no consiste en hacer las cosas más fáciles, sino cambiar ciertos aspectos - como tiempos, materiales o formas de evaluar - así cada persona pueda aprender sin desventajas.

Claro que sí. Esta diferencia importa mucho. Cuando hablamos de diseño, lo primero es abrir puertas para todos; si eso falla, entran las adaptaciones necesarias. Aunque parezcan distintas, funcionan juntas. Cada una tiene su momento. Lo complicado viene al decidir cuándo usar cada una: requiere reglas precisas. Aunque parezca extraño, Gutiérrez y Hernández (2025) señalan que cada plan personal de ajustes adecuados necesita un análisis del entorno específico, junto con revisiones constantes; así queda claro que ni lo espontáneo ni lo repetido sin pensar sirven aquí. Lejos de depender de lo que más fácil resulte para las organizaciones, la validez de una adaptación depende sobre todo de cuán bien equilibra lo requerido por la persona con lo puesto en práctica realmente.

Vale la pena repetir algo que suele perderse: las adaptaciones no reemplazan al diseño universal. Aunque parezca práctico, confiar solo en soluciones personalizadas puede mantener viva una forma estándar de enseñanza que después modifica caso por caso. Ahora bien, si lo accesible entra desde el inicio como parte del esquema principal, mientras los cambios específicos se usan con criterio, todo cobra más sentido. Al final, no se trata de arreglar diferencias sino de anticiparlas.

No basta con quitarle peso a lo universal o anular lo particular para zanjar su conflicto. En lugar de eso, importa buscar punto medio. Aunque estructuras muy estrictas excluyen, también es cierto que demasiadas adaptaciones desordenadas rompen la cohesión del aprendizaje y complican organizar los centros. Lo decisivo queda en definir pasos precisos, basados en datos reales, guiados por justicia real más que aparente.

Siguiendo lo visto antes, esta parte ayuda a entender mejor las ideas clave. Aunque el tema pasado hablaba de reglas para diseñar bien, ahora entramos en cómo actuar cuando lo general necesita pequeños cambios. Lo importante es que todos puedan acceder, eso marca la

meta. Cuando algunos estudiantes necesitan apoyo extra, esos gestos posibilitan llegar al mismo punto. Las adaptaciones factibles evitan que alguien se quede atrás sin querer.

Al mirar bien, separar lo que es acceso físico de las adaptaciones necesarias ayuda a no mezclar conceptos. No basta con buenas intenciones o soluciones hechas para uno solo; importa cómo se conectan esos dos planos. Sin esa conexión, difícilmente los ideales sobre equidad escolar lleguen a afectar planes reales. Las decisiones en clase y en la escuela cobran sentido cuando ese vínculo existe.

6.4 Voz y agencia estudiantil

Cuando hablamos de justicia en la educación, no basta con planes adaptables o ayudas entregadas sin preguntar. Surge otra cosa, más callada, aunque clave: ver a quienes aprenden como personas que deciden, que influyen. Sin espacios reales donde opinen, cualquier idea de inclusión pierde fuerza. Lo que dicen los estudiantes no adorna las políticas escolares; forma parte esencial de lo justo.

Quienes estudian no solo obedecen reglas, sino que también influyen en cómo aprenden, siempre dentro del marco escolar. En lugar de quedar en meras opiniones sueltas o gestos sin peso, su participación cobra forma cuando las estructuras educativas los escuchan de verdad. Puesto que traen consigo conocimientos vividos, miradas únicas y recorridos personales, estos aportes transforman lo que se enseña y cómo se enseña. Lejos de ser decorado, eso construye comunidad: sentirse parte activa cambia la relación con la escuela. Así, entre todos, se comparten tareas que antes parecían solo deber del profesorado.

Siguiendo esta línea, Pinto y Agudelo (2022) exploran casos donde estudiantes y profesores diseñan juntos programas académicos. Lejos de debilitar el rol del maestro, dicho método lo transforma desde dentro. En vez de imponerse como antes, ahora la organización

avanza a través del diálogo constante. Aquí, tener iniciativa significa poder cambiar cosas, no simplemente opinar sin consecuencia.

Pero hay un matiz que añadir. Dar espacio a la voz del estudiante no implica entregarles todas las decisiones o poner en duda lo académico. Actuar con autonomía sucede cuando los límites educativos están definidos. Para participar de verdad hacen falta ciertas bases: datos comprensibles, momentos para hablar entre iguales, normas visibles. Si faltan esos puntos, pedir opiniones termina siendo solo trámite sin fondo.

Por mirar cómo piensa el modelo de este libro, la iniciativa del estudiante une piezas clave. Cuando el DUA abre varias maneras de participar mientras la accesibilidad sostiene lo básico, hablar desde dentro adapta todo eso según lo que realmente pasa. En lugar de sumar preguntas sueltas, importa más mantener canales fijos donde opinen y ayuden a cambiar.

Claro, también hay cuestiones de equidad por considerar. Si siempre faltan personas con discapacidad, distintas raíces culturales o caminos educativos poco comunes en los lugares donde se toman decisiones, entonces las desigualdades siguen intactas. Que todos estén presentes no resuelve nada si después sus voces no cuentan. Importa mucho más quiénes están dentro, cómo logran hacerse escuchar y si lo que dicen cambia algo real. Abrir la puerta no alcanza cuando adentro todo sigue igual.

Desde el aula, escuchar lo que dicen los estudiantes afecta directamente su interés y cómo entienden lo que aprenden. Aunque parezca sencillo, cuando ven que sus ideas cambian algo dentro del salón, participan más. Esa participación no llega por obligación, surge mientras interactúan entre ellos y con el profesor. Por eso mismo, darles espacio no obedece solo al ideal de democracia, también forma parte de enseñar con congruencia hacia quienes están presentes.

Así las cosas, este tema no quita lo hecho por las instituciones ni cambia reglas ya puestas. Al contrario, entra junto a ellas. En la práctica, la equidad en educación aparece primero como planificación. Esa planificación se convierte en acceso posible. El acceso posibilita formas reales de intervenir. Intervenir lleva, al fin, a tener control sobre lo que pasa. Todo avanza entrelazado, sin saltos fijos, tampoco pasos obligados, pero nada funciona solo.

En síntesis, promover voz y agencia estudiantil implica reconocer a los estudiantes como interlocutores legítimos en la construcción de su experiencia educativa. No es concesión simbólica ni estrategia motivacional aislada. Es condición para que la inclusión deje de ser política declarativa y se convierta en práctica compartida.

6.5 Pertinencia cultural

Hablar de inclusión sin atender a la dimensión cultural sería, en el mejor de los casos, incompleto. La diversidad no se expresa únicamente en capacidades, ritmos o condiciones individuales; también se manifiesta en lenguas, cosmovisiones, trayectorias comunitarias y formas de comprender el conocimiento. La pertinencia cultural no constituye un añadido decorativo al currículo, sino un criterio que interpela su legitimidad.

Ravelo et al. (2022) al abordar experiencias vinculadas a interculturalidad y diversidad educativa, sostienen que los procesos formativos adquieren mayor sentido cuando reconocen los marcos culturales desde los cuales los estudiantes interpretan el mundo. La escuela, si aspira a ser inclusiva, no puede exigir la suspensión de identidades como condición para aprender. Cuando el currículo ignora o minimiza las referencias culturales del alumnado, genera distanciamiento simbólico y, en muchos casos, exclusión silenciosa.

La pertinencia cultural implica, entonces, una doble operación. Por un lado, reconocer la pluralidad de contextos socioculturales presentes en el aula; por otro, revisar críticamente los contenidos y enfoques

que se consideran “universales”. No se trata de fragmentar el conocimiento en relatos aislados, sino de ampliar el horizonte epistemológico desde el cual se enseña. La interculturalidad no significa relativismo absoluto, sino diálogo entre saberes.

Mirando desde adentro del sistema, el Ministerio de Educación del Ecuador (2023) pone énfasis en incluir diferencias culturales dentro del día a día escolar. En vez de quedar solo en fiestas o fechas especiales, lo necesario resulta ser mezclar esa variedad en cómo se enseña y evalúa. Lejos de tratarse de algo que aparece cada tanto, la cultura funciona como lente constante para entenderlo todo.

Cabe decirlo claro, ajustarse a lo cultural va más allá de querer motivar al grupo. Aunque valorar sus referencias ayuda a que la gente participe, hay algo debajo - obedece a una cuestión de equidad. Dejar fuera idiomas, relatos o costumbres locales repite estructuras ocultas donde unas culturas mandan y otras sobran. Que todo encaje de verdad exige romper ese desbalance.

Claro, reconocer diferencias no quiere decir bajar la calidad escolar o hacer más liviano lo que se enseña. Al contrario, es ajustarlo a contextos reales. Que un tema sea serio no le quita posibilidad de conectar con vivencias cercanas. Lo local abre puertas al aprendizaje profundo sin simplificar ideas difíciles.

Puesto que ya se habló antes, la conexión entre cultura y diseño llega junto al rol del estudiante. Cuando el DUA permite distintas maneras de mostrar o recibir información, mientras las opiniones del estudiante importan como parte activa, lo cultural da lugar a ese intercambio. Desde ahí, todo cobra significado real. De otro modo, incluir puede terminar siendo solo una idea vacía.

En síntesis, la pertinencia cultural constituye un criterio indispensable para que la inclusión sea efectiva y no meramente declarativa. Reconocer la diversidad lingüística y cultural no es concesión identitaria, sino condición para construir experiencias educativas

legítimas y equitativas. Solo cuando el currículo dialoga con las realidades socioculturales del estudiantado, la justicia educativa se materializa en prácticas concretas.

6.6 Ética de datos y evaluación

Pese a lo que muchos creen, incluir en la escuela cambia más que planes de estudio o formas de interactuar entre personas. Aparece entonces la necesidad de mirar con detalle quién organiza, quién maneja y quién entiende la información sobre cada estudiante. Hoy día, cuando evaluar significa generar montones de datos iguales para todos, surge una pregunta difícil: ¿qué tan correcto es hacerlo así? Resulta que no toda cifra dice la verdad completa. Tampoco da igual cómo se mide, porque algunas formas lastiman sin parecerlo.

Según Romero (2024) evaluar puede terminar por separar estudiantes, aunque parezca algo neutral. En vez de usar datos para marcar rumbos distintos, servirían más si ayudaran a crecer día a día. Sin entender el entorno, una nota o informe puede torcerse y malinterpretarse fácilmente. Lo que empieza como medición acaba muchas veces siendo etiqueta. Miradas parciales transforman realidades amplias en cifras sueltas, fuera de lugar.

Romero (2024) al hablar de ética en la educación y manejo de datos, destaca que el permiso claro, guardar la privacidad y usar la información solo con fines formativos son clave. Sin reglas firmes para protegerla, la información escolar no debería moverse libremente. Aunque parezca útil, su empleo necesita justificarse por necesidades reales de crecimiento académico, nunca por excesos de vigilancia. Más allá del archivo seguro, lo ético incluye reflexionar bien sobre qué se evalúa, bajo qué propósito y qué efectos trae consigo.

Desde el Ministerio de Educación del Ecuador (2023), llegan lineamientos claros sobre cómo caminar junto a estudiantes diversos. No se trata ya de juzgar, sino de entender por dónde va cada persona al aprender. Cuando las pruebas castigan, rompen lo que intenta

construirse entre todos. Al revés, cuando miran para ayudar, abren puertas donde antes había muros. Detectar dificultades así deja de ser un trámite frío, más bien suena como escucha atenta. Cada ajuste hecho desde ahí nace porque alguien vio algo real, no por cumplir normas vacías. La intención importa tanto como el método usado día tras día. Lo correcto aquí no es medir mejor, sino cuidar mientras se enseña.

Un detalle delicado merece atención lenta. Información sobre discapacidad, ayudas concretas o adaptaciones pertinentes entra aquí. Cuando se usa sin criterio, lo que busca proteger termina exponiendo. Datos esenciales para equidad real adquieren riesgo alto si circulan sin control estricto. Difundirlos sin permiso afecta el respeto debido a quien los posee. La credibilidad de quienes enseñan baja cuando falla su manejo prudente. Confianza rota cuesta mucho recuperarla.

También está eso: manejar datos con criterio requiere aceptar que no da para contar todo. A veces lo importante en el aprendizaje se escapa de las cifras. Enfocarse solo en métricas muy detalladas corre el riesgo de borrar cosas clave, digamos cómo se siente alguien dentro del grupo o si percibe equidad. Para evaluar bien, hay que unir precisión técnica con atención a lo que pasa en los procesos reales de enseñanza.

Desde la lógica del modelo desarrollado en este libro, la ética de datos y evaluación cierra el capítulo con una advertencia estructural. Si la justicia fundamenta el enfoque, el DUA orienta el diseño, la accesibilidad asegura condiciones, la agencia promueve participación y la pertinencia cultural contextualiza el currículo, la evaluación debe garantizar que ninguna de estas dimensiones se desvirtúe en la práctica. Medir no es simplemente registrar; es interpretar y decidir. En síntesis, una ética de datos y evaluación en clave inclusiva requiere confidencialidad, consentimiento informado, finalidad formativa y

contextualización de resultados. La información debe servir al aprendizaje y a la mejora institucional, no a la reproducción de desigualdades. Solo bajo estos criterios la evaluación puede alinearse coherentemente con el horizonte de justicia educativa que ha orientado este capítulo.

CAPÍTULO VII

MULTISENSORIALIDAD APLICADA A LA CONVIVENCIA EMOCIONES, COMUNICACIÓN Y AUTORREGULACIÓN

7.1 Autorregulación emocional

Si en los capítulos anteriores se argumentó que la convivencia constituye una infraestructura pedagógica y que la variabilidad del aprendizaje exige estrategias diferenciadas, este apartado introduce una dimensión que articula ambas: la autorregulación emocional como condición para la participación efectiva. No puede haber accesibilidad pedagógica allí donde el entorno activa estrés constante, amenaza simbólica o desregulación afectiva persistente. La multisensorialidad aplicada a la convivencia debe comprenderse, en primer lugar, como una estrategia de contención y estabilización.

La literatura sobre cambio y mejora institucional sugiere que los procesos de transformación educativa no se sostienen únicamente en ajustes técnicos, sino en climas organizacionales que generan seguridad psicológica. De la Vega Rodríguez (2022) señala que la preparación para el cambio requiere culturas escolares donde los actores perciban confianza, claridad y acompañamiento. Aunque su análisis se sitúa en el plano del liderazgo, sus implicaciones alcanzan el aula: la disposición para aprender —y para convivir— depende de un entorno emocionalmente seguro.

Desde esta perspectiva, la autorregulación emocional no se reduce a una habilidad individual aislada. Se configura en interacción con prácticas institucionales, rutinas de aula y estilos de liderazgo. Acuña et al. (2023) destacan que la cultura organizacional incide en la construcción identitaria del profesorado. Esta dimensión cultural resulta relevante porque el modo en que el docente gestiona sus propias emociones y modela respuestas frente al conflicto influye directamente en la regulación estudiantil. La convivencia no se

autorregula espontáneamente; se aprende mediante observación, estructura y coherencia.

Aplicada al diseño multisensorial, la autorregulación emocional puede operativizarse mediante rutinas estructuradas que reduzcan incertidumbre y anticipen transiciones. La predictibilidad no es rigidez; es condición para disminuir carga emocional innecesaria. En contextos inclusivos, donde conviven ritmos diversos y trayectorias complejas, pequeñas intervenciones —pausas activas, señales visuales claras, espacios de calma— contribuyen a estabilizar la experiencia escolar. No se trata de terapéutica clínica, sino de diseño pedagógico intencional.

El liderazgo inclusivo también cumple un papel articulador. Gómez et al. (2023) muestran que las prácticas directivas percibidas como justas y participativas fortalecen la confianza de las familias y la comunidad. Esta confianza institucional impacta indirectamente en el clima emocional del aula. Cuando la escuela transmite coherencia entre discurso y práctica, disminuye la percepción de arbitrariedad, uno de los factores que intensifican la desregulación colectiva.

Conviene precisar que la autorregulación emocional no equivale a control conductual estricto. Regular no es suprimir; es canalizar de forma constructiva. En un enfoque multisensorial aplicado a la convivencia, esto implica diseñar estímulos y espacios que favorezcan concentración sin sobrecarga, interacción sin saturación, expresión sin estigmatización. La dimensión sensorial —visual, auditiva, espacial— influye en la activación emocional, y su gestión forma parte del diseño inclusivo.

Desde la lógica sistémica del libro, la autorregulación emocional actúa como base para los subtemas siguientes. Sin regulación, la comunicación multimodal pierde eficacia; los acuerdos de aula se vuelven frágiles; la mediación restaurativa carece de condiciones

mínimas de diálogo. Regular es preparar el terreno para convivir y aprender.

En síntesis, la multisensorialidad aplicada a la convivencia comienza por garantizar seguridad emocional y previsibilidad pedagógica. La autorregulación no es un añadido socioemocional opcional, sino una condición estructural para que la inclusión se materialice en prácticas sostenibles. Diseñar para regular implica asumir que el clima emocional del aula no es accidental: es producto de decisiones pedagógicas, culturales y organizativas que pueden —y deben— planificarse con rigor.

7.2 Comunicación multimodal

Cuando alguien maneja bien sus emociones, todo parece más tranquilo por dentro. Aunque también influye cómo se usan gestos, palabras o señales visuales para conectar con otros. Pues compartir algo va mucho más allá de hablarlo en voz alta. Resulta que entenderse entre personas requiere espacio, tiempo y formas distintas de responder. Así sucede cuando los sentidos entran en juego durante las relaciones diarias. Entonces lo importante no es añadir herramientas, sino mantener juntas a las personas mientras se exploran otras maneras de dialogar.

Mirando el liderazgo con visión amplia, un estudio reciente de, Gómez et al. (2023) muestra cómo ciertas formas de dirigir construyen más confianza dentro de las escuelas. Lejos de quedarse solo en trámites burocráticos, este estilo cobra vida cuando lo que se dice llega sin barreras. Si los anuncios son complicados o poco precisos, algunas personas terminan por quedar fuera del flujo. Sin embargo, hablar con orden, sencillez y ajuste a cada situación abre espacios para que todos estén realmente incluidos.

La cultura organizacional cumple un papel mediador. Acuña et al. (2023) destacan que las instituciones educativas configuran identidades docentes a través de prácticas compartidas. Entre ellas, la

manera de comunicar normas, expectativas y retroalimentación ocupa un lugar central. Una cultura que favorece el lenguaje claro, la señalización comprensible y la explicitación de criterios reduce malentendidos y tensiones. La comunicación multimodal, en este marco, no es una estrategia aislada, sino expresión de coherencia institucional.

Aplicada al aula, la multimodalidad implica integrar soportes visuales, verbales y espaciales que faciliten la comprensión sin sobrecargar el entorno. No se trata de saturar estímulos, sino de diseñar con intención. Señalética visible, pictogramas, esquemas organizadores y recordatorios estructurados pueden actuar como andamiajes que anticipan expectativas y disminuyen incertidumbre. Esta previsibilidad favorece la participación, especialmente en contextos donde convergen ritmos diversos y experiencias previas heterogéneas.

Casquete et al. (2024) desde la mirada del cambio organizado, señalan que cambiar una institución pide equilibrio entre lo dicho y lo hecho. No opera igual si hablan de apertura mientras tratan con distancias frías. Pasa que cuando los mensajes oficiales claman participación, aunque después usan jergas densas u órdenes escondidas en correos, algo falla. Aparece ahí un choque: palabras abiertas sobre estructuras cerradas. Así, usar varios formatos a la vez - texto claro, imagen, voz - deja ver mejor esa congruencia buscada. La multimodalidad actúa como puente, quizás no perfecto, entre querer incluir y cómo realmente se comunica cada día.

Un detalle importa aquí. Hablar de comunicación multimodal no apunta a hacerlo todo más fácil, tampoco a quitar información. Va por otro lado: distintas formas de entrar en contacto con lo mismo. La idea no consiste en suavizar ideas difíciles, sino abrir varios caminos hacia ellas. Cuando se trata de vivir juntos, aparecen señales que todos ven, reglas sin dudas y pasos escritos, así como cualquiera puede entenderlos.

Asimismo, la multimodalidad fortalece la corresponsabilidad. Cuando las normas y expectativas están representadas de manera accesible, disminuye la dependencia exclusiva de recordatorios verbales o sanciones. El entorno comunica. Las paredes, los espacios, los símbolos y los documentos institucionales se convierten en mediadores pedagógicos. La convivencia deja de descansar únicamente en la intervención correctiva y se apoya en estructuras comunicativas estables.

En coherencia con el desarrollo del capítulo, la comunicación multimodal actúa como puente entre regulación emocional y construcción de acuerdos. Facilita comprensión, reduce ambigüedad y amplía participación. No sustituye el diálogo ni la mediación, pero crea condiciones para que ambos sean posibles.

En síntesis, aplicar la multisensorialidad a la comunicación implica diseñar entornos donde el mensaje institucional sea claro, accesible y coherente con el compromiso inclusivo. Diversificar canales no fragmenta; fortalece la comunidad cuando se hace con intención pedagógica y culturalmente situada.

7.3 Acuerdos de aula inclusivos

En la escuela, vivir juntos no depende solo de reglas escritas ni órdenes dadas por quienes mandan. Dentro del salón, esas normas cobran sentido si los estudiantes las entienden, conversan sobre ellas o incluso ayudan a crearlas. Son justamente esos pactos diarios los que mezclan orden con voz propia. Ir más allá de marcar prohibiciones significa abrir paso a una responsabilidad compartida, capaz de mantener tratos amables y espacios donde aprender realmente resulte posible.

Aunque parezca extraño, cambios reales en una escuela solo agarran si todos participan. Por eso, quien guía el trabajo docente crece cuando abre espacio para hablar entre iguales, más que imponer ideas desde arriba (De la Vega Rodríguez, 2022). En cada salón, entonces,

las reglas cobran sentido si nacen de conversaciones colectivas, no órdenes caídas del cielo.

Armar pactos que incluyan a todos empieza por ver las diferencias: cada persona trae historias distintas, ideas propias sobre lo que esperan, maneras únicas de involucrarse. Si las pautas nacen sin mirar esos matices, terminan beneficiando solo a quienes actúan como si existiera un modo estándar de ser estudiante. En cambio, cuando entre todos se discuten esas reglas, los estudiantes entienden mejor por qué valen, cómo surgen. Así, dentro del grupo crece una sensación distinta: más cercana, menos impuesta desde afuera; también baja la idea de que todo puede decidirse al azar o según el humor del momento.

No menos importante, tomar parte en crear consensos ayuda a crecer en destrezas sociales y modos democráticos. Junto con eso, hacer equipo entre compañeros mejora no solo el ambiente escolar, también afianza el sentido de pertenencia grupal. Según Acuña et al. (2023) los centros de enseñanza influyen fuerte en cómo las personas forman su identidad, sobre todo si cultivan formas de trabajar juntos con apoyo recíproco. Dentro del salón, esa cultura aparece cuando se escucha lo que piensan los estudiantes y se comparten responsabilidades para mantener la armonía.

Lo importante de los acuerdos abiertos está en cómo cambian con el tiempo. Lejos de ser reglas fijas, funcionan mejor cuando se usan como guías flexibles, listas para modificarse si hace falta. Conforme el curso crece o surge algo nuevo, adaptar lo pactado ayuda a que siga teniendo sentido. Revisarlos cada cierto tiempo mantiene vivas las normas, ligadas al día a día del salón, sin convertirse en trámites vacíos.

También ayuda que los acuerdos estén claros cuando surgen problemas entre estudiantes. Si cada persona sabe qué se espera de ella, el profesor puede enfocarse en hacer pensar al grupo, no solo en

castigar sobre la marcha. Así queda más espacio para aprender de los errores. Lo pactado sirve entonces como guía, tanto moral como educativa, cada vez que hay fricción.

Al final del día, los pactos en las aulas abiertas ayudan mucho al ambiente escolar. Hechos entre todos, repensados de tanto en tanto, apuntando siempre a crecer, logran que las normas no entren por decreto, más bien surjan como parte de un trato común: cuidarse, escucharse, aprender juntos.

7.4 Mediación y justicia restaurativa

En la escuela suceden conflictos entre personas, eso es normal. Imaginar que pueden desaparecer del todo no tiene mucho sentido, incluso puede empeorar las cosas. Vivir juntos en una escuela no depende de evitar problemas, sino de cómo se enfrentan cuando surgen. Por eso, en ambientes donde todos deben sentirse incluidos, solucionar diferencias con diálogo o círculos de reparación ha ganado espacio como manera útil de aprender y crecer entre todos.

No es cuestión de castigos, sino de conversaciones. En vez de señalar con el dedo, abre puertas para hablar. Aparece cuando las reglas antiguas ya no alcanzan. Lo que antes era silencio hoy se convierte en palabra compartida. Cada voz cuenta, incluso las que suenan bajito. El problema nunca vive solo; trae compañía invisible. Acuerdos nacen donde antes había paredes. Heridas no se ignoran, se nombran cara a cara. La clase entera respira diferente si alguien escucha. Resolver no significa ganar, sino entender qué pasó. Confianza crece cuando nadie queda afuera. Repensar lo justo cambia quién tiene permiso para hablar. Conexiones rotas pueden volver a unirse, despacio. Un mal momento puede dejar huella distinta. Quienes sufrieron deciden cómo seguir adelante. Las emociones tienen espacio ahora, no solo las normas. Detrás de cada regla rota hay historias sin contar. Este camino no borra el error, pero sí amplía la mirada. Los estudiantes no

son casos, son personas con nombre. Volver a empezar requiere tiempo, no atajos.

En vez de solo hablar de mejoras escolares, algunos estudios miran cómo las escuelas crecen cuando aprenden juntas. Ainscow (2023) por ejemplo, menciona que unir investigadores con docentes ayuda a crear ambientes donde se piensa antes de reaccionar ante tensiones. Desde esa perspectiva, resolver disputas pasa por ver la mediación como hábito compartido, no como trámite aparte.

Desde un ángulo distinto, la justicia restaurativa introduce la ética de la reparación como parte central. No solo castiga lo ocurrido; más bien intenta sanar las relaciones alteradas por el hecho. Lo que queda roto tras una situación difícil es también la confianza entre quienes comparten el espacio escolar. Por eso este camino mira las heridas en cómo se tratan unos a otros, algo clave para volver a coexistir sin tensiones. Arreglarlo todo va mucho más allá de dar algo a cambio: incluye ver claramente el perjuicio causado. Asumir lo sucedido forma parte del paso siguiente, junto con la intención real de recomponer lo compartido.

Cuando una escuela aplica métodos restaurativos, necesita estructuras claras detrás. Donde los profesores participan en decisiones, surge con más frecuencia un ambiente donde los desacuerdos se hablan cara a cara. Estudios como el de Leiva et al. (2024) revelan cómo trabajar juntos entre docentes construye espacios menos excluyentes. Allí, resolver problemas pasa por acuerdos compartidos, no solo por sanciones repetidas.

No menos importante es cómo guían quienes dirigen en educación estos procesos. Cambiar desde adentro las escuelas necesita una orientación clara en lo pedagógico, junto con firmeza frente a ideales como equidad o pertenencia. Como señala Cavagnaro y Carvajal (2020) cuando el liderazgo educa al tiempo que gestiona, abre espacio para culturas escolares donde todos hablan, deciden, escuchan. Así,

poco a poco, lo restaurativo deja de ser un evento aislado para tejerse entre los hilos cotidianos de la convivencia escolar.

En clase, la mediación junto con la justicia restaurativa ayuda a crecer en capacidades como oír con atención, ponerse en el lugar del otro y tomar responsabilidades entre todos. Gracias a estas destrezas, se resuelven choques actuales, al tiempo que se frena poco a poco lo excluyente o lo juzgado sin mirar bien. Participando en mediaciones, los estudiantes empiezan a ver cómo afectan sus actos, además de aprender a proponer formas de arreglarlos.

Mirando bien las cosas, la mediación junto con la justicia restaurativa dan forma a un modo distinto de enfrentar desacuerdos dentro de la escuela. Puesto que valoran hablar sin miedo, asumir lo hecho y volver a conectar, estos métodos cambian momentos difíciles por lecciones compartidas entre todos. Sin repetir castigos que alejan a alguno, ayudan poco a poco a tejer ambientes escolares más firmes, donde vivir juntos nace cuando cada uno ve al otro como parte importante.

7.5 Prevención de discriminación

Vivir juntos en la escuela con inclusión va más allá de resolver peleas evidentes. Aun así, hay costumbres comunes que pasan desapercibidas, pero mantienen fuera a algunos estudiantes. En clase, el rechazo muchas veces aparece como ideas preconcebidas, metas distintas según el estudiante o pequeños gestos injustos que minan su lugar en el grupo. Detrás de todo esto está lo invisible: cómo piensa la institución, sus hábitos silenciosos y modos rutinarios de relacionarse. Las reglas escritas ayudan poco si el ambiente respira otra cosa cada mañana.

Cuando hablamos de escuelas distintas, entender la inclusión se vuelve clave para frenar el rechazo. Los centros de estudio no flotan aparte del resto; están metidos en redes sociales donde andan ideas, formas de ver y opiniones sobre lo distinto. Como apuntan Acuña et al. (2023) las escuelas ayudan a construir quiénes somos tanto

maestros como estudiantes, generando maneras de funcionar que bien pueden abrir puertas al respeto por las diferencias o, también, mantener desigualdades sin decirlo. Por eso, desde este ángulo, evitar el trato injusto pasa por mirar con detalle ciertos hábitos dentro de las instituciones que van marcando cómo se vive adentro.

En vez de repetir lo mismo, algunas escuelas empiezan a mirar con otros ojos sus rutinas diarias. Mientras tanto, investigadores como Ainscow (2023) destacan que unir el estudio profundo con la acción dentro del aula cambia la manera en que se perciben los obstáculos. Lejos de quedarse solo en teorías, estos centros abren momentos para pensar juntos: profesores y líderes revisan lo que pasa cuando ciertos hábitos pasan desapercibidos. Así, poco a poco, descubren formas ocultas de exclusión que antes parecían normales.

Una pieza importante de la prevención es apoyar líderes docentes dedicados a la equidad interna. Según Gómez et al. (2023), este tipo de liderazgo abre espacios donde todos hablan, escuchan y valoran diferencias reales. Bajo su influencia, los equipos directivos transforman normas disciplinarias en oportunidades para construir ambientes escolares más humanos. Así, en vez de castigar conductas injustas solamente, crece un clima cotidiano basado en trato digno.

Evitar la discriminación necesita formas donde los estudiantes participen. A través del diálogo, quienes estudian cuentan lo vivido ante el rechazo, además proponen soluciones entre todos. Lejos de cargarlos con deberes que corresponden a la institución, se trata de ver que una buena convivencia crece si atienden a cada persona implicada.

También hoy las normas para enseñar apuntan hacia la conexión entre vida en clase y metas mundiales de cambio en educación. Desde la Cumbre por la Transformación Educativa se señala: los modelos de formación han de fomentar espacios protegidos y justos donde cada estudiante pueda involucrarse sin barreras en el estudio (United

Nations, 2022). Esa línea sugiere algo claro: evitar exclusiones no viene después, forma parte vital de una enseñanza verdaderamente valiosa.

Al final del día, detener la discriminación en clase pasa por unir dirección clara dentro de la escuela, pensar distinto sobre cómo enseñar, junto con apoyo real de quienes están cerca: familias, vecinos, estudiantes. En vez de esperar a que algo salga mal para actuar, lo clave es formar ambientes donde las diferencias cuenten como fortalezas, nunca como razones para dejar afuera a alguien. Cuando el trato justo y el respeto mutuo empiezan a tejerse entre todos, entonces, poco a poco, cobra forma una vida escolar abierta de verdad.

7.6 Indicadores de convivencia

Vivir juntos en la escuela, cuando se ve como base para incluir a todos, no aguanta solo con reglas escritas ni discursos oficiales. Pues sin formas claras de ver lo que pasa entre estudiantes y docentes, cambiar hábitos cotidianos se vuelve difícil. Así ocurre que medir ciertos signos del trato diario ayuda a elegir mejor qué hacer en el aula o en la dirección. Por eso, esos datos sobre cómo interactúan las personas adentro marcan una diferencia real al planificar cambios. Aunque parezca sencillo, mirar bien lo que sucede evita soluciones inventadas sin conexión con la vida real.

Evaluar las escuelas resulta fundamental para avanzar en educación. Según Navarro (2022) estos procesos cobran valor si apuntan a crecer sin parar, más que limitarse a justificar resultados. En el contexto de la convivencia, eso quiere decir diseñar señales claras capaces de revelar lo que funciona, descubrir conflictos ocultos y guiar acciones con sentido pedagógico entre estudiantes, docentes y familias.

Cuando hablamos de escuelas que incluyen a todos, medir solo los castigos no dice mucho. Aunque anotar peleas o regaños entrega datos, quedarse ahí puede hacer creer que todo está bien si nadie se

mete en lós. En cambio, observar cómo se tratan entre ellos los chicos importa más. También pesa lo justo que les parece lo que deciden los adultos. Y claro, cuenta mucho si los estudiantes opinan sobre lo que pasa en clase o en el patio. La buena convivencia no es silencio. Es presencia.

Hablar de mejoras en las escuelas lleva a pensar en cómo guían quienes mandan dentro de ellas. Según De la Vega Rodríguez (2022) transformar una escuela exige líderes que usen bien la información sobre enseñanza al tomar rumbos importantes. Así ocurre con los números sobre comportamiento entre estudiantes: no basta archivarlos; lo útil es discutirlos entre todos los docentes, junto con familias y personal del centro.

De igual forma, los índices sobre cómo interactúan dentro de la escuela conectan lo administrativo con cambios profundos en la educación. Según Casquete et al. (2024) manejar el cambio en centros educativos abiertos a todos requiere habilidades reales para examinar datos y modificar acciones. Pues cuando las escuelas incluyen formas constantes de monitoreo, descubren espacios donde las relaciones mejoran junto con otros que exigen estrategias didácticas más claras. No se puede pasar por alto que mirar cómo se convive dentro de la escuela necesita un enfoque que acompañe el crecimiento, no solo juzgar. Cuando los significados de las señales los discuten todos, ganan más sentido. Profesores, estudiantes y quienes dirigen entran en diálogo al revisar lo que muestran esos datos, así ven mejor lo que pasa detrás de cada clase. Entre tantas voces, surge un compromiso distinto: entre todos cuidan lo que construyen.

Claro, también hay señales de cómo se llevan dentro de la escuela que no salen en los datos comunes. Cosas como sentirse parte del grupo, aceptar diferencias o tener fe en cómo arreglan los problemas muestran mejor lo que pasa en las aulas. Al incluir estos matices más

sutiles, entender el ambiente entre estudiantes va más allá de simplemente castigar errores.

Al mirar cómo funciona una escuela, ciertos datos ayudan a ver si todos se tratan bien entre sí. No buscan vigilar lo que hacen los chicos, más bien muestran cómo interactúan dentro del aula. Desde ese punto de vista, sirven para ajustar lo que no anda, sin señalar culpables. Cuando profesores, estudiantes y familias participan al leerlos, cobran sentido real. Así, poco a poco, crecen ambientes donde importa escuchar, reparar errores y caminar juntos.

Así termina el Capítulo VII, afianzando la noción de que una convivencia escolar verdaderamente incluyente necesita entrelazar aspectos emocionales con lo comunicativo, sin dejar de lado lo normativo ni tampoco lo relacionado a la evaluación. A partir de aquí, los capítulos venideros exploran cómo estos elementos cobran forma dentro del diseño pedagógico del modelo multisensorial presentado en esta obra.

CAPÍTULO VIII

ARQUITECTURA DEL MODELO COMPONENTES, PRINCIPIOS, RUTAS DE IMPLEMENTACIÓN

8.1 Principios rectores

Cada diseño que quiera perdurar necesita reglas claras desde un inicio. Más allá de detallar partes o pasos, importa definir las guías que dirigen cada elección. Estas líneas fijan lo importante, acotan desvíos, impiden lecturas al azar. Aquí, esos fundamentos no son solo palabras firmadas sobre papel. Funcionan como herramientas concretas, moldeando cómo se organiza todo el sistema desde adentro.

Empieza por ahí, incluir no es llenar espacios. Sucede cuando cada voz pesa igual en aulas con historias distintas. Surge sentido común si las normas internas coinciden con cómo piensan los equipos. Un estudio reciente lo ejemplifica mediante escuelas donde nadie decide sobre otros sin preguntar antes. Esa forma de actuar tampoco sobra; sustenta todo aquello en lo que creen quienes trabajan allí.

Empieza por tomar decisiones basadas en pruebas claras. Cuando las escuelas corren tras novedades todo el tiempo, suelen usar métodos que nadie ha comprobado bien. Según De la Vega Rodríguez (2022) avanzar dentro del sistema educativo necesita base firme y mirada constante hacia lo hecho. Cada pieza del modelo funciona solo si pasa por repaso cuidadoso, opiniones reales y mejoras paso a paso. Las cifras ayudan, claro. Pero también pesa mucho entender cómo se siente la gente en el centro, qué cambia día con día dentro del proceso.

El tercer principio es la participación corresponsable. Ningún modelo sistémico puede implementarse desde la unilateralidad. Casquete et al. (2024) al analizar gestión del cambio en instituciones inclusivas, señalan que las transformaciones sostenibles requieren involucramiento activo de los distintos actores educativos. La

corresponsabilidad distribuye funciones sin diluir responsabilidad. El docente no opera aislado; directivos, equipos de apoyo y familias forman parte del entramado operativo.

Un cuarto principio, transversal a los anteriores, es la accesibilidad estructural. La arquitectura del modelo debe prever diversidad desde el diseño inicial. Esto no implica multiplicar recursos indiscriminadamente, sino anticipar variabilidad en ritmos, lenguajes y contextos. Cuando la accesibilidad se incorpora como criterio rector, disminuye la necesidad de correcciones posteriores y se fortalece la coherencia sistémica.

Conviene precisar que estos principios no operan de manera fragmentada. Inclusión sin evidencia puede derivar en voluntarismo; evidencia sin participación puede producir tecnocracia; participación sin accesibilidad puede generar exclusiones invisibles. La articulación entre ellos configura el marco normativo del modelo.

Desde una perspectiva arquitectónica, los principios rectores cumplen función delimitadora. Establecen qué decisiones son coherentes con el modelo y cuáles lo desvían. Funcionan como brújula conceptual antes de que se definan componentes específicos o rutas de implementación. En ese sentido, preceden a la estructura operativa sin sustituirla.

En síntesis, los principios rectores del modelo —inclusión, evidencia, participación y accesibilidad— constituyen el fundamento normativo sobre el cual se construye la arquitectura sistémica. No son declaraciones abstractas, sino criterios que orientan diseño, implementación y evaluación. Su explicitación permite garantizar coherencia interna y sostenibilidad institucional.

8.2 Componentes del modelo

Si los principios rectores establecen el marco normativo del modelo, los componentes definen su estructura operativa. Un modelo no se sostiene únicamente en valores declarados; requiere dispositivos

concretos que articulen diagnóstico, diseño, mediación y evaluación dentro de una lógica sistémica. La arquitectura propuesta no responde a una suma de acciones aisladas, sino a un entramado funcional donde cada componente cumple un rol específico y, al mismo tiempo, interdependiente.

El primer componente es el diagnóstico institucional y pedagógico. No se trata de un ejercicio inicial estático, sino de un proceso continuo de lectura contextual. De la Vega Rodríguez (2022) sostiene que los procesos de mejora escolar requieren comprensión profunda del punto de partida institucional antes de implementar cambios estructurales. Aplicado al modelo, esto implica identificar barreras, fortalezas organizacionales y dinámicas relacionales que condicionan la convivencia y el aprendizaje. Sin diagnóstico situado, la intervención corre el riesgo de convertirse en prescripción genérica.

Lo segundo gira en torno al diseño pedagógico que incluye varios sentidos y personas. Esto va más allá de pequeños cambios en cómo se enseña; está en el centro mismo del funcionamiento. Se trata de organizar momentos de estudio y relación teniendo en cuenta distintas velocidades, maneras de comunicarse y modos de intervenir. Según Casquete et al. (2024) transformar la educación exige que lo dicho coincida con lo hecho día tras día. Por eso, el plan necesita convertir ideas clave en cosas reales: orden en las clases, normas para compartir espacios, herramientas para guiar procesos y formas de dar respuesta.

Empieza por ahí: la mediación con apoyo institucional forma parte clave del proceso. No todo avanza solo, aunque parezca lógico. Alguien tiene que guiar, revisar avances, organizar reuniones entre áreas. Según Gómez et al. (2023) cuando el liderazgo abre puertas al debate, las personas sienten más equidad dentro del entorno laboral. Lejos de limitarse a arreglar disputas, este rol también sostiene al profesorado, une distintos departamentos, conecta con los hogares donde viven los estudiantes.

Otro pilar clave resulta ser el análisis constante durante todo el proceso. En vez de solo revisar lo alcanzado al final, se observa cómo avanza cada etapa, con correcciones según sea necesario. Este diseño incluye canales activos para recibir opiniones, detectar progresos, rechazos o espacios por mejorar. Desde esta perspectiva, revisar actúa como un control interno, impidiendo que las acciones se alejen de los valores centrales con los que empezaron.

Al final, es el trato cotidiano organizado lo que une las piezas previas. Vivir juntos no va al lado del estudio, más bien funciona como base práctica del sistema en marcha. Normas, pactos o formas de actuar tienen que formar parte del plan para enseñar, sin quedarse afuera como simples instrucciones escritas. Cuando aprender y compartir espacio coinciden, la escuela se sostiene mejor con el tiempo.

Resulta útil señalar que estas partes no avanzan una tras otra como pasos fijos. Mientras el diagnóstico moldea el diseño, este exige intervención activa. Dicha intervención cambia según lo marca la evaluación, al tiempo que la coexistencia actúa de fondo en cada fase. Así queda claro: la estructura vive del movimiento. Lo valioso aquí no está en mantener formas inamovibles, sino en cómo todo se influye mutuamente.

Mirando desde esta aproximación global, nombrar cada parte ayuda a ver el esquema como un entramado claro de elecciones en lo organizativo. Lejos de ser un método rígido, funciona más bien como un armazón flexible; eso sí, siempre ligado por normas ya establecidas. Aunque cambie su forma, conserva unidad interna porque sigue ciertas bases fijadas antes.

Al mirar el conjunto, las piezas del modelo - diagnóstico, diseño, mediación, evaluación y convivencia - forman lo que permite ponerlo en marcha. Aunque cada parte tiene un rol distinto, todo funciona mejor cuando están conectadas entre sí. No se trata de sumar pasos.

Se sostiene por cómo interactúan. Lo clave está en los vínculos, no en amontonar etapas.

8.3 Ruta por fases

Cada sistema necesita un tiempo bien definido. Sin etapas claras, las ideas pueden quedarnos lejos de lo que se hace en realidad. Avanzar solo con esfuerzos sueltos o acciones juntas, pero sin orden no sostiene nada; aquí importa ir paso a paso, con seguimiento lento y mirada constante.

Primero viene el arranque, después sigue la evolución, al final queda la etapa de afianzamiento. Aunque parezca ordenada, en realidad cada paso se entrelaza con los otros. Tal como menciona De la Vega Rodríguez (2022) cambiar una escuela exige tiempo de espera antes de mover cimientos. Desde esa idea nace la primera etapa: aquí importa entender juntos cómo funciona el modelo, pactar reglas sencillas, revisar la situación real sobre el terreno. Transformarlo todo todavía no entra en juego; lo clave ahora es abrir puertas para que luego algo distinto pueda surgir.

Empieza entonces una nueva etapa: la puesta en marcha lenta de lo planeado antes. Lejos ya de teorías, el esquema cobra forma en aulas y oficinas. Según Casquete et al. (2024) sin apoyo cercano y comentarios frecuentes, surgen fricciones dentro de las escuelas. Mientras tanto, la guía desde la dirección escolar y revisión mientras se avanza marcan la diferencia. Los cambios realizados durante este tiempo... mejor mirarlos como pasos necesarios, no errores.

En la etapa de consolidación, lo clave es mantener firmes los hábitos ya puestos en marcha, asegurando que duren con el tiempo. Más bien que anunciar que todo ha terminado, se busca que el nuevo sistema forme parte natural del día a día institucional. Según Gómez et al. (2023) el liderazgo inclusivo echa raíces cuando las acciones colectivas pasan de ser eventos raros a normas comunes. Así ocurre también con la estructura del modelo: poco a poco entra en las costumbres, fluye

por procedimientos establecidos, cobra vida dentro de cómo funciona la organización.

Conviene enfatizar que las fases no son compartimentos estancos. Pueden superponerse parcialmente y retroalimentarse. Una institución puede encontrarse consolidando ciertas prácticas mientras inicia ajustes en otras. La secuenciación funciona como guía orientadora, no como cronograma inflexible.

Además, la ruta por fases permite distribuir carga institucional. Implementar todos los componentes simultáneamente podría generar saturación y fatiga organizacional. La gradualidad facilita apropiación y reduce la percepción de imposición externa. La sostenibilidad del modelo depende, en buena medida, de esta dosificación estratégica.

Desde la lógica sistémica del capítulo, la secuenciación cumple función articuladora entre principios y componentes. Los principios orientan, los componentes estructuran y la ruta por fases temporaliza. Sin temporalidad, la arquitectura carece de dirección operativa.

En síntesis, la ruta por fases —inicio, desarrollo y consolidación— organiza la implementación del modelo de manera progresiva y reflexiva. No impone un ritmo uniforme, pero ofrece un marco para que la transformación institucional se produzca con coherencia, acompañamiento y sostenibilidad.

8.4 Roles y corresponsabilidad

Todo modelo sistémico que aspire a transformar prácticas institucionales requiere una definición explícita de responsabilidades. La ambigüedad en los roles suele ser uno de los factores que debilitan los procesos de cambio. Sin una distribución clara de funciones, la implementación depende de voluntades individuales y pierde sostenibilidad. La corresponsabilidad, en este sentido, no significa diluir obligaciones, sino articularlas.

El rol del docente constituye el núcleo operativo del modelo. No solo porque es quien materializa el diseño pedagógico, sino porque su práctica cotidiana configura el clima relacional del aula. Acuña et al. (2023) señalan que la identidad profesional docente se construye en interacción con la cultura institucional. Esta dimensión identitaria resulta clave: cuando el profesorado se reconoce como agente activo del cambio y no como ejecutor pasivo de lineamientos externos, la implementación adquiere profundidad. La corresponsabilidad comienza por asumir el liderazgo pedagógico en el aula.

Los equipos directivos desempeñan una función estructurante. No basta con autorizar el modelo; deben generar condiciones organizativas que lo hagan viable. Gómez et al. (2023) muestran que el liderazgo inclusivo se expresa en prácticas participativas que fortalecen la confianza institucional. En el marco del modelo, esto implica coordinar equipos, facilitar tiempos de planificación conjunta y garantizar coherencia entre discurso institucional y práctica cotidiana. La dirección no actúa como supervisión externa, sino como articuladora del sistema.

En cuanto a los equipos de orientación y apoyo (como el DECE u organismos equivalentes), su rol no debe limitarse a intervenciones correctivas. Más bien, operan como mediadores técnicos y acompañantes del proceso. Casquete et al. (2024) advierten que la gestión del cambio requiere dispositivos de seguimiento y asesoramiento continuo para evitar fragmentación organizacional. El acompañamiento técnico permite traducir principios en decisiones concretas, monitorear avances y ajustar estrategias sin generar sobrecarga en el docente.

La participación de las familias completa la estructura de corresponsabilidad. Si el modelo pretende transformar la convivencia y el aprendizaje, necesita coherencia entre escuela y entorno. La implicación familiar no se reduce a asistencia a reuniones formales;

implica comunicación clara, participación en acuerdos y reconocimiento mutuo de responsabilidades. Cuando las familias perciben transparencia y apertura institucional, aumenta la confianza y se fortalecen los procesos de regulación colectiva.

Conviene subrayar que la corresponsabilidad no elimina jerarquías funcionales, pero sí redefine su sentido. Cada actor posee un ámbito específico de acción, pero las decisiones estratégicas deben articularse. La fragmentación —docentes, por un lado, directivos por otro, equipos de apoyo aislados— debilita la arquitectura del modelo. La coordinación, en cambio, la robustece.

Desde la lógica sistémica del capítulo, la distribución de roles actúa como mecanismo de equilibrio. Los principios orientan, los componentes estructuran, las fases temporalizan y los roles operacionalizan. Sin definición clara de funciones, la arquitectura carecería de soporte humano.

En síntesis, el modelo requiere una red de corresponsabilidad donde docente, directivos, equipos de orientación y familias operen de manera articulada. La claridad funcional no restringe la autonomía profesional; la fortalece al situarla dentro de un marco compartido. La sostenibilidad institucional depende, en gran medida, de esta articulación consciente de responsabilidades.

8.5 Gestión de recursos

La solidez conceptual de un modelo educativo no garantiza su viabilidad. Entre la formulación teórica y la implementación efectiva media un conjunto de decisiones relativas a tiempos, materiales, espacios y apoyos humanos. La gestión de recursos no constituye un aspecto administrativo periférico; es condición estructural para que la arquitectura del modelo se sostenga en la práctica.

En primer lugar, la gestión del tiempo adquiere relevancia estratégica. Las transformaciones institucionales requieren espacios formales de planificación, coordinación y evaluación. Casquete et al. (2024)

advierten que los procesos de cambio fracasan cuando se superponen a rutinas ya saturadas sin reestructurar calendarios ni redistribuir cargas laborales. En el marco del modelo, esto implica asignar tiempos específicos para trabajo colaborativo, análisis de resultados y ajustes progresivos. La innovación no puede depender de esfuerzos extraordinarios permanentes; debe integrarse a la organización ordinaria del trabajo docente.

En segundo lugar, la gestión de materiales y recursos pedagógicos debe alinearse con los principios rectores. No se trata de incorporar tecnología de manera indiscriminada, sino de seleccionar herramientas que favorezcan accesibilidad, claridad comunicativa y coherencia metodológica. Acuña et al. (2023) subrayan que la cultura institucional influye en la apropiación de prácticas pedagógicas. Cuando los recursos disponibles responden a una visión compartida y no a iniciativas aisladas, aumenta su integración efectiva en el aula.

La organización de los espacios físicos también forma parte de la gestión. La disposición del aula, las zonas de trabajo colaborativo y los espacios destinados a mediación o acompañamiento inciden en la dinámica relacional. Gómez et al. (2023) muestran que el liderazgo inclusivo se traduce en decisiones organizativas que fortalecen la percepción de justicia y participación. La configuración espacial puede facilitar interacción horizontal o, por el contrario, reforzar jerarquías rígidas. La arquitectura del modelo debe considerar esta dimensión material como parte de su coherencia sistémica.

Asimismo, la gestión de apoyos humanos resulta determinante. La coordinación entre docentes, equipos de orientación y directivos requiere mecanismos formales de articulación. La corresponsabilidad definida en el subtema anterior solo se materializa cuando existen canales claros de comunicación y acompañamiento técnico. La ausencia de estos dispositivos puede fragmentar la implementación y generar desigualdad entre áreas o niveles educativos.

Conviene enfatizar que la gestión de recursos no debe interpretarse como acumulación. Más recursos no garantizan mejores resultados si no están integrados en una lógica coherente. La eficiencia radica en la alineación entre principios, componentes y disponibilidad material. Una distribución estratégica puede compensar limitaciones presupuestarias, mientras que una asignación dispersa puede debilitar incluso instituciones con mayores recursos.

Desde la perspectiva sistémica del capítulo, la gestión de recursos actúa como soporte operativo de la arquitectura. Los principios orientan, los componentes estructuran, las fases secuencian y los roles distribuyen funciones; los recursos, en cambio, hacen posible que todo lo anterior ocurra en condiciones reales.

En síntesis, la viabilidad del modelo depende de una gestión planificada de tiempos, materiales, espacios y apoyos humanos. Lejos de ser un aspecto secundario, esta dimensión asegura que la propuesta trascienda el plano conceptual y se integre en la dinámica institucional cotidiana con sostenibilidad y coherencia.

8.6 Teoría de cambio

Todo modelo educativo que aspire a trascender la descripción estructural debe explicitar su lógica causal. No basta con enumerar principios, componentes o fases de implementación; es necesario responder con claridad a la pregunta fundamental: ¿cómo y por qué esta arquitectura produce los resultados esperados? La teoría de cambio cumple esa función explicativa. Articula supuestos, mecanismos y efectos previstos dentro de una secuencia coherente. Bajo este enfoque, todo gira en torno a una idea clave: cambiar para vivir mejor dentro de la escuela no ocurre con acciones sueltas. Ocurre cuando cambian juntas la forma de hacer las cosas, lo que se valora y cómo funciona la organización por dentro. Según De la Vega Rodríguez (2022) avanzar en educación exige que quienes dirigen estén en sintonía con el ambiente escolar y con lo que realmente pasa

en las aulas. Esa conexión actúa como punto inicial: si las decisiones importantes calan en el día a día compartido, entonces todo empieza a tener más sentido desde adentro.

Otro camino que explica el cambio pasa por cómo las personas entran en las decisiones y comparten responsabilidades. Según Gómez et al. (2023) cuando el liderazgo incluye a todos, crece la sensación de equidad dentro de la organización. Lejos de ser un resultado menor, esta impresión moldea directamente si alguien está dispuesto a adaptarse. Si quienes trabajan en educación ven válidas las elecciones hechas desde arriba, oponen menos obstáculos. Así, su implicación se hace más profunda. Desde esta mirada, asumir juntos las cargas no reparte solo funciones: construye sentido compartido poco a poco.

Otro modo de entender el proceso tiene que ver con cómo organizar los cambios paso a paso. Según Casquete et al. (2024) cuando las instituciones cambian, necesitan tiempo, seguimiento constante y espacio para corregir rumbo. Poco a poco, ir introduciendo modificaciones mientras se evalúa su impacto no resulta opcional; más bien impulsa todo hacia adelante. Así, gracias al retorno de información útil, es posible enderezar errores, potenciar lo que empieza a funcionar y mantener la cohesión interna.

En términos sintéticos, la lógica causal del modelo puede describirse así:

Principios claros → Componentes articulados → Implementación gradual → Participación corresponsable → Evaluación continua → Consolidación cultural.

Cada elemento actúa como condición del siguiente. Si alguno se debilita, la cadena causal pierde fuerza.

Conviene precisar que la teoría de cambio no garantiza resultados automáticos. Más bien, explicita las condiciones bajo las cuales los resultados son plausibles. La arquitectura propuesta asume que la convivencia mejora cuando existen estructuras de regulación,

comunicación accesible y liderazgo coherente; y que el aprendizaje se fortalece cuando estas condiciones reducen incertidumbre y favorecen participación.

Asimismo, la teoría de cambio reconoce que los efectos no son exclusivamente académicos. La consolidación de prácticas inclusivas impacta en clima institucional, percepción de justicia y estabilidad organizativa. Estos efectos intermedios actúan como mediadores que sostienen los resultados finales.

Desde la lógica del capítulo, la teoría de cambio cierra la arquitectura del modelo articulando principios, componentes, fases, roles y recursos en una explicación integrada. No añade nuevos elementos; los organiza causalmente. De este modo, el modelo deja de ser una estructura descriptiva para convertirse en un sistema explicativo coherente.

En síntesis, la teoría de cambio del modelo establece que la transformación educativa ocurre cuando liderazgo, cultura, diseño pedagógico y evaluación operan de manera alineada y progresiva. La sostenibilidad no depende de intervenciones aisladas, sino de la articulación consciente de mecanismos institucionales que refuerzan coherencia y participación.

CAPÍTULO IX

ESTRATEGIAS MULTISENSORIALES PARA RITMOS DE APRENDIZAJE

BANCO ORGANIZADO POR PROPÓSITOS

9.1 Acceso a la información

Ver claro lo que te muestran viene antes que pensar, comparar o controlar tu propio ritmo. Quien aprende precisa captar bien los datos desde el inicio. Aunque pase desapercibida con frecuencia, esta fase marca gran parte del resultado final. Sin una presentación clara, entender lo complejo se vuelve casi imposible. Primero llega la percepción; luego, todo lo demás.

Mirando desde fuera, según la UNESCO (2023), abrir puertas en la educación empieza por cómo se planean los controles y ajustes. Más bien que solo anotar cifras, lo clave es dar a todos las mismas posibilidades desde el primer paso. Así pues, llegar no depende de arreglos al final, sino de decisiones hechas antes, con efecto real sobre quién puede aprender.

Al mismo tiempo, la política de evaluación de la UNESCO (2022–2029) destaca que la educación necesita basarse en justicia, claridad y conexión con el entorno real. En las clases, eso quiere decir presentar contenidos usando imágenes, sonidos, textos o formatos digitales flexibles; así lo diferente que perciben o piensan algunos estudiantes no frena su aprendizaje desde el inicio.

Desde lo local, según la OEI (2023), mirar cómo funcionan las políticas escolares en Iberoamérica implica fijarse no sólo en si dan resultado, sino además en cómo se ponen en práctica. Aunque los materiales estén disponibles, cuando su distribución es irregular, lo que muestran los datos muchas veces son brechas iniciales, no avances distintos. Así, abrir diferentes formas de llegar al conocimiento termina siendo también una cuestión de equidad en la enseñanza.

Mirando desde dentro de las escuelas, el Ministerio de Educación del Ecuador (2023) pone énfasis en alinear bien lo planeado con lo que pasa en clase y cómo después se revisan los resultados. Así ocurre, por ejemplo, cuando las instrucciones son fáciles de entender, cuando está claro para qué sirve cada tarea o cuando todo el material tiene un orden lógico. Por eso, poder acceder a estos recursos no solo depende de si el profesor quiere usarlos, sino también de decisiones tomadas entre todos en la institución, siempre que ayuden a mantener estabilidad y sentido común.

También, al estudiar modelos causales en programas escolares, López y Cos (2025) mencionan que cada acción útil necesita detallar bien lo que pone en marcha desde un inicio. Desde una perspectiva de enseñanza, tener acceso a datos relevantes forma parte clave de ese punto de partida. Aunque parezca obvio, si faltan requisitos básicos al comenzar, todo el proceso hacia los objetivos deseados pierde fuerza. También según Cárdenas et al. (2025), entender cómo conectan entradas, acciones y salidas requiere verlos como pasos enlazados. La entrada de datos ocurre al comienzo de ese recorrido; justo ahí el plan empieza a volverse vivencia real. Si este momento resulta confuso, desbordado o caótico, lo que sigue - entender bien, mostrar ideas de formas distintas, controlar el propio aprendizaje - queda afectado. Aunque parezca lejano, todo arranca desde cómo llega la información. No está de más decirlo, abrir más caminos para acceder no quiere decir bajar el nivel ni hacer todo más fácil. Significa organizar bien las ideas, prever dificultades y dar distintas formas de llegar al mismo aprendizaje esperado. A veces ayuda un dibujo junto a la clase hablada, otras veces sirve una herramienta digital ajustable o un resumen con orden claro. Estos apoyos no achican lo profundo del contenido; solo ayudan a moverse mejor dentro de él.

Mirando desde aquí, con este capítulo como guía, lo primero es abrir caminos distintos para actuar y decidir. La entrada a los datos sirve

para empezar a sembrar diferencias útiles. Que las velocidades diversas no acaben separando a quienes apenas empiezan, mejor aprovecharlas. Así nacen espacios donde todos puedan tener pie firme, sin ventajas armadas de antemano.

Abrir más puertas no rompe la educación. Al contrario, la sostiene con mayor firmeza. Lejos de bajar exigencias, multiplica las formas de entrar. Sobre todo, pone la justicia justo ahí, donde nace cada aprendizaje.

9.2 Procesamiento activo

Cuando alguien puede ver los datos, eso abre apenas la posibilidad de aprender algo. A partir del instante en que empieza a manipular las ideas, entonces ocurre un cambio real dentro de la mente. Mirar sin más no alcanza nunca por sí solo, hace falta mover los contenidos, darles vueltas, dudar incluso. Cambiar escenarios ayuda también: usar lo sabido en situaciones nuevas muestra mejor qué tan integrado está todo. Entender bien nace cuando el pensamiento trabaja largo rato sobre una misma cosa, no cuando simplemente se repite.

Mirando estudios con enfoque causal en educación, lo que ven López y Cos (2025) es claro, los logros escolares no surgen solo por tener materiales o recursos precisos. Lo que realmente importa suele estar oculto detrás, como las formas en que los estudiantes interactúan con lo enseñado. Dentro del aula, una pieza clave resulta ser el trabajo mental activo del estudiante. Ese momento exacto transforma planes escritos en momentos reales de comprensión. Si la mente no se pone en marcha, todo queda en la superficie.

Desde un ángulo distinto, Cárdenas et al. (2025) examina cómo entradas, acciones y salidas se conectan con sentido. Así visto desde adentro del aula, lo que antes era solo explicar temas ahora necesita abrir espacios donde quien aprende revise datos, enfrente puntos distintos y pruebe ideas propias. Porque detrás de cada paso organizado hay una secuencia que exige fluir sin saltos vacíos. En este

entramado, mover activamente la información no es un detalle más: resulta ser el motor que cambia el rumbo del sistema.

Desde el lado de las normas, el informe del Ministerio de Educación ecuatoriano (2023) subraya alinear lo planeado con lo hecho y luego revisado. Pasa esto justo cuando las tareas van más allá de anunciar metas, empujando a los estudiantes a meterse de lleno. Formatos tipo puestos rotatorios, objetos para tocar y armar o representar escenas no quedan fuera del núcleo; actúan como herramientas que fuerzan una nueva forma de ver lo aprendido.

También señala la OEI (2023) que lo bien que funcionen las políticas escolares en Iberoamérica depende de si logran pasar ideas generales a acciones reales en clase. Esto del procesamiento activo entra justo ahí, transforma el deseo de incluir en formas reales de enseñar que ayudan a entender mejor. Participar de lleno al aprender reduce el riesgo de quedarse solo en repetir sin pensar.

Mirando desde fuera, la UNESCO (2023) menciona que las clases buenas necesitan formas de enseñanza donde todos participen de verdad. Responder cosas cortas no basta; hace falta espacio para investigar, discutir, crear algo propio. Así pasa, cuando el estudiante piensa activamente, empieza a tomar control sobre lo que aprende, no solo escucha sin más.

A veces cuesta separar lo que se mueve de lo que realmente prende. Puede haber bullicio sin que algo quede claro dentro. Un ejercicio capta la atención, aunque no cambie las ideas viejas. Lo clave no está en cuánto hacen los estudiantes, sino en cómo trabajan el pensamiento. Cuando tienen que contrastar, defender un punto o usarlo en otro contexto, ahí suele quedarse grabado.

Así funciona esto, el trabajo mental enciende la mente en medio del plan. Aunque el ingreso abre puertas, solo lo que se trabaja cambia realmente. Va por partes, antes de entender, hay que despejar el camino. Después comienza el contacto real con lo aprendido.

Aprender en profundidad no viene de juntar datos sin parar, más bien nace cuando los vas rehaciendo una y otra vez. Aquí, la clase ya no es solo para recibir ideas, ahora actúa como un taller mental donde cada persona arma su propio entendimiento mientras interactúa con lo nuevo.

9.3 Expresión diversa

Si el aprendizaje implica transformación interna del conocimiento, su expresión constituye el momento en que esa transformación se vuelve observable. Sin embargo, no todos los estudiantes exteriorizan su comprensión mediante los mismos recursos ni con igual eficacia en un único formato. Evaluar únicamente a través de una vía —sea escrita, oral o estandarizada— puede terminar midiendo la adecuación al medio antes que la profundidad conceptual alcanzada. La Política de evaluación 2022–2029 de la UNESCO (2022) advierte que la equidad en los sistemas educativos exige considerar la diversidad de contextos y trayectorias. Este principio no se agota en el acceso; se extiende a la manera en que se valida el aprendizaje. Cuando se amplían las posibilidades de respuesta, no se flexibiliza el estándar, sino que se reduce la interferencia del formato en la medición del logro.

De manera complementaria, la UNESCO (2023) señala que los marcos de calidad educativa deben captar la pluralidad de desempeños y evitar interpretaciones simplistas de los resultados. En el aula, esto se traduce en permitir que un mismo objetivo curricular pueda evidenciarse mediante distintos productos: una argumentación escrita, una presentación audiovisual, un mapa conceptual, una simulación o un proyecto aplicado. Lo que permanece constante son los criterios; lo que varía es el canal de demostración.

Desde el análisis de modelos causales, López y Cos (2025) explican que los resultados dependen de la interacción entre insumos y mecanismos intermedios. La expresión es uno de esos mecanismos

decisivos. Si la vía elegida para demostrar aprendizaje introduce obstáculos adicionales, por ejemplo, exigir alta competencia escrita para evaluar comprensión conceptual en otra área, el resultado puede distorsionarse. La coherencia metodológica exige que el medio no eclipse el contenido.

Cárdenas et al. (2025) al examinar la relación entre procesos y efectos educativos, advierte que la interpretación de resultados debe considerar la complejidad de las trayectorias de aprendizaje. Esta observación refuerza la necesidad de distinguir entre el dominio conceptual y la forma en que este se comunica. Una evaluación que reconoce múltiples vías de expresión tiende a ofrecer una imagen más precisa del proceso formativo.

Ofrecer opciones no significa ausencia de límites. La clave está en explicitar con claridad los criterios de logro: argumentación consistente, precisión conceptual, capacidad de análisis o transferencia. Mientras esos criterios se mantengan estables, la diversidad de formatos no compromete el rigor; lo desplaza hacia el núcleo cognitivo del aprendizaje.

Además, cuando el estudiante puede seleccionar “dentro de un marco definido” el modo de presentar su trabajo, se fortalece la responsabilidad sobre el propio proceso. La elección no es un gesto superficial; implica asumir las implicaciones del formato escogido y sostener coherencia con los criterios establecidos.

La expresión diversa, en este sentido, no fragmenta el currículo ni relativiza la evaluación. Permite que el aprendizaje se manifieste con mayor fidelidad a su complejidad real, evitando que la homogeneidad metodológica invisibilice comprensiones legítimas.

9.4 Retroalimentación formativa

Abre la puerta entender algo, pero mostrarlo ya cambia las cosas. En medio aparece la respuesta, como un giro inesperado del camino. No termina nada, más bien empuja hacia otro rumbo. Dar solo una nota

corta el paso, frena el ritmo. Incluir observaciones útiles extiende el recorrido, lo hace más denso.

Un informe de la UNESCO (2023) dice que evaluar debería ayudar a crecer, no solo tomar nota de resultados. Lejos de quedarse en etiquetar logros, cambiar la mirada permite ajustar el rumbo según lo que sucede. Dentro del salón, corregir pasa entonces por mostrar no solo fallos o éxitos, aunque también eso importa. Lo clave es señalar sin rodeos dónde mejorar, junto con pistas prácticas para avanzar paso a paso.

Siguiendo esta línea, según la UNESCO (2023) lo sólido de una enseñanza se mantiene cuando la información llega clara y a tiempo a quienes participan. Para que las observaciones ayuden mientras se aprende, deben ser exactas, nada borrosas. Frases vagas o demasiado amplias no guían en realidad; por el contrario, abren espacio al desconcierto o incluso bajan el ánimo.

Mirando estudios sobre programas escolares, López y Cos (2025) muestran cómo ciertos procesos internos conectan lo que se invierte con lo que se logra. Aunque parezca sutil, la devolución de información cumple un papel clave aquí: introduce cambios mientras las cosas ocurren, no al final. Gracias a eso, los problemas no avanzan sin control. Lejos de intervenir tras el hecho, opera durante el proceso mismo del aprendizaje.

Aunque Cárdenas et al. (2025) lo señala con cuidado, entender los resultados pide mirar más allá del número. Pues detrás de cada uno hay pasos mezclados, decisiones cruzadas. Al construir respuestas útiles para estudiantes, conviene recordarlo. Un resultado bajo, por ejemplo, tal vez no venga de confusión conceptual, sino de un orden disperso, o tiempos mal medidos, incluso una duda sobre qué se pedía exactamente. Mirar el fallo desde afuera rara vez ayuda. Mejor ubicarse dentro del proceso, como quien sigue un camino torcido pero intencional.

Desde el ámbito oficial, el Ministerio de Educación del Ecuador (2023) destaca que planificar, aplicar y valorar deben ir en línea. Aunque los estándares estén claros al empezar, si después no hay chance de ajustar, la corrección ya no sirve para crecer. Pese a todo, solo funciona bien cuando hay espacios concretos para avanzar tras lo entregado. Por eso, sin vuelta atrás, el comentario pierde sentido como herramienta de aprendizaje.

También dice la OEI (2023) que avanzar con firmeza en educación requiere espacios donde el aprendizaje nunca se detenga. Lejos de quedarse en corregir errores, lo devuelto al estudiante entrega datos clave a la escuela sobre si sus métodos funcionan. Observar cómo responde cada grupo, luego modificar lo necesario, eso construye poco a poco un ambiente escolar que evalúa con sentido.

Por supuesto, señalar cosas no significa llenar páginas de notas. Lo útil no viene por cuánto se escribe, sino por cómo ayuda a avanzar. A veces un detalle claro basta más que montones de ajustes apuntados al azar. Resulta mejor enfocarse en lo que realmente mueve las agujas. Claro, si las respuestas son precisas y siguen un orden, ayudan a que la persona controle mejor su avance. Aprendiendo a ver qué necesita mejorar, corrige antes los errores, también decide más sobre cómo avanzar. Justo ahí, revisar ya no es solo corregir desde afuera, sino una conversación que enseña mientras ocurre.

9.5 Autorregulación del estudiante

No aparece sola la autorregulación; crece despacio cuando hay un entorno educativo donde el estudiante ve claro lo que debe hacer, mide su progreso, detecta errores. Aunque la guía ayuda, aquí va más lejos: interioriza ese rumbo, actúa con intención propia.

La UNESCO (2023) dice que las escuelas justas ayudan a quienes aprenden a tomar el timón de su formación. Esto va más allá de cumplir con lo pedido; incluye saber por qué se hace cada cosa, prever problemas posibles y diseñar caminos propios. Cuando eso ocurre,

aparece algo clave: la autorregulación, muestra clara de crecimiento dentro del aprendizaje.

Así lo ve la UNESCO (2023) cuando destaca que ambientes escolares bien diseñados ofrecen datos entendibles sobre el progreso del alumnado. Pese a ello, sin indicadores claros o chance de corregir errores, crece la dependencia ajena. Ocurre que manejar el propio aprendizaje exige estructuras visibles: objetivos marcados, pautas abiertas, espacio para reelaborar.

Según López y Cos (2025), lo que se logra en educación nace de cómo se combinan el diseño con la puesta en práctica. En ese proceso, la autorregulación funciona desde adentro, potenciando lo planeado en clase. Al adoptar normas claras y generar formas para revisarse solo, quien aprende ya no necesita siempre un ojo afuera.

Cárdenas et al. (2025) señala algo clave: lo que haces no siempre da los mismos resultados, porque hay otros factores por medio. Uno de ellos podría ser cómo te manejas solo al estudiar. Así, depende del momento, decides qué hacer primero o cómo reaccionar cuando algo cuesta más. No naces con esa habilidad ni se queda igual toda la vida. Con apoyo constante, poco a poco mejora.

El Ministerio de Educación del Ecuador (2023) insiste en que planificar bien cambia cómo se evalúa. Así, poco a poco, los estudiantes empiezan a ver por qué hacen ciertas tareas. Gracias a eso, saben lo que se espera antes incluso de empezar. Si las pruebas miden lo mismo que se enseña, ellos aprenden a juzgar su propio trabajo sin depender tanto del profesor.

También dice la OEI (2023) que para una educación mejor a largo plazo hacen falta personas dispuestas a tomar el control de lo que van aprendiendo. Esto importa más cuando se ve que cada uno avanza distinto. Aunque parezca poco claro al principio, manejar el propio proceso ayuda a cambiar métodos por cuenta propia. Así no queda tan necesaria la ayuda constante desde afuera.

No está de más decirlo: dar espacio no quiere decir desaparecer. Aprender a regularse pasa por estar con otros. Mostrar cómo organizar las tareas, guiar el uso de criterios claros para revisar el trabajo, abrir momentos donde uno observe su propio avance - todo eso va tejiendo poco a poco la capacidad. Ser autónomo no es un trámite; es algo que se va mostrando paso a paso.

A veces, al ver lo que ha logrado, quien estudia empieza a notar que puede ajustar. Así, con cada paso, las elecciones se basan en lo vivido, no en suposiciones. Poco a poco, la calificación ya no llega desde afuera, sino que nace del propio recorrido. Desde ahí, guía lo que sigue sin necesidad de juicios ajenos.

Cuando crece la capacidad de controlar el propio aprendizaje, esta gana claridad. Lejos de ser solo una ayuda extra, forma parte clave de lo que la educación busca. A medida que avanza esa habilidad, las personas entienden mejor lo que hacen. Así, sin apuro ni azar, el estudio deja de ser mecánico para volverse firme con el tiempo.

9.6 Gestión del aula

Manejar el salón va más allá de corregir comportamientos o medir minutos. Aquí, cobra forma real lo planeado antes, dentro de una clase que siempre está en movimiento. Organizar cómo hablan entre ellos los estudiantes es parte clave. Suena extraño, pero prever cuándo cambian de actividad marca diferencia. Todo esto sucede mientras se mantiene un ambiente donde aprender y compartir espacio avanzan juntos.

Según la UNESCO (2022) igualdad en educación exige alinear valores con acciones reales. Esa conexión tiembla cuando entra el maestro sin mirar a nadie. Basta observar quién habla, cuándo callan algunos, cómo circula la atención. Preparar materiales variados pierde sentido si luego gobierna el ruido o el silencio impuesto. Lo que pasa entre paredes de salón marca más que cualquier diseño curricular. El

ambiente escolar crece desde decisiones pequeñas: un gesto, una pausa, un nombre pronunciado despacio.

También la UNESCO (2023) destaca algo parecido, lo bien que se enseña tiene mucho que ver con cómo las escuelas conectan planes con acciones reales. Dentro del salón, eso aparece en cosas que parecen menores: la forma en que están puestos los pupitres, cómo se explican las reglas, quién habla cuándo o cómo pasan de una tarea a otra. Pese a su aire discreto, cada elección moldea lo que viven quienes aprenden.

Partiendo de estudios sobre relaciones causales, López y Cos (2025) señalan que lo bien que funcione una acción educativa se relaciona con cuánto concuerdan sus partes. La forma en que se lleva adelante el aula funciona como un puente: une lo planeado en clase con lo que vive realmente quien aprende. En caso contrario, cuando la rutina diaria va en contra de ideas inclusivas, todo el sistema empieza a desarmarse por dentro.

Según Cárdenas et al. (2025) entender la educación exige ver sus partes conectadas. En medio de todo esto, el aula emerge como un punto clave: ahí se cruzan modos de entrar, comprender, mostrar lo sabido y recibir respuestas. Cuando dentro hay espacio para hablar, momentos organizados y reglas entendibles, los estudiantes aprenden a guiarse solos. Pero si las decisiones surgen sobre la marcha, es probable que algunos participen más mientras otros quedan atrás.

En Ecuador, el Ministerio de Educación (2023) destaca que planificar y actuar deben ir juntos. Así funciona en aulas, lo planeado perdura si el espacio se organiza bien, las indicaciones son precisas, además hay supervisión constante. Aunque parezca distinto, manejar todo eso no reemplaza el tema enseñado; más bien permite que exista.

La OEI (2023) por otro lado, menciona que avanzar en educación necesita hábitos constantes, no solo acciones sueltas. Dirigir un salón

exige precisamente eso: crear costumbres firmes, aunque flexibles, prever desacuerdos comunes, además abordarlos con sentido formativo.

No está de más aclarar, manejar no significa atarse a normas fijas. Un buen manejo junta orden con espacio para cambios. El orden da estabilidad; cuando surge lo inesperado, la soltura ayuda a reaccionar sin romper todo. Así se logra un trabajo en grupo más fluido. Menos interrupciones innecesarias mantienen el foco en aprender.

En este contexto, organizar la clase no es un detalle menor dentro del modelo, más bien es el lugar donde todo cobra forma. Es ahí donde cada elección influye, lo planeado puede volverse realidad clara o quedarse en pedazos sueltos. Alinear ideas, planes y rutinas diarias termina siendo la clave para una enseñanza que realmente funcione.

CAPÍTULO X

SECUENCIAS DIDÁCTICAS Y RUTINAS DE CONVIVENCIA INTEGRADAS AL MODELO

10.1 Diseño de secuencias

Planear una secuencia de enseñanza, siguiendo la forma que propone este libro, no significa solo repartir temas en fechas. Más bien consiste en organizar un recorrido claro para aprender, donde todo conecte, lo que se quiere lograr, cómo saber si se alcanzó, cuándo sucede y qué se usa. Por eso, esta planificación es el momento exacto en que la teoría comienza a moverse en las clases reales. Así cobra sentido más que como idea, como práctica viva.

Desde el principio, queda claro que cada plan necesita metas bien marcadas junto con formas claras de revisar lo aprendido, según explica el Ministerio de Educación del Ecuador (2021). Lejos de ser solo un trámite burocrático, esto sostiene todo el sentido educativo detrás de las clases. Si no se sabe exactamente qué lograr al empezar, las tareas derivan sin rumbo mientras las valoraciones se vuelven débiles e imprecisas.

Siguiendo esta idea, el documento del Ministerio de Educación ecuatoriano (2021) sobre proyectos interdisciplinarios destaca cómo los resultados finales, las tareas clave y los pasos previos deben enlazarse con coherencia. No basta con empezar por el final sin orden; hace falta visión de conjunto. Antes de actuar, es necesario imaginar caminos probables del proceso formativo, además disponer lo necesario para que avancen con propósito.

Mirando cómo funciona el aprendizaje, la Ruta Educativa 2030 de la OEI (2021) dice que organizar las clases necesita etapas claras: empezar, avanzar, afianzar; todo esto junto a formas de revisar lo hecho. Aunque parezca básico, ese orden en pasos da forma al tiempo, ayuda a estructurar las actividades sin saltos bruscos. Así

montado, el camino del estudiante deja de ser solo hacer ejercicios uno tras otro para volverse algo con propósito.

Pero aquí pasa algo distinto, el diseño prevé desde el principio cuándo entran los estudiantes, cómo se preparan mentalmente y cómo comparten el aprendizaje. Definir contenidos no alcanza; importa más planear formas reales para que cada uno participe. Cambiar hacia esto exige incluir variantes tempranas, tiempos claros para dialogar entre pares y modos constantes de responder lo que ocurre.

Becerril y Mendoza (2022) muestra mejoras claras cuando el profesorado introduce métodos como el trabajo colaborativo o clases al revés con intención. Aunque parezca extraño, lo clave no radica en elegir una herramienta específica, sino cómo esta se entrelaza con el resto del proceso enseñanza-aprendizaje. Resulta necesario anticipar cada paso si se quiere que la mente estudiante entre en funcionamiento activo. Por más sencillo que suene, esa activación mental rara vez ocurre por casualidad.

Por otro lado, Soto et al. (2022) señalan que la evaluación formativa funciona mejor si se incluye desde el principio del diseño, en lugar de sumarla después como comprobación aparte. Esta idea exige imaginar el proceso como una espiral cambiante, donde cada resultado intermedio guía modificaciones futuras.

Diseñar secuencias implica, entonces, tomar decisiones en cuatro planos interrelacionados:

1. Propósito formativo: qué se espera que el estudiante comprenda, aplique o transfiera.
2. Criterios de evaluación: cómo se reconocerá el logro y con qué indicadores.
3. Organización temporal: qué fases estructuran el recorrido.
4. Recursos y apoyos: qué materiales, dinámicas y rutinas facilitarán el proceso.

Lo que impide la dispersión es cómo se conectan esos niveles. Aunque cambie el enfoque dentro de una misma línea, todo sigue entendible si desde un principio se sabe hacia dónde va y bajo qué normas actúa. No está de más decirlo, planificar no significa atarse a lo fijo. Más bien, un orden claro deja espacio para cambios sin extraviarse. Ver con anticipación plazos, medios o tropiezos da cierto respiro, el justo para reaccionar sin descontrol. Así se evita actuar al azar cada dos por tres. Al final, organizar las secuencias es la parte práctica del modelo. Ahí se juntan normas, métodos y formas de medir en algo que funciona como conjunto. Preparar clases con este enfoque no implica sumar piezas ajenas, más bien ordenar el proceso para que entrada, implicación y revisión vayan sobre el mismo camino.

En este contexto, la secuencia didáctica va más allá de un mero recurso para ordenar. Aparece como espacio vivo donde lo inclusivo junto con lo multisensorial cobran forma real, comprobable.

10.2 Rutinas de inicio

Empiezan a funcionar desde el primer minuto. Lo que ocurre al abrir la clase moldea lo que sigue después. Un arranque pensado ayuda a centrarse, también calma ciertos nervios. En vez de saltar directo al tema, se construye un puente sutil hacia él. Cada mañana repite este gesto, aunque cambie su forma cada vez. No es solo ocupar los primeros minutos sin rumbo. Con el tiempo, estos momentos pequeños van dejando huella en cómo piensan los estudiantes. El tono del salón no aparece por casualidad, alguien lo pone ahí desde el principio. Algunos creen que es rellenar espacio, otros ven una intención clara tras ello. Detrás de ese instante breve hay más carga educativa de la que parece.

Al empezar la clase, el Ministerio de Educación del Ecuador (2021) destaca que hay que decir claramente cuáles son los objetivos. Esto no ordena solamente lo que se va a ver; además prepara al estudiante para saber hacia dónde va. Aparecer con metas definidas ayuda a

reducir confusiones. Así queda más claro adónde apunta todo el trabajo escolar.

Mirando desde lejos, la Ruta Pedagógica 2030 de la OEI (2021) destaca que las etapas iniciales ayudan a formar aprendizajes profundos. No se trata solo de repasar ideas conocidas, también de situar el tema en un entorno real, además definir objetivos claros. Esto no es decorado extra, abre caminos entre lo ya vivido y lo nuevo por aprender. Así funciona la dinámica inicial, como nexo mental.

Pero aquí, desde el ángulo de este libro, las tareas del comienzo hacen más que despertar recuerdos. Involucran vínculos entre personas. Un saludo fijo cada mañana, preguntar cómo llega el ánimo hoy, repasar normas con calma: nada de ademanes vacíos. Esos momentos sostienen la paz dentro del aula. Hacerlo siempre igual suaviza lo imprevisible, genera seguridad compartida, espacios donde todos pueden entrar en juego sin desventajas.

Becerril y Mendoza (2022) encontraron algo claro, si las normas para interactuar se definen al principio, los métodos activos funcionan mejor. Al comenzar la clase, surge la oportunidad perfecta para delimitar turnos, duraciones y formas de trabajar juntos. Cuando eso no ocurre, todo puede desorganizarse con facilidad. Resultado habitual: cae el ambiente, baja también el aprovechamiento.

Al mismo tiempo, un estudio de Soto et al. (2022) muestra cómo funciona mejor la retroalimentación si desde el primer momento los estudiantes saben lo que deben alcanzar. Podría comenzar con mostrar claramente qué aspectos serán clave, ayudando así a tomar control durante el proceso. Más bien que calificar solo al terminar, resulta útil establecer puntos claros desde el comienzo.

Claro que sí. La repetición en clase no quiere decir hacer siempre lo mismo sin pensar. Un comienzo con forma clara, saludo, objetivo, normas rápidas, ayuda, aunque después se puedan cambiar algunos pasos según el día. Al final, lo que importa es mantener cierto orden,

si saben qué viene al principio, los estudiantes usan su atención para aprender, no para adivinar qué sigue. Por eso funciona mejor tener un rumbo fijo desde el arranque.

En términos operativos, una rutina de inicio integrada podría contemplar:

- Saludo estructurado que marque transición hacia el trabajo académico.
- Chequeo breve del estado emocional o disposición grupal.
- Recordatorio de acuerdos de convivencia pertinentes para la sesión.
- Explicitación del propósito de aprendizaje y criterios básicos de logro.
- Activación breve de conocimientos previos vinculados al tema.

Con el paso del tiempo, estas acciones van tejiendo una costumbre compartida. Lejos de vaciarla, lo que hacen es fijar la experiencia. Al bajar la incertidumbre, queda más espacio mental para aprender cosas nuevas.

Desde el principio, esas rutinas matutinas no decoran la clase como si fueran adorno extra. Son justo el arranque con forma del plan de enseñanza. En ese instante, convivir, intención y lo que se espera quedan colocados juntos. Desde ahí parte, a sabiendas, incluir haciendo cosas.

10.3 Trabajo por estaciones

No se trata solo de mover mesas o dividir horarios. Al cambiar la distribución del salón, también cambia cómo los estudiantes experimentan lo que aprenden. Cada rincón activo ofrece una manera distinta de acercarse al tema. Aunque el propósito siga siendo el mismo, las formas de alcanzarlo ya no son lineales. La clase deja de ser un camino único cuando cada estación invita a explorar. Así, aprender se vuelve más físico, menos abstracto. El conocimiento circula por movimientos, miradas, pausas distintas.

En vez de un solo ritmo para todos, las estaciones dividen el tiempo en tramos con diferentes formas de moverse. Aunque el camino cambia según quién camina, la meta sigue siendo idéntica. Esa diferencia marca todo. Lo que varía es cómo cada uno vive la tarea, no lo que debe aprender. El objetivo común permanece fijo, mientras las actividades obligan a participar de maneras opuestas. Algunos escuchan, otros construyen, varios dibujan; al final, llegan juntos.

En la Ruta Pedagógica 2030 de la OEI (2021), se menciona cómo los espacios donde se aprende mejor mezclan despertar ideas, usar conocimientos y pensar sobre ellos. A través del trabajo por estaciones, esas etapas no avanzan una tras otra como en fila, más bien ocurren al mismo tiempo durante la clase. Un equipo revisando datos aquí; por allá, otro probando lo visto en un caso real; mientras tanto, un tercero juntando conclusiones. Girar entre mesas trae dinamismo, aunque cada paso sigue una intención clara.

Aun así, este tipo de estructura requiere planear con mucha atención. Según las pautas del Ministerio de Educación del Ecuador (2021) saber bien qué se quiere lograr y cuándo es clave. Trabajar por estaciones hace que eso sea aún más necesario. Cada zona necesita indicaciones exactas, normas fáciles de ver y una meta clara al final. Si falta esto, lo que parece movimiento termina siendo desorden.

Becerril y Mendoza (2022), mencionan algo clave: los métodos activos funcionan mejor si antes se aclaran quién hace qué. Aunque parezca obvio, sin esa claridad, cambiar de puesto puede convertirse en caos. Ir de un lugar a otro dentro del salón no asegura aprendizaje profundo. Lo que sí lo logra es planear cada paso con propósito claro. Así, el movimiento tiene sentido más allá del traslado.

Mientras tanto, la evaluación formativa tiene sentido si va junto al camino. Según Soto et al. (2022) pesa más cuando se da durante todo el trayecto, no solo al terminar. Por eso las estaciones ayudan a juntar

pruebas pequeñas sobre lo comprendido, mismas que después pueden revisarse entre todos, corregirse o profundizarse.

Lo interesante desde un enfoque abierto es que las tareas por zonas traen diversidad sin tener que poner nombres. Nadie organiza grupos según “grado”, simplemente hay rincones diferentes que cada persona explora a su manera. En alguno, lo físico domina; en otro, hablar cobra fuerza, en otro, pensar con detalle marca el paso. Esta diferencia no ordena, tampoco clasifica - abre caminos para entrar al contenido desde muchos lados.

Cuando todo cuelga en su lugar, el salón cambia como por arte de magia. Aquí y allá brotan diálogos sobre temas serios. Las manos trabajan con objetos, apuntes, hojas sueltas. Aparecen borradores, dibujos a medio hacer. Nada parece fuera de control, aunque nada es idéntico tampoco. Cada diferencia sigue un rumbo claro. El orden no anula las formas distintas de avanzar.

Tras las estaciones, el método cobra sentido al integrar lo sensorial en pasos ordenados. Aunque parezca distinto, cada fase responde a un flujo natural del hacer. Cuando los tiempos cambian, algunas actividades cobran más fuerza en ciertos momentos. Eso sí, nada se queda fijo ni rígido por mucho tiempo. Cada etapa permite ajustes, como si respirara junto al proceso. Nunca se trata de encasillar, solo de acompañar variaciones reales. Así, lo múltiple entra sin estruendo, pero con precisión. Al final, toda gira entorno a adaptarse sin etiquetas duraderas.

En lugar de separar, las estaciones conectan. Transforman el aula en un recorrido con movimiento claro donde aprender pasa por miradas distintas, aunque todas apunten hacia lo mismo.

10.4 Integración curricular

Lo que pone a prueba un enfoque educativo de verdad es si sirve igual bien fuera de su materia original. En vez de mezclar saberes al azar o repetir lo mismo una y otra vez, se trata de mostrar cómo sus ideas

clave funcionan también en clases como literatura, números o biología. Lo importante queda claro cuando el fundamento no se debilita, sino que sostiene distinto tipo de aprendizaje por igual.

Desde el Ministerio de Educación del Ecuador (2021) se señala que al diseñar planes y microplanes hay que vincular metas, habilidades y formas de evaluar en cada asignatura. Lejos de impedirlo, ese orden por áreas abre camino hacia una enseñanza más conectada. Unirlas no implica confundir saberes, sino ver sus límites con claridad para tender puentes entre ellos.

Dentro de ciertos programas impulsados por el Ministerio de Educación del Ecuador (2021) surge la idea de diseñar actividades donde distintas materias trabajen sobre un mismo tema. Gracias a esto, destrezas como leer con atención, pensar con números o entender fenómenos naturales pueden aparecer juntas en una sola tarea. Más aún, combinar asignaturas va más allá de repetir temas ya vistos. De hecho, cobra sentido cuando los docentes apuntan hacia objetivos educativos similares. Así se teje, poco a poco, una experiencia coherente para el estudiante.

La OEI (2021), con su Ruta Pedagógica 2030, queda claro que, aprender hoy exige poder usar lo sabido en situaciones distintas. Por eso, cuando este modelo entra en diferentes campos, muestra que puede moverse sin perder sentido. Replicarlo igual ya no funciona; más bien, hay que moldear su forma según piense cada materia.

Imagina leer un texto, actuarlo luego, después escribir tu propia versión. Así funciona en clases de lenguaje. En vez de solo contar números, aquí se usan objetos para tocarlos, dibujar gráficos, explicar por qué se eligió tal solución. Matemáticas cobra otra forma. Las ciencias no quedan quietas: probar cosas paso a paso, revisar lo que salió, hablar entre todos sobre el resultado. Eso pasa ahí. Lo importante siempre es claro: todo conecta - la meta, cómo piensan los estudiantes, cómo se mide lo aprendido - sin saltos extraños.

Estudiar con métodos activos mejora el compromiso y la comprensión, según Becerril y Mendoza (2022). Por otro lado, lo clave no está en usar una técnica específica, sino en cómo encaja con los fines de cada asignatura. Aunque parezcan útiles, muchas estrategias fracasan al ignorar el tipo de conocimiento que deben enseñar. Así ocurre: su eficacia depende de ajustarse a lo que realmente estudia la materia. No basta aplicar algo porque funciona en otros contextos; necesita sentido dentro del área. De hecho, sin coherencia con el fondo disciplinario, incluso las herramientas más novedosas pierden valor. Por eso, adaptar un método requiere atención al tipo de saber que se transmite. Cada asignatura tiene lógicas propias, y saltárselas debilita el proceso. Lo que importa entonces no es innovar por innovar, sino vincular bien forma y contenido. En última instancia, lo útil surge cuando el modo de aprender refleja fielmente la esencia del tema.

También señalan Soto et al. (2022) que la evaluación formativa gana más valor si los criterios no varían, incluso cuando el entorno sí lo hace. Esa constancia ayuda al estudiante a ver vínculos entre distintas asignaturas mientras fortalece competencias útiles en diferentes situaciones.

Así las cosas, la integración curricular no apunta a que todos hagan lo mismo. Más bien, intenta conectar estructuras distintas. Aunque cada asignatura mantiene su forma propia, se alía con otras mediante ciertos pilares comunes: saber hacia dónde va el aprendizaje, abrir múltiples entradas para entenderlo, poner la mente en movimiento constante y ajustar sobre la marcha según lo que ocurre en clase.

Un detalle pasa desapercibido. Llenar una clase con muchas materias no equivale a integrar. A veces ocurre poco a poco, durante semanas seguidas, si los profesores coordinan sus planes desde una idea compartida. La clave está en que el enfoque no se atrinchere en una

sola asignatura, más bien recorra todo el plan académico como hilo conductor.

Una vez que ocurre este cambio, el modelo ya no parece una novedad aparte, más bien forma parte natural del sistema. Gracias a cómo se incluye en las asignaturas, queda claro, experimentar con los sentidos o ajustarse al paso de cada estudiante no es algo extraño, por el contrario, guía toda la enseñanza desde dentro.

Al final, usar este modelo dentro del plan no significa igualar materias, más bien conectarlas mediante un diseño común con criterios comunes para evaluar. Ahí está lo que puede durar.

10.5 Diferenciación sin segregación

Lo que más pone a prueba un método de enseñanza es si funciona bien en distintas materias sin fallar. En vez de mezclar saberes al azar o debilitarlos, se trata de mostrar cómo sus ideas clave funcionan también en lenguaje, números, naturaleza u otras asignaturas con la misma claridad.

Desde el Ministerio de Educación del Ecuador (2021) se señala que al planificar lo curricular y los detalles más pequeños, hay que ligar metas, habilidades y formas de evaluar en cada materia. Lejos de impedirlo, ese orden propio de cada asignatura abre camino hacia la conexión entre saberes. Unir conocimientos no implica mezclarlos sin criterio, sino ver sus diferencias claras para luego tejer vínculos con sentido desde ahí.

Dentro de ciertos planes impulsados por el Ministerio de Educación del Ecuador (2021) surge la idea de diseñar actividades donde distintas materias se conecten mediante un desafío único. Gracias a esto, capacidades como examinar textos, pensar con lógica numérica o entender fenómenos naturales pueden aparecer juntas en una sola tarea. Más que mezclar temas al azar, lo clave aquí es coincidir en metas educativas comunes. La fusión entre áreas no termina con

poner contenidos uno al lado del otro; cobra vida cuando hay intención detrás.

Desde la OEI (2021) llega un documento clave, La Ruta Pedagógica 2030. Este texto da fuerza a cierta forma de ver la enseñanza actual. En ella, se pide mirar más allá de memorizar datos. Lo importante resulta usar lo aprendido en situaciones diferentes. Al probar este método en varios campos del saber, funciona bien. Eso muestra que puede moverse sin perder sentido. No es cuestión de copiar paso a paso. Más bien, adaptarlo según cómo piensa cada materia.

Así pasa en lenguaje: leer con atención va junto a actuar historias, luego escribir algo propio. En mates, se arma con objetos reales, dibujar ideas y explicar por qué funciona una solución. Las ciencias mezclan pruebas controladas, revisar números obtenidos y hablar en grupo sobre lo encontrado. Siempre hay un hilo claro: el objetivo, pensar de verdad y cómo saber si salió bien.

Estudiar con métodos activos ayuda más cuando se usa en distintas asignaturas, según encontraron Becerril y Mendoza (2022). Aunque parezca útil, una técnica no funciona igual en todas partes si choca con lo que enseña cada materia. Lo clave está en cómo encaja la forma de trabajar con el tipo de conocimiento que se quiere transmitir. Por eso, mover un método de un campo a otro exige mirar primero qué clase de saberes maneja ese nuevo contexto.

También es cierto que, según Soto et al. (2022) la evaluación formativa gana claridad si los criterios no se mueven, aun cuando el entorno varíe. Sin que importe dónde se aplique, esa constancia ayuda al estudiante a ver hilos comunes entre asignaturas y crecer en capacidades útiles en distintos escenarios.

Así las cosas, la integración curricular deja atrás cualquier intento de imponer un único método. Prefiere en cambio una trama bien conectada. Aunque cada asignatura mantiene su forma propia, todas coinciden en ciertos pilares: saber hacia dónde van, abrir distintas

entradas, despertar el pensamiento, mantener conversaciones que ajustan el rumbo.

Un detalle pasa desapercibido. Llenar una clase con muchas materias no equivale a integrar. A veces sucede poco a poco, durante semanas seguidas, si los profesores ajustan sus planes desde un tema compartido. Importa que el enfoque no se atrape en una sola asignatura, sino que cruce todo el diseño escolar como guía principal. Una vez que ocurre este cambio, el enfoque ya no parece una novedad aparte, sino parte natural del sistema educativo. Gracias a cómo se incluye en los planes académicos, queda claro: experimentar con los sentidos o respetar tiempos distintos para aprender no son ideas raras, más bien pilares válidos para toda enseñanza.

Al final del día, incluir este modelo en los planes no quiere decir igualar materias, más bien conectarlas mediante un mismo esquema para diseñar y evaluar. Ahí está lo que lo hace duradero.

10.6 Cierre y reflexión

Al terminar una secuencia didáctica, no se trata solo de repasar o cumplir trámites. Más bien, ahí el conocimiento toma forma distinta, se profundiza a partir de lo vivido en clase. Este instante reúne entender ideas, regularse uno mismo y compartir con otros. Aunque al comienzo se marca rumbo y durante el proceso todo se pone en movimiento, resulta ser justo aquí donde las piezas encajan.

Mirando desde la evaluación formativa, dice la UNESCO (2023), lo importante es producir datos que ayuden a mejorar, no solo dar notas al final. Así funciona el cierre reflexivo: deja espacio para mirar atrás, entender lo aprendido, ver qué tácticas funcionaron y cuáles fallaron. Más que comprobar resultados, implica analizar con sentido.

Un paso clave lo señala la UNESCO (2023), entender el porqué de las evaluaciones mejora la enseñanza. Ocurre dentro del salón cuando quien aprende mira con atención su avance. Preguntarse qué hizo,

dónde tropezó o por qué eligió cierto camino no nace solo. Hacen falta momentos pensados a propósito para reflexionar así.

Estudiar lo hallado por Soto et al. (2022) revela algo clave: la retroalimentación cambia su efecto si entra en diálogo o permite evaluar entre pares. Al finalizar una tarea, ese momento podría transformarse en un intercambio real, donde las pruebas se comparan, los lineamientos cobran sentido y las ideas se reajustan. Lejos de ser solo corrección, hablar del trabajo con guías claras alimenta el conocimiento, también mejora cómo nos relacionamos al aprender.

Siguiendo lo que indica el Ministerio de Educación del Ecuador (2021) cerrar la clase sirve para comprobar si los objetivos marcados coinciden con lo alcanzado. No basta solo con poner una nota; hay que revisar si las tareas realizadas realmente ayudaron a llegar donde se quería. Pensar sobre lo hecho no es solo cosa del estudiante; el profesor también debe hacerlo.

A veces importa más cómo se cierra algo que el hecho de cerrarlo. Pausar un momento permite ver lo hecho en equipo, no solo avances, también torpezas corregibles. Juntos notan qué decisiones ayudaron, cuáles fallaron. Así, poco a poco, la confianza crece sin gritos ni promesas vacías. Aprender juntos deja huella si alguien presta atención al modo, no solo al resultado.

Así cierra la reflexión, pero en vez de terminar, empieza a mirar adelante. Lo que queda claro hoy puede servir mañana, tal vez en algo distinto. Surgen dudas frescas donde antes había respuestas fijas. Ese momento final no es un muro, más bien una puerta entreabierta. Todo lo trabajado se afianza ahí, aunque sigue moviéndose despacio. El cierre, desde lo educativo, conecta pensar, juzgar y vincularse entre todos. Revisar ideas va junto con leer señales del aprendizaje, mientras las normas comunes cobran más fuerza. Gracias a esto, calificar no parece algo ajeno ni severo. Cuando piensan juntos sobre

lo hecho, los resultados dejan de ser solo notas para volverse pasos adelante.

Así empieza a tener forma clara lo planeado. Arranca con un objetivo visible, sigue por caminos ordenados y termina en una pausa que une saber con vivir juntos. Aquí el esquema hace más que guiar pasos: da rumbo al significado.

Cerrar no marca el fin, más bien llega justo cuando el aprendizaje empieza a verse claro. A partir de ahí, lo incluyente ya no suena como promesa, simplemente pasa a vivirse cada día.

CAPÍTULO XI

EVALUACIÓN FORMATIVA Y EVIDENCIAS DE INCLUSIÓN CÓMO MEDIR CONVIVENCIA Y APRENDIZAJE SIN EXCLUIR

11.1 Principios de evaluación inclusiva

En medio de todo lo que pasa en clase, la evaluación termina marcando cuál saber cuenta, y cuál queda afuera, cuando se juzga lo aprendido. Aunque parezca apenas un trámite, sus decisiones moldean quién participa de verdad y quién termina al margen. Cuando el aula apunta a incluir a todos, evaluar deja de ser rutina para volverse acto político. Por ahí entra la necesidad de guiarse por criterios claros, aunque incómodos: ¿qué tipo de escuela se construye con cada nota puesta? Así las cosas, sin principios sólidos detrás, incluso buenas intenciones refuerzan desigualdades viejas.

Lo justo en la evaluación cambia según quién aprende. No consiste en tratar igual a cada estudiante, más bien atiende cómo vive cada uno su proceso. Sus caminos escolares no son iguales; tampoco lo son sus tiempos ni sus entornos culturales o sociales. Todo eso afecta cómo llegan al saber y de qué modo muestran lo que saben. La evaluación con inclusión abre espacios donde mostrar el aprendizaje no depende de ajustarse a un único modelo. Diferencias personales no deben cerrar puertas, solo porque no coinciden con lo esperado. Por eso urge cuestionar métodos que miden todo con reglas fijas, poniendo por delante la clasificación antes que entender realmente cómo alguien ha ido avanzando (Carrasco et al., 2024).

La validez va de la mano con lo justo, aunque no siempre caminan igual. Se considera válida una evaluación si muestra lo que los estudiantes realmente han aprendido. Para eso, las pruebas necesitan alinearse con lo enseñado durante las clases. Si esa conexión falta, puede parecer que alguien sabe más o menos de lo que en verdad

domina. Sin embargo, cuando todo encaja, cada resultado refleja mejor el camino recorrido por quien aprende. Así, entender su progreso resulta más claro, sin depender tanto de quién sacó más puntos (Altamirano et al., 2022).

Lo más importante es cómo se abren las puertas. Que cada estudiante pueda entrar sin tropiezos marca la diferencia. A veces el problema no está en saber, sino en cómo pedirlo. Las pruebas muchas veces hablan otro idioma, aunque parezca el mismo. Un diseño pensado para unos pocos deja fuera a otros con solo cambiar el tono. Mostrar lo aprendido puede ser dibujando, escribiendo o explicando en voz alta. Nadie demuestra igual su conocimiento. Cerrar todas las salidas menos una no mide capacidad, crea obstáculos. Cuando todo gira alrededor de una sola forma, algo falla desde el inicio. Sánchez (2025) ya señalaba ese desajuste.

Así queda claro que evaluar sirve para entender cómo avanza el aprendizaje, no solo para poner nota al final. A medida que los estudiantes avanzan, lo que se observa les da pistas a profesores y estudiantes sobre qué sigue. Desde ahí, cada dato ayuda a cambiar estrategias, detectar problemas o apoyar que los chicos controlen su propio ritmo. Con eso en mente, revisar no queda aparte: entra dentro de la clase y mejora tanto lo que se enseña como lo que se entiende.

También importa ver cómo la enseñanza influye al entender lo que muestran las pruebas. Los números no dicen todo sobre el conocimiento adquirido, más bien son pistas que cobran sentido según el aula donde surgen. Desde esta mirada cuidadosa, cada resultado invita a repensar métodos antes que juzgar logros. Lejos de cerrar debates, abrirlos es parte del proceso, tal como señalan Becerra et al. (2024).

Mirando desde aquí, la equidad, junto con la claridad y el acceso real, dibuja un rumbo claro al crear formas de evaluar que vayan a tono con

una escuela abierta a todos. Gracias a estos pilares, medir avances deja de ser solo una manera de ordenar estudiantes uno detrás del otro. En su lugar, cobra sentido como forma de ver cómo aprende cada persona. Así, la evaluación acompaña. No etiqueta.

Mirando con calma, evaluar bien significa entender que cada nota o juicio lleva consigo una elección sobre cómo enseñamos y qué consideramos justo. Cuando definimos lo que vale un buen resultado, también decidimos quién puede avanzar y quién queda rezagado en clase. Por eso, partir de reglas sencillas - que sean equitativas, coherentes y abiertas a todos - ayuda a crear formas de revisar el progreso sin dejar fuera a nadie.

11.2 Indicadores de aprendizaje

Cuando hablamos de equidad, solidez y acceso, estos pilares dibujan las reglas básicas para valorar sin dejar a nadie atrás. Aunque parezca distinto, los signos del avance escolar convierten esas ideas grandes en pasos medibles dentro del aula. Gracias a ellos, entender cómo crece un estudiante ya no depende solo de una nota suelta o de pruebas sin contexto. En vez de mirar cifras desconectadas, se sigue una brújula que da sentido al camino recorrido por cada estudiante.

Cuando la escuela apunta a incluir a todos, lo clave es mirar cómo va aprendiendo cada persona. No se trata de medir resultados fijos, sino de ver cómo cambian sus habilidades con el tiempo, desde donde empezó y según su situación real. Esa forma de evaluar deja atrás juzgar quién sale mejor parado frente a otros. Lo importante pasa a ser cómo crece uno mismo dentro de su propio camino escolar. Así, revisar el aprendizaje significa detectar pequeños pasos adelante: entender algo nuevo, usarlo en distintas situaciones o buscar salidas ante dificultades (Altamirano et al., 2022).

Una pieza clave tiene que ver con cómo manejan lo aprendido. Dominar algo va más allá de repetir datos; consiste en entender bien las ideas, conectarlas con otras ya sabidas, aplicarlas cuando hacen

falta. Evaluar esto implica usar herramientas capaces de mostrar hasta dónde llega ese entendimiento, no limitarse a marcar aciertos o errores. Esta forma de mirar ayuda a ver mejor qué tan claro tienen el tema los estudiantes, señala en qué puntos necesitan más apoyo durante su proceso (Sánchez, 2025).

Junto con esto aparece mover lo aprendido a otros escenarios, eso quiere decir usar saberes en lugares diferentes al sitio donde fueron captados por primera vez. Sucede algo importante aquí: este paso muestra si el conocimiento sirve de verdad o solo queda atrapado en ejercicios sin vida. Al enfrentarse a problemas nuevos, algunos empiezan a usar ideas ya vistas, entonces se nota que van más allá de memorizar datos vacíos. Así nace una forma distinta de entender lo que les rodea, no como copia exacta sino como recurso útil.

Incluir estas señales ayuda a ver el aprendizaje desde ángulos menos habituales. No solo se mira lo último, también lo que ocurre mientras se enseña y se estudia. Así quedan al descubierto progresos que otros métodos tienden a ignorar, sobre todo cuando los estudiantes avanzan a su propio paso o siguen caminos poco comunes.

No solo eso, también los indicios del aprendizaje ayudan a dar dirección a lo que hace el profesor día a día. Gracias a unas pautas precisas sobre avance, manejo y aplicación, quienes enseñan logran modificar sus métodos con mejor fundamento. Así, medir resultados ya no queda como algo aparte; pasa a convertirse en referencia útil al diseñar clases, intervenir en el proceso o apoyar a cada estudiante (Becerra et al., 2024).

Mirando desde la inclusión escolar, esta forma de evaluar muestra cómo cada estudiante entiende las cosas a su manera. No solo con notas o promedios, también se ve cuánto aprenden poco a poco, lo que saben usar ya y cómo aplican ideas nuevas. Por eso, entender estos detalles evita juzgar todo por exámenes comunes o pruebas cortas. En vez de fijarse únicamente en cifras finales, hay espacio para

valorar pasos pequeños, esfuerzos reales y modos personales de involucrarse en clase.

Al mirar cómo avanzan los estudiantes, queda claro: medir solo resultados no alcanza. Pues cuando se observa qué tanto entienden o aplican lo aprendido, surgen datos útiles. Así, poco a poco, las calificaciones dejan de ser finales para volverse pistas. Por eso enfocarse en etapas del saber ayuda a ajustar clases según necesidades reales. Resulta entonces que evaluar bien implica escuchar más que juzgar. Y con ello, cada paso dado por un estudiante cuenta igual que el destino.

11.3 Indicadores de convivencia

No basta con fijarse solo en las notas para una evaluación verdaderamente incluyente. En medio de redes donde lo social, lo emocional y lo cultural se entrelazan, surge el aprendizaje. Así pues, evaluar desde la inclusión exige mirar también cómo es la vida entre iguales en clase. Lejos de juzgar conductas con castigo de por medio, observar la convivencia significa entender qué vínculos ayudan - o bloquean - que cada estudiante participe plenamente.

Un factor clave aquí es cómo se siente el aula desde dentro. La atmósfera escolar habla de lo que los estudiantes perciben en su entorno diario: si hay tranquilidad emocional, trato justo entre todos o fe en quienes enseñan. Si el ambiente ayuda a sentirse parte del grupo, más fácil resulta meterse en las tareas sin dudarle tanto. Pero cuando domina la separación o tensiones constantes, participar cuesta trabajo - y eso frena también el progreso en clase (Carrasco et al., 2024).

Hay otro dato que importa, cómo responden los estudiantes. Cuando el ambiente abre puertas, estar presente no basta, lo clave es poder meterse en las tareas, soltar ideas, ayudar a formar saberes. Mirar eso ayuda a ver si ciertos chicos siempre terminan fuera del juego o si todos entran de verdad. Así, participar deja al descubierto si dentro

del salón hay espacio para cada uno. Esa pista revela mucho sobre cómo funciona la enseñanza (Sánchez, 2025).

Resolver peleas es otro modo de medir cómo va la convivencia. Aunque suenan mal, los desacuerdos pasan siempre en las escuelas. Cuando hay métodos que invitan a hablar, en vez de castigar, esos choques enseñan algo útil. Depende del enfoque, una discusión puede romper vínculos o ayudar a reconstruirlos. Mirar cómo reacciona la institución frente al conflicto muestra si prefiere sanciones o soluciones que sanen heridas. Las formas de actuar revelan qué valores guían el día a día entre estudiantes, docentes y familias.

Poner estos indicadores en los procesos de evaluación ayuda a ver mejor lo que ocurre con el aprendizaje en la escuela. Lejos de estar aparte, la convivencia afecta cómo se sienten los estudiantes a la hora de tomar parte en clase. Si el aula funciona como un lugar tranquilo y considerado, entonces ellos logran enfocarse en aprender sin tener que lidiar con tensiones que les impidan intervenir.

Mirando más allá, entender cómo interactúan los estudiantes da pie a decisiones claras en clase. Puesto que observar el ambiente escolar, quién habla y cómo se arreglan desacuerdos ayuda a los profesores a cambiar su manera de enseñar, también fomenta trabajar juntos mejor. Así, revisar estos aspectos transforma la valoración diaria en una forma distinta de ver lo que pasa entre los estudiantes, además mejora dónde y cómo ocurre el aprendizaje (Becerra et al., 2024).

Mirando hacia dentro del aula, incluir señales de buena convivencia en las calificaciones recuerda que aprender no solo pasa por la mente, ocurre también entre personas. Aunque parezca sutil, tomar en cuenta cómo se participa, cómo se trata al otro o cómo se tejen relaciones afectivas revela lo que realmente sucede en clase. Puesto que evaluar estos aspectos cambia la mirada, ya no todo gira en torno al rendimiento frío, ahora importa quién eres mientras aprendes. Así, poco a poco, el espacio escolar deja de ser neutral para volverse justo.

Así las cosas, los indicadores de convivencia van más allá de lo académico cuando incluyen aspectos como cómo interactúan los estudiantes entre sí. Mirar el ambiente dentro del salón, ver quién habla o calla, también observar cómo enfrentan desacuerdos da pistas claras sobre dónde ocurren realmente los aprendizajes. Desde ahí, surgen decisiones en clase que ayudan a que nadie quede fuera. Aunque parezca sutil, esto cambia la manera en que los docentes preparan sus actividades. Por eso mismo, tener estos datos no solo completa la imagen, sino que mueve prácticas concretas.

11.4 Instrumentos

No basta con fijarse solo en las notas para una evaluación verdaderamente incluyente. En medio de redes donde lo social, lo emocional y lo cultural se entrelazan, surge el aprendizaje. Así pues, evaluar desde la inclusión exige mirar también cómo es la vida entre iguales en clase. Lejos de juzgar conductas con castigo de por medio, observar la convivencia significa entender qué vínculos ayudan - o bloquean - que cada estudiante participe plenamente.

Un factor clave aquí es cómo se siente el aula desde dentro. La atmósfera escolar habla de lo que los estudiantes perciben en su entorno diario: si hay tranquilidad emocional, trato justo entre todos o fe en quienes enseñan. Si el ambiente ayuda a sentirse parte del grupo, más fácil resulta meterse en las tareas sin dudarle tanto. Pero cuando domina la separación o tensiones constantes, participar cuesta trabajo - y eso frena también el progreso en clase (Carrasco et al., 2024).

Hay otro dato que importa: cómo responden los estudiantes. Cuando el ambiente abre puertas, estar presente no basta; lo clave es poder meterse en las tareas, soltar ideas, ayudar a formar saberes. Mirar eso ayuda a ver si ciertos chicos siempre terminan fuera del juego o si todos entran de verdad. Así, participar deja al descubierto si dentro

del salón hay espacio para cada uno. Esa pista revela mucho sobre cómo funciona la enseñanza (Sánchez, 2025).

Resolver peleas es otro modo de medir cómo va la convivencia. Aunque suenan mal, los desacuerdos pasan siempre en las escuelas. Cuando hay métodos que invitan a hablar, en vez de castigar, esos choques enseñan algo útil. Depende del enfoque, una discusión puede romper vínculos o ayudar a reconstruirlos. Mirar cómo reacciona la institución frente al conflicto muestra si prefiere sanciones o soluciones que sanen heridas. Las formas de actuar revelan qué valores guían el día a día entre estudiantes, docentes y familias.

Poner estos indicadores en los procesos de evaluación ayuda a ver mejor lo que ocurre con el aprendizaje en la escuela. Lejos de estar aparte, la convivencia afecta cómo se sienten los estudiantes a la hora de tomar parte en clase. Si el aula funciona como un lugar tranquilo y considerado, entonces ellos logran enfocarse en aprender sin tener que lidiar con tensiones que les impidan intervenir.

Mirando más allá, entender cómo interactúan los estudiantes da pie a decisiones claras en clase. Puesto que observar el ambiente escolar, quién habla y cómo se arreglan desacuerdos ayuda a los profesores a cambiar su manera de enseñar, también fomenta trabajar juntos mejor. Así, revisar estos aspectos transforma la valoración diaria en una forma distinta de ver lo que pasa entre los estudiantes, además mejora dónde y cómo ocurre el aprendizaje (Becerra et al., 2024).

Mirando hacia dentro del aula, incluir señales de buena convivencia en las calificaciones recuerda que aprender no solo pasa por la mente, ocurre también entre personas. Aunque parezca sutil, tomar en cuenta cómo se participa, cómo se trata al otro o cómo se tejen relaciones afectivas revela lo que realmente sucede en clase. Puesto que evaluar estos aspectos cambia la mirada, ya no todo gira en torno al rendimiento frío, ahora importa quién eres mientras aprendes. Así, poco a poco, el espacio escolar deja de ser neutral para volverse justo.

Así las cosas, los indicadores de convivencia van más allá de lo académico cuando incluyen aspectos como cómo interactúan los estudiantes entre sí. Mirar el ambiente dentro del salón, ver quién habla o calla, también observar cómo enfrentan desacuerdos da pistas claras sobre dónde ocurren realmente los aprendizajes. Desde ahí, surgen decisiones en clase que ayudan a que nadie quede fuera. Aunque parezca sutil, esto cambia la manera en que los docentes preparan sus actividades. Por eso mismo, tener estos datos no solo completa la imagen, sino que mueve prácticas concretas.

11.5 Retroalimentación

En vez de solo corregir tareas, lo que muchos llaman feedback resulta clave hoy para avanzar en clase. A través suyo, tanto profesores como estudiantes miran lo hecho hasta ahora y ajustan lo que sigue. Lejos de ser una nota al final, se convierte en herramienta mientras se aprende. Donde cada estudiante tiene distintas necesidades, esta práctica ayuda a caminar junto a ellos sin dejar nadie atrás. Así, entender juntos el progreso posible cambia la forma de estar dentro del aula.

Lo primero que importa es cuándo llega la respuesta. Pasa esto, si los estudiantes reciben comentarios justo después de hacer algo, entienden mejor qué les salió bien o mal. Ese momento rápido ayuda a corregir errores antes de que se vuelvan hábitos difíciles. Así avanzan sin quedarse atorados más adelante (Altamirano et al., 2022). No basta con dar una opinión a tiempo, también tiene que entenderse bien, además se necesita saber cómo usarla. Comentarios que solo juzgan sin explicar rara vez ayudan de verdad al estudiante. Resulta más útil cuando alguien señala exactamente dónde hay espacio para crecer, mientras propone formas reales de avanzar. Las notas solas o frases como “bien hecho” casi nunca cambian el rumbo del aprendizaje. En lugar de eso, si se muestra por qué algo funciona o falla, luego se abre paso a ajustes concretos. Así, quien aprende puede

tomar decisiones distintas la próxima vez. Toda gira en torno a hacer visible lo invisible, las razones detrás de cada resultado (Sánchez, 2025).

Cuando entienden lo que se espera de ellos, los estudiantes empiezan a tomar decisiones propias sobre su trabajo. Así, gracias a comentarios claros, van ajustando sus tareas paso a paso. Poco a poco, esto les permite mirar hacia atrás y ver por sí mismos qué necesitan cambiar. Como resultado, participan con más confianza en clase. Lejos de depender solo del profesor, comienzan a guiarse solos mientras avanzan.

También ayuda a mejorar cómo profesores y estudiante trabajan juntos. En vez de solo calificar, las observaciones abren conversaciones: se ve lo logrado, se nota el trabajo hecho, además surgen ideas para seguir adelante. Así, poco a poco, crece una atmósfera donde todos se sienten más seguros participando. Esa conexión hace que aprender no sea tan rígido ni distante (Becerra et al., 2024).

Dentro de la escuela inclusiva, corregir no es igual para todos. Algunos chicos entienden rápido, otros tardan más. Cada uno tropieza con obstáculos distintos al aprender algo nuevo. Por eso, lo que se dice después del intento debe cambiar según quién sea el estudiante. Ajustar las respuestas evita señalar, permite crecer sin sentirse mal por no hacerlo bien a la primera. Ayudar distinto no divide, todo lo contrario.

Otra cosa importante, la retroalimentación entra en ejercicios donde los estudiantes evalúan su propio trabajo o el de otros compañeros. Así, mientras revisan lo que han entendido, van mejorando su capacidad para pensar sobre su manera de aprender. Este tipo de actividades ayuda a crear grupos más conectados, en los cuales valorar el progreso no es solo tarea del profesor.

Al final del día, lo cierto es que las respuestas que dan los docentes marcan una diferencia clave en cómo avanzan los estudiantes. Si llegan justo cuando hacen falta, sin rodeos y con foco en crecer, se vuelven parte natural del proceso de aprender. Así, poco a poco, estas observaciones ayudan a crear espacios donde nadie queda atrás. Resulta entonces que cada comentario puede alinear todo el sistema hacia un trato justo para todos.

11.6 Uso responsable de datos

Ahora hay más formas detalladas de evaluar, lo cual hace que las escuelas generen mucha información sobre sus alumnos. Archivos con resultados académicos, muestras del progreso, señales de comportamiento en clase y resúmenes docentes ayudan a entender mejor lo que ocurre durante el aprendizaje. Aun así, juntar toda esta data trae cuestionamientos morales, especialmente cuando se busca crear métodos justos para todos.

Usar bien los datos en educación significa entender que lo que se registra durante las evaluaciones nunca viene sin sesgos. Porque cada nota, registro de participación o indicador de dificultad puede cambiar cómo vemos el camino escolar del alumno. Si nadie piensa con cuidado qué significan esos números y palabras, podrían volverse rótulos fijos. Eso a veces lleva a suponer cosas sobre un estudiante antes de conocerlo realmente. Y desde ahí, profesores tal vez esperen menos o abran menos puertas sin darse cuenta (Carrasco et al., 2024). Así ocurre que proteger la identidad y el valor personal de quienes aprenden marca un pilar clave al manejar sus datos académicos. Cuando surgen cifras u observaciones del proceso de evaluar, se exige tratarlas bajo reglas firmes de privacidad junto con compromiso por parte de quien las guarda. Los documentos generados durante la evaluación sirven tanto para guiar aprendizajes como gestionar labores escolares; sin embargo, nunca deben usarse para exhibir resultados ni crear etiquetas visibles a todos. Mirarlo desde lo ético,

atender bien esa información depende también de cada persona implicada dentro del entorno educativo cuando intervienen en revisiones o calificaciones.

Claro, entender los datos en educación requiere mirarlos junto al entorno donde ocurren. Lejos de tomar notas o puntajes como verdades absolutas, vale más verlos desde la situación real del alumno. Lo que muestran las pruebas forma parte de un camino mayor, influido por cómo se enseña, cómo se siente quien aprende y qué pasa fuera del salón. Mirar con cuidado esos números ayuda a no sacar conclusiones rápidas. Así, lo que se decide después en clase responde mejor a quiénes están sentados frente al docente (Sánchez, 2025).

Pensar en qué sirven los datos cambia todo. Siempre que la información venga de evaluaciones, lo clave es usarla para ajustar cómo se enseña y cómo se aprende. Usar esos resultados solo para ordenar alumnos por rendimiento vacía de sentido el proceso. Aun así, mirar las cifras con atención puede revelar problemas ocultos. Desde ahí, guiar mejor cada estudiante empieza a ser posible. Adaptar métodos según lo que muestran los registros transforma la clase entera. Así, poco a poco, lo que parecía control termina siendo acompañamiento (Altamirano et al., 2022).

Así las cosas, entender los datos desde una mirada educativa implica momentos de pensamiento conjunto entre quienes trabajan en las escuelas. Cuando se revisan juntos los indicios del aprendizaje, surge la posibilidad de detectar tendencias, captar errores frecuentes y planear ajustes reales en la institución. De esa manera, lo que antes servía solo como trámite burocrático empieza a tener vida útil para crecer como equipo.

Mirando desde la inclusión en la escuela, cuidar bien los datos escolares se vuelve clave. Lejos de repetir prejuicios, las evaluaciones necesitan formas más justas y abiertas con cada alumno. En vez de

ponerle nombre a lo que un niño puede o no hacer, usar esos registros para ofrecer ayuda real marca una diferencia profunda en su avance diario. Lo que miden los profesores debería abrir caminos, nunca cerrarlos (Becerra et al., 2024).

Así las cosas, manejar bien los datos forma parte clave de evaluar con inclusión. Proteger quién es cada estudiante, entender lo aprendido desde su contexto, además mirar la información bajo criterios pedagógicos ayuda a que todo sirva para avanzar en educación sin dejar fuera a nadie. Bajo esta lógica, tratar los datos con responsabilidad ética pasa a ser algo indispensable si se quiere diseñar evaluaciones alineadas con equidad y atención genuina en el proceso escolar.

CAPÍTULO XII

PILOTAJE, RESULTADOS Y MEJORA CONTINUA DEL MODELO

12.1 Diseño del pilotaje

Pensar en un modelo para enseñar no basta con solo ideas; necesita pruebas reales donde se vea cómo funciona en clases verdaderas. No todo lo que parece claro en teoría resulta igual al ponerlo frente a estudiantes. Desde ahí, surge la prueba piloto como momento clave: muestra qué tanto sirve el diseño cuando los docentes lo usan día a día. Al probarlo, salen a relucir aspectos útiles, otros que fallan o incluso situaciones sin prever, según sea cada escuela. Así, antes de extenderlo, queda más claro dónde puede funcionar bien - y bajo qué circunstancias apenas sobrevive.

Mirando cómo se hace, el pilotaje camina junto a métodos típicos de estudios educativos prácticos, sobre todo los ligados a la indagación que actúa. Esta vía entrelaza pensamiento didáctico con cambios reales en clase, sacando saber desde lo vivido. Lo propio de esta indagación es repetir pasos: diseñar, probar, mirar y repasar, cosa que ayuda ver qué efecto tienen nuevas ideas en el aula (Flores et al., 2009).

Así avanza el diseño del pilotaje, ligado a cómo se organizan las vivencias formativas. Pues bien, estas formas de ordenar lo vivido ayudan a repensar con detalle lo hecho en clase. De pronto, la labor docente deja de verse solo como uso de ideas ya hechas. Más bien ocurre algo distinto: nacen saberes desde adentro del hacer cotidiano. Sucede entonces que cada acción en el aula carga nuevas lecturas sobre enseñar. Al visitar esos pasos, uno va descubriendo por qué tomó ciertos caminos. Aparecen así los motivos tras decisiones clave al aplicar el modelo. También emergen fuerzas invisibles que mueven lo que pasa entre estudiantes y maestros. Todo esto queda registrado

gracias al trabajo de hilvanar experiencia con pensamiento (Quiroz et al., 2022).

Empezar por entender las diferencias entre escuelas es clave para probar cómo funciona el modelo. Cada centro tiene sus propias condiciones: desde lo que tienen disponible hasta cómo trabajan internamente. Los estudiantes no son iguales en todos lados, tampoco el entorno geográfico que les rodea. Ver cómo actúa el sistema en lugares desiguales ayuda a saber si realmente sirve en varios tipos de escuela. Sacar conclusiones solo con datos parecidos puede llevar a errores, mejor mirarlo todo desde ángulos variados.

Poner en marcha el modelo exige dividir el proceso en etapas bien marcadas. A menudo se empieza con un análisis del centro educativo, aunque a veces surgen ajustes desde el primer día. Después entran en juego las estrategias didácticas, que avanzan paso a paso sin apresuramientos innecesarios. Mientras tanto, se van acumulando datos reales sobre cómo operan esas acciones en el aula. Estos indicios ayudan a entender qué funciona, además revelan qué obstáculos aparecen en el camino.

Recoger pruebas en las clases marca un paso clave. Puede pasar que se mezclen datos distintos: lo anotado durante las sesiones, miradas atentas al trabajo con alumnos, revisión de tareas hechas por ellos o ideas escritas por los profesores tras enseñar. Junto, esos trozos de información ayudan a entender mejor cómo actúa el método probado. A veces resulta útil verlo desde varios ángulos para no quedarse solo con una impresión rápida. Así cobra forma una visión menos frágil de lo que ocurre dentro del aula.

No solo el rumbo técnico importa al trazar un proyecto, sino que también entra en juego lo correcto desde el punto de vista moral. Cuando se estudia dentro de las escuelas, se hace necesario cuidar el valor de cada persona involucrada. Así ocurre con los datos: deben quedar protegidos, sin acceso público ni mal uso. Lo recolectado

durante una indagación no puede circular como si fuera cosa común. Desde organismos globales se insiste: donde hay enseñanza y aprendizaje, deben aplicarse normas claras para actuar con integridad. Esto no es opcional; forma parte del andamio básico detrás de cualquier análisis serio en entornos formativos. Aunque a veces pase desapercibido, está presente en cada etapa quien decide observar o intervenir. Por eso, antes incluso de comenzar, ya pesan decisiones que afectan a todos los implicados. Sin este fundamento, el conocimiento obtenido podría perder sentido más allá de los números. Incluso instituciones como UNESCO (2023), han marcado estas líneas como obligatorias en su guía del año pasado.

También ocurre que los maestros mejoran su trabajo cuando prueban en grupo nuevas formas de enseñar. Pues muchas veces necesitan tiempo para conversar juntos sobre lo que hacen en clase. Resulta que compartir entre colegas ayuda a crear estrategias útiles para resolver problemas del aula. Así se van formando grupos más unidos dentro de las escuelas, donde aprender es cosa de todos.

Al probar el modelo, se ve cómo funciona en aulas verdaderas. No solo sirve para revisar ideas, sino también para ajustarlas con base en lo que pasa al enseñar. Desde miradas colectivas sobre la labor diaria, surge información útil. Gracias a métodos como investigar mientras se actúa, cobra fuerza la reflexión entre quienes participan. Cuando se organiza la experiencia vivida, emergen pistas claras para pulir el diseño antes de extenderlo. Así, el ensayo temprano se convierte en momento decisivo del proceso.

12.2 Implementación en contexto

Cuando ya está listo cómo será el pilotaje, viene la parte en que entra en funcionamiento dentro de un entorno real. En ese punto deja de ser solo una idea sobre papel para enfrentarse al día a día escolar. Allí empiezan a verse tanto lo que puede ofrecer desde el aprendizaje como las dificultades propias de cualquier cambio en educación.

Meterlo en marcha no significa seguir paso a paso unas instrucciones prefijadas. Requiere adaptarlo, darle sentido y reformularlo según sean las condiciones reales del centro, del salón o de quienes intervienen.

Así las cosas, aplicar algo así necesita partir de aceptar que cada escuela es distinta por dentro. Factores como los recursos físicos, la forma en que se vive allí día a día, lo que han vivido los profesores o quiénes son los alumnos afectan cómo termina funcionando cualquier idea nueva en clase. Por eso probarlo no significa copiar al pie de la letra lo planeado antes, más bien sirve para ajustarlo según el lugar donde se ponga en marcha y ver cómo se comporta bajo circunstancias reales. Desde esta mirada, todo encaja mejor con ciertas guías globales que insisten en crear espacios educativos sólidos, preparados para atender diferencias entre estudiantes mientras mantienen siempre presente incluir a todos sin excepción (UNESCO, 2023).

Ponerlo en marcha exige mirar cómo funciona la escuela desde adentro. Introducir novedades en clase no alcanza si la organización escolar no crea entornos donde puedan perdurar. Aquí cobran peso los momentos de reunión entre equipos, el apoyo mutuo entre profesores y la habilidad del plantel para anotar lo sucedido durante la prueba inicial. Ejemplos reales estudiados por la OEI junto al CPEIP (2024) revelan algo claro: avanzar en educación gana fuerza cuando se registra cada paso, se conversa entre todos y se transforma en aprendizaje colectivo. Así las cosas, aplicar un cambio va más allá de simplemente hacerlo; implica también ver, guardar detalles y sacar conclusiones mientras avanza.

Lo clave aquí es cómo se lleva a cabo algo frente a la posibilidad de adaptarlo en clase. Si un diseño busca abrazar más diversidad, atenerse a reglas fijas no tiene sentido, dado que cada escuela vive situaciones distintas y los alumnos presentan demandas cambiantes.

Al ponerlo en marcha, surge la oportunidad de ver qué partes resisten bien, cuáles piden cambios menores, incluso qué apoyos surgen como indispensables para conservar el propósito inicial sin aplicarlo como dogma. Ser capaz de moldearse sobre la marcha no lo hace menos firme; al revés, le da espacio para vivir donde debe: en la práctica real. También es claro que poner algo en marcha dentro de un entorno real muestra cómo mejorar la educación no basta con tener un buen plan técnico. Lo que realmente importa es cómo ese plan entra en la rutina diaria. Aunque las guías globales sobre inclusión destacan otros aspectos, subrayan que lo valioso en una escuela nace tanto de sus ideas fundamentales como de cuánto logra incluir a todos en la vida escolar (UNESCO, 2023). Puesto de otra forma, usar este modelo obliga a mirar si las acciones sugeridas ayudan de verdad al acceso, al involucramiento y al conocimiento cuando las personas están en clase.

Aquí, apuntar cada paso importa más de lo normal. Mientras avanza el pilotaje, anotar las elecciones hechas, los roces detectados o los cambios visibles vuelve la práctica material para aprender. No todo termina con un simple intento; por el contrario, lo vivido alimenta análisis colectivo y ajustes futuros. De repente, poner en marcha ya no parece una tarea mecánica: genera datos útiles.

Al ponerlo en marcha dentro de un entorno real, el modelo se enfrenta de lleno a lo complicado que resulta aplicarlo en educación. Lo importante aquí no es solo ver si funciona, sino descubrir en qué situaciones aguanta, cómo debe adaptarse, y qué nuevas formas de trabajo surgen en las escuelas. Aunque parezca contradictorio, sin este roce con la vida diaria del aula, difícilmente podría considerarse válido ni extenderse a otros lugares. Por eso mismo, cada paso dado fuera del papel suma información clave para entender su verdadero alcance.

12.3 Resultados e interpretación

Cuando termina el pilotaje, empieza a verse cómo la práctica se convierte en conocimiento útil para enseñar. Tras probar el modelo en escuelas reales, toca mirar con atención lo sucedido mientras funcionaba, los cambios que aparecieron por sí solos, también lo que la institución entiende ahora diferente. Más que contar cifras o listar tareas hechas, aquí importa entender hasta qué punto el modelo influyó en alcanzar las metas previstas al crearlo. El centro no está en acumular información, sino en descifrar sentido detrás de cada resultado obtenido.

Cuando se evalúa en educación, entender los resultados necesita mirar no solo los datos planeados antes, sino también cómo fue el entorno donde salieron esas respuestas. Guías globales señalan algo clave: leer bien esos datos exige verlos con una lupa que explique las situaciones reales del aprendizaje, sin quedarse solo en números fríos o promedios sueltos (UNESCO, 2023). Bajo esa idea, revisar lo que muestran las pruebas no termina en saber quién hizo más aciertos, va más allá - entra en descifrar qué enseñanzas hubo detrás, y cómo funcionó todo por dentro.

Mientras se prueba el modelo, los efectos aparecen de formas diferentes. A veces empiezan por cómo enseña el profesor. Nuevas maneras de dar clase, ajustar lo que pasa en el salón, integrar métodos más abiertos... todo esto modifica poco a poco la rutina diaria. Ese cambio no llega rápido, tampoco igual para todos. Sin embargo, son señales claras de que el modelo está influyendo.

Otro ángulo aparece al mirar cómo los alumnos realmente entran en acción. A veces, cuando los métodos cambian para incluir a todos, las clases se vuelven espacios donde más voces se escuchan. No todo queda reducido a notas o calificaciones; importa igual cómo alguien se acerca a una tarea, sin duda, propone o insiste. Leer lo que pasa dentro del aula exige fijarse en esos gestos pequeños, no solo en lo

que mide el examen. La manera en que un estudiante responde, pregunta o colabora dibuja parte del resultado.

Otro punto importante surge al mirar lo que las escuelas van entendiendo mientras prueban nuevas ideas. Cuando los profesores trabajan en situaciones reales, aparecen lecciones claras: cómo organizar mejor el colegio, cómo compartir tareas entre docentes o qué necesita un cambio para mantenerse con el tiempo. Sucede que cuando hay registro y reflexión sobre lo hecho, esos pasos no quedan olvidados. En vez de repetirse sin rumbo, las acciones se transforman en base para avanzar. Así lo indican estudios recientes sobre formación de profesionales en educación (OEI y CPEIP, 2024).

Leer lo que salió no solo quiere decir mirar aciertos. Cada intento por cambiar algo en clase trae roces, eso pasa siempre. Falta de horas libres, normas rígidas en la escuela o distintas experiencias entre docentes cambian cómo funciona el plan original. Que aparezcan problemas no arruina la prueba. Al revés, ayuda a ver mejor qué ajustar después.

Ahora toca entender los resultados pensando en lo que la institución puede aprender. En lugar de cerrar con veredictos firmes sobre si el modelo funciona o no, mirarlos ayuda a descubrir cómo van las cosas, qué ha mejorado y dónde hace falta cambiar algo. Desde esta manera de verlo, todo cuadra bien con formas actuales de evaluar la enseñanza, porque aquí los datos no terminan en un cajón, sino que sirven para ir afinando poco a poco lo que se hace en clase.

Al mirar los resultados, lo que antes fue una prueba empieza a tomar forma como aprendizaje real. No solo se revisan hechos ocurridos, sino que también emergen pistas sobre cómo cambia el entorno al aplicar el modelo. Gracias al examen detallado de cada momento clave, queda claro dónde hubo avances reales o resistencia imprevista. Sin darse cuenta, quienes participaron pasan de contar experiencias a construir criterios útiles. Los datos, lejos de quedarse

fríos en un informe, cobran sentido cuando guían decisiones concretas más adelante. Así, sin anuncios ni conclusiones forzadas, el proceso mismo revela por dónde seguir mejorando.

12.4 Ajustes y versionado

Tras mirar con calma lo que mostró la prueba inicial, toca afinar detalles y preparar nuevas versiones del modelo. Aquí entran en juego las observaciones recogidas mientras se ponía a prueba, buscando ver qué partes rindieron bien sin fallar, qué piezas se quedaron cortas, o qué ideas necesitan replantearse desde cero. No se trata de cambiar cosas al azar, más bien de avanzar paso a paso usando lo aprendido como guía clara.

Surge la idea de versionar gracias a métodos que van mejorando poco a poco en áreas muy diferentes, así los diseños o planes crecen por pasos repetidos. Aunque parezca distinto, en enseñanza también aplica, las formas de enseñar no quedan congeladas, cambian según lo vivido. Lo que pasa al probarlo queda registrado, eso da datos reales para modificar con sentido, sin suponer nada. Por eso cada cambio sigue una pista clara, nunca aparece de golpe ni por intuición.

Así mismo, las modificaciones suelen presentarse de maneras diferentes. A veces giran en torno al trabajo en clase, cambiar ejercicios, ordenar distinto el contenido o incluir métodos para que más alumnos participen. También hay cambios motivados por problemas vistos al probarlo, digamos falta de comunicación entre profesores o la ausencia de momentos colectivos para hablar sobre enseñanza.

En vez de mirar solo cifras, entender el entorno ayuda a mejorar con base en lo ocurrido. Cuando se revisa una prueba piloto, importa saber cómo fue su desarrollo, no solo qué salió. Ajustar sin ver el contexto puede llevar a errores, como tratar datos sueltos como verdades absolutas. Las lecciones del terreno moldean poco a poco

cómo cambia un diseño educativo. Así, cada nueva versión nace de lo que pasó antes, paso a paso, sin saltos ciegos.

No solo importa cómo funciona el modelo, también cuenta cómo se explica. Puede pasar que un ajuste no cambie métodos, sino la forma en que se comparte con otras escuelas. Entender bien las ideas clave facilita que más profesores lo usen sin confusión. A veces basta ordenar mejor las guías para que todo quede claro. Los materiales fáciles de encontrar ayudan a que otros equipos lo adopten sin tropiezos. Cuando la estructura ayuda, no hace falta rehacerlo todo desde cero. Depende mucho de cuán listo está para ser leído por quienes lleguen después.

Ahora es cuando anotar lo vivido empieza a importar de verdad. No solo escuelas avanzan más rápido, también ven mejor lo que funcionó o falló si escriben cómo aplicaron cambios en clase. Gracias a eso, lo hecho por una puede servirle después a otra con distinto entorno, pero metas parecidas. Así pasa de ser algo personal a convertirse en saber colectivo útil para varios lugares donde enseñan (OEI y CPEIP, 2024).

Cambiar la versión del modelo ayuda a que las ideas detrás de él vayan bien con lo que pasa realmente en clase. Cuando se usa en distintos lugares, aparecen cosas que antes no se habían visto: problemas nuevos, formas de mejorar, situaciones imprevistas. Cada nueva edición incluye lo aprendido, haciendo al modelo más útil aquí y allá. Así, sigue funcionando, aunque cambien las escuelas o los estudiantes.

Al final, los retoques y nuevas versiones marcan un punto esencial en comprobar si el modelo funciona bien. En vez de verlos como arreglos hechos después de probarlo, son parte de un avance constante que afianza el diseño gracias a lo aprendido sobre el terreno. Así, lo descubierto mientras se pone en marcha alimenta su evolución,

haciendo más sólida su lógica educativa antes de pasar a fases con más alcance.

12.5 Escalabilidad y sostenibilidad

Tras probar el pilotaje y hacer los cambios tras entender lo obtenido, aparece una duda importante. Cómo extender esto sin romper la lógica detrás del aprendizaje. Esa reflexión lleva a mirar ciertos aspectos profundos en las transformaciones escolares. Entre ellos ocupan lugar central su capacidad de crecer. Junto con ello, si realmente puede mantenerse con el tiempo.

Aumentar una experiencia fuera del entorno donde nació es lo que suele llamarse escalabilidad. Cuando hablamos de modelos para enseñar, las formas usadas en pruebas iniciales podrían servir luego en otros colegios, grados o zonas distintas. Pero llevarlo a más lugares no consiste en copiar exactamente igual. Cada centro tiene su propia dinámica, eso cambia cómo funciona la propuesta al llegar. Por ahí mismo, avanzar exige ajustes: seguir fiel a la idea sin romper con lo que necesita cada sitio.

Mirando desde fuera, las nuevas formas de enseñar necesitan caminos claros para mantener buenos espacios donde se aprende. Cuando instituciones globales diseñan planes escolares, insisten en que crecer no puede dejar atrás a nadie; al contrario, hay que abrir puertas para todos por igual. Así avanzan sin repetir viejas diferencias que ya pesan dentro de las escuelas (UNESCO, 2023).

Sostener un proyecto en el tiempo no siempre sigue al entusiasmo inicial. Aunque muchas experiencias escolares mejoran cosas al principio, después tropiezan cuando acaba la fase experimental. Sucede así porque sin apoyo estable del centro, cuesta seguir adelante. La formación constante del personal docente marca diferencias con el paso de los meses. También influye tener momentos dedicados a repensar lo que se hace en clase. Registrar lo

realizado ayuda, sobre todo si va acompañado de revisión crítica periódica.

Estudiar cómo crecen los profesores revela algo curioso: mejorar la enseñanza pega fuerte cuando dentro de las escuelas se respira un clima donde todos aprenden juntos. No basta con traer expertos desde afuera; lo que cala hondo ocurre allí mismo, día tras día, en colegios donde pensar sobre lo que hacen es costumbre, no excepción. Ahí, apuntar lo vivido en clase o hablar entre compañeros del oficio gana peso, casi sin darse cuenta. Ese compartir cotidiano mantiene viva la chispa del cambio escolar, según señalan OEI y CPEIP (2024).

Claro, cuando el modelo pedagógico tiene ideas bien puestas, cuesta menos crecer. Pues si sus bases son firmes y han pasado por pruebas reales, otros lugares pueden usarlas sin tanto problema. Ahora, si todo es confuso desde el inicio, copiarlo en otro sitio se vuelve complicado. Así pasa con muchos intentos que no tienen orden claro desde el principio. Por eso caminan lento, incluso tropiezan al cambiar de escenario.

Lo interesante viene cuando el modelo empieza a aprender por sí mismo. A veces, los programas educativos crecen bien porque escuchan lo que pasa al usarlos en otros lugares. Cuando eso ocurre, cambian pequeñas cosas mientras avanzan. No se copian igual cada vez; más bien, evolucionan con cada intento nuevo. Así, cada paso distinto les da fuerza para seguir mejorando.

Al final del día, sin una base clara, cualquier cambio en clase queda solo en intento. No basta con que funcione una vez; debe poder repetirse en otras escuelas, bajo distintas circunstancias. Lo fuerte no es el diseño inicial, sino si sigue adelante meses después, sin apoyos especiales. Si las ideas no van acompañadas de recursos reales, todo termina desvaneciéndose. Cuando lo teórico se encuentra con la gestión diaria, ahí empieza a verse si algo realmente cuaja. Un

proyecto pequeño gana fuerza cuando deja de depender de un solo grupo entusiasta. La clave aparece cuando lo aprendido en un salón comienza a resonar en toda la institución.

12.6 Recomendaciones finales

Aprender de la prueba, revisar cómo salieron las cosas, luego corregir el rumbo: todo eso deja enseñanzas útiles más adelante. Lejos de ser órdenes fijas, las sugerencias surgen de lo vivido al construir el modelo paso a paso. Lo clave aquí es dar pautas que ayuden a usar este enfoque en escuelas distintas, sin perder de vista sus bases educativas originales.

Empezando por lo básico, todo gira entorno a cómo el contexto afecta la enseñanza. No es igual aplicar una idea nueva en un colegio u otro porque cada uno tiene su propio ritmo, sus profesores con distintas historias, formas de trabajar y maneras de entender la escuela. Algunos cuentan con más apoyo material, otros dependen de creatividad; algunos tienen familias muy involucradas, en otros casos no tanto. Por eso, ajustar cualquier propuesta según lo que pasa realmente dentro y fuera del aula marca toda la diferencia. Sin ese ajuste, incluso lo mejor pensado puede fracasar sin dar señales claras de por qué pasó.

Otro punto clave: pensar más sobre lo hecho en clase cambia la forma en que enseñan los profesores. Usar nuevos métodos en la escuela funciona mejor si hay momentos para revisar juntos lo ocurrido entre estudiantes y maestros. Conversaciones bien estructuradas ayudan a ver qué cuesta trabajo, probar formas distintas de enseñar, trabajar en equipo al buscar salidas. Lo muestran estudios recientes: crecer como docente se logra con mayor claridad cuando las escuelas incluyen tiempo regular para aprender entre pares (OEI y CPEIP, 2024).

Uno de cada tres docentes anota lo que hace en clase. Cada vez que prueban un nuevo método, guardan notas sobre cómo reaccionaron

los estudiantes. Así, poco a poco, van acumulando pistas sobre qué funciona mejor. Esos registros ayudan más adelante al resto del equipo cuando planifican nuevas actividades. En lugar de depender solo de la memoria, usan esas observaciones escritas como base real para ajustar sus planes. Al final, ese hábito cambia el trabajo diario: lo convierte en fuente de decisiones.

También conviene fomentar formas de revisión constante, capaces de examinar con regularidad cómo actúa el modelo en cada escuela o aula donde se aplique. En vez de dejar todo para el final, es mejor incluir esta revisión día tras día, así surge naturalmente mientras avanza el trabajo. Así, poco a poco, se ven los logros, surgen señales de problemas y guían las elecciones sobre qué hacer después en clase. Desde fuera, varios sistemas globales destacan que juzgar no sirve solo para calificar, sino para mejorar lo que pasa dentro del salón. Todo esto ayuda a cuidar que nadie quede excluido mientras aprende. Pensar en lo que viene ayuda a entender hacia dónde va este modelo. Tras las pruebas iniciales y su puesta en marcha, queda claro que hay material útil para seguir explorando la idea en clase. Aunque parezca lejano, el avance real surgirá si cada centro mira con cuidado cómo trabaja hoy. Nuevas formas de enseñar entrarán cuando se escuchen los cambios reales del entorno escolar.

Al mirar hacia adelante, las sugerencias apuntan a guiar cómo aplicar el modelo con ajustes progresivos. Más bien que imponerlo, funciona mejor cuando los maestros lo adaptan al entorno real de sus clases. Cada intento en el aula deja aprendizajes, siempre que alguien tome nota de lo ocurrido. Así avanza: alimentado por la observación cuidadosa y repensando cada paso después de usarlo. Lejos de ser un plan fijo, crece poco a poco gracias a quienes lo prueban, cambian y vuelven a intentarlo. Lo valioso surge justo ahí, entre errores, aciertos y decisiones cotidianas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acuña, F., Núñez, J., y Maldonado, C. (2023). La formación inicial docente como cultura: El papel de las instituciones educativas en la construcción identitaria del profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(96), 223–249. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662023000100223

Ainscow, M. (2023). Alianzas de investigación y práctica para construir la capacidad de cambio en las escuelas. *Perspectiva Educacional*, 62(1). <https://www.scielo.cl/pdf/perseduc/v62n1/0718-9729-perseduc-62-01-8.pdf>

Álvarez, J., y Vallejo, J. (2025). Estrategia de enseñanza aprendizaje para el pensamiento computacional a partir de los estilos de aprendizaje. *Formación Universitaria*, 18(2). <https://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v18n2/0718-5006-formuniv-18-02-85.pdf>

Andrades, J. Revista Mexicana de Investigación Educativa. (2023). (Re)construcción dialógica de los planos de la convivencia escolar y del concepto de comunidad educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(98), 729–. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v28n98/1405-6666-rmie-28-98-729.pdf>

Andrades, J., Vidal, R., Gómez, R., Pérez, E., y Cossio, M. (2023). Revisión sistemática sobre los instrumentos de medición de la convivencia escolar utilizados en Latinoamérica. *Perspectiva Educacional*, 62(4). <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.4-Art.1257>

Arreola, C., Valdés, A., Morales, A., Díaz, L., y Chaidez, I. (2025). Clima social escolar y acoso hacia pares en adolescentes. El rol mediador de la compasión. *Emerging Trends in Education*, 8(15), 49–

64. <https://www.scielo.org.mx/pdf/etred/v8n15/2594-2840-etred-8-15-49.pdf>

Azorín, C., Arnaiz, P., y Maquilón, J. (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1021–1045. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v22n75/1405-6666-rmie-22-75-01021.pdf>

Caiza, A., Heredia, H., Sulca, M., Lucintuña, L., y López, M. (2025). Barreras actitudinales hacia la inclusión educativa en entornos rurales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(4), 4052-4065. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i4.19043

Caputto, A. (2024). *Inclusión educativa y discapacidad en el sistema educativo argentino: Un análisis integral*. *Revista Minerva*, 5(9), 1-13. <https://revistas.ug.edu.ec/index.php/minerva/es/article/view/350/4494>

Casquete, M., Castillo, N., y Calderón, M. (2024). Gestión de cambio en instituciones educativas. *RECIAMUC*, 8(1), 14-22. https://www.researchgate.net/publication/382198084_Gestion_de_cambio_en_instituciones_educativas

Cavagnaro, C., y Carvajal, C. (2020). El Liderazgo Transformacional en la Gestión Educativa en la Unidad Educativa República de Francia de Guayaquil. *593 Digital Publisher CEIT*, 6(1), 132-149. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.1.457>

CEPAL. (2022). *Panorama social de América Latina y el Caribe 2022*. https://oig.CEPAL.org/sites/default/files/c2300031_web.pdf

Condori, B., Borja, J., Sañay, G., y Robles, A. (2024). El diseño universal para el aprendizaje (Dua) en la educación superior: evaluación de adaptaciones y su efecto en el desempeño

estudiantil. *Reincisol.*, 3(6), 2599–2620.

[https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(6\)2599-2620](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)2599-2620)

Consejo Nacional de Educación. (2019). *Política de educación inclusiva*. Gobierno de la Republica de Honduras. <https://oei.int/wp-content/uploads/2019/11/1-politica-de-educacion-inclusiva-version-general.pdf>

Cruz, R. (2021). Las inclusiones “razonables” en materia de discapacidad en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(1), 91–117.

<https://rlee.iberro.mx/index.php/rlee/article/view/200/843>

De la Vega Rodríguez, L. F. (2022). Preparación para el cambio, liderazgo y mejora escolar: una revisión de literatura y proyecciones para la investigación. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 48(1), 231–250.

<https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000100231>

Echeita, G., y Fernández, M. (2021). *Escuelas inclusivas: colaboración y participación*. OEI. <https://oei.int/wp-content/uploads/2021/05/guia-inclusion-final-2021-comprimido.pdf>

Elizondo, M., Cahuich, T., Ramón, L., y Cervera, C. (2023). Diseño y validez de un instrumento diagnóstico para la inclusión en instituciones educativas. *EDUCA. Revista Internacional Para La Calidad Educativa*, 3(2), 146-167. <https://doi.org/10.55040/educa.v3i2.62>

Escalante, A., Coronado, S., y Moctezuma, E. (2023). La dimensión metacognitiva de la competencia aprender a aprender en titulaciones españolas. *Sinética*, 1(60), 1-18.

<https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n60/2007-7033-sine-60-e1457.pdf>

Esteves, Z., García, S., Loor, M., Márquez, J., Mendoza, I., Bastidas, G., y Mendieta, J. (2025). *Neuroeducación. Una guía para repensar la educación desde la ciencia del cerebro*. Ediciones Multi Ciencia.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=1012851>

Fernández, C., Tripailaf, C., y Arias, K. (2022). Desafíos de la educación emocional en el sistema educativo escolar chileno. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(47), 272-286 <https://www.scielo.cl/pdf/rexe/v21n47/0718-5162-rexe-21-47-272.pdf>

Flores, C., Vera, J, y Tánori, J. (2023). Clima escolar y acción docente para intervenir en eventos de violencia escolar, resultados del Programa Nacional de Convivencia Escolar en el Noroeste de México. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 22(48), 12-29. <https://www.scielo.cl/pdf/rexe/v22n48/0718-5162-rexe-22-48-12.pdf>

Freire, M., de Dios Torres, J., Navarro, G., Campoverde, M., y Orellana, V. (2025). La neuroeducación y su impacto en las estrategias de enseñanza. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 9(3), 5001-5021. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10274069>

Fuentes, S., Rosario, P., Valdés, M., Delgado, A, y Rodríguez, C. (2023). Self-Regulation of Learning: The Challenge for an Autonomous University Learning. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 17(1), 21-39. https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/17_1_003/245

García, J. (2024). La justicia restaurativa como solución de la violencia en los centros educativos. *Ius et Praxis*, 1(58), 51–68. <https://doi.org/10.26439/iusetpraxis2024.n058.6919>

Gobierno de España. (2024). *Guía práctica para abordar el Diseño Universal para el Aprendizaje a través de rincones*. <https://sid-inico.usal.es/wp-content/uploads/2024/09/practidua.pdf>

Gómez, I., García, M., González, I., y Coronel, J. (2023). ¿Liderazgo inclusivo? La mirada de las familias hacia las prácticas de los directores escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(2), 37–

54.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000200037>

González, G. (2025). Inclusión educativa de estudiantes con discapacidad: entre la normativa y la realidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 18(2), 23-44.

<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/1151>

Grasselli de Lima, D. (2024). Desmitificando el uso de neuromitos en la educación. *Cuaderno De Pedagogía Universitaria*, 21(42), 152–169. <https://doi.org/10.29197/cpu.v21i42.611>

Guapulema, K., Alvarado, P. A., Proaño del Castillo, M., y Peñaloza, K. (2024). La brecha digital en la educación ecuatoriana: Desafíos post pandemia: The digital divide in ecuadorian education: post-pandemic challenges. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(5), 4038 – 4051. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2907>

Gutiérrez, G., y Hernández, Y. (2025). Plan individual de ajustes razonables para la inclusión de estudiantes con discapacidad. *Revista Unimar*, 43(1), 13–25. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10417469.pdf>

Herrera, C., Aguirre, P., y Honores, F. (2023). ¿Cómo se articula la normativa vigente sobre evaluación, calificación y promoción escolar en los reglamentos de evaluación en Antofagasta? *Revista Enfoques Educativos*, 20(2), 1–26. <https://www.scielo.cl/pdf/ree/v20n2/2735-7279-ree-20-2-00001.pdf>

Inzunza, B., y Sáez, F. (2024). Programas de entrenamiento para promover la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios: una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 15(44), 186–212. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v15n44/2007-2872-ries-15-44-186.pdf>

Jiménez, F., Lalueza, J., y Fardella, K. (2017). *Aprendizajes, inclusión y justicia social en entornos educativos multiculturales*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(3), 10–23. <https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v19n3/1607-4041-redie-19-03-00010.pdf>

Lahoz i Ubach, S. (2021). Clima escolar, autoconcepto académico y calidad de vida en aulas culturalmente diversas. *Estudios Pedagógicos*, 47(1). <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v47n1/0718-0705-estped-47-01-7.pdf>

Lara, F., Loor, T., Noogales, S., y Loor, M. (2023). Inclusión educativa y participación familiar en el nivel inicial. *Aula de encuentro: Revista de investigación y comunicación de experiencias educativas*, 23(1), 23-44. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7986224>

Leiva, M., Vásquez, C., Encalada, N., Huerta, J., y Pereira, Luisa. (2024). Liderar y Trabajar Colaborativamente para la Inclusión Educativa: Facilitadores y Barreras de la Codocencia. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 18(1), 65-87. <https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v18n1/0718-7378-rlei-18-01-65.pdf>

Lucero, E., Santos, A., Rivadeneira Fuel, G., y Bracho, P. (2025). Neurociencias en contextos educativos: una revisión sistemática de aplicaciones basadas en evidencia y neuromitos prevalentes. *Mendive*, 23(3), e4286. <http://scielo.sld.cu/pdf/men/v23n3/1815-7696-men-23-03-e4286.pdf>

Machaín, M. (2024). *La metacognición como herramienta didáctica en el campo formativo*. *Revista Neuronum*, 10(1), 66-78. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9690723>

Maqueira, G., Guerra, S., Martínez, R., y Velasteguí, E. (2023). La educación inclusiva: desafíos y oportunidades para las instituciones

escolares. *Journal of Science and Research*, 8(3).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9048728>

Maresca, G., y Valls, J. (2025). Aprendizaje de las matemáticas bajo la modalidad asincrónica en una escuela de negocios de España. *Formación Universitaria*, 18(4).
<https://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v18n4/0718-5006-formuniv-18-04-129.pdf>

Meitani, M. (2023). Políticas públicas: educación inclusiva desde la atención a la diversidad. *TecnoHumanismo. Revista Científica*, 2(4), 237–254. <https://doi.org/10.53673/th.v2i4.193>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2017). *Actualización de la guía metodológica para la construcción participativa del Proyecto Educativo Institucional (PEI)*.
<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/03/Guia-Methodologica-para-la-Construccion-Participativa-del-Proyecto-Educativo-Institucional.pdf>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2017). *Estrategias pedagógicas para atender necesidades educativas especiales en educación regular*.
<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/Manual-de-Estrategias-1002-14.pdf>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2022). *Construcción del Código de Convivencia (Colmena)*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2022/10/4-Colmena-Codigo-de-Convivencia.pdf>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Acuerdo Ministerial MINEDUC-MINEDUC-2023-00081-A*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/11/MINEDUC-MINEDUC-2023-00081-A.pdf>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Acuerdo Ministerial sobre convivencia y enfoque restaurativo*. MINEDUC. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/11/MINEDUC-MINEDUC-2023-00081-A.pdf>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00014-A*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/04/MINEDUC-MINEDUC-2023-00014-A.pdf>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Guía para acompañar los aprendizajes desde el enfoque de educación inclusiva*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/05/guia-para-acompanar-los-aprendizajes-desde-el-enfoque-de-educacion-inclusiva.pdf>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2025). *Estándares e indicadores de calidad educativa*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2025/02/estandares-profesional-DECE.pdf>

Ministerio de Educación. (2020). *Diseño Universal de Aprendizaje: Una respuesta a la diversidad*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/12/Pasa-la-Voz-Diciembre-2020.pdf>

Morera, M., Nieva, C., Anchía, I., y Herrera, E. (2023). Percepción de la evaluación formativa competencial y satisfacción del curso virtual según el sexo y el nivel de carrera en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Educare*, 27(3), 481-502. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582023000300481&script=sci_arttext

Navarro, I. (2022) La evaluación institucional como estrategia para el mejoramiento continuo de la educación colombiana. *Revista Praxis*, 18(2), 1–19.

<https://ideas.repec.org/a/erv/rearea/y2022i1121.html>

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2021). *Cultivar lo esencial para aprender a convivir*. <https://oei.int/wp-content/uploads/2021/09/guia-vinculosok.pdf>

Pérez, I., Torres, A., y Zamora, M. (2021). Rendimiento académico y clima escolar en bachillerato. *Innovación Educativa (México, DF)*, 21(86), 11–26. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v21n86/1665-2673-ie-21-86-11.pdf>

Pin, A., Fernández, J., Proaño, T., Zavala, P., y Bustillos, M. (2024). *Diseño Universal para el Aprendizaje y la Equidad Educativa: Una revisión de políticas y prácticas*. *Reincisol*, 3(6), 6339–6351. <https://www.reincisol.com/ojs/index.php/reincisol/article/view/498/1077>

Pinto, A., y Agudelo, O. (2022). *Codiseño de itinerarios flexibles de aprendizaje para el desarrollo de competencias investigativas en docentes*. *Edutec 2022 Palma – XXV Congreso Internacional*, 15–17. <https://dspace.uib.es/xmlui/handle/11201/160338>

Quito, R., Idrovo, M., Coronel, S., y Jara, J. (2025). La emoción como motor del aprendizaje: estrategias didácticas que desafían la mente y conectan con la experiencia. *Star of Sciences Multidisciplinary Journal*, 2(2), 1-15. <https://doi.org/10.63969/3ffa0n40>

Ravelo, R., Padilla, L., y Paredes, J. (2022). Pertinencia curricular e intercultural en ciencias sociales, grado quinto, Centro Educativo Pueblo Nuevo Isla Grande, Tumaco-Colombia. *Revista Perspectivas Educativas*, 11(1), 173–194. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8544927>

Reina, C. (2024). *La interseccionalidad en la lectura de la educación inclusiva*.

<https://ridum.umanizales.edu.co/items/1ac5b04c-ddbb-4019-aab9-1a11d36f57e2>

Rendón, M., y Castillo, J. (2025). Representaciones sociales y barreras en la educación inclusiva. *Revista Andina de Educación*, 8(2).
<https://www.redalyc.org/journal/7300/730081698009/html/>

Romero, L. (2024). La evaluación inclusiva para una evaluación justa. *Know and Share Psychology*, 5(3), 16–22.
<https://ojs.ual.es/ojs/index.php/KASP/article/view/10137/8380>

Sáez, F., López, Y., Arias, N., y Mella, J. (2022). Revisión sistemática sobre autorregulación del aprendizaje (secundaria). *Perspectiva Educativa*, 61(2).
<https://www.scielo.cl/pdf/perseduc/v61n2/0718-9729-perseduc-61-02-167.pdf>

Salcedo de la Fuente, R., Herrera, L., Illanes, L., Poblete, F., y Rodas, V. (2024). Las emociones en el proceso de aprendizaje. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE)*, 23(51), 253–271.
<https://www.scielo.cl/pdf/rexe/v23n51/0718-5162-rexe-23-51-253.pdf>

Salcedo, M. (2025). Ajustes razonables a estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo de la Educación Escolar Básica de Pilar. *Arandu UTIC*, 12(3), 4407–4433.
<https://www.uticvirtual.edu.py/revista.ojs/index.php/revistas/article/view/1634/2586>

Sánchez, M. (2022). Evaluación y aprendizaje: tiempos de reflexión. *Investigación en Educación Médica*, 11(43) 5-5.
<https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2022.43.22452>

Sanhueza, B., Vera, A., Jara, P. (2025). La influencia de la convivencia escolar en el rendimiento matemático de estudiantes con

necesidades especiales. *Pensamiento Educativo*, 62(2), 1-11.
<https://www.scielo.cl/pdf/pel/v62n2/0719-0409-pel-62-02-1f.pdf>

Serrano, D., y Cordero, G. (2025). La caracterización de la convivencia escolar en el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 55(1), 63-90.
https://www.researchgate.net/publication/391636593_La_caracterizacion_de_la_convivencia_escolar_en_el_Plan_de_Estudio_para_la_educacion_preescolar_primaria_y_secundaria_2022

Tánori, J., Vera, J., Bautista, G., y Durazo, F. (2022). Clima escolar, estilos de enfrentamiento del personal de apoyo y percepción estudiantil de violencia escolar. *Diálogos sobre Educación*, 13(24).
<https://www.scielo.org.mx/pdf/dsetaie/v13n24/2007-2171-dsetaie-13-24-00005.pdf>

Torres, O. (2017). Indicadores de la Educación en el Ecuador. *Revista UNIANDÉS Episteme*, 4(1), 61-69.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6756389>

UNESCO. (2021). *Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencias y desafíos*. UNESCO.
<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/sgctie/comunicacion/noticias/2021/marzo2021/hacia-inclusion.html>

UNESCO. (2021). *Más allá de los números: poner fin a la violencia y el acoso en el ámbito escolar*. UNESCO.
<https://es.scribd.com/document/752467706/Ma-s-alla-de-los-numeros-poner-fin-a-la-violencia-y-el-acoso-en-el-a-mbito-escolar-UNESCO-Biblioteca-Digital>

UNESCO. (2021/2022). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2021/2*. UNESCO. <https://gem-report-2021.unesco.org/es/seguimiento/>

UNESCO. (2023). *La inclusión de educandos con discapacidad en entornos de aprendizaje de calidad*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380256_spa

United Nations. (2022). *Report on the 2022 Transforming Education Summit*. United Nations. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/report_on_the_2022_transforming_education_summit.pdf

Universitat de Barcelona, Neuroedu (2023). *Neuromitos en educación*. <https://www.ub.edu/neuroedu/neuromitos-en-educacion/>

Altamirano, S., Méndez, A., y Rojas, M. (2022). Beneficios del uso de la rúbrica en la enseñanza-aprendizaje del diseño. *Zincografía*, 6(11) 228-244. <http://148.202.248.171/zincografia/index.php/ZC/article/view/136/451>

Becerril, F., y Mendoza, B. (2022). TPACK: Innovation in the teaching of chemistry during the Covid-19 pandemic in high school students. *Apertura*, 14(1), 26–51. <https://doi.org/10.32870/Ap.v14n1.2147>

Becerra, L., Ramírez, M., y Glasserman, L. (2024). Estrategias didácticas innovadoras en la formación docente. *Revista Educación*, 48(1), 1–20. <https://latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/2286>

Carrasco, C., Veas, X., Valdenegro, B., y Maldonado, M. (2024). Trayectorias docentes y high stakes accountability: Relatos de profesoras y profesores en Chile. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 50(1), 131–150. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052024000100131&script=sci_arttext

López, Á., y Cos, R. (2025). Teoría de cambio aplicada a programas educativos. *Revista académica*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10351896.pdf>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). Currículo priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales (subnivel Elemental). MINEDUC. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/12/Curriculo-priorizado-con-énfasis-en-CC-CM-CD-CS_Elemental.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). Guía de implementación de prácticas innovadoras de gestión administrativa y académica. Dirección Nacional de Bachillerato, MINEDUC. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/09/Guia_de_implementacion_de_practicas_innovadoras.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). Instructivo para elaborar la Planificación Curricular Anual y la microplanificación del Sistema Nacional de Educación. MINEDUC. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/05/Instructivo-de-PCA-y-Microplanificacion-2021.pdf>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). Lineamientos curriculares para instituciones educativas multigrado. MINEDUC. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/10/Lineamientos-multigrado-2021.pdf>

Ministerio de Educación Ecuador. (2023). Implementación del nuevo modelo de gestión educativa. MINEDUC. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/08/Nuevo-Modelo-de-Gestion-Educativa.pdf>

Olaya Pastrana, J. L., & Colmeneros Fonseca, L. A. (2025). Tecnologías asistivas y liderazgo pedagógico en contextos inclusivos.

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 19(1), 89–108.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10275375.pdf>

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2023). Evaluación de políticas educativas en Iberoamérica. OEI.
<https://OEI.int/oficinas/argentina/programas/evaluacion-de-politicas/>

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI–Ecuador). (2021). Ruta pedagógica 2030. OEI. <https://OEI.int/wp-content/uploads/2021/12/ruta-pedagogica-2030.pdf>

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), y Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (2024). Buenas prácticas formativas para el desarrollo profesional docente (Memoria 2023). <https://OEI.int/wp-content/uploads/2024/11/buenas-practicas-formativas-cpeip-OEI-2024-memoria-2023.pdf>

Sánchez, J. (2025). Atención a la diversidad y fortalecimiento de las competencias docentes. Revista Educación y Sociedad, 23(1), 45–63. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10302821.pdf>

Cárdenas, L., Martínez, A., Arenas, L., y Perdomo, I. (2025). Teoría del cambio y evaluación de impacto. Revista académica. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10221413.pdf>

UNESCO. (2023). Manual de evaluación de la UNESCO. UNESCO. <https://impactamas.summaedu.org/recurso/guias-y-manuales/recurso-demo-1/>

Soto, A., Oliveros, M., y Roa, R. (2022). Curso Taller STEAM para Docentes: una evaluación formativa. Entreciencias: Diálogos En La Sociedad Del Conocimiento, 10(24). <https://doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2022.24.82377>

Flores, E., Montoya, J., y Suárez, D. (2009). Investigación-acción participativa en la educación latinoamericana.: Un mapa de otra parte

del mundo. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(40), 289-308.

<https://www.researchgate.net/publication/41208118> Investigacion-accion participativa en la educacion latinoamericana Un mapa d e otra parte del mundo

Quiroz, J., Quiroz, O., y Vela, T. (2022). Las competencias en educación superior: ventajas y dificultades, *Alpha Centauri*, 3(3), 171-174. <https://doi.org/10.47422/ac.v3i3.109>

SEMBLANZA DE LOS AUTORES



Mgtr. Santillan Rocafuerte Karina Alexandra

MINEDEC - Ministerio de Educación, Deporte y Cultura

Profesional de la educación comprometida con la formación integral de la niñez. Es Licenciada en Ciencias de la Educación con mención en Educación Parvularia por la Universidad Técnica de Babahoyo, título registrado en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador. Asimismo, cuenta con formación especializada como Educadora Parvularia y con un Máster Universitario en Atención a Necesidades Educativas Especiales en Educación Infantil y Primaria otorgado por la Universidad Rey Juan Carlos de España, lo que fortalece su preparación para la atención educativa inclusiva. A lo largo de su trayectoria académica y profesional, ha orientado su labor hacia el desarrollo integral de los niños y niñas, promoviendo prácticas pedagógicas inclusivas, sensibles a la diversidad y centradas en el bienestar y aprendizaje de la primera infancia. Su formación y vocación reflejan un compromiso permanente con la calidad educativa y la construcción de entornos de aprendizaje que favorezcan el desarrollo cognitivo, social y emocional de sus estudiantes.



Mgtr. Berruz Cabezas María José

MINEDEC - Ministerio de Educación, Deporte y Cultura

Docente Babahoyense comprometida con la educación, proveniente de una familia de docentes, sintió desde muy pequeña el interés por la docencia, iba muy seguido a acompañar a su mamá a su actividades como docente, lo cual motivó a seguir esta carrera más adelante. Estudió en la Universidad Técnica de Babahoyo, donde obtuvo el título de Licenciada en Ciencias de la Educación, Mención Educación Básica, luego realizó una maestría en la Universidad Estatal de Milagro, obteniendo el título de Magíster en Educación Básica, posteriormente realizó otra maestría en la misma universidad obteniendo el título de Magíster en Educación Inicial con Mención en Educación en el Desarrollo Infantil, ha laborado en varias Instituciones dentro y fuera de la Provincia de Los Ríos, actualmente labora como docente de Educación Inicial en la Unidad Educativa Carlos Alberto Aguirre Avilés, en la Parroquia La Unión en Babahoyo, formando estudiantes con valores, guiando el aprendizaje de niños y niñas durante varias generaciones.



Mgtr. Macías Arteaga Marcia Yadira

MINEDEC - Ministerio de Educación, Deporte y Cultura

Profesional de la educación comprometida con la formación integral de la niñez. Es Licenciada en Ciencias de la Educación Universidad Técnica de Babahoyo, título registrado en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador. Asimismo, cuenta con un Máster en Educación Inicial, en la Universidad Estatal de Milagro, lo que fortalece su preparación para la atención educativa inclusiva. A lo largo de su trayectoria académica y profesional, ha orientado su labor hacia el desarrollo integral de los niños y niñas, promoviendo prácticas pedagógicas inclusivas, sensibles a la diversidad y centradas en el bienestar y aprendizaje de la primera infancia. Su formación y vocación reflejan un compromiso permanente con la calidad educativa y la construcción de entornos de aprendizaje que favorezcan el desarrollo cognitivo, social y emocional de sus estudiantes.



Mgtr. Renteria Alvarez Jazmín Julexi

MINEDEC - Ministerio de Educación, Deporte y Cultura

Profesional comprometida con la educación inicial y el desarrollo integral de la primera infancia. Cuenta con un título de tercer nivel como Educadora Parvularia, otorgado por la Universidad Técnica de Babahoyo, formación que le ha permitido adquirir conocimientos pedagógicos enfocados en el aprendizaje y bienestar de los niños en sus primeras etapas de desarrollo. Además, posee una Maestría en Tecnología e Innovación Educativa otorgada por la Universidad Ecotec, lo que fortalece su perfil profesional al integrar herramientas tecnológicas y metodologías innovadoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Su formación académica y vocación educativa le permiten promover prácticas pedagógicas creativas, inclusivas y adaptadas a los retos actuales de la educación, contribuyendo al fortalecimiento de entornos educativos que favorezcan el desarrollo cognitivo, social y emocional de los estudiantes.



Mgtr. Berruz Cordero María Vanessa

MINEDEC - Ministerio de Educación, Deporte y Cultura

Profesional comprometida con el ámbito educativo, formada como Licenciada en Ciencias de la Educación con mención en Parvularia por la Universidad Técnica de Babahoyo. Su vocación por la enseñanza la ha llevado a continuar su formación académica, siendo egresada de la Maestría en Educación Básica en la Universidad Bolivariana del Ecuador. Actualmente, se desempeña como docente en el Ministerio de Educación del Ecuador, en el Distrito 12D01, específicamente en la Escuela Mercedes Molina. En su labor educativa, contribuye al desarrollo académico y formativo de sus estudiantes, promoviendo aprendizajes significativos. Se distingue por su vocación de servicio, responsabilidad y compromiso con la educación, aportando al proceso de enseñanza-aprendizaje y al desarrollo integral de los niños.

La convivencia escolar constituye uno de los pilares fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes en contextos educativos diversos. En la actualidad, los sistemas educativos enfrentan el desafío de atender la diversidad, promover la inclusión y garantizar procesos de aprendizaje significativos para todos.

En este libro se presenta un modelo multisensorial innovador que articula los ritmos de aprendizaje con prácticas pedagógicas inclusivas, permitiendo comprender cómo los estudiantes aprenden desde diferentes dimensiones: cognitiva, emocional y social. A través de un enfoque contemporáneo, se proponen estrategias que favorecen la participación activa, el respeto mutuo y la construcción de entornos educativos más equitativos.

La obra ofrece herramientas teóricas y prácticas dirigidas a docentes, investigadores y profesionales de la educación que buscan transformar la convivencia escolar en una oportunidad para potenciar el aprendizaje, fortalecer las relaciones interpersonales y responder de manera efectiva a la diversidad presente en el aula.



ISBN: 978-9942-7432-9-9

