



Diseño Universal para el Aprendizaje y prácticas inclusivas: reconfiguración del quehacer docente

Universal Design for Learning and inclusive practices: reconfiguring teaching pedagogy

Miguel Ángel Hernández-Mendoza  0009-0008-4137-7214

Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio, México

miguelhernandezm89@gmail.com

► Recibido: 27 de marzo de 2026

► Aceptado: 19 de mayo de 2026

Resumen. Los sistemas educativos contemporáneos enfrentan el desafío de atender poblaciones estudiantiles heterogéneas; sin embargo, persisten prácticas pedagógicas que generan exclusión de estudiantes con discapacidad o barreras para el aprendizaje. Con el objetivo de analizar el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como marco pedagógico para fortalecer prácticas inclusivas y reconfigurar el quehacer docente ante la diversidad, se realizó una revisión teórica de literatura especializada sobre educación inclusiva, práctica pedagógica y fundamentos del DUA. Los resultados muestran que el DUA articula principios neurocientíficos y didácticos para favorecer entornos equitativos, ampliar la participación del alumnado y mejorar el rendimiento académico. En este sentido, constituye una herramienta pedagógica para transformar las culturas escolares hacia una inclusión efectiva y mayor equidad educativa. Asimismo, contribuye a reducir la exclusión educativa y ofrece una perspectiva preventiva al favorecer prácticas que atienden la diversidad desde la planificación y disminuyen la necesidad de intervenciones correctivas. [Versión en lengua de señas mexicana](#)

Palabras clave: aprendizaje, diversidad, educación especial, educación inclusiva, práctica pedagógica.

Abstract. Contemporary educational systems face the challenge of serving heterogeneous student populations; however, pedagogical practices that result in the exclusion of students with disabilities or learning barriers persist. Aiming to analyze Universal Design for Learning (UDL) as a pedagogical framework to strengthen inclusive practices and reconfigure teaching pedagogy in the face of diversity, a theoretical review of specialized literature on inclusive education, pedagogical practice, and the foundations of UDL was conducted. The results demonstrate that UDL articulates neuroscientific and didactic principles to foster equitable environments, broaden student participation, and improve academic performance. In this regard, UDL constitutes a pedagogical tool for transforming school cultures toward effective inclusion and greater educational equity. Furthermore, it contributes to reducing educational exclusion and offers a preventive perspective by promoting practices that address diversity directly from the planning stage, thereby reducing the need for corrective interventions.

Keywords: diversity, inclusive education, learning, pedagogical practice, special education.

Introducción

Los sistemas educativos contemporáneos enfrentan el desafío de responder a poblaciones estudiantiles cada vez más heterogéneas; sin embargo, una proporción significativa de instituciones escolares continúa operando bajo el supuesto implícito de que el aprendizaje ocurre de manera uniforme entre los estudiantes (Sandoval Sánchez y Elicerio Conchas, 2026). Esta premisa ha sostenido históricamente prácticas pedagógicas estandarizadas: clases magistrales, evaluaciones únicas y ritmos de avance homogéneos que resultan insuficientes para atender la diversidad cognitiva, sensorial, motriz y socioemocional en las aulas actuales. Como consecuencia, los estudiantes con discapacidades, condiciones del neurodesarrollo o barreras contextuales para el aprendizaje y la participación quedan sistemáticamente en desventaja en estos esquemas convencionales.

La magnitud de esta problemática ha sido documentada en el ámbito internacional. De acuerdo con datos reportados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (como se citó en Sandoval Sánchez y Elicerio Conchas, 2026), millones de estudiantes con discapacidad enfrentan entornos educativos que limitan su acceso a experiencias de aprendizaje pertinentes, al desarrollo de vínculos sociales y al derecho a una educación inclusiva y de calidad. Estas cifras evidencian que la exclusión educativa no constituye un fenómeno marginal, sino una condición estructural que demanda respuestas pedagógicas sistemáticas. En este marco, cabe interrogarse: ¿cuál ha sido la influencia de los marcos normativos internacionales y las políticas educativas

nacionales en la transformación de las prácticas docentes hacia enfoques inclusivos?, y ¿qué factores explican la distancia entre lo que establecen estas normas y lo que realmente ocurre en las aulas?

En este contexto, el DUA —según Sandoval Sánchez y Elicerio Conchas (2026)— emerge como un marco teórico-pedagógico orientado a la planificación proactiva de experiencias de enseñanza que, desde su concepción, contempla la diversidad de formas en que los estudiantes acceden a la información, se involucran con los contenidos y demuestran sus aprendizajes. Esto plantea la siguiente interrogante: ¿qué hallazgos empíricos existen sobre la efectividad del DUA en el desarrollo cognitivo, la motivación y la participación de estudiantes con necesidades educativas especiales?, y ¿qué condiciones o factores influyen en que dicha efectividad sea mayor o menor?

A diferencia de las adaptaciones curriculares reactivas, el DUA no supone una reducción de las expectativas académicas ni la generación de rutas individualizadas para cada alumno, sino la provisión deliberada de múltiples medios de representación, como textos, recursos audiovisuales y diagramas; de diversas formas de acción y expresión, incluyendo producciones orales, escritas, visuales y proyectos creativos; de variadas estrategias de motivación e implicación, como actividades prácticas, desafíos colaborativos y proyectos de exploración autónoma (Sandoval Sánchez y Elicerio Conchas, 2026).

La adopción de los principios del DUA implica una reorientación epistemológica en la comprensión del aprendizaje escolar: en lugar de concebir la diferencia como un obstáculo que el estudiante debe superar para adaptarse a la norma institucional, este enfoque reconoce la variabilidad humana como una característica inherente al aula que debe anticiparse e integrarse en el diseño instruccional (Sandoval Sánchez y Elicerio Conchas, 2026). De este modo, la educación trasciende la enseñanza estandarizada de contenidos para convertirse en un proceso orientado a respetar la pluralidad, la equidad en el acceso y la participación activa de todos los estudiantes. Lejos de incrementar la complejidad de la labor docente, esta perspectiva ofrece herramientas para planificar con mayor precisión y pertinencia, fortaleciendo la conexión entre las prácticas pedagógicas y la realidad diversa de las comunidades educativas contemporáneas. Finalmente, esta revisión se orienta por las preguntas: ¿qué factores relacionados con la institución educativa, la formación docente y las actitudes del profesorado favorecen o dificultan la implementación permanente del Diseño Universal para el Aprendizaje como eje organizador de la enseñanza?, y ¿de qué manera estos factores inciden en el cambio de las culturas escolares hacia una inclusión efectiva?

Método

Con el propósito de sistematizar el proceso metodológico de revisión documental en la construcción del presente trabajo, se retoma el itinerario analítico propuesto por Martínez Corona et al. (2023). Dicho proceso partió del planteamiento de preguntas críticas orientadoras que estructuraron la búsqueda y el análisis de las fuentes consultadas. Entre estas interrogantes, destacaron las siguientes: la identificación del estado del conocimiento sobre la temática abordada como eje central de la indagación; la delimitación del propósito de la revisión, entendida como la especificación de aquello que se pretendía explorar; la definición de los criterios temporales que acotaron los periodos de publicación de los textos seleccionados; y, finalmente, la determinación de los procedimientos mediante los cuales se realizaría el análisis de la información recopilada.

En consonancia con el procedimiento metodológico propuesto por Marcelino et al. (2024) para la búsqueda, recuperación y selección de fuentes documentales, la localización de la información se realizó mediante la consulta sistemática de bases de datos especializadas, entre las que figuran Dialnet, Scielo y Google Académico. Para optimizar la precisión de los resultados, se utilizaron operadores booleanos y comillas para recuperar frases exactas. Asimismo, se establecieron criterios de filtrado que contemplaron la delimitación temporal por rangos de año de publicación, tipología documental restringida a artículos científicos y capítulos de libro, así como disponibilidad y accesibilidad completas de los textos seleccionados.

El tratamiento analítico de la información se desarrolló en dos momentos metodológicos articulados entre sí. Durante el primero, se implementó el análisis temático conforme a las fases establecidas para dicho procedimiento, lo que permitió identificar patrones de recurrencia organizados en categorías temáticas. En el segundo momento, se realizó una síntesis narrativa mediante la cual los hallazgos obtenidos en la fase anterior fueron integrados de manera argumentativa, lo cual posibilitó identificar convergencias entre las fuentes analizadas (Marcelino et al., 2024).

Desarrollo

Educación especial

En los últimos años, la educación especial ha evolucionado significativamente; ha transitado hacia modelos más integrales de atención a la diversidad. Tradicionalmente, este campo se orientaba desde un enfoque centrado en la discapacidad, priorizando las limitaciones del estudiante como eje de intervención. En la actualidad, se observa un desplazamiento hacia

un paradigma inclusivo que reconoce no solo las dificultades, sino también las capacidades, intereses y necesidades de todos los estudiantes (Bucio-Gutierrez et al., 2024).

Dentro de este nuevo paradigma, se encuentran nuevas estrategias para impartir la enseñanza, como las disciplinas Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés). Esta estrategia innovadora ha adquirido un papel central, pues, según Bucio-Gutierrez et al., favorece tanto el aprendizaje como la participación de estudiantes con necesidades educativas especiales, al sustentarse en metodologías activas, prácticas y orientadas a la resolución de problemas. En este sentido, la educación basada en STEM se posiciona como una vía estratégica para promover la inclusión educativa desde un enfoque equitativo y centrado en el potencial de los estudiantes.

La educación especial ha experimentado transformaciones significativas con el paso del tiempo, lo cual ha modificado la forma en que se favorecen los procesos educativos de quienes participan en ella. Anteriormente, se centraba en brindar asistencia a los estudiantes, es decir, en atender sus dificultades de manera limitada. En la actualidad, este enfoque ha evolucionado hacia una visión más integral, en la cual se reconoce el valor de la persona, considerando sus necesidades e intereses en el proceso educativo (Rivera Pérez et al., 2023).

La inclusión de estudiantes en el sistema educativo regular debe entenderse como un proceso basado en el respeto a la diversidad. Esto implica reconocer y valorar las diferencias individuales sin que se conviertan en motivo de exclusión (Rivera Pérez et al., 2023). En este sentido, se reafirma el derecho universal a la educación, mediante la promoción de una participación en condiciones de igualdad en ámbitos sociales, culturales y educativos.

La educación especial tiene como propósito responder a las necesidades particulares de quienes requieren apoyos diferenciados para potenciar su aprendizaje y desarrollo integral. Sin embargo, la evidencia disponible revela que una proporción considerable de este alumnado recibe apoyos insuficientes o desvinculados de sus necesidades reales; además, en muchos casos no se lleva a cabo un seguimiento sistemático de su evolución académica mediante valoraciones que permitan identificar avances o dificultades en relación con las estrategias implementadas (Rivera Pérez et al., 2023).

Este escenario se ha complejizado con la incorporación progresiva de estos estudiantes en las escuelas regulares, proceso que ha colocado al profesorado en el centro de la respuesta inclusiva, exigiéndole asumir un rol activo en la gestión de la diversidad por medio de acciones, como la integración curricular, la promoción de la participación equitativa y la adecuación de los procesos de enseñanza (Rivera Pérez et al., 2023).

Esta reconfiguración del rol docente se inscribe en un proceso más amplio de transformación de los sistemas educativos, impulsado por la consolidación de la inclusión como principio rector de la educación contemporánea. Lucio-Mendoza y Cárdenas-Zea (2024) plantean que este principio no constituye un objetivo aislado, sino un proceso continuo orientado a identificar y eliminar las barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación, en particular de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE).

Dicha perspectiva, respaldada por organismos internacionales, exige que los sistemas educativos garanticen no solo el acceso formal a la educación, sino también la participación plena y el aprendizaje significativo de todos los estudiantes, sin excepción. Para que los docentes puedan asumir este compromiso de manera efectiva, resulta indispensable que cuenten con conciencia sobre la diversidad, información actualizada y capacitación en estrategias de enseñanza inclusivas (Lucio-Mendoza y Cárdenas-Zea, 2024).

Desde una perspectiva histórica, la educación inclusiva como propuesta formal emergió en la década de 1970 en países como Estados Unidos, Suecia y Dinamarca, con énfasis en las capacidades de las personas con discapacidad y en su preparación para el desarrollo personal y profesional (Guerrero et al., 2022). Desde entonces, ha experimentado una transformación progresiva que ha reconfigurado las prácticas de enseñanza: al reconocer la diversidad como condición inherente al aula, los docentes han debido desarrollar nuevas estrategias que promuevan la participación activa de todos los estudiantes como protagonistas de su propio aprendizaje (Prieto Parra et al., 2025). Restrepo Riaños y García Durán (2023) profundizan esta conceptualización al caracterizar la educación inclusiva como un proceso dinámico de transformación estructural que abarca las dimensiones sociales, política y educativa, orientado a generar condiciones más equitativas para el aprendizaje. En este sentido, no se trata únicamente de modificar prácticas individuales, sino de impulsar cambios sistémicos que coloquen al estudiante y no a la institución en el centro del modelo educativo.

En el contexto mexicano, este proceso de transformación encuentra sustento normativo en los compromisos derivados de la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas. El cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible establece que la educación inclusiva debe orientarse a eliminar la exclusión educativa, garantizando el derecho de toda persona a una educación de calidad que contemple sus necesidades personales, psicológicas y sociales (Pérez, 2021). En consonancia con este mandato, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha asumido el compromiso de ofrecer una educación equitativa que considere las características, necesidades, intereses y capacidades de todos los estudiantes, configurando la

inclusión como un modelo de atención a la diversidad que trasciende la discapacidad para abarcar cualquier barrera para el aprendizaje y la participación (Pérez, 2021).

La comprensión cabal de la educación inclusiva exige reconocer la amplitud y complejidad de la diversidad que convive en el aula. Guzmán-Utreras et al. (2023) distinguen dos tipos de diferencias presentes en cualquier comunidad educativa: las visibles, como la discapacidad, el género y la pertenencia cultural; y las no visibles, como las disposiciones emocionales, los estilos de aprendizaje y los contextos familiares. Atender ambas dimensiones simultáneamente constituye la condición pedagógica que da sentido a la inclusión, cuya meta específica es identificar y reducir las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), optimizando los recursos pedagógicos disponibles para que cada persona aprenda y se desarrolle desde sus propias capacidades (Guzmán-Utreras et al., 2023).

La materialización de estos principios en el aula requiere de una práctica pedagógica reflexiva, éticamente orientada y técnicamente fundamentada. Guzmán-Utreras et al. (2023) señalan que la función docente, situada en un contexto social complejo, exige una postura de permanente revisión del propio quehacer, entendiendo la reflexión no como un ejercicio abstracto, sino como una oportunidad concreta para teorizar, investigar y ensayar nuevas formas de enseñanza (Guerrero et al., 2022).

En este marco, la práctica pedagógica inclusiva se ha consolidado como un eje de transformación institucional, impulsada por el fortalecimiento de políticas educativas orientadas a la equidad, la diversificación de recursos y la incorporación de estrategias metodológicas flexibles y contextualizadas (Villegas Cubas, 2022). De acuerdo con Calero Guevara et al. (2025), estas prácticas constituyen un conjunto articulado de estrategias, cuyo propósito central es garantizar que todos los estudiantes participen y aprendan con independencia de sus características individuales, sociales o culturales, lo que supone crear oportunidades reales y diferenciadas de aprendizaje que eliminen las barreras de acceso al conocimiento.

En términos operativos, la práctica pedagógica inclusiva implica que la enseñanza se ajuste a los estudiantes y no a la inversa: los docentes deben adaptar tanto los contenidos como las metodologías para responder a la diversidad presente en el aula (Guevara et al., 2025). Este desplazamiento conceptual demanda al profesorado una transformación profunda de sus perspectivas, herramientas y referentes pedagógicos, así como la incorporación de enfoques innovadores capaces de responder a la heterogeneidad del grupo (Guerrero et al., 2022). La evidencia empírica respalda esta orientación: investigaciones realizadas en instituciones de educación superior en Estados Unidos han documentado

que las metodologías inclusivas incrementan tanto el grado de satisfacción como el desempeño académico del alumnado en su conjunto, al propiciar entornos de aprendizaje más dinámicos, versátiles y sensibles a las particularidades de cada estudiante (Lucio-Mendoza y Cárdenas-Zea, 2024).

En este contexto, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se ha posicionado como el marco pedagógico de mayor alcance para operacionalizar los principios de la educación inclusiva. Fundamentado en la neurociencia cognitiva y la didáctica contemporánea, este enfoque propone que los entornos y materiales educativos sean diseñados desde el inicio para ser accesibles a la totalidad del alumnado, evitando la necesidad de realizar adaptaciones reactivas (Punina Lasluisa et al., 2025). Su base neurocientífica reconoce que cada estudiante posee un funcionamiento cerebral singular que condiciona la manera en que percibe, procesa y expresa el aprendizaje. Considerar esta variabilidad ha permitido transformar las prácticas educativas hacia estrategias más flexibles, mejorando no solo el acceso a la información, sino también la calidad misma del aprendizaje (Punina Lasluisa et al., 2025).

Pedagógicamente, el DUA articula tres principios de acción complementarios: (1) la representación múltiple de la información, que contempla diversas formas de presentar los contenidos; (2) la expresión diversificada del aprendizaje, que habilita distintas vías para que los estudiantes demuestren lo aprendido; y (3) el compromiso diferenciado, que incorpora múltiples estrategias para motivar la participación activa (Lucio-Mendoza y Cárdenas-Zea, 2024). Esta tríada permite atender con pertinencia la diversidad del aula, con especial atención a los estudiantes con NEE; además, enriquece las experiencias del conjunto del alumnado. Calero Guevara et al. (2025) añaden que la incorporación de tecnologías de apoyo y herramientas digitales potencia aún más esta personalización del aprendizaje, fortaleciendo la inclusión al contribuir a superar limitaciones de diversa índole.

Finalmente, la adopción del DUA no responde exclusivamente a criterios pedagógicos, sino también a compromisos normativos de alcance internacional. Instrumentos como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y los Objetivos de Desarrollo Sostenible han impulsado la incorporación de este modelo como una herramienta concreta para trasladar dichos compromisos a la práctica educativa cotidiana (Punina Lasluisa et al., 2025). En este sentido, el DUA trasciende el beneficio individual de los estudiantes con discapacidad para promover la accesibilidad y la equidad de la totalidad de la población escolar, contribuyendo a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos diversos y consolidándose como un eje indispensable de los sistemas educativos contemporáneos comprometidos con la inclusión (Punina Lasluisa et al., 2025).

Discusión y conclusiones

Los hallazgos analizados a lo largo de este trabajo permiten afirmar que la educación inclusiva no constituye una aspiración periférica del sistema educativo, sino una condición estructural que demanda transformaciones profundas en las concepciones pedagógicas, las prácticas docentes y los ambientes de aprendizaje. En este sentido, Rodríguez Valerio y Segura Castillo (2025) sostienen que la implementación efectiva de la inclusión educativa exige del profesorado algo más que ajustes instrumentales en los contenidos; requiere el desarrollo de disposiciones genuinamente abiertas a la diversidad, expresadas en relaciones pedagógicas horizontales, en el reconocimiento de las trayectorias singulares de cada estudiante y en un compromiso sostenido con la construcción compartida y equitativa del conocimiento.

En consecuencia, la inclusión educativa demanda un cambio de pensamiento por parte del docente y de su ejercicio profesional, más que la incorporación de modificaciones de carácter administrativo en los contenidos curriculares. Se trata de una transformación sustantiva del quehacer pedagógico. Es decir, el docente debe establecer vínculos pedagógicos horizontales sustentados en la equidad; además, reconocer las trayectorias particulares de cada estudiante, comprendiendo su historia, ritmo y procesos propios. Y también establecer un compromiso con la construcción conjunta y equitativa del conocimiento, que se entiende como un proceso unificado entre docentes y estudiantes que debe mantenerse en el tiempo (Rodríguez Valerio y Segura Castillo, 2025).

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) emerge, en este contexto, como el marco articulador que hace posible la transición desde modelos educativos homogeneizadores hacia culturas escolares verdaderamente inclusivas. De acuerdo con Rodríguez Valerio y Segura Castillo (2025), su implementación no solo amplía el acceso del estudiantado a experiencias de aprendizaje de calidad, sino que transforma el clima del aula en un espacio de participación equitativa, donde la gestión intencional de las interacciones, la comunicación abierta y los hábitos relacionales saludables se convierten en condiciones pedagógicas indispensables. Esta perspectiva implica reconocer la diversidad no como un obstáculo que el docente debe gestionar individualmente, sino como un valor constitutivo de la comunidad educativa, sostenido en principios de respeto mutuo, colaboración y corresponsabilidad.

Los resultados positivos sobre el DUA no son unánimes. Diversas investigaciones han cuestionado la solidez de los beneficios atribuidos a este enfoque; por ejemplo, Murphy (como se citó en De la Fuente et al., 2025) eleva la crítica a un nivel epistemológico, al sostener que la carencia de evidencia empírica robusta impide considerar la adopción del DUA como una práctica fundamentada científicamente. Para este autor, mientras no se demuestre

rigurosamente su efectividad, resulta improcedente calificar su implementación como una decisión basada en evidencia, pues dicha denominación presupone un respaldo investigativo que aún está por demostrarse.

En el debate académico persiste una corriente escéptica que cuestiona la validez científica atribuida al DUA. De la Fuente et al. (2025) señalan que este marco suele presentarse como respaldado empíricamente, aunque la evidencia no resulta concluyente. La literatura refleja esta tensión, mientras algunos estudios documentan efectos favorables.

A pesar de las discrepancias entre autores, los efectos documentados de la aplicación del DUA con impacto positivo refuerzan la pertinencia de este enfoque para el fortalecimiento de sistemas educativos más justos. Punina Lasluisa et al. (2025) reportan que su implementación se asocia con mejoras significativas en la equidad de oportunidades de aprendizaje, pues contempla la variabilidad en los estilos, ritmos y formas de expresión del conocimiento propios de cada estudiante. Asimismo, estos autores señalan que la incorporación de estrategias de enseñanza y evaluación flexibles favorece entornos más motivadores, en los que los estudiantes incrementan su participación activa, consolidan la comprensión de los contenidos, mejoran su rendimiento académico y desarrollan mayor confianza en sus propias capacidades. Este conjunto de efectos apunta a fortalecer el desarrollo integral del alumnado, que trasciende los indicadores académicos convencionales.

A partir de los hallazgos expuestos, resulta evidente que, si bien el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) constituye un marco conceptual con creciente respaldo en la literatura especializada (De la Fuente et al., 2025), su comprensión e implementación continúan atravesadas por vacíos teóricos y metodológicos que limitan su consolidación como enfoque pedagógico integral. La persistencia de posturas divergentes sobre su fundamentación empírica y la falta de claridad conceptual en la formación docente evidencian la necesidad de profundizar en su estudio. A continuación, se proponen futuras líneas de investigación que podrían fortalecer la comprensión teórica del DUA y reducir la brecha entre el desarrollo conceptual y su aplicación en contextos educativos.

En primer lugar, resulta necesario estudiar la evolución de los enfoques del DUA en la formación del profesorado, con el objetivo de determinar en qué medida los avances conceptuales del campo se han incorporado efectivamente a los procesos formativos a lo largo del tiempo, o, por el contrario, si persisten desfases entre la producción académica y los contenidos que efectivamente se enseñan a los futuros docentes (De la Fuente et al., 2025).

Además, se propone examinar cómo se entiende el DUA en los procesos de formación docente, pues una comprensión reducida o meramente instrumental del concepto podría reproducir en el profesorado en formación las mismas limitaciones señaladas respecto a la

inclusión educativa, para la cual se requieren disposiciones genuinamente abiertas a la diversidad y no simples ajustes en los contenidos (Rodríguez Valerio y Segura Castillo, 2025).

Finalmente, se recomienda explorar las sinergias y tensiones existentes entre los diferentes enfoques teóricos del DUA, con el propósito de construir una comprensión más integrada y consolidada del campo, que sirva de base tanto para la investigación futura como para el diseño de programas de formación docente más coherentes (De la Fuente et al., 2025).

En conjunto, estas líneas de investigación buscan cerrar la brecha entre el desarrollo teórico del DUA y su implementación real en los procesos formativos, contribuyendo a que la educación inclusiva deje de concebirse como una aspiración periférica del sistema educativo y se consolide como una condición estructural de la práctica pedagógica (De la Fuente et al., 2025).

En síntesis, la adopción del Diseño Universal para el Aprendizaje como marco pedagógico de referencia constituye una vía concreta y fundamentada para avanzar hacia una educación más humana, equitativa e inclusiva. No obstante, su consolidación en las prácticas institucionales no depende únicamente de la voluntad individual del profesorado, sino que también exige el trabajo colaborativo entre pares educativos (Punina Lasluisa et al., 2025). 

Agradecimientos

Agradezco a la Dra. Úrsula Palos por su orientación en la delimitación y el acercamiento a la presente línea de investigación. De igual manera, al Dr. Christian Huerta por su contribución en el proceso de edición técnica del documento, así como al Dr. Ezequiel Hernández por la revisión rigurosa y detallada del manuscrito.

Referencias

Bucio-Gutierrez, D., Barriso del Ángel, A. X., Calvillo-Villicaña, M. E., Cerda-Luque, P. A., y Reyna-Castillo, M. (2024). ¿Es posible la inclusión STEAM en la educación especial? Aproximaciones pedagógicas en la voz de expertos. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, (3). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v1i3.4118>

- Calero Guevara, F. M., Quijije Anchundia, P. J., y Guevara Cañizares, M. (2025). Perspectivas y prácticas pedagógicas de inclusión en la educación superior. *Revista Científica Multidisciplinaria SAPIENTIAE*. ISSN: 2600-6030, 8(16), 590-605. <https://doi.org/10.56124/sapientiae.v8i16.038>
- De la Fuente, S., Menéndez, D., y Rodríguez, A. (2025). Diseño Universal para el Aprendizaje. Una revisión sistemática de su papel en la formación docente. *Alteridad*, 20(1), 113-128. <https://doi.org/10.17163/alt.v20n1.2025.09>
- Guerrero, D., Rojas, D., y Escalona, J. (2022). Las prácticas pedagógicas y la educación inclusiva: un escenario de reflexión. *Conocimiento, Investigación y Educación*. CIE, 1(14), 114-124. <https://doi.org/10.24054/cie.v1i14.1388>
- Guzmán-Utreras, E., Bizama-Tejeda, M. T., y Herrera-Yáñez, C. (2023). Autogestión de saberes y prácticas pedagógicas: creencias acerca de la educación inclusiva en educadoras de párvulos en Chile. *Perspectiva Educacional*, 62(4), 108-134. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.4-Art.1308>
- Lucio-Mendoza, E., y Cárdenas-Zea, M. (2024). Estrategias pedagógicas para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 7(S2), 122-133. <https://doi.org/10.62452/2483pq34>
- Marcelino, M., Martínez, M., y Camacho, A. (2024). Análisis documental, un proceso de apropiación del conocimiento. *Revista Digital Universitaria*, 25(6), 1-11. <http://doi.org/10.22201/ceide.16076079e.2024.25.6.1>
- Martínez Corona, J., Palacios Almón, G. y Oliva Garza, D. (2023). Guía para la revisión y el análisis documental: Propuesta desde el enfoque investigativo. *Ra Ximhai*, 19(1), 67-83. <https://doi.org/10.35197/rx.19.01.2023.03.jm>
- Pérez, L. C. (2021). Análisis de las prácticas pedagógicas de educación inclusiva en la escuela primaria. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 5(2), 363-376. <https://doi.org/10.33010/recie.v5i2.1318>
- Prieto Parra, M. P., González Hermenejildo, S. M., Aules Pozo, L. C., Tigrero González, O. F., y Macías Rengifo, D. R. (2025). La educación inclusiva. Un reto para los educadores. *Ciencia y Reflexión*, 4(1), 704-723. <https://doi.org/10.70747/cr.v4i1.139>

- Punina Lasluisa, M. C., Vite Balón, M. B., Velasco Villa, A. V., Arias Lugmaña, E. B., y Arellano Males, K. G. (2025). El Diseño Universal de Aprendizaje: principios y prácticas para una educación inclusiva. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 9(1), 427-444. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.15725
- Restrepo Riaños, A. I., y García Duran, D. (2023). La educación inclusiva como fortaleza de la práctica pedagógica en el aula. *Revista Criterios*, 30(1), 124-137.
- Rivera Pérez, G., Marqués, L. L., Poleo, A. J., Rivera, A., y Von Feigenblatt, O. F. (2023). El liderazgo educativo en los programas de educación especial: Una revisión de la literatura. In *Anales de la Real Academia de Doctores* (Vol. 8, No. 4, pp. 785-801).
- Rodríguez Valerio, D., y Segura Castillo, M. A. (2025). Llevar a la práctica la educación inclusiva: el lenguaje del DUA. *Revista Innovaciones Educativas*, 27(43), 147-160. <https://doi.org/10.22458/ie.v27i43.5645>
- Sandoval Sánchez, E., y Elicerio Conchas, D. (2026). Aprender sin dejar a alguien afuera: Diseño Universal para el Aprendizaje 3.0. En S. Gutiérrez Cruz, C. I. Huerta Solano, C. F. Godínez González, J. B. López Cuellar, E. A. Valadez Jiménez y J. E. Urias Vázquez (Coords.), *Ver, oír y escuchar: Inclusión y diversidad para todas y todos* (pp. 65-71). Universidad de Guadalajara; Centro Universitario de Ciencias de la Salud.
- Villegas Cubas, J. A. (2022). Práctica pedagógica inclusiva. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(26), 2151-2168. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.481>