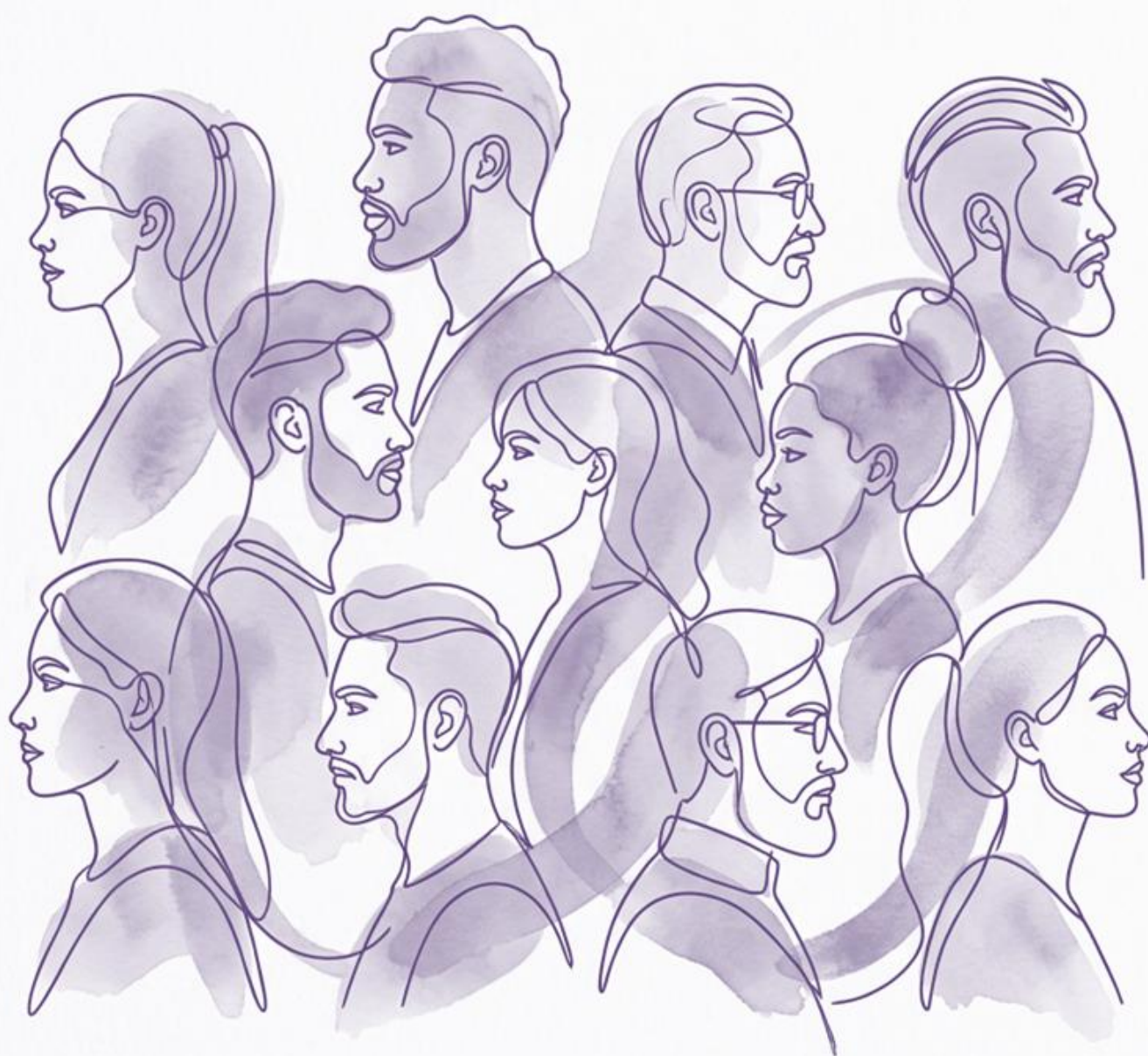


Docencia Universitaria Inclusiva: Fundamentos, Innovación y Prácticas para la Educación Superior

Coordinadores:

Marta Medina-García
Carmen Lucena-Rodríguez
Johana Muñoz-López
Luis Doña-Toledo



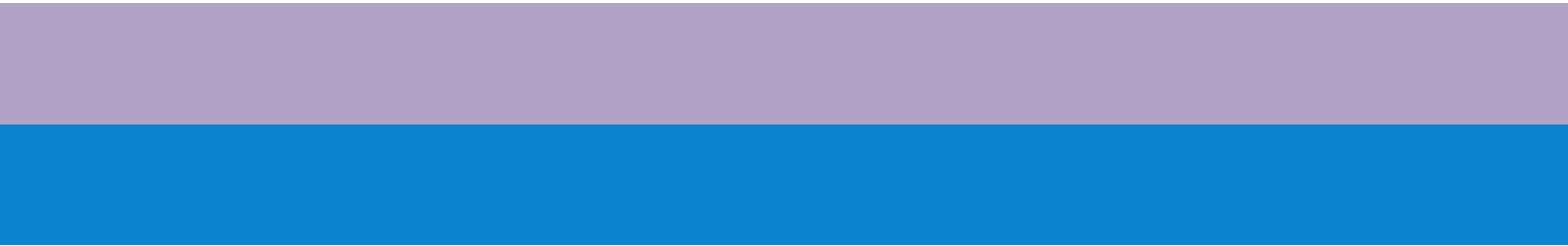
UNIVERSIDAD
DE GRANADA

eug

EDITORIAL
UNIVERSIDAD
DE GRANADA

Marta Medina-García
Carmen Lucena-Rodríguez
Johana Muñoz-López
Luis Doña Toledo

Docencia Universitaria Inclusiva: Fundamentos, Innovación y Prácticas para la Educación Superior



© LOS AUTORES

© UNIVERSIDAD DE GRANADA

**Docencia Universitaria Inclusiva: Fundamentos, Innovación y Prácticas para la
Educación Superior**

ISBN: 978-84-338-7859-5

Editorial Universidad de Granada
Campus Universitario de Cartuja. Granada
Diseño y maquetación: Luis Doña Toledo

*Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra
solo podrá realizarse con la autorización de sus titulares de derechos, salvo excepciones previstas
por ley*

Introducción

Marta Medina-García
Carmen Lucena-Rodríguez
Johana Muñoz-López
Luis Doña Toledo

La universidad del siglo XXI se encuentra inmersa en una profunda transformación que va más allá del crecimiento cuantitativo de su alumnado o de la mera adaptación a las exigencias del mercado laboral. Lo que históricamente se concibió como una institución orientada a perfiles homogéneos se ha convertido en un espacio diverso y permeable a las complejas realidades de nuestro tiempo. Este cambio de paradigma exige redefinir el sentido mismo de la calidad educativa, garantizando no solo el acceso a los estudios superiores, sino también la permanencia, el progreso y la participación plena de todo el estudiantado en condiciones de igualdad real.

La inclusión y la equidad han dejado de ser meras intenciones normativas para erigirse en pilares estratégicos e ineludibles de la práctica docente. Sin embargo, la realidad universitaria muestra aún una brecha considerable entre los discursos institucionales y la cotidianidad de las aulas, donde siguen primando inercias metodológicas tradicionales y sistemas de evaluación uniformes que actúan más como filtros selectivos que como motores de aprendizaje. Para superar esta distancia y dar una respuesta rigurosa a los retos del aula contemporánea, este libro surge como fruto directo de las reflexiones, investigaciones y experiencias desarrolladas en el marco del proyecto de innovación docente DIALOGA. Esta iniciativa académica nace con el propósito explícito de renovar la práctica universitaria a través de la creatividad, la innovación docente y el uso crítico de la tecnología, sobre la base del derecho a una educación inclusiva

Desde el proyecto DIALOGA se promueve un modelo de formación que sitúa la colaboración, el diálogo y el liderazgo transformador en el centro del proceso educativo, conectando el ámbito universitario con las demandas del entorno social y la comunidad educativa. Afrontar la diversidad en la educación superior exige superar el viejo enfoque integrador, en el que se asumía que el estudiante «diferente» debía adaptarse a un sistema rígido mediante ajustes excepcionales. La propuesta que vertebra esta obra colectiva defiende que la diversidad es la norma estructural de cualquier grupo humano y una fuente indiscutible de riqueza académica. La inclusión no consiste en rebajar la exigencia académica ni en aplicar parches metodológicos, sino en diseñar desde el origen entornos de aprendizaje accesibles, motivadores y significativos para todas las personas. En este sentido, es importante destacar el valor de la equidad, la cual no se puede confundir con la igualdad formal; tratar a todo el mundo por igual cuando las condiciones de partida son desiguales solo perpetúa las brechas existentes. Por ello, se hace indispensable aplicar, entre otros, marcos de referencia como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que invita a flexibilizar los programas, diversificar las formas de representación de la información, multiplicar las vías de acción y expresión, y potenciar la motivación afectiva del estudiantado.

Asimismo, la labor desarrollada en el proyecto DIALOGA pone un énfasis especial en el papel de las metodologías activas y la evaluación formativa como palancas clave para el cambio pedagógico. Estrategias como el aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos o el aprendizaje-servicio descentralizan la figura del profesorado para situar al alumnado en el centro del aprendizaje, fomentando el pensamiento crítico, la empatía y la resolución colaborativa de retos. De forma paralela, la evaluación deja de ser un mero acto sancionador al final del proceso para convertirse en una herramienta de retroalimentación continua que ayuda al estudiante a autorregular su propio conocimiento. A todo ello se suma el impacto indiscutible de las tecnologías emergentes y la inteligencia artificial generativa, que, abordadas con compromiso ético y criterio didáctico, ofrecen oportunidades inéditas para la personalización y la accesibilidad.

Este libro pretende ofrecer al profesorado, a los equipos directivos y a la comunidad académica una guía rigurosa, accesible e inspiradora para traducir estos principios en prácticas concretas. A través de las páginas que siguen, el lector encontrará un recorrido coherente que conecta la fundamentación teórica con la aplicación práctica, aportando claves para transformar las aulas universitarias en espacios donde la excelencia pedagógica y la justicia social sean dimensiones indisolubles de una misma realidad.

CAPÍTULO 1.

¿Para quién enseñamos en la universidad? Inclusión, equidad y sentido de la docencia

MARTA MEDINA-GARCÍA
martamega@ugr.es
Universidad de Granada

RESUMEN

La docencia universitaria se enfrenta al reto de responder a un alumnado cada vez más diverso en sus trayectorias, necesidades y condiciones de participación y aprendizaje. Este capítulo parte de la pregunta “¿para quién enseñamos en la universidad?” con el fin de analizar la inclusión y la equidad como principios que otorgan sentido a los procesos formativos y a la innovación docente. Desde una perspectiva teórico-reflexiva, se revisa el perfil actual del estudiantado, las condiciones necesarias para aprender en la Educación Superior y la importancia de hacer explícitos los códigos académicos que atraviesan la experiencia universitaria. Asimismo, se incorporan evidencias derivadas del proyecto D.I.A.L.O.G.A. como experiencia de innovación orientada a formar futuros profesionales de la educación desde el derecho a la inclusión, el uso ético de la tecnología y el diálogo con la comunidad. Se concluye que enseñar con sentido implica crear condiciones para que todo el estudiantado pueda aprender, participar y sentirse reconocido.

PALABRAS CLAVE:

innovación docente; inclusión; equidad; universidad; alumnado; sentido de la docencia; justicia educativa.

1. Introducción

Preguntarse “¿para quién enseñamos en la universidad?” supone desplazar el foco de la docencia desde el contenido hacia las personas que aprenden. La cuestión no elimina la importancia del conocimiento disciplinar, pero obliga a revisar cómo se hace accesible, qué condiciones se ofrecen para participar y qué lugar ocupa el estudiantado en la experiencia académica. En este sentido, la pregunta también puede formularse como “¿cómo aprende nuestro estudiantado en la universidad?”, ya que permite situar el protagonismo en el alumnado real y no en una imagen homogénea o poco ajustada a la realidad de las aulas universitarias actuales.

La literatura sobre ampliación de la participación en Educación Superior ha mostrado que la universidad contemporánea ya no puede comprenderse desde un perfil único de estudiante. La incorporación de alumnado de clase trabajadora, de primera generación universitaria, con responsabilidades laborales o familiares, con discapacidad, procedente de contextos migrantes o con trayectorias educativas no lineales obliga a repensar las condiciones de acceso, participación y permanencia (Archer, Hutchings, & Ross, 2003; Bowl, 2001; Leathwood & O’Connell, 2003; Reay, David, & Ball, 2005). En esta misma línea, la UNESCO (2020) recuerda que la inclusión educativa debe atender a todas las personas que pueden quedar excluidas o situadas en desventaja por razones sociales, culturales, económicas, lingüísticas, funcionales o personales.

Sin embargo, la ampliación del acceso a la universidad no siempre se ha traducido en una transformación equivalente de las prácticas docentes. Moriña (2017) advierte que la inclusión en Educación Superior no puede limitarse al acceso formal, sino que debe alcanzar a las prácticas docentes, la organización de la enseñanza, los apoyos y las oportunidades reales de participación. De forma complementaria, Hockings (2010) plantea que una enseñanza inclusiva debe diseñar pedagogías, currículos y evaluaciones capaces de implicar significativamente a todo el estudiantado. Desde esta perspectiva, inclusión y equidad no son elementos periféricos, sino criterios directamente vinculados con la calidad de la docencia universitaria.

El éxito universitario no depende únicamente de las capacidades individuales del alumnado, sino también de las condiciones académicas, pedagógicas y relacionales que favorecen su implicación, sentido de pertenencia, permanencia y progreso (Crawford et al., 2024; Kahu & Nelson, 2018; Tinto, 2012). Por ello, una docencia universitaria orientada a la equidad debe revisar no solo qué contenidos se enseñan, sino también cómo se organizan las tareas, qué apoyos se ofrecen, qué barreras se generan y qué oportunidades reales tiene el alumnado para aprender y participar.

Desde esta perspectiva, la innovación docente no puede identificarse únicamente con metodologías activas, tecnologías o nuevos instrumentos de evaluación. Estas herramientas pueden resultar valiosas, pero no son inclusivas por sí mismas. Su sentido depende de la finalidad pedagógica que las oriente y de los cambios reales que produzcan en las condiciones de aprendizaje. Clarificar instrucciones, diversificar la participación, anticipar materiales, ofrecer retroalimentación, revisar la accesibilidad o flexibilizar razonablemente los modos de demostrar el aprendizaje pueden tener un profundo valor inclusivo cuando responden al alumnado real.

El objetivo de este capítulo es reflexionar sobre la inclusión, la equidad y el sentido de la docencia universitaria a partir del perfil actual del alumnado y de las condiciones necesarias para aprender en la Educación Superior. Para ello, se incorpora la experiencia del proyecto *Derecho, Inclusión y Alianzas para un Liderazgo Educativo que Genera Oportunidades y Aprendizajes* —D.I.A.L.O.G.A.— como evidencia aplicada de innovación docente orientada a formar futuros profesionales de la educación desde el derecho a la inclusión, el uso ético de la tecnología y el diálogo con la comunidad.

2. El alumnado universitario actual y las condiciones para aprender

La universidad contemporánea no puede seguir pensándose desde un perfil único de estudiante. La ampliación del acceso a la Educación Superior ha dado lugar a aulas más heterogéneas, en las que conviven trayectorias académicas lineales y discontinuas, distintos niveles de familiaridad con los códigos universitarios, responsabilidades laborales o familiares, situaciones económicas diversas, discapacidad, necesidades específicas de apoyo, diferentes niveles de competencia digital y expectativas formativas y profesionales plurales. Esta realidad obliga a desplazar la mirada desde un estudiante ideal, plenamente disponible y previamente adaptado a la institución, hacia un alumnado real que aprende desde condiciones vitales, académicas y sociales diversas.

Reconocer esta diversidad no es un punto de llegada, sino el punto de partida para revisar cómo se construyen las condiciones de aprendizaje en la universidad. La investigación sobre enseñanza universitaria ha mostrado que el aprendizaje del alumnado está estrechamente relacionado con la forma en que percibe el entorno educativo. Ramsden (2003) sostiene que la calidad de la enseñanza en Educación Superior depende de cómo las prácticas docentes favorecen que el alumnado comprenda qué se espera de él, atribuya sentido a las tareas y pueda implicarse de manera profunda en el aprendizaje. En esta misma línea, Prosser y Trigwell (1999) y Ellis y Bliuc (2019) señalan que los enfoques de aprendizaje no son rasgos fijos, sino que se ven influidos por el contexto de enseñanza, las demandas de la evaluación y la manera en que se organiza la experiencia formativa.

Desde esta perspectiva, diseñar una asignatura no consiste únicamente en seleccionar contenidos, sino en configurar un entorno de aprendizaje que haga visibles las expectativas, facilite la comprensión de las tareas y favorezca una relación más profunda con el conocimiento. Esto implica atender a la claridad de las instrucciones, la estructura progresiva de las actividades, la organización de los tiempos, la accesibilidad de los materiales, la calidad de la retroalimentación y el clima de aula. Cuidar estos elementos no supone reducir la exigencia académica, sino crear las condiciones necesarias para que el alumnado pueda afrontarla con mayor autonomía y sentido.

Una parte importante de las desigualdades universitarias se relaciona, precisamente, con la existencia de reglas académicas implícitas. Saber cómo se construye un argumento, cómo se interpreta una guía docente, qué se espera en una tutoría, cómo se organiza un trabajo académico, cómo se cita correctamente o qué significa responder con profundidad a una instrucción son aprendizajes que no todo el estudiantado ha

adquirido previamente. Desde el enfoque de las literacidades académicas, Lea y Street (1998) mostraron que muchas dificultades del alumnado en Educación Superior no pueden entenderse únicamente como problemas técnicos de escritura, lectura o estudio, sino como diferencias entre las expectativas institucionales y la forma en que los estudiantes interpretan las prácticas académicas. En una línea más reciente, Heim et al. (2024) advierten que el currículum oculto universitario está formado por normas, valores y prácticas que rara vez se enseñan de manera explícita, pero que condicionan la transición y la participación en la Educación Superior.

Por ello, hacer explícitos los códigos académicos, los criterios de evaluación, el propósito de las tareas y los apoyos disponibles no elimina la complejidad del aprendizaje universitario, pero sí reduce desigualdades innecesarias. Desde el enfoque de la enseñanza transparente, Winkelmes, Boye y Tapp (2019) sostienen que explicitar el propósito de las tareas, los procedimientos de trabajo y los criterios de calidad permite que el alumnado comprenda mejor qué se espera de él y cómo puede responder a los estándares académicos. La exigencia académica se sostiene mejor cuando no depende de reglas implícitas, sino de orientaciones claras, criterios transparentes y apoyos pedagógicos coherentes.

En definitiva, preguntarse “¿para quién enseñamos?” implica reconocer que la docencia universitaria se dirige a estudiantes diversos, situados y desigualmente familiarizados con la cultura académica. Por ello, enseñar en la universidad no consiste solo en transmitir conocimiento especializado, sino en crear condiciones para que ese conocimiento pueda ser comprendido, apropiado y utilizado por todo el alumnado. Esta mirada permite enlazar con la necesidad de repensar la inclusión y la equidad como principios estructurales de la docencia universitaria.

3. Inclusión y equidad en la docencia universitaria

La inclusión y la equidad constituyen dos principios fundamentales para repensar la docencia universitaria desde el alumnado real. La inclusión remite a la posibilidad de que todas las personas puedan acceder, participar, aprender y sentirse reconocidas en la experiencia universitaria. La equidad, por su parte, introduce una exigencia de justicia: reconocer que no todo el alumnado parte de las mismas condiciones y que, por tanto, ofrecer respuestas homogéneas puede reproducir desigualdades. En esta línea, UNESCO (2020) vincula la inclusión con el compromiso de atender a quienes pueden quedar excluidos o marginados por razones sociales, económicas, culturales, lingüísticas, funcionales o personales.

En el ámbito universitario, esta distinción resulta especialmente relevante porque la igualdad se ha interpretado con frecuencia desde una lógica formal: las mismas normas, plazos, tareas y pruebas para todo el estudiantado. Sin embargo, promover inclusión y equidad exige analizar qué barreras limitan la presencia, la participación y el aprendizaje, así como movilizar recursos para reducirlas (Ainscow, 2020). Esta perspectiva desplaza la atención desde la supuesta dificultad individual del estudiante hacia las condiciones pedagógicas, organizativas y relacionales que pueden facilitar o impedir su progreso.

La literatura específica sobre Educación Superior insiste en que la inclusión universitaria no puede limitarse al acceso formal a los estudios. Moriña (2017) advierte que los desafíos de la inclusión en la universidad deben abordarse atendiendo a las condiciones cotidianas de enseñanza, participación y apoyo. En la misma dirección, Hockings (2010) entiende la enseñanza inclusiva como aquella que diseña pedagogías, currículos y evaluaciones capaces de implicar de forma significativa a todo el estudiantado. Desde esta perspectiva, la inclusión no es un añadido externo a la calidad docente, sino una dimensión constitutiva de ella.

En términos prácticos, una docencia inclusiva y equitativa no consiste en rebajar la exigencia académica, sino en hacerla más comprensible, accesible y alcanzable. Esto implica revisar cómo se formulan las tareas, cómo se organizan los tiempos, qué materiales se ofrecen, qué formas de participación se habilitan, cómo se acompaña el aprendizaje y de qué manera se evalúa. La equidad se concreta, por tanto, en decisiones pedagógicas que permiten ofrecer apoyos diferenciados sin renunciar a aprendizajes relevantes y complejos.

El Diseño Universal para el Aprendizaje resulta especialmente útil para articular esta relación entre inclusión, equidad y diseño docente. CAST (2024) propone ofrecer múltiples formas de implicación, representación, acción y expresión, anticipando la diversidad desde la planificación inicial de la enseñanza. Este enfoque permite evitar que la respuesta inclusiva dependa exclusivamente de adaptaciones posteriores y sitúa la accesibilidad como un principio estructural del diseño pedagógico.

Así entendidas, inclusión y equidad no son categorías retóricas ni principios abstractos, sino criterios para analizar la docencia universitaria: a quién reconoce, a quién deja fuera, qué barreras produce, qué apoyos ofrece y qué oportunidades reales genera para participar y aprender. Esta mirada permite enlazar el marco conceptual del capítulo con experiencias concretas de innovación docente orientadas a transformar las condiciones de aprendizaje del alumnado.

4. Experiencias de innovación docente inclusiva desde el proyecto D.I.A.L.O.G.A.

4.1. D.I.A.L.O.G.A. como experiencia aplicada de innovación inclusiva

La pregunta “¿para quién enseñamos en la universidad?” requiere ser respondida también desde experiencias docentes que generen condiciones reales de participación, aprendizaje y reconocimiento. En este sentido, el proyecto D.I.A.L.O.G.A. —*Derecho, Inclusión y Alianzas para un Liderazgo Educativo que Genera Oportunidades y Aprendizajes*— constituye una experiencia pertinente para articular inclusión, equidad y sentido de la docencia en la formación inicial de profesionales de la educación.

El proyecto parte de una necesidad formativa concreta: reforzar en el futuro profesorado una comprensión crítica y práctica del derecho a la educación inclusiva, especialmente ante carencias relacionadas con el marco normativo, la conexión con el movimiento asociativo, la creatividad en el diseño de estrategias inclusivas y el uso crítico de la inteligencia artificial. Desde esta base, D.I.A.L.O.G.A. no concibe la innovación como incorporación aislada de metodologías o tecnologías, sino como una propuesta orientada a transformar la mirada del alumnado hacia la diversidad, la equidad y la responsabilidad social de la docencia.

En el marco amplio del proyecto participaron más de 150 estudiantes de titulaciones vinculadas a la formación de profesionales de la educación, junto con acciones de colaboración interuniversitaria y actividades conectadas con entidades sociales del ámbito de la discapacidad y la inclusión. Asimismo, el proyecto incorporó un cuestionario diagnóstico inicial respondido por más de 450 estudiantes y una segunda medición con más de 100 respuestas, lo que permitió disponer de evidencias de percepción y evolución formativa en el conjunto de acciones desarrolladas. Entre las evidencias generadas destacan la creación de más de 50 actividades y recursos TIC accesibles, memorias reflexivas, productos elaborados por el alumnado y dinámicas de socialización orientadas a la transferencia de aprendizajes.

Desde esta perspectiva, las actividades desarrolladas permiten identificar tres aportaciones especialmente vinculadas con la tesis del capítulo. En primer lugar, el proyecto favorece que el alumnado aprenda a reconocer barreras para el aprendizaje y la participación. El “Desafío Inclusivo”, mediante dinámicas de gamificación y simulación, desplaza la inclusión del plano meramente declarativo al análisis de situaciones concretas: materiales, metodologías, tiempos, formas de evaluación y expectativas docentes. Esta actividad permite comprender que la inclusión no depende solo de la actitud individual del profesorado, sino también de cómo se diseñan los entornos y las experiencias de aprendizaje.

En segundo lugar, D.I.A.L.O.G.A. aproxima la formación universitaria a contextos sociales reales. Las “Residencias MIR” con asociaciones vinculadas a la discapacidad y la inclusión social permiten que el alumnado entre en contacto con saberes, experiencias y demandas procedentes del movimiento asociativo. Esta conexión evita que la diversidad sea tratada únicamente como contenido teórico y la sitúa como una realidad social, ética y profesional. En este sentido, el proyecto se aproxima a los principios del aprendizaje-servicio, al articular aprendizaje académico, compromiso social y reflexión sobre necesidades reales de la comunidad (Bringle & Hatcher, 1996).

En tercer lugar, el proyecto promueve la creación de recursos inclusivos y accesibles. El “Aula inteligente para la inclusión creativa” introduce la inteligencia artificial generativa como herramienta para diseñar apoyos, diversificar formatos y ampliar oportunidades de participación. La tecnología no se plantea como un fin en sí misma, sino como mediación pedagógica al servicio de la accesibilidad y del aprendizaje. Esta orientación conecta con el Diseño Universal para el Aprendizaje, al anticipar la diversidad desde el diseño inicial de materiales, tareas y formas de expresión (CAST, 2024).

Junto a estas acciones, el pódcast “Voces por la inclusión” y las “Charlas dialógicas” incorporan la escucha, la narración y la reflexión compartida como dimensiones formativas. Desde el aprendizaje dialógico, el conocimiento se construye mediante la interacción entre voces diversas y el reconocimiento de la inteligencia cultural de todas las personas participantes (Aubert et al., 2008). Esta dimensión resulta especialmente relevante en la formación inicial docente, porque permite que el alumnado no solo estudie la inclusión, sino que dialogue con experiencias que cuestionan sus propias representaciones sobre la diversidad.

En conjunto, D.I.A.L.O.G.A. muestra que una innovación docente inclusiva no se reduce a introducir metodologías activas o tecnologías emergentes, sino que exige articular experiencia, reflexión, accesibilidad, creatividad, compromiso social y responsabilidad ética. Su aportación al capítulo reside en evidenciar que enseñar para el alumnado real implica diseñar experiencias que no solo expliquen la inclusión, sino que permitan vivirla, analizarla y proyectarla profesionalmente.

4.2. Aprendizajes transferibles para la innovación docente universitaria

El análisis desarrollado permite identificar algunos aprendizajes transferibles para la mejora de la docencia universitaria. El primero es que toda innovación docente debería partir del reconocimiento del alumnado real al que se dirige. Innovar no consiste únicamente en incorporar nuevas metodologías, recursos digitales o formatos de evaluación, sino en preguntarse qué condiciones necesita un grupo concreto de estudiantes para participar, comprender y avanzar en su aprendizaje.

Un segundo aprendizaje es que la inclusión debe incorporarse desde el diseño inicial de la enseñanza. Cuando la accesibilidad, la claridad de las instrucciones, la diversidad de formatos, la organización de los tiempos o la participación se consideran desde el inicio, la respuesta docente deja de depender únicamente de adaptaciones posteriores. Esto no implica rebajar la exigencia académica, sino hacerla más comprensible, justa y alcanzable.

Un tercer aprendizaje se relaciona con la necesidad de hacer explícitos los códigos académicos. Parte de las dificultades del alumnado no proceden de falta de capacidad o interés, sino de expectativas, criterios y reglas universitarias que no siempre se explican de forma clara. Por ello, ofrecer ejemplos, clarificar criterios, explicar el propósito de las tareas y proporcionar retroalimentación formativa son decisiones pedagógicas que favorecen una experiencia universitaria más equitativa.

Un cuarto aprendizaje tiene que ver con la conexión entre universidad y realidad social. Experiencias como D.I.A.L.O.G.A. muestran que la innovación docente gana sentido cuando aproxima al alumnado a problemas reales, voces diversas y contextos profesionales vinculados con la inclusión. La formación inicial de profesionales de la educación no puede limitarse a transmitir conceptos sobre diversidad, sino que debe generar experiencias que permitan comprenderla, analizarla y proyectarla en la práctica futura.

Un quinto aprendizaje se vincula con la necesidad de documentar y evaluar la innovación docente. Las experiencias inclusivas no deberían valorarse únicamente por la originalidad de las actividades desarrolladas, sino por las evidencias que permiten analizar qué cambia en la participación, la comprensión, la accesibilidad y la mirada profesional del alumnado. En este sentido, recoger producciones del estudiantado, analizar sus reflexiones, revisar los recursos elaborados o valorar la calidad de las interacciones generadas permite comprender mejor el alcance formativo de la innovación y orientar mejoras futuras.

En definitiva, una innovación docente inclusiva no se define por la novedad de sus recursos, sino por su capacidad para transformar las condiciones de aprendizaje. Su valor reside en hacer que más estudiantes puedan participar, aprender con sentido y reconocerse como parte legítima de la experiencia universitaria.

5. Conclusiones

La pregunta “¿para quién enseñamos en la universidad?” permite revisar la docencia desde una perspectiva inclusiva y equitativa. A lo largo del capítulo se ha defendido que la enseñanza no puede dirigirse a un estudiante abstracto, homogéneo e idealizado, sino al alumnado real que habita las aulas universitarias: diverso en trayectorias, condiciones, necesidades, expectativas y formas de participación.

Desde esta mirada, la inclusión no se reduce a garantizar la presencia del alumnado ni a responder de manera puntual ante determinadas necesidades. Implica generar condiciones para que todas las personas puedan participar, aprender y sentirse reconocidas en igualdad de dignidad. La equidad, por su parte, exige comprender que no todo el alumnado parte del mismo lugar y que la justicia educativa requiere apoyos, mediaciones y condiciones diferenciadas. Una docencia equitativa no rebaja la exigencia académica; la hace más accesible, clara y alcanzable.

También se ha señalado que la innovación docente solo adquiere sentido cuando transforma las condiciones de aprendizaje. Incorporar metodologías activas, tecnologías digitales o nuevos formatos de evaluación no garantiza por sí mismo una enseñanza más inclusiva. La innovación debe valorarse por su capacidad para reducir barreras, ampliar oportunidades de participación, favorecer aprendizajes significativos y fortalecer el vínculo entre conocimiento académico y compromiso social.

La experiencia del proyecto D.I.A.L.O.G.A. ha permitido mostrar cómo una propuesta de innovación puede articular inclusión, equidad y sentido de la docencia mediante actividades orientadas a identificar barreras, aprender con la comunidad, crear recursos accesibles y promover la escucha y la reflexión compartida. Su aportación reside en evidenciar que la inclusión no solo debe explicarse como contenido formativo, sino también vivirse, analizarse y proyectarse en la futura práctica profesional.

Finalmente, enseñar con sentido en la universidad supone reconocer la dimensión ética, relacional y social de la docencia. Enseñar no es únicamente transmitir contenidos especializados, sino generar condiciones para que el estudiantado pueda comprenderlos, apropiarse de ellos y utilizarlos para intervenir de manera crítica y responsable en la realidad. En este horizonte, la docencia universitaria se convierte en una práctica de responsabilidad con el conocimiento, con el alumnado y con una Educación Superior más justa, accesible y humanizadora.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Archer, L., Hutchings, M., & Ross, A. (2003). *Higher education and social class: Issues of exclusion and inclusion*. RoutledgeFalmer.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia.
- Bowl, M. (2001). Experiencing the barriers: Non-traditional students entering higher education. *Research Papers in Education*, 16(2), 141–160. <https://doi.org/10.1080/02671520110037410>
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1996). Implementing service learning in higher education. *The Journal of Higher Education*, 67(2), 221–239. <https://doi.org/10.1080/00221546.1996.11780257>
- CAST. (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. CAST. <https://udlguidelines.cast.org>
- Crawford, J., Allen, K.-A., Sanders, T., Baumeister, R., Parker, P., Saunders, C., & Tice, D. (2024). Sense of belonging in higher education students: An Australian longitudinal study from 2013 to 2019. *Studies in Higher Education*, 49(3), 395–409. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2238006>
- Ellis, R. A., & Bliuc, A.-M. (2019). Exploring new elements of the student approaches to learning framework: The role of online learning technologies in student learning. *Active Learning in Higher Education*, 20(1), 11–24. <https://doi.org/10.1177/1469787417721384>
- Heim, J., Cuskley, C., Woods, R., Barber, J., Donnelly, H., Hu, R., Sharma, A., & Pichler, H. (2024). A flexible model for exposing and mitigating the hidden curriculum in the transition to higher education. *Open Scholarship of Teaching and Learning*, 3(2), 30–55. <https://doi.org/10.56230/osotl.69>
- Hockings, C. (2010). *Inclusive learning and teaching in higher education: A synthesis of research*. Higher Education Academy.
- Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 58–71. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197>
- Lea, M. R., & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157–172. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- Leathwood, C., & O'Connell, P. (2003). 'It's a struggle': The construction of the "new student" in higher education. *Journal of Education Policy*, 18(6), 597–615. <https://doi.org/10.1080/0268093032000145863>
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3–17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>

- Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: The experience in higher education*. Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education* (2nd ed.). Routledge.
- Reay, D., David, M. E., & Ball, S. J. (2005). *Degrees of choice: Social class, race and gender in higher education*. Trentham Books.
- Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. University of Chicago Press.
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/JJNK6989>
- Winkelmes, M.-A., Boye, A., & Tapp, S. (Eds.). (2019). *Transparent design in higher education teaching and leadership: A guide to implementing the Transparency Framework institution-wide to improve learning and retention*. Stylus Publishing.

CAPÍTULO 2.

Transformación de la cultura académica e innovación educativa

CARMEN LUCENA RODRÍGUEZ

clucenar@ugr.es

Universidad de Granada

RESUMEN

Este capítulo presenta una revisión sistemática de la literatura científica contemporánea (2021-2026) con el objetivo de analizar los procesos de transformación, sostenibilidad e inclusión en el ecosistema de la Educación Superior en España. A través de un riguroso proceso de selección basado en la declaración PRISMA, se conformó una muestra final cualitativa de 16 artículos de alto impacto. Los resultados analíticos revelan una fuerte producción científica distribuida de forma equilibrada en el territorio nacional, con un claro predominio de metodologías cualitativas y de diseño mixto orientadas a evaluar Proyectos de Innovación Docente institucionales. El análisis temático de los hallazgos permitió extraer tres tópicos emergentes: 1) la necesidad de una gobernanza de la innovación estructural frente a las normativas anidadas y los desafíos éticos de la Inteligencia Artificial; 2) el impacto de la dimensión humana y la formación continua para superar la resistencia al cambio cultural y las jerarquías de género; y 3) la denuncia de la brecha curricular que tiende a fragmentar la diversidad y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) convirtiéndolos en un "cajón de sastre" relegado a la optatividad. En la discusión se confrontan estos datos con marcos de referencia sociológicos y organizativos, concluyendo que la universidad debe transitar con urgencia de agendas meramente declarativas hacia modelos transversales e integrados que aseguren una justicia social y curricular real.

PALABRAS CLAVE:

Educación Superior; Gobernanza; Cultura Docente; Innovación Educativa; Inclusión; Sostenibilidad; Revisión Sistemática.

1. Introducción

En la última década, la Educación Superior ha experimentado presiones sin precedentes orientadas a su modernización y alineación con los desafíos globales del siglo XXI. Lógicas internacionales como la Agenda 2030 de las Naciones Unidas han situado la sostenibilidad (ODS 4 y ODS 13, entre otros) y la inclusión educativa en el centro de las agendas institucionales. En el contexto de España, este mandato global ha coincidido con profundas reformas normativas que exigen a las universidades transitar desde modelos tradicionales de transmisión de conocimiento hacia ecosistemas de aprendizaje flexibles, éticos y centrados en el estudiante. Sin embargo, este imperativo de transformación choca frecuentemente con la rigidez estructural de las propias instituciones y con culturas académicas históricamente resistentes a las modificaciones pedagógicas y organizativas.

A pesar de la proliferación de Proyectos de Innovación Docente (PID) financiados a nivel local, la literatura científica actual muestra una marcada fragmentación en la evaluación de sus verdaderos impactos, coexistiendo discursos normativos altamente optimistas con realidades de aula donde los contenidos críticos se diluyen. Se hace necesario, por tanto, sistematizar la evidencia empírica existente para determinar si los cambios declarados responden a una evolución profunda de la cultura académica o a meras adaptaciones instrumentales.

Partiendo de esta premisa, el objetivo general de este trabajo es analizar de forma sistemática la producción científica contemporánea (2021-2026) en torno a los procesos de innovación docente, sostenibilidad e inclusión en la Educación Superior en España, identificando las principales tensiones metodológicas, los retos de gobernanza y los tópicos emergentes que condicionan el cambio cultural universitario en el escenario nacional.

2. Método

Para dar respuesta al objetivo de analizar los procesos de innovación docente, sostenibilidad e inclusión en la Educación Superior en España, se ha desarrollado una revisión sistemática de la literatura científica basada en las directrices de la declaración Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA 2020). Este procedimiento metodológico garantiza la replicabilidad, el rigor y la transparencia en la selección del corpus documental analizado.

2.1. Estrategia de Búsqueda y Criterios de Selección

La búsqueda de la literatura se ejecutó de forma paralela en tres de las bases de datos internacionales de mayor prestigio e impacto científico en el ámbito de las ciencias sociales y de la educación: Web of Science (WoS), priorizando su Colección Principal, Scopus y ERIC (Education Resources Information Center). La utilización combinada de estos tres entornos permitió triangular de forma exhaustiva la producción científica global orientada al fenómeno de estudio.

La ecuación de búsqueda adaptada combinó descriptores booleanos organizados en tres ejes conceptuales (Educación Superior/Universidad; Inclusión/Sostenibilidad; e Innovación/Cambio Educativo u Organizacional), configurándose de la siguiente manera:

("higher education" OR university) AND (inclusion OR "inclusive education" OR sustainability) AND ("educational innovation" OR "educational change" OR "organizational change")

El proceso de cribado se ejecutó aplicando filtros algorítmicos y analíticos sucesivos en cada base de datos para garantizar la especificidad de la muestra. La evolución cuantitativa de este proceso de filtrado y la confluencia de registros se detallan en la Tabla 1.

TABLA 1
Proceso de filtrado sucesivo y criterios de inclusión aplicados en WoS, Scopus y ERIC

Criterio de filtrado / Fase de depuración	Web of Science	Scopus	ERIC
Lanzamiento inicial de la ecuación de búsqueda	732	814	450
Restricción temporal: Últimos 5 años (2021-2026)	422	489	210
Tipología de documento: Artículos científicos y libros	286	321	185
Área de investigación: Education / Social Sciences	187	204	185
Filtro geográfico e institucional: España	43	49	12
Registros recuperados por base de datos	43	49	12
Total de registros combinados tras eliminar duplicados		35	

2.2. Flujo de Selección de la Muestra (Diagrama PRISMA)

Una vez combinados los hallazgos de Web of Science, Scopus y ERIC, y tras un proceso automatizado y manual de depuración, se eliminaron los registros redundantes y duplicados inter-base de datos, consolidando un total de 35 registros únicos aptos para la fase de cribado.

Posteriormente, se procedió a una lectura crítica y exhaustiva a texto completo de cada uno de los 35 documentos. Tras la aplicación rigurosa de los criterios de exclusión (desviación conceptual, micro-experiencias didácticas aisladas ajenas a la gobernanza, metodologías puramente psicométricas o falta de adecuación directa al ecosistema

universitario español), se descartó un total de 19 registros de la muestra intermedia mediante la tabla de descartes justificados.

De este modo, el balance final de la revisión quedó constituido por una muestra definitiva de 16 artículos científicos idóneos para la extracción cualitativa de tópicos emergentes. La Figura 1 representa de forma visual el flujo metodológico seguido según el modelo PRISMA 2020.

2.3. Rigor Metodológico y Control de Sesgo

Para garantizar la calidad metodológica, la fiabilidad y la validez interna de la presente revisión sistemática se aplicaron de forma estricta las directrices de la declaración PRISMA 2020. El control de sesgos se articuló a través de tres mecanismos principales:

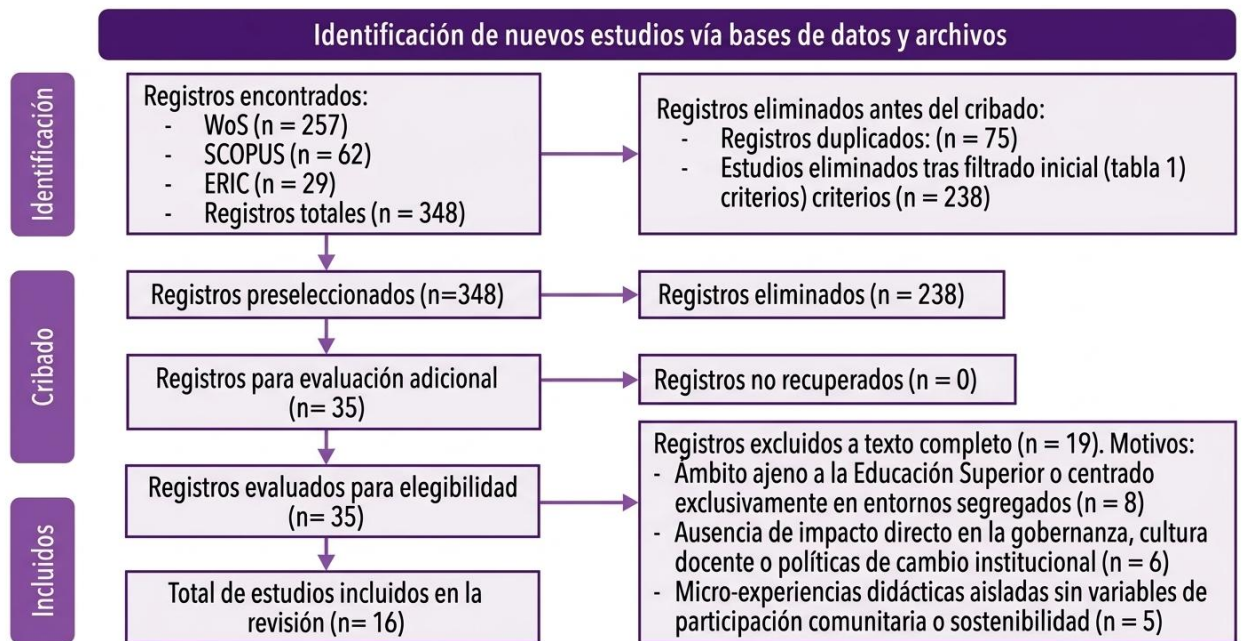
- Criterios de elegibilidad unívocos: Las decisiones de inclusión y exclusión se supeditaron a un protocolo de cribado prediseñado y cerrado, evitando valoraciones subjetivas durante el vaciado de las bases de datos (WoS, Scopus y ERIC).
- Triangulación de fuentes: La búsqueda paralela en múltiples bases de datos internacionales indexadas aseguró una cobertura exhaustiva del fenómeno, minimizando el sesgo de publicación y garantizando que se capturara la producción científica más relevante del contexto nacional.
- Consistencia en la extracción de datos: La fase de lectura crítica a texto completo se desarrolló mediante un proceso estructurado de emparejamiento conceptual, donde se contrastaron de manera sistemática los objetivos, metodologías y hallazgos empíricos de los 16 artículos incluidos frente a la matriz de análisis cualitativo, asegurando una codificación uniforme y replicable de los tópicos emergentes.

2.4. Consideraciones Éticas

Dada la naturaleza estrictamente secundaria e instrumental de esta investigación (análisis documental y de literatura científica ya publicada), este estudio no requirió la aprobación de un comité de ética de experimentación humana o animal, al no implicar intervenciones directas con participantes, pacientes o datos clínicos confidenciales.

No obstante, el proceso se ha conducido bajo los principios éticos fundamentales de la integridad científica, la transparencia y la honestidad académica. Se ha garantizado un esmeroso respeto a los derechos de propiedad intelectual mediante la citación sistemática y rigurosa de los autores de los textos originales bajo el formato formal de la American Psychological Association (APA). Asimismo, los datos procedentes de los artículos seleccionados han sido tratados y sintetizados de manera objetiva, fiel y transparente, evitando cualquier tipo de sesgo de confirmación, manipulación discursiva o distorsión de los hallazgos empíricos reportados por las investigaciones primarias.

FIGURA 1
Diagrama de flujo del proceso de filtrado sobre la muestra contenida en la revisión sistemática (modelo PRISMA).



Fuente: Elaboración propia

3. Resultados

3.1. Análisis Descriptivo y Analítico de la Muestra

El corpus definitivo de esta revisión está integrado por 16 investigaciones publicadas en un marco temporal reciente entre los años 2021 y 2026, lo que evidencia un interés científico marcadamente contemporáneo y una producción al alza en torno a la transformación de la Educación Superior. El año con mayor representatividad en la muestra es 2026, lo que refleja la inmediata actualidad de los debates sobre gobernanza tecnológica, inclusión y sostenibilidad, seguido cronológicamente por una presencia constante de trabajos publicados en 2025, 2024, 2023 y 2021.

3.1.1. Contextualización Geográfica e Institucional (Criterio de Focalización Nacional)

De acuerdo con los criterios de inclusión establecidos en el diseño metodológico de esta revisión, la búsqueda se acotó geográficamente al contexto de España. Por este motivo, el mapa de los hallazgos empíricos muestra un arraigo absoluto en el territorio nacional, combinando aproximaciones autonómicas localizadas con enfoques institucionales de carácter multicéntrico.

- Enfoques Multicéntricos e Internacionales con Participación Española: Cuatro estudios de la muestra adoptan un carácter multicéntrico o de consorcio internacional. Estos trabajos integran redes globales de cooperación (como los programas amparados por la UNESCO) o conectan de forma comparada diversas universidades europeas (asociando a España con Portugal, Finlandia y Rumanía), cumpliendo el requisito de aportar datos explícitos aplicables al ecosistema de la Educación Superior española.
- Distribución por Comunidades Autónomas: A nivel nacional, las experiencias se distribuyen de manera equilibrada a lo largo de diversas autonomías que lideran la producción científica en innovación inclusiva. Destaca la presencia de la Comunidad Valenciana con nodos de estudio en Málaga, Valencia y la Universitat Politècnica de València, la comunidad de Andalucía concentrada en Granada, Cataluña a través de la provincia de Barcelona, el País Vasco mediante la evaluación de macroproyectos pedagógicos transfronterizos, Asturias con investigaciones situadas en Oviedo, las Islas Baleares en Palma de Mallorca y Castilla y León en el campus de Palencia (Valladolid).

3.1.2. Abordaje Metodológico

En consonancia con la naturaleza profunda de los fenómenos organizativos, curriculares y culturales analizados, la muestra final realizametodologías cualitativas y de diseño mixto, idóneas para capturar la complejidad del cambio institucional.

- Metodología Cualitativa Pura: Es la opción metodológica mayoritaria, sustentada en diseños de investigación-acción, estudios de caso únicos e instrumentales, análisis de contenido deductivo/inductivo estructurado mediante software de codificación (v.g., Atlas.ti), diarios reflexivos, notas de campo y la técnica de grupos de discusión o focales con profesorado y agentes de entidades del tercer sector.
- Metodología Mixta o Complementaria: Diversas investigaciones hibridan escalas de evaluación cuantitativa o cuestionarios estandarizados con técnicas cualitativas de corte evaluativo para contrastar de manera integral las percepciones de los actores del campus. Las muestras analizadas resultan altamente representativas, oscilando desde grupos cualitativos selectos de 16 profesores hasta encuestas masivas que recogen la opinión de entre 100 y más de 341 estudiantes universitarios.
- Metodología Cuantitativa-Exploratoria: Únicamente un artículo se sitúa de forma exclusiva en este espectro, empleando el diseño por cuestionario con el propósito de medir intenciones pedagógicas e índices percibidos bajo marcos de competencias de referencia europea.

3.1.3. Objetivos Perseguidos por las Investigaciones

Los objetivos que nuclean los trabajos de la muestra se dirigen fundamentalmente a evaluar la efectividad y sostenibilidad de los Proyectos de Innovación Docente (PID) o de Mejora Educativa financiados por las propias instituciones. Específicamente, los artículos buscan validar el codiseño de modelos de Aprendizaje-Servicio (ApS) e hibridaciones pedagógicas para introducir de manera transversal los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 en los títulos de grado y posgrado. Asimismo, un bloque crítico de investigaciones persigue auditar o diagnosticar la infraestructura de gobernanza ética y la cultura docente frente a la inserción de la Inteligencia Artificial (IA), las herramientas digitales y las analíticas de aprendizaje en la organización universitaria

3.2. Análisis Temático y Tópicos Emergentes

El análisis de contenido de los 16 artículos seleccionados permitió identificar tres núcleos temáticos o tópicos emergentes que articulan la discusión sobre la innovación, la sostenibilidad y la inclusión en la Educación Superior española.

A) *Políticas de Gestión y Cambio Institucional (Gobernanza de la Innovación)*

Las investigaciones de este eje demuestran que la innovación y la sostenibilidad en la Educación Superior no pueden depender de esfuerzos aislados, sino que exigen un soporte estructural de gobernanza.

Nokkala et al. (2024) evidencian que las competencias de sostenibilidad están condicionadas de forma "anidada" por elementos regulatorios y normativos de la institución, operando muchas veces como restricciones que limitan la acción colectiva. Para romper estas inercias, se requiere la creación de herramientas de gestión adaptadas: Alvarez-Icasa et al. (2026) proponen el marco participativo "INSPIRA" para transitar desde políticas institucionales genéricas hacia estrategias de inclusión contextualizadas y con propósito real.

En la misma línea de sostenibilidad organizativa, los macroproyectos transfronterizos analizados por Rekalde-Rodríguez et al. (2021) plantean líneas estratégicas específicas para institucionalizar estas dinámicas y asegurar que su huella estructural sea duradera. De forma homóloga, Llopis-Albert et al. (2025) concluyen en su estudio sobre titulaciones técnicas que las universidades deben proveer obligatoriamente estructuras de evaluación continua y sistemas robustos de feedback para sostener los proyectos de innovación a largo plazo.

Finalmente, la gobernanza en la era digital aparece como un reto institucional de primer orden: González-Pérez et al. (2025) revelan una preocupante desconexión entre las herramientas tecnológicas y los datos institucionales, exigiendo que los líderes universitarios supediten cualquier despliegue técnico a marcos estrictos de ética y gobernanza de datos. Esto coincide con el modelo escalable de Patiño et al. (2026), quienes estructuran una hoja de ruta (roadmap) basada en "condiciones habilitantes" y "mecanismos de sostenibilidad" para articular alianzas universitarias internacionales éticas respaldadas por la IA.

B) Formación y Cultura Docente frente a la Resistencia al Cambio

Se examina la dimensión humana del cambio organizativo, situando las actitudes y la capacitación del profesorado en el centro del debate.

El trabajo cualitativo de Leiva et al. (2022) funciona como base conceptual de este eje al sentenciar de forma categórica que la innovación tecnológica fracasa si no viene acompañada de un cambio cultural previo en el profesorado, ya que este tiende a usar los recursos de manera puramente instrumental (para transmitir contenidos tradicionales) en lugar de buscar una inclusión digital interactiva. Por lo tanto, urge reorientar la formación continua docente.

Esta necesidad de sacudir la cultura académica tradicional se extiende a la inclusión social y la diversidad. Ramos-Santana et al. (2024) demuestran que la academia universitaria sigue reproduciendo inercias de desigualdad y jerarquías de género; sus hallazgos cualitativos alertan sobre la necesidad imperativa de capacitar urgentemente a los docentes para transformar la forma en que se evalúa el aprendizaje.

Por su parte, las metodologías participativas e inclusivas actúan como catalizadores de esta autorreflexión docente. El proyecto de ApS coordinado por Agudo et al. (2021) con mujeres gitanas no solo impactó en la comunidad vulnerable, sino que transformó la motivación de los propios equipos docentes, abriendo la institución a su entorno de manera bidireccional. En este sentido, Esteban et al. (2025) comprueban que el diseño de proyectos basados en narrativas transmedia obliga de forma directa a los profesores a ser "más conscientes, intencionales y sistemáticos en su práctica", impulsando procesos de autoaprendizaje docente esenciales para cimentar una cultura universitaria inclusiva.

C) La Desconexión Conceptual y el Currículo como "Cajón de Sastre"

El último eje temático deconstruye la brecha existente entre las intenciones normativas de la universidad (las agendas declarativas) y la realidad práctica del diseño curricular en el aula.

Un diagnóstico educativo contundente es el presentado por Fernández-Fernández y Calvo-González (2022), quienes evidencian la alarmante y total ausencia de contenidos explícitos sobre educación afectivo-sexual y diversidad en los planes de estudio formales (en este caso, de Ciencias de la Educación). Su estudio cualitativo concluye de manera tajante: la inclusión no puede delegarse de forma difusa a la optatividad o al voluntarismo de asignaturas marginales (tratadas como un "cajón de sastre"), sino que debe ser un derecho garantizado por la universidad de forma obligatoria, sistemática, rigurosa y dentro de la franja horaria formal del currículo.

Esta desconexión conceptual también se manifiesta en la forma en que se integran los marcos formativos de sostenibilidad y emprendimiento. Moreno y Rodríguez-Gómez (2026) sostienen que el emprendimiento dentro de la formación de los profesionales de la educación debe ser entendido desde una perspectiva "intraemprendedora y social" de transformación, recomendando la incorporación explícita e intencional del marco europeo EntreComp en los planes de estudios vigentes para evitar que se diluya.

Frente a esta fragmentación, investigaciones como las de Ruiz & López (2025) proponen la interconexión teórica unificada de marcos de acción robustos (hibridando el Diseño Universal para el Aprendizaje DUA, la Educación para el Desarrollo Sostenible EDS y el ApS). Al validar cualitativamente dicha hibridación, demuestran el potencial de estas metodologías combinadas para actuar como un motor unificado de justicia social y ambiental, forzando a la institución a superar las respuestas inconexas y a asumir los compromisos de la Agenda 2030 de manera integrada y transversal.

4. Discusión

La triangulación de los 16 artículos analizados permite confrontar los hallazgos empíricos del contexto universitario español con la literatura científica contemporánea y los marcos directivos internacionales sobre gobernanza, inclusión y sostenibilidad.

4.1. Gobernanza de la Innovación frente a los Modelos de Gestión Estructural

Nuestros resultados demuestran que las competencias de sostenibilidad están condicionadas de forma "anidada" por las normativas de cada institución (Nokkala et al., 2024). Esta dependencia estructural coincide con la tesis clásica del "acoplamiento débil" de Weick en teoría de la organización, la cual defiende que las universidades fragmentan las directrices políticas macro, impidiendo que calen en la práctica real. Asimismo, la necesidad de transitar hacia estrategias de equidad a medida (Alvarez-Icasa et al., 2026) y el requerimiento de sistemas institucionales de evaluación continua (Llopis-Albert et al., 2025) se alinean directamente con las directrices de la UNESCO y la Agenda 2030, que exigen que la sostenibilidad deje de ser un apéndice didáctico para convertirse en un eje de gobernanza integral (Whole-Institution Approach). Por otro lado, la alarmante desconexión ética y técnica en el uso de la IA identificada por González-Pérez et al. (2025) valida las advertencias de informes recientes de la CRUE, que alertan sobre los riesgos de una digitalización mercantilista carente de marcos regulativos propios en la Educación Superior española.

4.2. Cultura Académica: Resistencia al Cambio y Reproducción Social

En la dimensión humana, el hallazgo de que la innovación tecnológica fracasa si se reduce a un uso meramente instrumental (Leiva et al., 2022) corrobora los modelos de desarrollo organizacional aplicados a la educación, los cuales postulan que la infraestructura física es inútil sin transformar primero las creencias de los agentes. Esta resistencia cultural se torna crítica en el ámbito de la diversidad: la evidencia cualitativa de que la universidad española sigue reproduciendo inercias de desigualdad y jerarquías de género en sus evaluaciones (Ramos-Santana et al., 2024) apoya directamente las tesis de la sociología de la educación (como Bourdieu y la reproducción cultural), demostrando que las universidades funcionan frecuentemente como espacios de legitimación de desigualdades de origen. No obstante, en contraposición a esta inercia, la efectividad demostrada por el Aprendizaje-Servicio (Agudo et al., 2021) y las narrativas transmedia (Esteban et al., 2025) para forzar la autorreflexión docente apoya los enfoques de la pedagogía crítica, que sitúan a las metodologías activas bidireccionales como los únicos motores capaces de resquebrajar la cultura académica tradicional.

4.3. Justicia Curricular contra la Fragmentación del "Cajón de Sastre"

El fenómeno del currículo como un "cajón de sastre" y la total ausencia de contenidos explícitos en diversidad o educación afectivo-sexual detectados en la muestra (Fernández-Fernández y Calvo-González, 2022) confirman las denuncias de Connell sobre la "justicia curricular". La literatura previa ya advertía que relegar saberes transversales críticos a la optatividad o al voluntarismo del profesorado constituye una forma de exclusión camuflada (currículo nulo u oculto). Del mismo modo, la advertencia de Moreno y Rodríguez-Gómez (2026) sobre la dilución del marco EntreComp si no se explicita formalmente, coincide con los informes de la Comisión Europea, que urgen a integrar las competencias transversales de forma intencional y calendarizada para evitar que se conviertan en declaraciones retóricas vacías. Frente a esta dispersión, la hibridación validada de marcos como el DUA, la EDS y el ApS (Ruiz & López, 2025) ofrece una solución que la literatura actual defiende con fuerza: la necesidad de unificar las agendas de justicia social y ambiental en un solo modelo metodológico para que la universidad responda de forma transversal y sistémica a los retos del siglo XXI.

5. Conclusiones y limitaciones

A modo de cierre, la evidencia científica recopilada en este capítulo permite concluir que la innovación docente y el cambio en la cultura universitaria en España se encuentran en un punto de transición crítica. Se constata que las transformaciones reales no se logran únicamente mediante la adopción de infraestructuras tecnológicas o mediante agendas puramente declarativas; por el contrario, requieren un soporte de gobernanza estructural que rompa las restricciones normativas anidadas en las instituciones. Metodologías activas y comprometidas como el Aprendizaje-Servicio (ApS) o el codiseño tecnopedagógico demuestran ser los motores más eficaces para sacudir las inercias tradicionales del profesorado, forzando una autorreflexión indispensable para combatir la desigualdad y avanzar hacia una auténtica justicia curricular que impida que la inclusión y los ODS se diluyan como un "cajón de sastre" optativo.

No obstante, esta investigación presenta limitaciones que deben ser tomadas en consideración al interpretar sus hallazgos. En primer lugar, la focalización geográfica exclusiva en el contexto de España, si bien ofrece una radiografía precisa de su ecosistema universitario, limita la generalización de los resultados a otros marcos de educación superior con legislaciones o lógicas de gestión diferentes. En segundo lugar, el predominio absoluto de diseños cualitativos y mixtos basados en proyectos de innovación locales aporta una gran profundidad interpretativa, pero restringe la posibilidad de establecer patrones macro-estadísticos o comparativas causales a gran escala. Futuras líneas de investigación deberían orientarse hacia estudios longitudinales multicéntricos e internacionales que evalúen el impacto real y a largo plazo de estas políticas de cambio organizativo sobre la equidad y la sostenibilidad institucional.

Referencias bibliográficas

- Agudo, A. A., Díaz, A. S., & González-Gijón, G. (2021). Social and labour inclusion of gypsy woman. Service-learning as a commitment to educational innovation. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(2), 119–134.
- Alvarez-Icaza, I., Usart-Rodríguez, M., & Martínez-Briones, B. J. (2026). Co-creation strategies for equitable open education: A framework for diversity and inclusion. *Journal of Interactive Media in Education*, 2026(1), 1–12.
- Bennasar, F. N., Crosetti, B. D., & Moral, V. V. (2023). Design and implementation of a Service-Learning model aimed at the Sustainable Development Goals applying co-design techniques. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(3), 177–193.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1996). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara. (Obra original publicada en 1970).
- Chofré, L. A., Marchori, L. B., & Moreno, J. M. Q. (2021). The SDGs as a learning tool: a multidisciplinary experience in university studies. *Revista de Educación y Derecho-Educational and Law Review*, (1), 307–332.
- Comisión Europea. (2020). *El marco europeo de competencias de emprendimiento (EntreComp): Guía práctica para su integración curricular*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Connell, R. W. (2006). *Escuelas y justicia social* (4.ª ed.). Madrid, España: Morata.
- CRUE Universidades Españolas. (2024). *La digitalización de las universidades españolas y sus desafíos éticos: Directrices sectoriales para el despliegue tecnológico institucional*. Madrid, España: Secretaría General de la CRUE.
- Esteban, M. D. H., Sáez, J. L. R., & Mangas, S. L. (2025). Transmedia storytelling with university students: digital and communicative competence and attitudes towards inclusion. *Tecnología, Ciencia y Educación*, (32), 1–18.
- Fernández-Fernández, D., & Calvo-González, S. (2022). Educational diagnosis of the educational science degree program at the University of Oviedo: Sex education as explicit curricular content. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1–18.
- González-Pérez, L. I., García-Peñalvo, F. J., & Argüelles-Cruz, A. J. (2025). Data-driven learning analytics and artificial intelligence in higher education: A systematic review. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 20, 440–451.
- Leiva, J. J., del Olmo, M. J. A., & Villalba, M. J. S. (2022). Promotion of Intercultural Competencies and Use of ICT: Towards a Digitally Inclusive University. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(2), 47–64.
- Llopis-Albert, C., Rubio, F., & Zeng, S. Z. (2025). Enhancing transversal competences through project-based learning: Integrating sustainable development goals in mechatronics engineering. *Multidisciplinary Journal for Education, Social and Technological Sciences*, 12(1), 95–124.
- Moreno, J. L. M., & Rodríguez-Gómez, D. (2026). Entrepreneurial intention among future education professionals. *Revista Fuentes*, 28(2), 147–160.

- Nokkala, T., Lehtonen, M., & López, A. (2024). Collective sustainability competences of universities as a nested institutional space. *Higher Education Quarterly*, 78(4), artículo e12510.
- Patiño, A., Martínez-Pérez, S., & Miranda, J. (2026). AI-driven model for fostering international cooperation in open education: A roadmap for innovation and equity. *Journal of Interactive Media in Education*, 2026(1), 1-15.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). Declaración PRISMA 2020: Una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. doi: 10.1016/j.recesp.2021.06.016
- Ramos-Santana, G., Moral-Mora, A. M., & Chiva-Sanchis, I. (2024). The perception of teachers and students involved in educational innovation projects of the University of Valencia that address the inclusion of the gender perspective in university teaching. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado-RIFOP*, (99), 51-74.
- Rekalde-Rodríguez, I., Barrenechea, J., & Hernández, Y. (2021). Ocean I3. Pedagogical innovation for sustainability. *Education Sciences*, 11(8), artículo 440.
- Ruiz, D. D., & López, S. M. (2025). Education for sustainable development and universal design for learning: A proposal for service learning at the university. *Journal of Learning Styles*, 18(36), 119-130.
- Simón-Medina, N., & Abellán-López, M. A. (2026). Educational breakout as an experience in learning about social inequalities in higher education. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (48), 165-182.
- UNESCO. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje*. París, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19. doi:10.2307/2391875

CAPÍTULO 3.

La didáctica del profesorado universitario como clave para la inclusión

MARÍA PIEDAD CASTAÑO-MORCILLO

mariacast@ugr.es

Universidad de Granada.

RESUMEN

El capítulo analiza la didáctica del profesorado universitario como un elemento crucial para construir una universidad inclusiva. Se inicia desde la consideración de la inclusión como un derecho humano y un indicador de calidad educativa, impulsando la necesidad de erradicar las barreras que limitan el acceso, la participación y el éxito académico del estudiantado. Se resalta que el profesorado aporta un papel clave mediante el diseño de entornos de aprendizaje accesibles, flexibles y centrados en el estudiante. Para ello, resulta imprescindible desarrollar competencias relacionadas con la planificación, la evaluación inclusiva, el diseño de actividades y la empatía, incorporando el diseño universal para el aprendizaje y metodologías activas como el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje-servicio, la gamificación y la clase invertida. Asimismo, se destaca el potencial de las tecnologías digitales y la inteligencia artificial para favorecer la accesibilidad y la personalización del aprendizaje. Se concluye que avanzar hacia una universidad inclusiva requiere un compromiso conjunto del profesorado y las instituciones.

Palabras clave:

Educación inclusiva, didáctica universitaria, diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), competencias docentes, metodologías activas, Accesibilidad Educación superior.

1. Introducción

La educación superior está viviendo un proceso de cambio con la finalidad de responder a las demandas de una sociedad cada vez más diversa, inclusiva y comprometida con la consecución de los derechos humanos (UNESCO, 2021). En este espacio, la universidad ha dejado de entenderse únicamente como un espacio destinado a la generación y transmisión del conocimiento para conseguir una responsabilidad social centrada en la promoción de la igualdad de oportunidades, los derechos, la participación y la inclusión de todo el estudiantado (Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2006). Desde este enfoque se hace necesario reconocer la diversidad como un valor unido a la comunidad universitaria donde se deben de adoptar medidas que logren erradicar las barreras que entorpecen la entrada, la participación, culminación exitosa de determinados colectivos, entre ellos de las personas con discapacidad (Ainscow, 2020; UNESCO, 2021).

La conformación de una universidad inclusiva constituye uno de los principales objetivos de la educación superior en el siglo XXI (European Commission, 2022). Todos los avances normativos nacionales e internacionales han provocado importantes progresos en las políticas universitarias, promoviendo el derecho de todas las personas a acceder a una educación de calidad en igualdad de condiciones (ONU, 2006; Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario). Aun así, la inclusión no puede comprenderse únicamente desde una perspectiva legislativa o institucional dependiendo su eficacia, en gran parte, de las prácticas docentes que se desarrollen en las aulas como de la capacidad del profesorado para diseñar procesos, programas de enseñanza y aprendizaje que correspondan con la heterogeneidad del estudiantado (Zabalza, 2021). Según Biggs y Tang (2022) la transformación de la educación superior determina alcanzar modelos tradicionales centrados en la transmisión unidireccional del conocimiento y avanzar hacia enfoques pedagógicos más flexibles, cooperativos y centrados en el aprendizaje del estudiantado. Este cambio metodológico implica remodelar la planificación docente, la organización de las actividades de aprendizaje, los sistemas de evaluación y la utilización de herramientas didácticas accesibles que garanticen la participación activa de todo el alumnado

En este contexto, el personal docente universitario desarrolla un papel esencial como agente de cambio sin limitarse a la transmisión de contenidos disciplinares, sino que aborda la creación de entornos de aprendizaje accesibles, equitativos y que garanticen la diversidad (Bain, 2021). Tanto las opiniones, como las actitudes y competencias pedagógicas contribuyen a la capacidad de innovación del profesorado, condicionando las oportunidades de participación y aprendizaje del estudiantado (Zabalza, 2021). Es por lo que, la formación docente en educación inclusiva se ha convertido en una preferencia para las instituciones de educación superior, que deben dotar de los recursos y apoyos necesarios para favorecer el incremento de prácticas educativas de calidad (UNESCO, 2021).

En las investigaciones de Biggs y Tang, (2022) establecen que la didáctica universitaria debe adquirir, una relevancia estratégica al otorgar el marco metodológico desde el cual organizar experiencias de aprendizaje que generen la participación de todos

los estudiantes, sin ningún tipo de discriminación. Desde esta perspectiva, la inclusión deja de entenderse como un conjunto de adaptaciones individuales para convertirse en un principio que orienta el diseño, el desarrollo y la evaluación de la enseñanza (Ainscow, 2020). En consecuencia, las metodologías activas, el aprendizaje cooperativo, el Diseño Universal para el Aprendizaje, la evaluación inclusiva y el uso de tecnologías digitales e inteligencia artificial generan herramientas fundamentales para contribuir hacia la generación de una docencia más accesible, personalizada y equitativa (UNESCO, 2023). Este estudio tiene como finalidad analizar la didáctica del profesorado universitario como uno de los pilares fundamentales para la construcción de una universidad inclusiva. Para ello, se examina el concepto de educación inclusiva en el ámbito de la educación superior, el marco normativo que sustenta este modelo, las competencias docentes necesarias para desarrollar una enseñanza inclusiva y las principales metodologías y estrategias didácticas que favorecen la participación del alumnado.

2. La educación inclusiva en la universidad. Concepto de inclusión educativa

La educación inclusiva configura uno de los principios fundamentales sobre los que se sostiene la transformación de los sistemas educativos contemporáneos. Lejos de limitarse a la incorporación de estudiantes con discapacidad en contextos educativos ordinarios, la inclusión supone un proceso continuo de cambio orientado a identificar y suprimir las barreras que entorpecen el acceso, la participación, el aprendizaje y el éxito académico de todo el estudiantado (Ainscow, 2020). Desde esta perspectiva, la diversidad deja de concebirse como una excepción que necesita respuestas individuales para comprenderse como una característica inherente a cualquier comunidad educativa (UNESCO, 2020).

En el ámbito de la educación superior, la inclusión implica que todas las personas, independientemente de sus características personales, capacidades, origen cultural, situación socioeconómica, género o condición de discapacidad, puedan acceder a la universidad, participar activamente en la vida académica y desarrollar plenamente sus competencias en igualdad de oportunidades (UNESCO, 2021). Este enfoque exige que las instituciones universitarias revisen sus políticas, culturas y prácticas con el objetivo de garantizar entornos de aprendizaje accesibles, flexibles y participativos. La inclusión educativa trasciende la eliminación de barreras físicas o arquitectónicas para incorporar dimensiones curriculares, metodológicas, tecnológicas y actitudinales. En consecuencia, la planificación docente debe contemplar la diversidad desde el inicio del proceso educativo, evitando que los apoyos dependan exclusivamente de adaptaciones individuales posteriores. Asimismo, la inclusión universitaria debe entenderse como un indicador de calidad educativa. Una universidad inclusiva no solo facilita el acceso de colectivos tradicionalmente infrarrepresentados, sino que promueve la participación activa, el sentido de pertenencia, la permanencia y el éxito académico de todo el estudiantado (European Commission, 2022). En este sentido, la calidad de la enseñanza no puede desvincularse de la capacidad institucional para ofrecer oportunidades reales de aprendizaje a todas las personas.

2.1. Diferencia entre integración e inclusión.

Aunque los términos integración e inclusión suelen utilizarse de manera similar, representan modelos educativos claramente diferenciados. La integración, se inició en los años de 70 y 80, suponiendo un gran progreso respecto a los modelos segregadores, al favorecer la incorporación de estudiantes con discapacidad en centros ordinarios. El enfoque de integración requería la responsabilidad de la adaptación en el propio estudiante, quien debía adaptarse a un sistema educativo diseñado para un estudiantado considerado "normal" (Booth y Ainscow, 2015). Según (Lovett, 2021) se debe plantear un cambio de paradigma y reorientar el foco desde las limitaciones individuales hacia las barreras presentes en el contexto educativo siendo desde este enfoque, donde la universidad debe transformarse para responder a las necesidades y diversidad del alumnado mediante políticas institucionales diversas, metodologías flexibles, recursos accesibles y sistemas de evaluación que garanticen la inclusión.

2.2. Principios de la educación inclusiva

La educación inclusiva se genera a través de una serie de principios que configuran tanto las políticas institucionales como la práctica docente. En primer lugar, destaca el principio de equidad, donde se establece la garantía de que todas las personas puedan tener recursos, apoyos y oportunidades necesarios para alcanzar su máximo desarrollo. La equidad no implica ofrecer lo mismo a todos los estudiantes, sino proporcionar respuestas ajustadas a las diferentes necesidades y circunstancias personales (UNESCO, 2020). Otro principio fundamental es el de participación, que recauda el derecho del alumnado a implicarse activamente en todos los procesos de aprendizaje, así como en la vida universitaria. La participación implica sentirse miembro de la comunidad educativa y contribuir a ella para desarrollar relaciones sociales significativas (Brewer et al., 2025).

La flexibilidad curricular y metodológica son otro factor fundamental ya que las metodologías activas, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos, el Diseño Universal para el Aprendizaje y la utilización de tecnologías digitales otorgan múltiples formas de acceso a la información, que las hace diferentes al demostrar el aprendizaje a través de diversas estrategias para fomentar la motivación y el compromiso del alumnado (Cast, 2024). Por último, la educación inclusiva se sustenta en el principio de valoración positiva de la diversidad favoreciendo el aprendizaje colaborativo, el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción de comunidades universitarias más democráticas y respetuosas.

2.3. La inclusión como derecho humano para las personas con discapacidad.

La educación inclusiva se fundamenta en el reconocimiento internacional del derecho a la educación como un derecho humano esencial. Este principio aparece recogido en diversos instrumentos jurídicos internacionales y tiene una especial relevancia la aprobación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), cuyo artículo 24 determina el derecho de las personas con discapacidad a acceder a un sistema educativo inclusivo en todos los niveles, incluida la educación superior. Así mismo con la Convención se genera un cambio sustancial al

abandonar modelos centrados en el asistencialismo para adoptar un enfoque centrado en los derechos humanos. Desde esta perspectiva de los derechos, las personas con discapacidad dejan de ser consideradas receptoras pasivas de apoyos y pasan a ser partícipes de sus propios derechos, y participar plenamente en la sociedad y en los procesos educativos en igualdad de condiciones. Desde este enfoque se ha impulsado a través de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, cuyo Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 propone garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas las personas (Naciones Unidas, 2015). Así mismo, la UNESCO ha incidido en que la inclusión constituye un requisito indispensable para alcanzar sistemas educativos sostenibles, democráticos y socialmente justos (UNESCO, 2020, 2021).

En España estos principios se establecen en la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU), que incorpora la igualdad de oportunidades, la no discriminación, la accesibilidad universal y la inclusión como principios rectores del sistema universitario. Asimismo, el Texto Refundido de la Ley General de los derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social (Real Decreto Legislativo 1/2013) establece la obligación de garantizar los ajustes razonables y la accesibilidad universal en todos los ámbitos, incluida la educación superior.

3. La didáctica universitaria desde una perspectiva inclusiva Concepto de didáctica universitaria.

Zabalda (2021) determina que la didáctica universitaria aborda un conocimiento que estudia, analiza y orienta los procesos de enseñanza y aprendizaje en el campo de la educación superior. Su objetivo se focaliza en la transmisión de conocimientos disciplinares, ya que implica diseñar experiencias educativas que potencien el desarrollo integral de los estudiantes, así como la generación, de competencias profesionales y la formación significativa del aprendizaje. En la actualidad, la didáctica universitaria se entiende como un proceso dinámico, reflexivo e innovador que integra la planificación, el desarrollo, la evaluación y la mejora continua de la práctica docente. (Biggs & Tang, 2022) Desde la perspectiva inclusiva, la didáctica universitaria debe basarse y apostar por la diversidad presente en las aulas, considerando que cada estudiante posee competencias, capacidades, experiencias previas, intereses y estilos de aprendizaje diferentes. En consecuencia, la planificación docente debe diseñarse desde el inicio para garantizar la participación de todo el alumnado, evitando que las adaptaciones constituyan respuestas excepcionales dirigidas únicamente a determinados colectivos (Gravel et al., 2026).

3.1. Docencia centrada en el estudiante y Aprendizaje Activo

En la educación superior se ha promovido un cambio que ha supuesto el tránsito desde una enseñanza centrada en el profesorado hacia un modelo centrado en el estudiante. Este enfoque reconoce al alumnado como agente activo de su propio aprendizaje incentivando su participación en la construcción del conocimiento, así como el desarrollo de competencias y la toma de decisiones sobre su proceso formativo (Biggs & Tang, 2022). La docencia centrada en el estudiante se genera por el diseño de experiencias educativas que promuevan la autonomía, la reflexión crítica, la

autodeterminación, la cooperación y la autorregulación del aprendizaje siendo el profesorado quien actúa como guía, que acompaña, orienta y facilita el acceso al conocimiento, generando contextos que potencian la curiosidad, la creatividad y el compromiso académico (Bain, 2021).

El aprendizaje activo constituye uno de los pilares de la didáctica universitaria contemporánea. Se centra en la idea de que el conocimiento se construye mediante la participación directa del estudiante que se implica en actividades que necesiten analizar, debatir, resolver problemas, investigar, crear y cooperar con otros agentes implicados (Freeman et al., 2014). Diferentes investigaciones realizadas en educación superior abalan que las metodologías activas favorecen un aprendizaje más profundo, mejorando la motivación, incrementando la participación y contribuyendo al desarrollo de competencias transversales como el trabajo en equipo, el pensamiento crítico y la resolución de problemas entre otras competencias (Freeman et al., 2014). Existen diversas metodologías activas destacando por ser las más utilizadas en la universidad el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en problemas (ABP), el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje-servicio, la clase invertida (*flipped classroom*), los estudios de caso, la gamificación y la simulación. Estas estrategias permiten adaptar los procesos de enseñanza a las características del alumnado y facilitan una participación más equitativa de estudiantes con diferentes capacidades, intereses y ritmos de aprendizaje.

3.2. Competencias docentes para una universidad inclusiva

Según Dumitru et al., (2026) en la actualidad la configuración de una universidad verdaderamente inclusiva requiere de la existencia de un profesorado capaz de responder a la creciente diversidad presente en las aulas mediante prácticas docentes fundamentadas en la equidad, la accesibilidad y la participación. Si bien es cierto que la inclusión depende de las políticas institucionales o de la disponibilidad de recursos, así como de las competencias que el profesorado desarrolle para planificar, implementar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje que se adapten a las características y necesidades del alumnado (UNESCO, 2024). En esta línea, la competencia docente debe entenderse como la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten diseñar experiencias de aprendizaje de calidad para todos los estudiantes (European Commission, 2022).

Las investigaciones recientes muestran que el profesorado universitario con formación en educación inclusiva manifiesta una mayor capacidad para identificar barreras hacia el aprendizaje, así como la aplicación de metodologías flexibles, y utilización de tecnologías accesibles para favorecer la participación activa del estudiantado (Timuș et al., 2024). Por ello, el desarrollo profesional docente forma un elemento estratégico para garantizar una educación superior comprometida con los principios de inclusión y justicia social. Es por lo que las competencias pedagógicas constituyen la base de una enseñanza universitaria inclusiva. Estas competencias permiten al profesorado planificar, desarrollar y evaluar procesos educativos que respondan a la diversidad del alumnado, favoreciendo el aprendizaje significativo y la participación de todas las personas.

3.3. Planificación

Según Rao et al, (2025) La planificación es considerada como una de las competencias esenciales del profesorado universitario ya que implica anticipar la diversidad del alumnado, así como el diseño de la enseñanza implicando diferentes formas de acceso a la información, de participación. El profesorado debe incorporar desde el inicio estrategias flexibles que reduzcan las barreras para el aprendizaje. Así mismo, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se debe configurar que ofrezca un marco de referencia especialmente útil al proponer múltiples formas de representación, acción, expresión e implicación, favoreciendo que todos los estudiantes puedan acceder al currículo en igualdad de oportunidades (Timuşa et al., 2024).

3.4. Evaluación

La evaluación constituye otro de los elementos clave de la competencia pedagógica. La evaluación inclusiva trasciende la función exclusivamente calificadora para convertirse en una herramienta orientada a mejorar el aprendizaje, proporcionar retroalimentación continua y favorecer el desarrollo competencial del alumnado (UNESCO, 2024). Por ello resulta necesario diversificar los instrumentos de evaluación, incorporar procedimientos flexibles y garantizar que los estudiantes puedan demostrar sus aprendizajes mediante diferentes modalidades, siempre que se respeten los resultados de aprendizaje establecidos. La utilización de rúbricas, portafolios, proyectos, estudios de caso, exposiciones orales o evaluaciones continuas favorece una valoración más auténtica y equitativa del aprendizaje.

3.5. Diseño de actividades y empatía

El diseño de actividades constituye una competencia fundamental para promover la participación activa del alumnado. Las actividades inclusivas deben responder a diferentes niveles de competencia, fomentar la colaboración entre iguales y facilitar múltiples formas de participación. Por ello, estas metodologías se deben centrar en el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje-servicio, el aprendizaje basado en problemas y la clase invertida favorecen la construcción compartida del conocimiento y permiten que estudiantes con diferentes capacidades puedan participar desde sus fortalezas (Biggs & Tang, 2022). Asimismo, el uso de materiales accesibles, apoyos visuales, lectura fácil cuando sea necesaria y recursos digitales interactivos contribuye a reducir las barreras para el aprendizaje. Según Florian & Black-Hawkins, (2011) La empatía constituye una competencia esencial para entender las dificultades y experiencias que pueden experimentar los estudiantes durante su trayectoria universitaria siendo capaz de escuchar activamente, reconocer la diversidad de situaciones personales y adaptar su práctica docente desde una perspectiva de apoyo, sin reducir las expectativas académicas.

4. Metodologías activas para favorecer la inclusión.

4.1. Aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo constituye una de las metodologías con mayor respaldo científico para favorecer la inclusión educativa. Se basa en la organización del alumnado en pequeños grupos heterogéneos en los que los participantes trabajan conjuntamente para alcanzar objetivos comunes, asumiendo responsabilidades compartidas y desarrollando habilidades sociales y académicas (Johnson et al., 2014). Para que el aprendizaje cooperativo resulte verdaderamente inclusivo, el profesorado debe diseñar tareas con objetivos compartidos, asignar roles complementarios, promover la interdependencia positiva y evaluar tanto el rendimiento individual como el grupal.

4.2. Aprendizaje basado en proyectos (ABP)

El aprendizaje basado en proyectos es una metodología en la que el alumnado adquiere conocimientos y competencias mediante el desarrollo de proyectos relacionados con situaciones reales o relevantes para su contexto profesional y social (Thomas, 2000). Esta metodología fomenta la investigación, la creatividad, la colaboración y la aplicación práctica de los contenidos académicos. Además, el trabajo por proyectos favorece el desarrollo de competencias como la planificación, la búsqueda y análisis de información, la comunicación, el pensamiento crítico y la resolución de problemas complejos, todas ellas fundamentales en la formación universitaria.

4.3. Aprendizaje-servicio

El aprendizaje-servicio (APS) combina la adquisición de conocimientos académicos con la realización de un servicio a la comunidad, permitiendo que el alumnado aplique los contenidos aprendidos para responder a necesidades sociales reales (Furco, 2003). Esta metodología posee un elevado potencial inclusivo porque promueve valores como la solidaridad, la responsabilidad social, el compromiso cívico y el respeto por la diversidad. Asimismo, facilita el contacto con diferentes colectivos sociales, favoreciendo el desarrollo de actitudes positivas hacia la inclusión y la justicia social.

4.4 Gamificación

La gamificación consiste en la incorporación de elementos y dinámicas propias de los juegos en contextos educativos con el propósito de incrementar la motivación, el compromiso y la participación del alumnado (Deterding et al., 2011). Entre sus principales componentes destacan los retos, las recompensas, la retroalimentación inmediata, las insignias, los niveles y las narrativas. Cuando se diseña desde una perspectiva inclusiva, la gamificación puede favorecer la implicación de estudiantes con diferentes perfiles de aprendizaje al ofrecer experiencias motivadoras, flexibles y adaptadas a distintos niveles de competencia.

4.5. Clase invertida

La clase invertida propone reorganizar el proceso de enseñanza trasladando fuera del aula la adquisición inicial de los contenidos mediante recursos digitales, reservando el tiempo presencial para actividades prácticas, resolución de dudas, aprendizaje cooperativo y aplicación del conocimiento (Bergmann & Sams, 2012). Este modelo favorece la inclusión porque permite que cada estudiante gestione el ritmo de estudio de los materiales previos y llegue al aula con diferentes oportunidades para comprender los contenidos. Asimismo, el tiempo presencial puede destinarse a proporcionar apoyos personalizados, realizar actividades colaborativas y atender la diversidad del alumnado.

5. Conclusiones

La construcción de una universidad inclusiva requiere comprender que la diversidad del estudiantado constituye una realidad inherente a la educación superior y que, por tanto, las prácticas docentes deben diseñarse desde un enfoque basado en la equidad, la accesibilidad y la participación (UNESCO, 2020; Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2006). En este contexto, la didáctica universitaria se convierte en un elemento clave para garantizar el derecho de todas las personas sin distinción hacia una educación superior de calidad. El profesorado desempeña un papel esencial en este proceso mediante la planificación y el diseño de metodologías activas, la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje, la utilización de sistemas de evaluación flexibles y el desarrollo de recursos accesibles que respondan a la diversidad del alumnado (Biggs & Tang, 2022). Sin embargo, para que estas prácticas puedan consolidarse, es necesario alcanzar las barreras relacionadas con la formación docente, la disponibilidad de recursos y el compromiso institucional.

Por último, la incorporación de tecnologías digitales y de la inteligencia artificial ofrece nuevas oportunidades para personalizar el aprendizaje y mejorar la accesibilidad, siempre que su utilización se realice desde principios éticos e inclusivos (UNESCO, 2023). En definitiva, avanzar hacia una universidad inclusiva exige un compromiso compartido entre las instituciones y el profesorado para transformar la docencia en una herramienta que garantice la participación, el aprendizaje y el éxito académico de todo el estudiantado.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>.
- Bain, K. [Ken] (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Universitat de València.
- Barrows, H. S. (1986). A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, 20(6), 481–486. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1986.tb01386.x>
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.
- Biggs, J., & Tang, C. (2022). *Teaching for quality learning at university (5th ed.)*. Open University Press.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares (3.ª ed.). OEI/FUHEM.
- Brewer, G., Urwin, E., & Witham, B. (2025). Disabled student experiences of higher education. *Disability & Society*, 40(1), 108–127. <https://doi.org/10.1080/09687599.2023.2279083>
- CAST. (2024). Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. <https://udlguidelines.cast.org>
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2016). Observación general núm. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva (CRPD/C/GC/4). Naciones Unidas.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining gamification. En A. Lugmayr, H. Franssila, C. Safran, & I. Hammouda (Eds.), *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9–15). ACM. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>.
- European Commission. (2022). *A European strategy for universities*. Publications Office of the European Union.
- Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J., & Tadeu, P. (2022). Digital competence for teacher professional development: Systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 45(4), 513–531. <https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2058638>.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410–8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
- Furco, A. (2003). Issues of definition and program diversity in the study of service-learning. En S. H. Billig & A. Furco (Eds.), *Service-learning through a multidisciplinary lens* (pp. 13–33). Information Age Publishing.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2014). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in University Teaching*, 25(3–4), 85–118.

- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. Boletín Oficial del Estado, núm. 70, de 23 de marzo de 2023. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2>.
- Lovett, B. J. (2021). Educational accommodations for students with disabilities: Two equity-related concerns. *Frontiers in Education*, 6, 795266. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.795266>.
- Moriña, A., & Perera, V. H. (2020). Inclusive higher education in Spain: Students with disabilities speak out. *Journal of Hispanic Higher Education*, 19(2), 215–231. <https://doi.org/10.1177/1538192718774400>.
- Moriña, A., Perera, V. H., & Carballo, R. (2020). Training needs of academics on inclusive education and disability. *SAGE Open*, 10(3). <https://doi.org/10.1177/2158244020962758>.
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Naciones Unidas.
- Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. Boletín Oficial del Estado, núm. 289, de 3 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/eli/es/rdlg/2013/11/29/1>
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. Autodesk Foundation.
- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. UNESCO.
- UNESCO. (2020). Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all. UNESCO.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO.
- UNESCO. (2023). *Global education monitoring report 2023: Technology in education*. UNESCO.
- UNESCO. (2024). *Global education monitoring report 2024*. UNESCO.
- Zabalza, M. A. (2021). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

CAPÍTULO 4.

La innovación educativa en la formación Inicial docente para la inclusión: El Diseño Universal de Aprendizaje

JOHANA MUÑOZ-LÓPEZ

joahanaml@ugr.es

Universidad de Granada

RESUMEN

Garantizar la inclusión de todas las personas ha sido sinónimo a de una lucha ardua que nos ha permitido ir constituyendo sociedades democráticas-deliberativas que aboguen por los derechos y libertades de todas las personas sin discriminaciones impuestas por constructos socioculturales. Un movimiento sociopolítico que trata de trasladarse a las instituciones educativas a través de prácticas inclusivas que garanticen el derecho a una educación de calidad y permitan la construcción de un conocimiento significativo. Para ello, con el fin de superar el modelo rehabilitador hacia la atención a la diversidad, entendida desde una perspectiva interseccional, aparece el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), una herramienta para los futuros docentes con el fin de garantizar la inclusión en las aulas. Sin embargo, el DUA puede convertirse en un arma de doble filo según el enfoque curricular en el que se enmarque la malla curricular para los futuros docentes. Una realidad que nos lleva a preguntarnos, ¿cómo se estudia el DUA durante la formación inicial del profesorado?, ¿permite el DUA la inclusión?, ¿favorece la innovación educativa? Respuestas que reflejan una dualidad epistemológica para la acción socioeducativa.

PALABRAS CLAVE:

Inclusión, Formación inicial, Diseño Universal de Aprendizaje, Innovación, Calidad educativa, Interseccionalidad

1. Introducción

El «Acceso Universal» es un término que busca garantizar la inclusión sociocultural y sociopolítica para constituir sociedades democráticas-deliberativas (Habermas, 2005) que aboguen por el cumplimiento y el respeto de los derechos de todas las personas sin discriminaciones étnicas, socioeconómicas, de género, orientación social y/o discapacidad (UNESCO, 2026). Un movimiento sociopolítico que insta hacia la justicia social rememorando uno de los tratados más emblemáticos de la Historia: la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH, 1948) y que fue empleado como documento de referencia internacional para la constitución de los sistemas educativos ya que, entre sus ejes vertebradores, encontramos el artículo 26, en el que se explicita el derecho a la educación de todas las personas como una práctica hacia la libertad para mitigar la opresión de los poderes hegemónicos en la perpetuación del statu quo (Freire, 2012). Un momento épico que censura la clasificación de las diferencias “innatas en inteligencia” impuestas por la homogeneidad cultural, cuyo fin era clasificar y estigmatizar a las personas mediante la asignación de etiquetas identitarias que perpetúan estereotipos y que, a la postre, obstaculizan la aceptación plena de las diferencias individuales (Muñoz-López, 2023).

Una filosofía socioeducativa inspirada en una nueva corriente pedagógica que trata de flagelar la homogeneización sociocultural instando a un cambio de paradigma en los enfoques de la discapacidad para emplear una acción socioeducativa en la que se abandona la perspectiva asimilacionista y asistencial del modelo rehabilitador, focalizando las limitaciones en barreras sociales, es decir, constructos socioculturales que coartan el disfrute pleno de los derechos humanos. Una filosofía pedagógica inclusiva que emerge con la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) y la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) pero que, dada la incertidumbre emergente ante este nuevo enfoque y la carencia de instrucciones para su implementación, su progreso, que dista mucho de ser fácil por los constructos socioculturales a los que se enfrenta, ha ido variando según la interpretación en las políticas educativas de cada país (Ainscow, 2020). Por ello, la justicia e inclusión socioeducativa se convierten en un binomio sustancial para la representación inherente de la equidad socioeducativa (Hernández-Sánchez y Ainscow, 2018; Pasarín-Lavín et al, 2023), un binomio al que se apela en el cuarto objetivo de la Agenda 2030: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Un propósito internacional en boga durante la última década en el ámbito educativo internacional ya que, garantizar la calidad educativa se ha cristalizado en un propósito cautivador impulsado por instituciones supranacionales como la Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) y la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) que incitan al repensar en la constitución de los sistemas educativos. Una iniciativa que trata de reafirmar la constitución de escuelas inclusivas para dar una respuesta individualizada a las necesidades del alumnado y que, para ello, entre los diferentes factores que aborda en sus metas, encontramos la formación del profesorado hacia el diseño y la aplicación de la acción docente en un paradigma educativo inclusivo para dar una respuesta enmarcada en la calidad educativa (Cano y Gómez, 2022; Van Steen y Wilson, 2020).

No obstante, pese a las alusiones emergentes, cabe resaltar que la formación docente ha sido uno de los grandes hitos en la Historia de la Educación dado el rol de responsabilidad que conlleva su acción para con la sociedad, requiriendo de una formación que les permita desempeñar sus funciones en distintos contextos socioculturales subordinados a los continuos cambios sociales (Pagés, 1997). Así, atendiendo a las numerosas investigaciones podemos afirmar que el éxito de los sistemas escolares está asociado, en su pluralidad, a la calidad de la formación docente, siendo la más relevante la etapa de la formación inicial ya que tal y como afirma la literatura científica, pese a que la construcción de la identidad docente es un proceso arduo, multidimensional y longitudinal, alberga un trance culminante durante la formación inicial al instituir las bases pedagógicas, sociológicas y didácticas, entre otras, para el inicio de la construcción de la identidad, el *ser docente* (Rodrigo-Moriche et al., 2022).

Por ello, la formación inicial ha sido un tópico de interés notable en los marcos internacionales para el diseño de planes de estudio que erradiquen la distancia entre la teoría y la práctica educativa real, la descontextualización y la falta de adecuación con las dificultades, los retos y las realidades a las que se ve sometida la profesión docente (Beyer y Zeichner, 2018; Darling, 2017). Unos marcos que deben superar los diseños curriculares tecnocráticos para con la formación inicial de los docentes caracterizados por una sobrecarga excesiva de conocimientos que reflejan una virulenta relación entre el saber academicista y el saber profesional, entre la formación científica (Pagés, 1997) y la formación competencial que necesitan para ejercer su profesión (Pérez-Gómez, 2018) desde un paradigma educativo inclusivo. Así, los diseños de las mallas curriculares para la formación inicial deben otorgarles a los futuros docentes un conocimiento competencial que les permita desarrollar el curriculum (Gimeno-Sacristán, 2013) desde una perspectiva holística, es decir, atendiendo tanto a las bases didácticas y psicopedagógicas como a las epistemológicas y metodológicas que requieren la construcción de un conocimiento enmarcado en la cientificidad, aplicando la investigación-acción (Elliot, 2025). Una perspectiva de la formación inicial dialéctica (Zeichner, 1985) contextualizada en un pensamiento reflexivo-práctico para determinar el *qué*, el *para qué* y el *cómo* desempeñar los procesos de enseñanza y aprendizaje atendiendo a todas y cada una de las idiosincrasias convergentes en las aulas. Una malla curricular enmarcada en el enfoque práctico-emancipador de los planes de formación inicial en contraposición de un diseño técnico y funcionalista (Zeichner, 1985) en el que la reflexión teórico-práctica para la reconstrucción de la identidad profesional no tiene cabida, pues la imitación durante la formación inicial es el eje vertebrador de la identidad profesional siendo el resultado una acción docente basada en la socialización funcionalista (Pagés, 1997).

Así, la formación inicial debe tratar de construir una “competencia didáctica individualizada” en la que primen las concepciones éticas y sociopolíticas sobre la enseñanza, la escuela, el curriculum y el aprendizaje con el fin de constituir unas bases identitarias deontológicas que reflejen el compromiso social de los profesionales de la educación con los/as futuros/as ciudadanos/as. Bajo este enfoque dialéctico de la formación inicial se busca la implementación de una corriente educativa inclusiva, enmarcada en la acción práctica de la calidad lo que requiere de una cultura de innovación

(Muñoz-López, 2023). Ahora bien, un enfoque de la innovación educativa que precisa de intervenciones docentes, decisiones y procesos que tienen cierta intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas introduciendo una “línea renovadora de la acción” desde una perspectiva horizontal para los diseños de proyectos, programas, materiales curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizaje que permitan responder a las necesidades individuales de los/as estudiantes con el fin de construir un aprendizaje significativo y superar los cambios netamente sustanciales que impulsa la innovación escolar sustentada en una corriente pedagógica tecnocrática-neoliberal (Muñoz-López et al., 2025).

Por tanto, el acceso universal a la educación requiere de prácticas educativas que velen por la investigación-acción para que la inserción de principios pedagógicos emergentes en las planificaciones docentes puedan garantizar una inclusión educativa tal y como define Booth y Ainscow (2015). De lo contrario, podemos caer en el sesgo de la innovación escolar y aplicar prácticas integradoras que perpetúen el modelo asistencial y/o rehabilitador de la atención a la diversidad en las aulas.

2. ¿La inclusión a través del Diseño Universal de Aprendizaje?

La renovación de los enfoques curriculares para la formación inicial de los/as futuros/as docentes desde una perspectiva reflexiva-crítica conlleva, entre otros, acoger los avances científicos que permitan una construcción epistémica del conocimiento atendiendo a los continuos cambios socioculturales, siendo la Educación Inclusiva ejemplo de ello con la incorporación del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) o Universal Design for Learning (UDL).

El DUA es uno de los giros paradigmáticos más profundos en la didáctica contemporánea y en la arquitectura organizativa para las instituciones educativas ya que, sus bases epistémicas se sustentan en un enfoque inclusivo que permite diseñar recursos materiales, propuestas didácticas, implementación de metodologías activas, entornos y servicios que garanticen el acceso de todas las personas sin adaptaciones estigmatizadoras (Canter et al., 2017). Una epistemología que tuvo origen en el campo del diseño ambiental y arquitectónico a finales de los años setenta, acuñado por el arquitecto Ronald Mace y su equipo del Centro de Diseño Universal (CDU) que iniciaron el movimiento de accesibilidad de todas las personas a todos los servicios erradicando las barreras arquitectónicas que provenían de constructos socioculturales constituidos en un statu quo homogeneizador (Griful-Freixenet et al., 2021). Este paradigma arquitectónico demostró que las soluciones diseñadas inicialmente para personas con diversidad funcional -como las rampas en las aceras o los accesos cota cero- terminaban beneficiando de manera generalizada a toda la población (Olivera et al., 2019).

Así, a comienzos de los años noventa, el Center for Applied Special Technology (CAST) comienza a emplear este nuevo enfoque emergente, vinculando el DUA al ámbito educativo definiéndolo como un enfoque innovador, inicialmente centrado en estudiantes con discapacidad o dificultades y, ahora generalizado para garantizar el acceso al

aprendizaje de todos los estudiantes independiente de sus características o necesidades educativas (Rodríguez Martín et al., 2020). Esta constatación motivó un desplazamiento ontológico trascendental, trasladando la localización del déficit en el que la dificultad o la "discapacidad" dejó de situarse en las características intrínsecas del estudiante — desacadreitando así el modelo médico o rehabilitador— para reubicarse en la interacción entre el sujeto y la inflexibilidad de los entornos pedagógicos. Bajo esta premisa, no es el estudiante el que está incapacitado para aprender, sino que es el currículo el que se encuentra "discapacitado" para enseñar a la diversidad real del alumnado (Selseleh et al., 2025).

El DUA inicia un cambio desarbolando la idiosincrasia profesional ante la atención a la diversidad relegando la cultura de las adaptaciones curriculares al ser una ramificación de la programación homogénea confeccionada para el "alumnado normotípico" (Bastidas-Martínez, et al., 2025). Por tanto, el DUA propone un repensar de la acción docente a través de una planificación didáctica proactiva, lo que implica una formación docente inicial dialéctica (Zeichner, 1985) que aplique la investigación-acción para que el diseño de la planificación se adecue a la particularidad del contexto socioeducativo, a la idiosincrasia de cada grupo-clase y, por ende, de cada estudiante, a través de estrategias metodológicas que permitan un trabajo didáctico del currículo (Gimeno-Sacristán, 2013). En este sentido, el DUA da prioridad a un diseño flexible del currículo que implique reconsiderar su adecuación al contexto educativo.

Ahora bien, ese diseño curricular debe atender a una implementación del DUA que exige de una planificación que se correlacione con las nuevas pautas que ha concretado el CAST (2024), unas pautas fundamentadas en tres principios neuropsicológicos (ver tabla 1) basados en la idea de que la función cerebral depende de tres redes neurológicas diferentes, pero, interconectadas entre sí, de tal forma que, en los procesos de enseñanza y aprendizaje intervienen tanto de forma individual como colectiva (Fuente-González et al., 2025). Asimismo, estos tres principios se representan a su vez en nueve pautas y cada pauta, a su vez, en varios Puntos de Verificación (PV) hasta alcanzar un total de treinta y uno indicadores (CAST, 2018).

De esta forma, el DUA sitúa el foco de análisis en la aplicación del currículo y proporciona al profesorado un robusto marco de referencia desde el que poder elaborar las propuestas didácticas. Sin embargo, la aplicación inminente del DUA en las instituciones educativas, siendo óbice en algunos países de obligatoriedad atendiendo las nuevas regulaciones educativas, como es el caso de España, ha generado una gran confusión y desasosiego para la acción docente. No podemos olvidar que, pese a que este nuevo enfoque apuesta por un cambio que reconfigura el marco epistemológico al transitar desde una supuesta neutralidad técnica hacia un compromiso explícito con la equidad, la justicia social y la desarticulación de los sistemas de exclusión socioeducativa, exige de una formación docente competencial-constructivista (Muñoz-López y Fernández-Larragueta, 2026).

TABLA 1
Bases epistemológicas del DUA

Principio	Finalidad	Aplicación pedagógica
Diseño de múltiples medios de compromiso	Promover una participación activa y motivadora en el proceso de enseñanza y aprendizaje que permita la autogestión y autorregulación	¿Por qué se aprende? Diseñar estrategias didácticas que permitan un trabajo curricular que implique un aprendizaje significativo y relevante partiendo de un centro de interés
Diseño de múltiples medios de representación	Emplear diferentes recursos materiales que permitan adecuarse a la percepción y comprensión individual de cada persona	¿Qué se aprende? Reflexionar sobre qué conocimiento estamos construyendo y para qué, siendo los saberes básicos y/o contenidos la respuesta. Así, se requiere del empleo de diferentes estrategias metodológicas que favorezcan la metacognición individual de cada estudiante.
Diseño de múltiples medios de acción y expresión	Permitir múltiples posibilidades en la resolución de las actividades que favorezcan la aplicación de la creatividad individual	¿Cómo se aprende? Elaborar actividades con diferentes niveles de dificultad que estén concatenadas y tengan una abstracción del conocimiento progresivo.

Fuente: Elaboración propia inspirada en Fuente-González et al. (2025) y CAST (2024).

3. El DUA en la formación inicial docente

Tras adentrarnos en el significado del DUA y sus bases epistemológicas, observamos que, de acuerdo con la literatura científica, se hace un llamado continuo para concretar cómo ha de ser su aplicación en las aulas. Este debate, incita a la reflexión de la formación inicial y permanente del profesorado, pero que, atendiendo a las recomendaciones internacionales sobre la relevancia de la formación inicial, vamos a explicitar cómo sería la aplicación del DUA según el enfoque curricular que vertebral la malla de la formación inicial de los docentes.

3.1. El DUA en la malla curricular desde una perspectiva técnica-funcionalista

Enmarcar bajo una racionalidad técnica la formación inicial del profesorado para la atención a la diversidad, fragmenta el saber hacia un conocimiento técnico-realista (Gimeno-Sacristan, 2012) relegando la filosofía transversal del DUA como diseño didáctico troncal, a un mero contenido de una asignatura puntual de las que constituyen la malla curricular para la formación inicial del profesorado. Es un enfoque curricular que antepone la cientificidad empírica-analítica como herramienta eficaz para la atención a la diversidad, lo que conlleva definirla en términos de capacidad/discapacidad.

Un hecho que fomenta la fragmentación del saber, sometiendo las intervenciones socioeducativas a una perspectiva del DUA enmarcado en el diagnóstico médico, centrado en la focalización de los estudiantes con discapacidad o dificultades de aprendizaje (Haley-Mize y Walker, 2014). Esta perspectiva nos remite, una vez más, a un

enfoque médico/rehabilitador que, de acuerdo a Fuente-González et al. (2025) se manifiesta didácticamente desde una doble vertiente:

- Enfoque explícito. Concibe el DUA como una intervención orientada prioritariamente a estudiantes con discapacidad o dificultades de aprendizaje, otorgando el papel principal para la acción socioeducativa al diagnóstico clínico, asumiendo que las adaptaciones curriculares benefician de manera directa e individualizada al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) (McKenzie et al., 2023).
- Enfoque implícito. Aunque promulga el valor intrínseco de la diversidad y defiende los beneficios del DUA para con todo el grupo-clase, en la práctica sigue focalizando la atención en los estudiantes con mayor vulnerabilidad en términos de capacidad (Unluol Unal et al., 2022).

Esta clasificación evidencia, en su mayoría, la discordancia que emerge hacia el planteamiento epistemológico bajo el que se vertebra el DUA y, en consecuencia, una brecha entre los principios postulados desde la teoría a la práctica. Por ello, atendiendo a la idiosincrasia de este enfoque curricular, se buscan resultados cuantificables-racionalistas que permitan la generalización en la aplicación del DUA según los macro-resultados obtenidos. Una tendencia que se materializa en las aulas a través de un mero *kit de herramientas técnicas* cómo:

- Neutralización de las barreras socioculturales relegando a la justicia social.
- Fomento al desarrollo de la *culpabilidad persecutoria* para garantizar la sumisión de los docentes (Davies 1989 en Hargreaves, 2005).
- Cuando la realidad emergente de las aulas desborda, sobreviene la frustración y la pronta renuncia a la inclusión, derivando en el retorno a prácticas integradoras-segregadoras tradicionales.
- La innovación escolar (Muñoz-López et al., 2025) como eje del diseño de las planificaciones didácticas

3.2. El DUA en la malla curricular desde una práctica-emancipadora

La formación inicial del profesorado ante la atención a la diversidad desde un enfoque práctico-emancipador conlleva contemplar el conocimiento desde una perspectiva relativista, también conocida como sociocrítica o socioconstructivista ya que contempla el conocimiento como una construcción social que refleja determinados valores dominantes (Gimeno-Sacristán, 2012). Por tanto, el conocimiento acerca del DUA no puede considerarse como algo objetivo-racionalista ya que la cientificidad reside en el estudio del contexto sociocultural para reconocer la diversidad de las relaciones sociales y, guiar hacia la configuración de un conocimiento práctico y emancipador (Muñoz-López, 2023). Esto significa que la idiosincrasia de la malla curricular para la formación inicial del profesorado hacia la inclusión permitirá, entre otras (Fuente-González et al., 2025):

- Diálogo de saberes. Las asignaturas no se organizan como compartimentos estancos, sino que, por el contrario, se disponen en torno a núcleos problemáticos de la práctica escolar. Pues el DUA, se analiza en relación constante con la sociología de la educación, las políticas educativas y la psicología del desarrollo.
- Desmitificar el DUA. El DUA debe ser considerado como una herramienta al servicio de la equidad y la justicia social por ello, los futuros docentes deberán:
 - Denunciar las injusticias sistémicas. Reconocer las condiciones de aprendizaje ecológicas que requiere el DUA: trabajo colaborativo, liderazgo pedagógico-democrático, flexibilidad curricular organizativa y extinción de la *culpabilidad persecutoria*.
 - Desarrollar agencia profesional. Abandonar la socialización funcionalista como “ejecutor de programas ajenos” a una socialización dialéctica que exija el análisis crítico para transformar las instituciones educativas (Zeichner,1985).
 - Escuchar las voces silenciadas. Fomentar un papel activo al alumnado en riesgo de exclusión social para hacerlos partícipes de su proceso socioeducativo.
- Aplicar la investigación-acción (Elliot, 2010) para implementar el DUA.
- Emplear la innovación educativa (Carbonell, 2019) como eje transversal de la investigación-acción para garantizar la inclusión.

Asimismo, este enfoque crítico de la formación inicial docente para la inclusión requiere superar el concepto de discapacidad como único elemento de exclusión socioeducativa. Un movimiento proveniente de la vertiente postestructuralista de los *Critical Disability Studies* que proporciona un sistema de referencia para comprender el DUA desde una perspectiva más amplia y constituir sistemas educativos más justos (Fornauf y Mascio, 2021). Para ello, se plantean dos cuestiones principales:

- Reflexión ante la normatividad. Invita a deconstruir y problematizar los criterios que definen la capacidad/discapacidad, analizando las tensiones existentes entre ambos conceptos.
- Perspectiva interseccional. Una perspectiva holística sobre la atención a la diversidad en la que se plasman los múltiples factores que confluyen en los mecanismos de identidad y participación socioeducativa y su intervencionalización. Una realidad que resalta Alim et al. (2017) analizando los mecanismos de exclusión como el racismo y la discapacidad, explicitando que han de entenderse juntos pues, de lo contrario, la opresión tomará el lugar del otro para marginar a niños especiales. Por ello, el profesorado debe adquirir una formación competencial-constructivista (Muñoz-López y Fernández-Larragueta, 2026) para afrontar los mecanismos de desigualdad estructural del sistema educativo más allá de la discapacidad.

4. Conclusiones

Cabe resaltar que el DUA representa un valioso enlace entre las intenciones sociopolíticas de justicia social y la articulación práctica del currículo al desplazar la mirada desde las limitaciones del alumnado hacia la rigidez de los entornos y diseños didácticos (Selseleh et al., 2025), impugnando la lógica asistencial de las adaptaciones promoviendo una planificación proactiva, abierta y de soporte universal (Bastidas-Martínez et al., 2025).

No obstante, las evidencias analizadas constatan que el DUA no opera en el vacío, sino que su potencial transformador dentro de las aulas está condicionado de forma determinante por el modelo formativo en el que se socializan los futuros docentes. Por tanto, la formación inicial se confirma, así, como el escenario clave donde se dirime el sentido profundo de la inclusión educativa, emergiendo dos vías divergentes entre sí el enfoque técnico funcionalista y el práctico emancipador. El primero, conlleva un diseño de las mallas curriculares de las titulaciones de Educación desde una perspectiva eficientista y fragmentada (Zeichner, 1985), provocando que el DUA esté en riesgo de verse despojado de su trasfondo emancipador. Bajo este prisma, la diversidad se aborda de forma instrumental, supeditada al diagnóstico clínico y reducida a un compendio de prescripciones metodológicas rígidas (Fuente-González et al., 2025). Esta derivación no solo satura al profesorado en una espiral de exigencia burocrática y una continua culpabilidad, sino que perpetúa dinámicas segregadoras bajo el manto de una "innovación escolar" puramente cosmética. En cuanto al segundo, el enfoque práctico-emancipador e interseccional permite que el DUA se imbrique con la investigación-acción (Elliot, 2025) y la innovación educativa (Carbonell, 2019), dotando al profesorado de competencias para contextualizar la enseñanza, cuestionar las barreras institucionales y ejercer una atención a la diversidad desde la interseccionalidad.

Ahora bien, reorientar el DUA hacia la consecución de una educación inclusiva exige, en primer lugar, auditar y transformar los propios planes de estudio universitarios. Pues, transitar de una formación instruccional y mimética a una capacitación competencial-constructivista (Muñoz-López y Fernández-Larragueta, 2026) es la condición de posibilidad para que los futuros docentes conciban el DUA no como un fin en sí mismo o una imposición normativa, sino como una filosofía de acción sociopolítica y didáctica al servicio de los derechos de todo el alumnado para garantizar una educación de calidad.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects* 49, 123-134. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>
- Bastidas-Martínez, G.M., Cabrera-Nárvaez, S., Germania de la Cruz, Q. y Vizcaíno Peñafiel, L.A. (2025). The Impact of Universal Design for Learning (UDL) on Inclusive Education: An Analysis of Participation and Academic Performance. *Architecture Image Studies*, 6(3), 1160-1167. <https://doi.org/10.62754/ais.v6i3.419>
- Beyer, L. & Zeichner, K. (2018). Teacher education in cultural context: Beyond reproduction. En Thomas S. Popkewitz (ed.), *Critical Studies in Teacher Education. Its Folklore, Theory and Practice* (pp. 298-334). Routledge.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. FUHEM, OEI.
- Cano-Muñoz, M. Á., y Gómez-Núñez, M. I. (2020). Actitudes hacia la diversidad del alumnado en Educación Infantil. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), 241-255. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100241>
- Canter, L. L. S., King, L. H., Williams, J. B., Metcalf, D. y Potts, K. R. M. (2017). Evaluating Pedagogy and Practice of Universal Design for Learning in public schools. *Exceptionality Education International*, 27(1), Article 1. <https://doi.org/10.5206/eei.v27i1.7743>
- Carbonell, J. (2019). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.
- CAST. (2018). The UDL Guidelines. Center of Applied Special Technology. <https://bit.ly/4gCBoYK>
- Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, 13 de diciembre, de 2006, <https://www.refworld.org/es/leg/instcons/agonu/2006/es/131873>
- Darling, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309.
- De la Fuente-González, S., Menéndez Álvarez-Hevia, D. y Rodríguez-Martín, A. (2025). Diseño Universal para el Aprendizaje. Una revisión sistemática de su papel en la formación docente. *Revista de Educación Alteridad*, 20(1), 113-128. <https://doi.org/10.17163/alt.v20n1.2025.09>
- Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pfd
- Elliot, J. (2025). La investigación-acción en educación. Morata.
- Fornauf, B. S. y Mascio, B. (2021). Extending DisCrit: A case of universal design for learning and equity in a rural teacher residency. *Race Ethnicity and Education*, 24(5), 671-686.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gimeno-Sacristán, J. (2012). Diseño, desarrollo e innovación del currículum. Morata.
- Gimeno-Sacristán, J. (2013). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Griful-Freixenet, J., Struyven, K. y Vantieghem, W. (2021). Toward More Inclusive Education: An Empirical Test of the Universal Design for Learning Conceptual Model Among Preservice
- Habermas, J. (2005). Tres modelos de democracia. Sobre el concepto de una política deliberativa. *Polis*, 10, <http://journals.openedition.org/polis/7473>

- Haley-Mize, S. y Walker, D. (2014). The effect of instructional methodology on preservice educators' technological, pedagogical, and content knowledge. *The International Journal of Learning in Higher Education*, 20(3), 13-25.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Morata.
- Hernández-Sánchez, A., y Ainscow, M. (2018). Equidad e Inclusión: Retos y progresos de la Escuela del siglo XXI. *Revista RETOS XXI*, 2(1), 13-22. Recuperado a partir de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/RETOSXXI/article/view/24223>
- McKenzie, J., Kelly, J., Moodley, T. y Stofile, S. (2023). Reconceptualising teacher education for teachers of learners with severe to profound disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 27(2), 205-220.
- Muñoz-López, J. (2023). *Estudio sobre la influencia de las evaluaciones externas institucionales de Educación Primaria en la acción docente: El caso de la Comunidad de Murcia*. [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Almería.
- Muñoz-López, J., Medina-García, M. e Higuera-Rodríguez, L. (2025). Análisis de la innovación como eje de la calidad educativa en la etapa de educación primaria: La enseñanza por competencias. En Trujillo-Torres, J.M., De la Cruz Campos, J.C., García Sempere, P.J. y Navas-Parejo, M.R.(Eds), *Investigación en competencias docentes, una herramienta para la mejora de la calidad educativa* (pp. 203-212). Dykinson.
- Muñoz-López, J., & Fernández-Larragueta, S. (2026). Revisiting the competency-based paradigm in primary education: Unpacking the spiral curriculum approach. *International Journal of Instruction*, 19(1), 419-436. <https://doi.org/10.29333/iji.2026.19121a>
- Oliveira, Amália Rebouças de Paiva e, MUNSTER, Mey de Abreu van, & GONÇALVES, Adriana Garcia. (2019). Universal Design for Learning and Inclusive Education: a Systematic Review in the International Literature. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(4), 675-690. Epub October 11, 2019. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400009>
- Pagés, J. (1997). La formación inicial de maestros y maestras de educación primaria: reflexiones sobre las luces y las sombras de los nuevos planes de estudio. *Investigación en la Escuela*, 31, 89-98.
- Pasarín-Lavín, T., Renuncio, L. y Fernández-Álvarez, M. (2023). Actitudes de los docentes ante las necesidades educativas. *Revista de Psicología y Educación*, 18(2), 141-150. <https://doi.org/10.23923/rpye2023.02.242>
- Pérez-Gómez, A.I. (2018). *Pedagogías para tiempos de perplejidad: de la información a la sabiduría*. HomoSapiens.
- Rodrigo-Moriche, M.P., Vasco-González, M., Gil-Pareja, D. & Pericacho-Gomez, J. (2022). Mejora de los programas de formación inicial docente a partir de la trayectoria personal, académica y profesional del alumnado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 1-14.
- Rodríguez Martín, A., Álvarez Arregui, E. y Ordiales Iglesias, T. (2020). *Huellas para la inclusión: Fundamentos para responder a la diversidad e implementar el D.U.A.* Universidad de Oviedo.

- Selseleh, M., Fragomeni, P., & Gulseren, D. B. (2025). Universal design for learning: an integrative literature review and integrated model for organizational training and development. *Human Resource Development International*, 28(3), 393-422. <https://doi.org/10.1080/13678868.2024.2397603>
- Teachers. *Journal of Teacher Education*, 72(3), 381-395. <https://doi.org/10.1177/0022487120965525>
- UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Conferencia mundial sobre necesidades especiales: acceso y calidad, Salamanca, España. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- UNESCO. 2026. Global Education Monitoring Report 2026: Access and equity – Countdown to 2030. UNESCO.
- Unluol Unal, N., Karal, M. A. y Tan, S. (2022). Developing accessible lesson plans with Universal Design for Learning (UDL). *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(4), 1442-1456. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1812539>
- Van Steen, T., y Wilson, C. (2020). Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 95(103127), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103127>
- Zeichner, K.M. (1985). Dialéctica de la socialización del profesor. *Revista de educación*, 277, 95-123. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=503>

CAPÍTULO 5.

Metodologías activas en clave inclusiva

ANA ISABEL, INVERNÓN-GÓMEZ

ainvernon@unizar.es

Universidad de Zaragoza

RESUMEN

Este capítulo analiza la transformación de los entornos educativos hacia modelos inclusivos, destacando la intervención temprana y las metodologías activas como el motor para garantizar la inclusión del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Bajo este prisma, el centro escolar debe actuar como el principal garante de la inclusión, transformando profundamente sus culturas, políticas y prácticas para asegurar que cada estudiante pueda progresar sin barreras. Este cambio de paradigma es vital para el alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA), quien a menudo enfrenta dificultades de socialización en espacios no estructurados, donde la imprevisibilidad del entorno genera altos niveles de ansiedad y aislamiento. La intervención educativa temprana resulta un factor determinante para potenciar el desarrollo y mejorar la calidad de vida a largo plazo de estos estudiantes. Por ello, el uso de metodologías activas como TEACCH proporciona una enseñanza estructurada y visualmente previsible que minimiza el desconcierto, fomenta la autonomía y facilita la comunicación. Este capítulo detalla una experiencia piloto fundamentada en estos pilares, evidenciando que una respuesta pedagógica planificada y sistemática constituye un pilar fundamental para alcanzar una verdadera inclusión social en el contexto escolar.

PALABRAS CLAVE:

Diseño Universal para el Aprendizaje; Inclusión educativa; Trastorno del Espectro Autista; Enseñanza estructurada; Metodología TEACCH.

1. Introducción

En los últimos años, los entornos educativos se han transformado hacia espacios de enseñanza y aprendizaje adaptados a un alumnado cada vez más diverso. Ante esta situación se han desarrollado acuerdos internacionales que pretenden guiar las actuaciones creando un marco común, en particular la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Asamblea General, ONU, 2015). A su vez, estas iniciativas han propiciado cambios legislativos graduales que promueven una visión y una reconceptualización de la educación. En España, los cambios introducidos por la Ley Orgánica de Educación [Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, conocida popularmente como LOMLOE] han evolucionado desde un concepto de necesidades educativas especiales centrado en la persona hasta la identificación y superación de barreras que limitan el acceso a la educación del alumnado en situación de vulnerabilidad.

1.1. Inclusión y Diseño Universal para el Aprendizaje

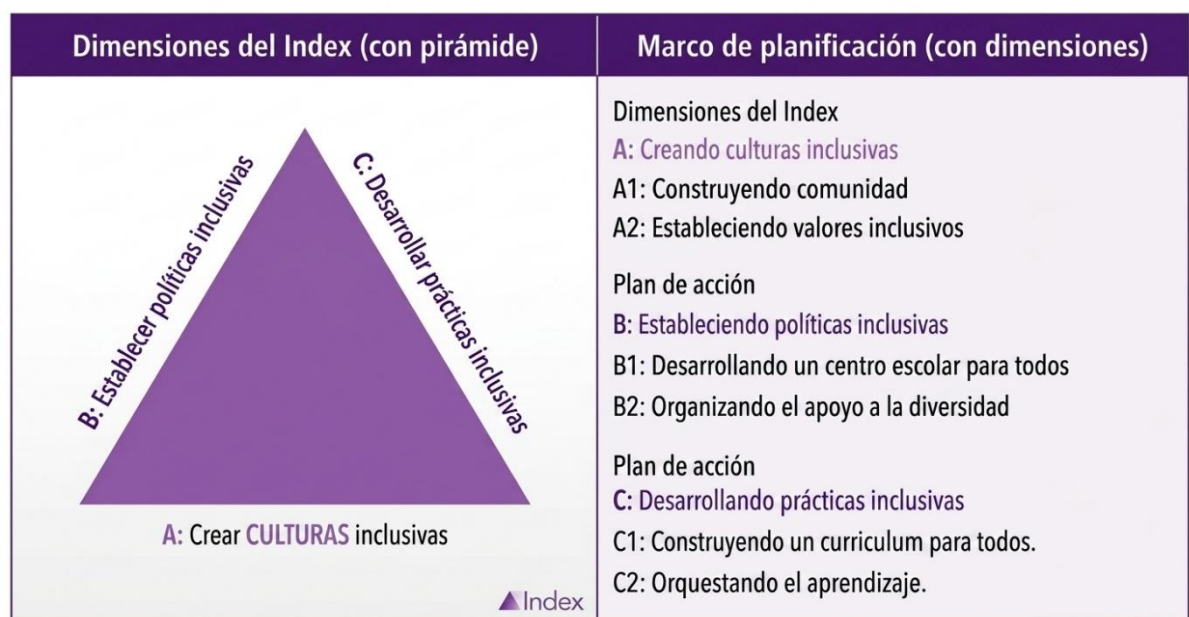
La diversidad es una característica inherente al ser humano, lo que implica que todas las formas y procesos de funcionamiento humano deben ser considerados plenamente válidos. Bajo este prisma, se logra superar la dicotomía tradicional entre capacidad y discapacidad, eliminando la concepción de que existe un funcionamiento "capaz" o correcto frente a uno "discapaz" o incorrecto. Esta visión se alinea con el movimiento de la neurodiversidad, el cual defiende que las divergencias neurológicas deben ser respetadas como expresiones legítimas de la diversidad humana y no como déficits morales o enfermedades. Con base en la neurobiología, el TEA está relacionado con variaciones en la conectividad del cerebro, sobre todo en las redes que intervienen en las funciones ejecutivas, la teoría de la mente y el procesamiento social (Geschwind y Levitt, 2007). En parte, estas disparidades neurológicas son la razón por la que los individuos con TEA tengan problemas para prever las consecuencias sociales, adecuarse a circunstancias inesperadas o inferir estados mentales de otros. Sin embargo, es esencial enfatizar que el TEA no es un déficit moral o una enfermedad, sino simplemente otra manera de interactuar y procesar con el mundo. El movimiento de la neurodiversidad, que ha emergido en las décadas recientes, defiende exactamente este punto de vista. Propone que se aprecien y respeten las divergencias neurológicas como expresiones legítimas de la diversidad humana (Armstrong, 2010).

En consecuencia, una escuela inclusiva debe garantizar la plena participación en el aprendizaje y las actividades comunitarias, permitiendo que cada estudiante lo haga desde su propio funcionamiento particular. Para ello, el centro educativo debe actuar como garante de la inclusión, transformando sus prácticas para que las diferencias sean vistas como un recurso de apoyo en lugar de un problema. Finalmente, la verdadera inclusión exige asegurar no solo el acceso, sino la participación y el progreso de todo el alumnado en todos los espacios de la vida escolar. La UNESCO define la Educación Inclusiva como "un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera

del sistema educativo”. La verdadera inclusión exige asegurar no solo el acceso, sino la participación y el progreso de todo el alumnado en todos los espacios de la vida escolar.

La guía de autoevaluación de centros denominada como Index para la inclusión de Booth y Ainscow (2015), es un compañero de viaje imprescindible para aquellos centros educativos que estén interesados en explorar este enfoque. Es una guía para analizar, desde una perspectiva crítica y constructiva, cómo se pueden reducir las barreras en el juego, el aprendizaje y la participación en un centro educativo. Tal y como se presenta en la Figura 1, la autoevaluación se organiza en tres dimensiones esenciales que conforman un marco de planificación estructurado; (1) *Culturas inclusivas*: Representan el núcleo del cambio, ya que implican el desarrollo de valores y creencias compartidas que guían las decisiones institucionales. Cambiar la cultura es el cimiento para que cualquier mejora sea sostenible; (2) *Políticas inclusivas*: Se refieren a la gestión del centro y a los planes o programas diseñados para asegurar que la inclusión impregne todas las decisiones organizativas y el apoyo a la diversidad y (3) *Prácticas inclusivas*: Se centran en el aula, asegurando que tanto lo que se enseña como la forma en que se enseña reflejen los valores inclusivos y fomenten la participación de todo el alumnado.

FIGURA 1
Dimensiones de Index y marco de planificación



Fuente: Adaptado de Booth, T., & Ainscow, M. (2015). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. CSIE

Para operativizar esta nueva visión, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) ofrece un marco fundamental. Con el objetivo de entender los orígenes del concepto y su evolución es esencial hacer referencia al derecho universal a la educación, establecido por la ONU (1948), y a su evolución hacia la inclusión mediante hitos como la Educación para Todos (UNESCO, 1990), la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) y el Informe Delors (Delors, 1996). En este escenario, el Centro de Tecnologías Especiales Aplicadas (CAST) formuló en los años 90 el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), adaptando el concepto arquitectónico de Ron Mace sobre la creación de entornos accesibles sin necesidad de adaptaciones posteriores (Canter et al., 2017; Connell et al., 1997; Grifull-Freixenet et al., 2021). Al vincular la arquitectura con la pedagogía para cimentar una educación igualitaria (Rose, 1999), el DUA pasó de centrarse exclusivamente en la discapacidad a convertirse en un enfoque global que garantiza el acceso al aprendizaje para todo el alumnado, independientemente de sus características personales (Rodríguez Martín et al., 2020).

El DUA prioriza el diseño de currículos flexibles que se ajusten a las necesidades de todo el alumnado, lo que obliga a reconsiderar objetivos, métodos, evaluaciones y materiales (Meier y Rossi, 2020). Este marco se fundamenta en tres redes neuropsicológicas interconectadas —reconocimiento, estrategia y afectividad— que intervienen directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje (García-Campos et al., 2020). Para facilitar su aplicación en contextos heterogéneos, estos principios se traducen en 9 pautas y 31 indicadores prácticos (CAST, 2018).

Como se indica en la Tabla 1, esta estructura busca garantizar la accesibilidad universal, permitiendo que cada estudiante perciba la información, actúe y se motive según su propio funcionamiento.

De la Fuente-González et al. (2025), en una revisión sistemática sobre la efectividad del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en la formación docente, ponen de manifiesto la necesidad de replantear la preparación del profesorado en metodologías activas y en este enfoque inclusivo. Los autores señalan que, aunque la investigación sobre el DUA ha experimentado un notable crecimiento en los últimos años, sigue predominando una concepción centrada en su aplicación al alumnado con discapacidad o con necesidades específicas de apoyo educativo. En la práctica, esta visión se traduce en un enfoque clínico, que limita el potencial del DUA como marco para atender la diversidad de todo el alumnado. Por ello, el estudio defiende la necesidad de ampliar la conceptualización del DUA en la formación del profesorado, promoviendo su aplicación como una herramienta para diseñar prácticas educativas verdaderamente inclusivas que beneficien a todos los estudiantes. La formación de los docentes en ejercicio y en formación sigue siendo un reto que sustenta el objeto de este capítulo.

TABLA 1
Resumen de los fundamentos DUA

Principios	Objetivo	Tema pedagógico	Bases neuropsicológicas
Principio 1: Las formas de participación en los procesos de aprendizaje se basan en un amplio abanico de posibilidades que facilitan la autogestión y la autorregulación y generan espacios diversos para captar el interés de los estudiantes.	Proporcionar múltiples medios de compromiso	¿Por qué se aprende?	(Redes afectivas - Inteligencia emocional). Asociados al sistema límbico, permiten analizar los mecanismos cognitivos activados y asignarles un significado emocional.
Principio 2: El contenido se presenta a través de múltiples canales que favorecen diversas vías para su percepción y comprensión.	Proporcionar múltiples medios de representación	¿Qué se aprende?	(Redes de reconocimiento - Inteligencia cognitiva). Asociados a la región parieto-occipital, identifican y gestionan la información sensorial que permite registrar nueva información, combinándola con la experiencia y el conocimiento previo.
Principio 3: Se deben brindar múltiples posibilidades para generar respuestas, comunicar resultados, promover espacios de interacción y monitorear procesos de aprendizaje.	Proporcionar múltiples medios de acción y expresión	¿Cómo se aprende?	(Redes estratégicas - Inteligencia ejecutiva). Asociadas a la corteza prefrontal, permiten planificar, ejecutar y monitorizar acciones con base en la información capturada por las redes de reconocimiento.

Nota. Adaptado de CAST, 2018

1.2. Metodología TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children)

El programa de enseñanza estructurada TEACCH (Mesibov et al., 2005) proporciona una serie de estrategias y herramientas para llevar a cabo intervenciones en estudiantes con TEA y promover su inclusión a través del acceso a un currículo adaptado. Las herramientas propias de TEACCH constituyen una vía práctica para implementar los principios del DUA, al ofrecer múltiples formas de representación, acción, expresión e implicación, favoreciendo la accesibilidad, la autonomía y la participación de todo el alumnado, aunque con especial beneficio para quienes presentan mayores necesidades de apoyo.

Ideada por el psicólogo Eric Schopler y sus colaboradores en los años 70, tuvo como objetivo prevenir la institucionalización de niños y niñas TEA (autismo en cualquiera

de sus variedades) en centros asistenciales propios de la época. Pantea una propuesta de enseñanza estructurada que favorece el desarrollo de competencias autónomas y mejora las habilidades y destrezas funcionales del alumnado.

Se fundamenta en la enseñanza estructurada que consiste, tal y como se indica en la Figura 2, en adaptar elementos tales como el tiempo (organizar tareas cortas); el espacio (organizar el aula, estructurar el espacio por zonas o rincones) y el sistema de trabajo (adaptar material, organizarlo por niveles y áreas de trabajo).

Tal y como se recoge en la Tabla 2, la metodología TEACCH tiene como eje principal la organización del entorno físico y de las actividades mediante apoyos visuales. Para ello, el aula se distribuye en espacios claramente delimitados y funcionales (por ejemplo, rincones o áreas de informática, lectura, juego o autonomía personal), facilitando que el alumnado identifique con claridad la finalidad de cada zona. Asimismo, las tareas se estructuran mediante recursos como las agendas visuales o los horarios individuales, que permiten anticipar qué actividad se realizará, en qué momento y cuál será la siguiente, reduciendo así la incertidumbre, la ansiedad y la frustración.

FIGURA 2

Niveles de Enseñanza Estructurada según el Método TEACCH



Fuente; Adaptado de la Asociación Navarra de Autismo. *Metodología de aprendizaje TEACCH*.
<https://autismonavarra.com/2016/08/metodologia-de-aprendizaje-teacch/>

El sistema de trabajo debe combinar la estabilidad de las rutinas con la suficiente flexibilidad para adaptarse a las necesidades individuales del alumnado. Con este propósito, las actividades se diseñan siguiendo una secuencia clara y predecible, incorporando apoyos visuales, instrucciones sencillas y una organización que permita al estudiante comprender qué debe hacer, cuándo comienza y finaliza la tarea y qué ocurrirá después. Esta estructura favorece la autonomía, incrementa la percepción de competencia y contribuye al desarrollo de la autoestima y la participación en el proceso de aprendizaje.

Considerando el valor pedagógico de la metodología TEACCH y las necesidades actuales del sistema educativo español, se presenta a continuación una propuesta de intervención contextualizada en un aula que escolariza alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Esta propuesta ofrece orientaciones prácticas para desarrollar una respuesta educativa basada en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), en coherencia con el marco establecido por la legislación curricular vigente y con el objetivo de favorecer una educación inclusiva, accesible y ajustada a las necesidades de todo el alumnado. La propuesta de intervención que se presenta a continuación se inspira en el Trabajo de Fin de Grado desarrollado por Aznar-Gerez (2026), dirigido por la autora de este capítulo y que ha sido adaptada y sintetizada para su presentación en este capítulo.

TABLA 2

Principales características, estrategias de aplicación y beneficios de la metodología TEACCH

Dimensión	Aspectos clave de la metodología TEACCH
Principios de la enseñanza estructurada	Organización del tiempo mediante actividades breves y planificadas; estructuración del espacio con zonas de trabajo claramente definidas; sistemas de trabajo secuenciados que anticipan qué hacer, cuánto tiempo dedicar y cuál será la siguiente actividad; utilización de apoyos visuales (pictogramas, imágenes, palabras) para facilitar la comprensión; empleo de agendas visuales que favorecen las rutinas y reducen la ansiedad ante los cambios.
Estrategias de aplicación en el aula	Uso de un lenguaje claro, breve y concreto; adaptación de las actividades a las características individuales del alumnado; promoción de la motivación mediante tareas ajustadas a sus intereses y capacidades; utilización sistemática de materiales y apoyos visuales para facilitar la comprensión, la organización y la participación.
Beneficios para el alumnado	Favorece la comprensión del entorno y de las expectativas escolares; incrementa la autonomía e independencia; reduce la ansiedad y las conductas desadaptativas al ofrecer un contexto predecible; mejora el aprendizaje, la adaptación escolar y social, así como la comunicación e interacción mediante apoyos visuales; promueve la colaboración entre escuela y familia para garantizar la coherencia educativa.
Ámbito de aplicación	Aunque fue diseñado para alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA), sus principios y estrategias también resultan eficaces para estudiantes con otras necesidades específicas de apoyo educativo, especialmente aquellas relacionadas con la comunicación, la interacción social y la autorregulación.

Fuente: Elaboración propia

2. Metodología

La propuesta se enmarca en un diseño metodológico mixto concurrente, que integra técnicas cualitativas y cuantitativas para obtener una visión amplia de las necesidades educativas en un contexto real. En primer lugar, se llevó a cabo un registro sistemático de observación que permitió identificar las principales dificultades del alumnado estableciéndose el foco en los espacios de interacción fuera del aula, especialmente en el recreo. Paralelamente, se diseñó y administró un cuestionario dirigido al profesorado del centro con el propósito de conocer su percepción sobre las necesidades educativas, las barreras para la participación y las estrategias de apoyo empleadas. La combinación de ambas fuentes de información permitió fundamentar el diseño de una propuesta de intervención ajustada a las necesidades detectadas en un aula concreta, sin perder de vista la realidad inclusiva del conjunto del centro educativo.

La investigación adopta un enfoque de investigación-acción, entendido como un proceso sistemático de análisis, planificación, intervención y reflexión orientado a la mejora de la práctica educativa (Vidal y Rivera, 2007). Este planteamiento posibilita que las decisiones metodológicas respondan a necesidades reales del contexto y favorece la participación de los distintos agentes educativos en la identificación de barreras, la implementación de estrategias inclusivas y la evaluación de sus resultados.

3. Resultados

3.1. Diseño de la Intervención

El diseño de la intervención tiene como objetivo principal anticipar y minimizar las situaciones de conflicto que pueden producirse durante el recreo mediante la aplicación de estrategias propias de la metodología TEACCH, complementadas con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). De forma específica, se persigue incrementar las oportunidades de interacción social entre iguales, facilitar la comprensión de las normas implícitas del juego, reducir el aislamiento social y promover la autonomía y la autorregulación emocional del alumnado.

La propuesta se desarrolla durante dos semanas, mediante ocho sesiones de aproximadamente treinta minutos de duración, realizadas antes del recreo con el grupo-clase completo. La intervención combina estrategias de enseñanza estructurada propias de TEACCH —como el empleo de agendas visuales, secuencias de pictogramas, estructuración del espacio, organización de tareas y anticipación de rutinas— con metodologías activas centradas en la participación del alumnado, entre las que destacan la mediación entre iguales, el aprendizaje cooperativo, las historias sociales y el refuerzo positivo. Tal y como se muestra en la Tabla 3, las actividades se organizan en torno a cuatro ejes fundamentales: la anticipación de las situaciones sociales que tienen lugar durante el recreo, el desarrollo de habilidades de regulación emocional, la estructuración de los espacios y actividades de juego y el entrenamiento de habilidades sociales mediante la colaboración entre iguales. Para ello, se incorporan recursos accesibles como agendas visuales, semáforos emocionales, historias sociales, señalización de rincones de juego, apoyos de comunicación aumentativa y programas de alumnado guía.

La evaluación se plantea desde un enfoque continuo y formativo, utilizando la observación sistemática, indicadores de logro y rúbricas de seguimiento para valorar la evolución del alumnado en aspectos relacionados con la comunicación, la participación social, la autonomía y la regulación emocional. Asimismo, se recogen evidencias a través de los productos elaborados por el alumnado y de los registros de observación durante las actividades y el recreo, permitiendo analizar el impacto de la intervención y orientar futuras mejoras en la respuesta educativa inclusiva.

TABLA 3
Síntesis de la propuesta de intervención basada en TEACCH y el Diseño Universal para el Aprendizaje

Fase	Objetivo	Estrategias TEACCH	Principios DUA	Actividades principales
1. Anticipación del recreo	Comprender la secuencia y las normas del recreo.	Agendas visuales, pictogramas, secuencias visuales, estructuración temporal.	Representación e implicación.	Agenda visual del recreo, normas mediante apoyos visuales y anticipación de rutinas.
2. Regulación emocional	Identificar emociones y desarrollar estrategias de autorregulación.	Apoyos visuales, rutinas y materiales sensoriales.	Implicación.	Semáforo emocional, termómetro de emociones y "maleta de la calma".
3. Comprensión de situaciones sociales	Favorecer la comprensión de normas sociales y la resolución de conflictos.	Historias sociales, secuencias visuales y modelado.	Representación y acción-expresión.	Lectura de historias sociales y análisis de situaciones habituales del recreo.
4. Organización del entorno	Estructurar el patio para favorecer la participación.	Delimitación visual de espacios y organización por rincones.	Representación e implicación.	Diseño de zonas de juego estructurado, normas visuales y elección anticipada de actividades.
5. Mediación entre iguales	Incrementar las oportunidades de interacción social.	Enseñanza explícita de rutinas sociales y apoyos visuales.	Acción y expresión.	Programa de alumnado guía, invitación al juego y entrenamiento de habilidades sociales.
6. Aprendizaje cooperativo	Potenciar la participación y la cooperación.	Organización estructurada de tareas y roles.	Acción y expresión.	Juegos cooperativos, reparto de roles y refuerzo positivo.
7. Generalización	Aplicar los aprendizajes en situaciones simuladas.	Integración de todos los apoyos visuales y estructuración del entorno.	Integración de los tres principios del DUA.	Simulación del recreo, uso de agendas, compañero guía y autoevaluación emocional.
8. Consolidación y evaluación	Favorecer la transferencia al contexto real.	Apoyos visuales permanentes y rutinas de cierre.	Implicación y autorregulación.	Elaboración del "Pasaporte del recreo", reflexión final y evaluación de los apoyos más útiles.

Fuente: elaboración propia a partir de Aznar-Gerez (2026).

4. Conclusiones

La principal aportación de este capítulo radica en proporcionar un modelo de intervención aplicable a contextos educativos inclusivos. Más allá de responder a las necesidades del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA), la propuesta pone de manifiesto que la planificación basada en la anticipación, la organización del entorno, los apoyos visuales y la flexibilización de las formas de participación beneficia al conjunto del alumnado, favoreciendo entornos de aprendizaje más accesibles y equitativos. En esta misma línea Zamora y Vidriales (2014) señalan:

“el foco no debe limitarse sólo a las habilidades que pueda desarrollar el niño/a con TEA para interaccionar con los demás, sino también en cómo mejorar las competencias de los otros niños y cómo disponer de entornos sociales para facilitar su comprensibilidad y la inclusión del niño con TEA” (p.60).

Desde la perspectiva de la innovación docente, se evidencia la necesidad de avanzar desde modelos centrados en adaptaciones individuales hacia enfoques preventivos que incorporen la accesibilidad universal desde el diseño de la enseñanza. Las prácticas tradicionalmente dirigidas al alumnado con TEA pueden integrarse en la planificación ordinaria del aula como recursos que mejoran la participación, la comunicación, la autonomía y el bienestar de todos los estudiantes. Se alienta así a buscar nuevas fórmulas para asegurar la participación en la vida de la comunidad educativa (De Francisco-Nielfa, 2016)

El capítulo ofrece un marco de actuación que puede servir de referencia para el diseño de prácticas docentes inclusivas en diferentes etapas y niveles educativos, mejorando la formación del docente en metodologías inclusivas (De la Fuente-González et al., 2025) y promoviendo una cultura institucional basada en la equidad, la accesibilidad y la participación de todo el alumnado.

Como limitaciones de la intervención se deben señalar que, a pesar de estar fundamentada en el análisis de un contexto real, no ha sido implementada, por lo que su eficacia deberá comprobarse mediante estudios que evalúen su impacto tanto a corto como a largo plazo. Asimismo, las actividades se presentan como orientaciones metodológicas y no se describen de forma exhaustiva, con el fin de facilitar su adaptación a los diferentes niveles educativos. Futuras investigaciones deberían analizar el efecto de la formación del profesorado y de la participación de las familias en el desarrollo de la intervención, así como realizar las adaptaciones organizativas, metodológicas y contextuales necesarias para garantizar su adecuación a las características de cada centro educativo.

Referencias bibliográficas

- Armstrong, T. (2010). *Neurodiversity: Discovering the extraordinary gifts of autism, ADHD, dyslexia, and other brain differences*. Da Capo Press.
- Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (Resolución A/RES/70/1). <https://undocs.org/es/A/RES/70/1>
- Aznar Gerez, P. (2026). El impacto de los espacios de socialización en el alumnado TEA [Trabajo de Fin de Grado no publicado]. Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. CSIE.
- Canter, L. L. S., King, L. H., Williams, J. B., Metcalf, D. y Potts, K. R. M. (2017). Evaluating Pedagogy and Practice of Universal Design for Learning in public schools. *Exceptionality Education International*, 27(1), Article 1. <https://doi.org/10.5206/eei.v27i1.774>
- CAST. (2018). *About Universal Design for Learning*. Center of Applied Special Technology. <https://bit.ly/3ZApdoG>
- Connell, B. R., Jones, M., Mace, R., Mueller, J., Ostroff, E., Sanford, J., Steinfeld, E., Story, M., & Vanderheiden, G. V. (1997). *The principles of Universal Design* (Version 2.0). Center for Universal Design, North Carolina State University.
- De la Fuente-González, S., Menéndez Álvarez-Hevia, D. y Rodríguez-Martín, 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>
- De Francisco Nielfa, N. (2016). Aprendo en el recreo: Una guía para desarrollar habilidades sociales en alumnos con TEA en el entorno educativo. Asociación Autismo Sevilla.
- Delors, J. (1996). La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI (compendio). <https://bit.ly/3BvbuHy>
- García-Campos, M.-D., Canabal, C. y Alba-Pastor, C. (2020). Executive functions in universal design for learning: Moving towards inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 660-674. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1474955>
- Geschwind, D. H., & Levitt, P. (2007). Autism spectrum disorders: Developmental disconnection syndromes. *Current Opinion in Neurobiology*, 17(1), 103-111. <https://doi.org/10.1016/j.conb.2007.01.009>
- Griful-Freixenet, J., Struyven, K. y Vantieghem, W. (2021). Exploring pre-service teachers' beliefs and practices about two inclusive frameworks: Universal Design for Learning and differentiated instruction. *Teaching and Teacher Education*, 107, 103503. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103503>
- Meier, B. S. y Rossi, K. A. (2020). Removing Instructional Barriers with UDL. *Kappa Delta Pi Record*, 56(2), 82-88. <https://doi.org/10.1080/00228958.2020.1729639>
- Mesibov, GB, Shea, V., & Schopler, E. (2005). *El enfoque TEACCH para los trastornos del espectro autista*. Springer Science & Business Media.
- Rodríguez Martín, A., Álvarez Arregui, E. y Ordiales Iglesias, T. (2020). *Huellas para la inclusión: Fundamentos para responder a la diversidad e implementar el D.U.A.* Universidad de Oviedo.

- Rose, D. (1999). Universal Design for Learning. *Journal of Special Education Technology*, 15(1), 67-70. <https://doi.org/10.1177/016264340001500108>
- Schopler, E., Mesibov, G. B., & Hearshey, K. (1995). Structured teaching in the TEACCH system. En E. Schopler & G. B. Mesibov (Eds.), *Learning and cognition in autism* (pp. 243-268). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1286-2_10
- UNESCO. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. <https://bit.ly/30XNznu>
- UNESCO. (1994). Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. <https://bit.ly/413Pr1r>
- UNESCO. (2016). Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. UNESCO.
- Vidal, M., & Rivera, N. (2007). Investigación-acción. *Educación Médica Superior*, 21(4), 1-15.

CAPÍTULO 6:

Accesibilidad digital e inteligencia artificial responsable en la docencia universitaria: diseño y evaluación de recursos inclusivos

LINA HIGUERAS-RODRÍGUEZ

mlina@ugr.es

Universidad de Granada

RESUMEN

Este capítulo presenta una experiencia de innovación docente implementada y evaluada, centrada en el diseño de tecnologías digitales para una docencia accesible en la formación inicial del profesorado. La experiencia se desarrolla en el marco del Proyecto D.I.A.L.O.G.A., adscrito a la línea de igualdad, inclusión y sostenibilidad, y responde a un problema formativo real: la digitalización universitaria no garantiza por sí misma la accesibilidad de los materiales ni la participación de todo el estudiantado. La intervención se organizó en fases de diagnóstico inicial, formación específica, creación de recursos digitales accesibles, revisión mediante rúbricas, mejora de productos y socialización final. Desde un enfoque descriptivo-evaluativo, se emplearon cuestionarios, rúbricas, observación docente, memorias reflexivas y evidencias del estudiantado. Los resultados muestran avances en la comprensión de la accesibilidad digital, la identificación de barreras, la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje, el uso crítico de la inteligencia artificial y la creación de recursos multimodales accesibles.

PALABRAS CLAVE:

Accesibilidad digital; innovación docente; Diseño Universal para el Aprendizaje; inteligencia artificial generativa; inclusión educativa; formación inicial del profesorado.

1. Introducción: del uso de tecnología a la accesibilidad como problema docente

La transformación digital de la educación superior ha multiplicado las posibilidades de acceso a la información, la comunicación, la colaboración y la creación de recursos educativos. Plataformas virtuales, aplicaciones interactivas, recursos multimedia, herramientas de edición colaborativa, tecnologías de apoyo e inteligencia artificial generativa forman ya parte de la práctica docente universitaria ordinaria. Sin embargo, la incorporación de tecnología no garantiza automáticamente una docencia más inclusiva. La literatura reciente advierte que la digitalización educativa puede reproducir desigualdades cuando no se articula con criterios de accesibilidad, equidad, ética y justicia educativa (UNESCO, 2023a; Higuera-Rodríguez et al., 2026). En este sentido, cuando los documentos no presentan una estructura accesible, los vídeos carecen de subtítulos, las imágenes no incluyen texto alternativo, las actividades dependen de un único formato de participación o las herramientas digitales no contemplan la diversidad del estudiantado, la tecnología puede convertirse en una nueva fuente de exclusión. Esta preocupación conecta con los principios de accesibilidad digital recogidos en las Web Content Accessibility Guidelines 2.2, que insisten en que los contenidos digitales deben ser perceptibles, operables, comprensibles y robustos (World Wide Web Consortium [W3C], 2024).

Este problema adquiere una relevancia especial en la formación inicial del profesorado. Los futuros profesionales de la educación no solo necesitan manejar herramientas digitales, sino comprender cómo dichas herramientas pueden eliminar o generar barreras para el aprendizaje. La competencia digital docente debe entenderse, por tanto, como una competencia pedagógica, ética e inclusiva, vinculada a la capacidad de seleccionar, diseñar, adaptar y evaluar recursos digitales que favorezcan la participación de todo el alumnado (Redecker, 2017). En esta línea, el Diseño Universal para el Aprendizaje ofrece un marco especialmente relevante, al proponer la planificación de experiencias educativas que incorporen múltiples formas de implicación, representación, acción y expresión desde el inicio del diseño didáctico (CAST, 2024). Diseñar una presentación accesible, subtítular un vídeo, elaborar una actividad multimodal, revisar la carga cognitiva de una tarea, declarar el uso de inteligencia artificial o adaptar un recurso a criterios de lenguaje claro son decisiones pedagógicas que forman parte de una competencia docente vinculada a la equidad.

La investigación reciente en formación del profesorado ha puesto de manifiesto la necesidad de contar con instrumentos y experiencias que permitan diagnosticar y fortalecer las percepciones, conocimientos y competencias inclusivas de los futuros docentes. En este sentido, Medina-García et al. (2025) subrayan la importancia de evaluar las necesidades formativas del profesorado en formación en relación con la inclusión del alumnado con discapacidad, mientras que Higuera-Rodríguez et al. (2026) evidencian que la formación universitaria sobre inclusión, accesibilidad, competencia digital e inteligencia artificial continúa apareciendo de forma fragmentada en el sistema universitario español. Estas aportaciones refuerzan la necesidad de diseñar propuestas formativas que integren de manera coherente accesibilidad digital, inclusión, competencia digital docente e inteligencia artificial responsable.

La experiencia que se presenta en este capítulo se enmarca en el Proyecto D.I.A.L.O.G.A., orientado a promover el derecho a la educación inclusiva, las alianzas con entidades sociales, el liderazgo educativo y la generación de oportunidades de aprendizaje. En este marco, la accesibilidad digital se aborda como una dimensión transversal de la innovación docente. No se plantea como un contenido técnico añadido, sino como una práctica profesional que exige identificar barreras, anticipar apoyos, diseñar recursos accesibles y evaluar evidencias de aprendizaje. Esta orientación resulta coherente con una concepción de la inclusión como proceso de transformación de culturas, políticas y prácticas educativas para ampliar la presencia, la participación y el progreso de todo el alumnado (Booth & Ainscow, 2011; UNESCO, 2020).

La reformulación del capítulo responde a una necesidad concreta: pasar de un diseño de innovación concebido como propuesta transferible a una experiencia implementada, evaluada y defendible como mérito académico. Para ello, el capítulo adopta una estructura próxima a una investigación aplicada de innovación docente: problema real, fundamentación teórica, intervención implementada, instrumentos de evaluación, resultados descriptivos, discusión, limitaciones y transferencia. Desde esta lógica, la accesibilidad digital se entiende como una competencia estratégica en la formación inicial del profesorado y como una condición necesaria para que la innovación tecnológica contribuya realmente a una educación superior más inclusiva, ética y sostenible.

Desde esta perspectiva, el capítulo se orienta a responder, de forma transversal, a tres cuestiones vinculadas con la calidad de la innovación docente: qué aporta esta experiencia a la mejora de la docencia universitaria, qué implicaciones tiene para la innovación docente y qué aprendizajes pueden transferirse a otros contextos universitarios. Estas preguntas permiten situar la experiencia no solo como una práctica puntual, sino como una contribución formativa, metodológica y organizativa para avanzar hacia una universidad más accesible.

2. Marco teórico

2.1. Innovación docente inclusiva: transformar condiciones, no solo incorporar herramientas

La innovación docente en educación superior no puede reducirse a la introducción de metodologías activas o herramientas digitales. Desde una perspectiva inclusiva, innovar implica transformar las condiciones de enseñanza y aprendizaje para que más estudiantes puedan estar presentes, participar y progresar. Booth y Ainscow (2011) entienden la inclusión como un proceso continuo de revisión de culturas, políticas y prácticas dirigido a aumentar la participación y reducir la exclusión. Esta idea desplaza la atención desde el déficit individual hacia las barreras que produce el propio contexto educativo. Asimismo, Zabalza y Zabalza Cerdeiriña (2012) recuerdan que la innovación educativa exige cambios sostenidos en las instituciones, en las prácticas docentes y en las formas de organizar la enseñanza, no solo la incorporación puntual de recursos novedosos.

La UNESCO (2020) ha insistido en que la inclusión exige atender a todas las personas y grupos que pueden quedar excluidos por razones de discapacidad, género, origen, lengua, situación socioeconómica u otras condiciones personales y sociales. En esta línea, Florian y Black-Hawkins (2011) sostienen que la pedagogía inclusiva no consiste en ofrecer algo diferente para algunos estudiantes, sino en ampliar lo que está disponible para todos. Esta premisa resulta clave para el diseño de tecnologías digitales accesibles: no se trata de adaptar al final para estudiantes concretos, sino de anticipar la diversidad desde el inicio. Desde el ámbito de la tecnología educativa, Kirkwood y Price (2014) advierten que el valor de las tecnologías en educación superior no debe medirse por su presencia o novedad, sino por su contribución real a la mejora de la experiencia de aprendizaje. Esta idea resulta especialmente pertinente cuando se aborda la accesibilidad digital como criterio de calidad docente.

En consecuencia, una innovación docente fuerte debe formularse desde un problema situado, implementar una intervención coherente y recoger evidencias que permitan valorar su alcance. La calidad de una experiencia de innovación no depende únicamente de la novedad de la herramienta utilizada, sino de su capacidad para responder a una necesidad formativa real, mejorar la práctica docente y generar aprendizajes transferibles. En esta línea, la evaluación de la innovación debe atender tanto al diseño de la intervención como a los procesos de participación, los productos generados y las evidencias de aprendizaje obtenidas. La participación del estudiantado en la revisión y mejora de las prácticas docentes, así como en la co-creación de recursos, puede fortalecer el sentido formativo de la innovación y favorecer una cultura universitaria más participativa e inclusiva (Bovill, 2020; Bovill et al., 2016). Por ello, una experiencia sobre tecnologías digitales accesibles adquiere mayor consistencia académica cuando articula necesidad real, fundamentación teórica, intervención implementada, instrumentos de evaluación, resultados descriptivos, limitaciones y posibilidades de transferencia.

2.2. Accesibilidad digital y calidad pedagógica

La accesibilidad digital se refiere a las condiciones que permiten que los contenidos, recursos, plataformas y servicios digitales puedan ser utilizados por todas las personas, incluidas aquellas con discapacidad o con necesidades específicas de apoyo educativo. Las Web Content Accessibility Guidelines 2.2 establecen cuatro principios básicos para el diseño de contenidos digitales: que sean perceptibles, operables, comprensibles y robustos (World Wide Web Consortium, 2024). Estos principios tienen una aplicación directa en la docencia universitaria: documentos con estilos de título, imágenes con texto alternativo, suficiente contraste, tablas comprensibles, vídeos subtitrados, transcripciones de audio, enlaces significativos y estructura clara de navegación.

No obstante, la accesibilidad digital no debe entenderse solo como cumplimiento técnico. Un recurso puede cumplir requisitos formales y, al mismo tiempo, no favorecer aprendizajes significativos si sus instrucciones son confusas, si la tarea no está alineada con los objetivos o si no ofrece apoyos para distintas formas de participación. Por ello, la

accesibilidad digital debe vincularse a la calidad pedagógica de los materiales. Un material accesible es aquel que facilita el acceso, la comprensión, la participación y la expresión del aprendizaje.

UNESCO (2023a) advierte que la tecnología educativa debe valorarse en función de su pertinencia, equidad, escalabilidad y sostenibilidad. Esta advertencia resulta especialmente importante ante la tendencia a identificar digitalización con mejora. La pregunta pedagógica no es únicamente qué herramienta se utiliza, sino qué barreras elimina, qué oportunidades abre, qué riesgos introduce y bajo qué condiciones resulta inclusiva.

2.3 Diseño Universal para el Aprendizaje y accesibilidad desde el inicio

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) constituye un marco especialmente adecuado para conectar accesibilidad digital e inclusión. Su premisa central es que la variabilidad del alumnado es la norma y no la excepción, por lo que el diseño de la enseñanza debe anticipar diferentes formas de implicación, representación, acción y expresión (Meyer, Rose y Gordon, 2014). Las pautas de CAST (2024) ofrecen orientaciones para diseñar experiencias de aprendizaje más flexibles, accesibles y retadoras para todos los estudiantes.

Aplicado a la experiencia de innovación, el DUA permitió trabajar con el estudiantado la necesidad de ofrecer información en diferentes formatos, clarificar instrucciones, utilizar lenguaje comprensible, diversificar las formas de participación y permitir distintos productos de aprendizaje. Esta perspectiva ayuda a superar una visión asistencial o excepcional de la accesibilidad y la sitúa como criterio ordinario de planificación docente.

2.4. Competencia digital docente, IA generativa y responsabilidad ética

La competencia digital docente implica seleccionar, diseñar, implementar y evaluar tecnologías digitales de forma pedagógicamente adecuada. El marco DigCompEdu subraya que el uso de tecnologías debe contribuir al empoderamiento del alumnado, la inclusión y la personalización de los procesos de aprendizaje (Redecker, 2017). Desde esta perspectiva, la competencia digital no puede limitarse al dominio instrumental de aplicaciones: requiere analizar la accesibilidad de los recursos, proteger la privacidad, favorecer la participación y evaluar críticamente los efectos de la tecnología.

La expansión de la inteligencia artificial generativa introduce nuevas posibilidades y riesgos. Puede apoyar la accesibilidad mediante la simplificación de textos, generación de ejemplos, propuestas de subtítulos, adaptación de instrucciones, creación de alternativas o revisión inicial de barreras. Sin embargo, también plantea problemas de fiabilidad, sesgos, privacidad, autoría, dependencia tecnológica y reproducción de desigualdades. UNESCO (2023b) defiende una aproximación humanista a la IA en educación, basada en la protección de derechos, la agencia humana y la inclusión. La Comisión Europea (2022) también señala la necesidad de utilizar la IA y los datos en educación desde criterios de transparencia, equidad, supervisión humana, seguridad y responsabilidad.

En esta experiencia, la IA se incorporó como herramienta de apoyo y como objeto de reflexión crítica. El estudiantado pudo utilizarla para revisar y mejorar materiales, pero siempre declarando su uso, verificando resultados y manteniendo la responsabilidad pedagógica sobre el producto final.

3. Objetivos de la experiencia

El objetivo general de la experiencia fue implementar y evaluar una innovación docente orientada al desarrollo de competencias para el diseño de materiales educativos digitales accesibles en la formación inicial del profesorado, en el marco del Proyecto D.I.A.L.O.G.A.

1. Identificar concepciones iniciales del estudiantado sobre accesibilidad digital, inclusión, DUA, competencia digital docente e inteligencia artificial generativa.
2. Formar al estudiantado en criterios básicos de accesibilidad digital, Diseño Universal para el Aprendizaje, lenguaje claro, multimodalidad y uso ético de tecnologías digitales.
3. Diseñar, revisar y mejorar materiales educativos digitales accesibles vinculados a contextos reales de enseñanza y aprendizaje.
4. Evaluar la calidad de los productos elaborados mediante rúbricas centradas en accesibilidad técnica, coherencia pedagógica, inclusión, lenguaje y uso responsable de IA.
5. Analizar los aprendizajes percibidos por el estudiantado y las evidencias descriptivas generadas durante la implementación.
6. Valorar la transferencia de la experiencia a futuras prácticas docentes y a la creación de un banco de recursos accesibles.

4. Diseño metodológico

4.1. Enfoque

La experiencia se desarrolló desde un enfoque de innovación docente aplicada, situado y descriptivo-evaluativo. Se partió de una necesidad formativa real: el alumnado universitario utiliza recursos digitales de forma habitual, pero no siempre dispone de criterios para valorar si dichos recursos son accesibles, inclusivos y pedagógicamente adecuados. La intervención se organizó como una secuencia formativa con fases de diagnóstico, formación, diseño, revisión, mejora, evaluación y transferencia.

El diseño combinó evidencias cuantitativas y cualitativas. Las primeras procedieron de cuestionarios de percepción y rúbricas de valoración de productos. Las segundas se obtuvieron mediante observación docente, memorias reflexivas y análisis de las decisiones justificadas por los equipos. Esta triangulación permitió valorar tanto el resultado final como el proceso de aprendizaje.

4.2. Contexto y participantes

La experiencia se situó en asignaturas del ámbito educativo relacionadas con tecnología, didáctica, inclusión e innovación docente. En el marco amplio del Proyecto D.I.A.L.O.G.A. participaron más de 150 estudiantes de titulaciones vinculadas a la formación de profesionales de la educación, con colaboración interuniversitaria y

actividades conectadas con entidades sociales del ámbito de la discapacidad y la inclusión. Además, el proyecto contó con un cuestionario diagnóstico inicial respondido por más de 450 estudiantes y una segunda medición con más de 100 respuestas, lo que permitió disponer de evidencias de percepción y evolución formativa en el conjunto de acciones desarrolladas.

Para este capítulo, los resultados se presentan con carácter descriptivo y evaluativo, evitando inferencias estadísticas no justificadas. Se priorizan evidencias de implementación: participación, productos elaborados, tipos de barreras identificadas, mejoras incorporadas en los materiales, aprendizajes percibidos y condiciones de transferencia.

4.3. Intervención implementada

La intervención se organizó en seis fases. La primera fase consistió en un diagnóstico inicial sobre conocimientos, experiencias y dificultades relacionadas con accesibilidad digital, inclusión, DUA e IA generativa. La segunda fase incluyó formación específica mediante explicación docente, análisis de ejemplos, revisión de materiales no accesibles y discusión sobre barreras. La tercera fase se centró en el diseño de materiales educativos digitales accesibles en equipos cooperativos. La cuarta fase incorporó revisión por rúbrica, coevaluación y retroalimentación docente. La quinta fase se orientó a la mejora de los productos a partir de la retroalimentación recibida. Finalmente, la sexta fase consistió en la socialización de materiales, reflexión final y selección de recursos transferibles.

TABLA 1
Secuencia de implementación de la experiencia de innovación docente.

Fase	Finalidad	Evidencias generadas
Diagnóstico inicial	Conocer concepciones previas y necesidades formativas.	Cuestionario inicial, discusión grupal, registro de dudas frecuentes.
Formación	Construir criterios comunes sobre accesibilidad, DUA, IA e inclusión.	Actividades de análisis de materiales, ejercicios breves, síntesis conceptual.
Diseño	Crear o rediseñar recursos digitales accesibles.	Borradores de recursos, memoria de diseño, declaración de herramientas utilizadas.
Revisión	Valorar accesibilidad y coherencia pedagógica.	Rúbrica, coevaluación, retroalimentación docente y, cuando fue posible, contraste con entidades.
Mejora	Incorporar cambios a partir de la evaluación formativa.	Versiones revisadas, justificación de mejoras, registro de decisiones.
Transferencia	Socializar productos y proyectar aprendizajes.	Presentación final, reflexión individual o grupal, selección de recursos para repositorio.

4.4. Instrumentos de evaluación

La evaluación se diseñó de forma diversificada y formativa. No se valoró únicamente el producto final, sino también el proceso de toma de decisiones, la capacidad de justificar criterios de accesibilidad y la reflexión crítica sobre tecnología e inclusión.

TABLA 2
Instrumentos utilizados para evaluar la experiencia.

Instrumento	Dimensión evaluada	Tipo de evidencia
Cuestionario inicial y final	Percepción de competencia, conocimientos sobre accesibilidad, DUA e IA.	Evidencia cuantitativa descriptiva y preguntas abiertas.
Rúbrica de materiales digitales accesibles	Accesibilidad técnica, claridad pedagógica, multimodalidad, lenguaje, DUA y ética de IA.	Valoración del producto final y de las mejoras incorporadas.
Observación docente	Participación, cooperación, dificultades, toma de decisiones y evolución de los equipos.	Notas de seguimiento y registro de incidencias formativas.
Memoria reflexiva	Aprendizajes, barreras identificadas, decisiones de diseño y transferencia profesional.	Evidencia cualitativa de comprensión y apropiación crítica.
Análisis de productos	Calidad de recursos, coherencia entre objetivos y diseño, posibilidades de uso posterior.	Evidencias materiales de aprendizaje y transferencia.

5. Resultados descriptivos de la implementación

Los resultados se organizan en cinco ámbitos: participación y producción de recursos; aprendizaje sobre accesibilidad digital; incorporación del DUA; uso crítico de IA generativa; y transferencia profesional. Se presentan como resultados descriptivos de innovación docente, no como resultados experimentales.

5.1. Participación y producción de recursos accesibles

La experiencia permitió movilizar al estudiantado en torno a una tarea auténtica: diseñar o rediseñar materiales digitales con criterios de accesibilidad. En el conjunto de acciones vinculadas al Proyecto D.I.A.L.O.G.A. se generaron más de 50 actividades y recursos TIC accesibles, entre los que se incluyeron presentaciones revisadas, infografías, actividades interactivas, secuencias didácticas, guías breves, vídeos subtítulos, pódcast con transcripción y propuestas apoyadas en herramientas digitales. Esta producción constituye una evidencia relevante, porque desplaza el aprendizaje desde el conocimiento declarativo hacia la creación de materiales concretos.

La revisión de los productos mostró que los equipos incorporaron mejoras visibles respecto a versiones iniciales de los materiales. Entre las mejoras más frecuentes

destacaron: organización mediante títulos y subtítulos, instrucciones más claras, aumento de contraste visual, reducción de saturación textual, incorporación de texto alternativo en imágenes, inclusión de subtítulos o transcripciones, uso de lenguaje más claro, diversificación de formatos y justificación explícita de decisiones de accesibilidad.

TABLA 3
Principales mejoras incorporadas en los materiales digitales accesibles

Tipo de mejora observada	Ejemplos de aplicación en los productos
Claridad estructural	Uso de títulos jerarquizados, secuencias de pasos, instrucciones breves y enlaces con significado.
Accesibilidad visual	Mayor contraste, tipografías legibles, reducción de información por diapositiva y eliminación de dependencia exclusiva del color.
Accesibilidad multimodal	Subtítulos, transcripciones, apoyos visuales, alternativas textuales y combinación de formatos.
Coherencia pedagógica	Alineación entre objetivos, actividad, destinatarios, apoyos y evaluación.
Lenguaje inclusivo y claro	Revisión de expresiones, simplificación de instrucciones y eliminación de formulaciones estereotipadas.
Uso responsable de IA	Declaración del uso, revisión humana, contraste de información y corrección de sesgos o errores.

5.2. Avances en la comprensión de la accesibilidad digital

Uno de los resultados más relevantes fue el cambio en la forma de entender la accesibilidad digital. Al inicio, una parte del estudiantado tendía a asociarla principalmente con adaptaciones para personas con discapacidad o con aspectos técnicos aislados. Tras la intervención, las reflexiones finales mostraron una comprensión más amplia: la accesibilidad fue interpretada como una condición de calidad docente que beneficia al conjunto del alumnado.

Las evidencias cualitativas recogidas en las memorias reflexivas apuntaron a tres aprendizajes recurrentes. En primer lugar, el estudiantado manifestó haber aprendido a identificar barreras que antes pasaban desapercibidas, como documentos sin estructura, vídeos sin subtítulos, actividades con instrucciones ambiguas o recursos visuales difíciles de interpretar. En segundo lugar, reconoció que la accesibilidad no implica reducir la exigencia académica, sino mejorar las condiciones de participación. En tercer lugar, vinculó la accesibilidad con su futura responsabilidad profesional como docente.

5.3. Incorporación del Diseño Universal para el Aprendizaje

La aplicación del DUA permitió que los equipos justificaran sus decisiones de diseño más allá de la estética o la funcionalidad técnica. En las memorias de producto, los estudiantes relacionaron sus recursos con la necesidad de ofrecer múltiples formas de representación, acción, expresión e implicación. Esta conexión resultó especialmente visible en aquellos materiales que combinaron texto, imagen, audio, vídeo, actividades interactivas y opciones de participación diferenciadas.

No obstante, también se identificó una dificultad: algunos equipos tendían a mencionar el DUA de forma genérica sin traducirlo inicialmente en decisiones concretas. La revisión mediante rúbrica ayudó a superar esta limitación, obligando a explicitar qué barrera se pretendía reducir, qué apoyo se incorporaba y cómo esa decisión favorecía el aprendizaje.

5.4. Uso crítico de la inteligencia artificial generativa

La IA generativa se utilizó como apoyo para idear actividades, revisar instrucciones, simplificar textos, proponer alternativas de presentación y detectar posibles barreras. Sin embargo, la intervención insistió en que todo resultado generado debía ser revisado, contextualizado y justificado. Las memorias mostraron que el estudiantado fue capaz de reconocer posibilidades y límites de estas herramientas. Entre las posibilidades señalaron la generación rápida de ideas, la ayuda para adaptar lenguaje y la creación de ejemplos. Entre los riesgos identificaron la presencia de errores, la falta de sensibilidad contextual, la reproducción de sesgos, la dependencia de la herramienta y la necesidad de proteger datos personales.

Este resultado es especialmente importante para la formación inicial del profesorado. La experiencia permitió desplazar el debate desde “usar o no usar IA” hacia una pregunta más formativa: en qué condiciones puede contribuir a una docencia más accesible, ética y responsable.

5.5. Transferencia profesional y cultura inclusiva

La socialización final de los productos favoreció la transferencia de la experiencia. El estudiantado no solo presentó el recurso elaborado, sino que explicó qué barreras había detectado, qué decisiones de accesibilidad había tomado y qué mejoras incorporaría en una futura aplicación. Esta dimensión argumentativa resultó clave para convertir el producto en evidencia de aprendizaje.

Además, la conexión con entidades sociales y con experiencias reales de inclusión contribuyó a que la accesibilidad se comprendiera como responsabilidad compartida. La innovación no quedó reducida a una práctica de aula, sino que se vinculó con el movimiento asociativo, la justicia educativa y el liderazgo inclusivo. El banco de recursos generado ofrece una vía de continuidad y sostenibilidad para futuras ediciones del proyecto.

6. Discusión

Los resultados descriptivos obtenidos permiten sostener que la experiencia fortalece el valor académico y formativo del capítulo por tres razones. En primer lugar, porque parte de un problema real de la docencia universitaria: la distancia entre digitalización y accesibilidad. Aunque el uso de tecnologías digitales está extendido, no siempre se acompaña de criterios de inclusión, claridad y participación. Esta idea coincide con la advertencia de UNESCO (2023a), cuando plantea que la tecnología educativa debe valorarse en función de su pertinencia, equidad, escalabilidad y sostenibilidad, y no únicamente por su grado de novedad. La intervención permitió trabajar esta brecha desde una tarea práctica y evaluable, orientada a identificar barreras y a transformar recursos digitales desde criterios de accesibilidad.

En segundo lugar, la experiencia tradujo marcos teóricos relevantes en decisiones pedagógicas concretas. El Diseño Universal para el Aprendizaje, las pautas WCAG, la competencia digital docente y la ética de la inteligencia artificial no se presentaron únicamente como contenidos conceptuales, sino como criterios para diseñar, revisar y mejorar recursos. Las pautas del DUA insisten en la necesidad de ofrecer múltiples formas de implicación, representación, acción y expresión (CAST, 2024), mientras que las WCAG 2.2 establecen principios para que los contenidos digitales sean perceptibles, operables, comprensibles y robustos (World Wide Web Consortium [W3C], 2024). Asimismo, el marco DigCompEdu sitúa la atención a la diversidad y el empoderamiento del alumnado como dimensiones esenciales de la competencia digital docente (Redecker, 2017). Esta conexión entre teoría, práctica y evidencia es lo que permite que la innovación tenga mayor solidez académica.

En tercer lugar, la experiencia generó productos y evidencias de aprendizaje. Los materiales accesibles, las memorias justificativas, las rúbricas y las reflexiones finales permiten documentar el proceso de mejora. Esta cuestión resulta especialmente importante si se desea que el capítulo funcione como mérito defendible de innovación docente: no basta con afirmar que la propuesta es inclusiva, sino que es necesario mostrar qué se hizo, cómo se evaluó y qué resultados se observaron. En esta línea, Kirkwood y Price (2014) señalan que el valor de la tecnología en la educación superior debe analizarse en relación con la mejora real de la enseñanza y el aprendizaje, no por la mera incorporación de herramientas digitales. Del mismo modo, Bovill (2020) destaca que la participación activa del estudiantado en los procesos de enseñanza puede fortalecer el sentido formativo de la innovación, especialmente cuando se promueven dinámicas de co-creación, revisión y mejora.

Los hallazgos coinciden con la literatura que advierte que la tecnología no es inclusiva por sí misma. Su potencial depende de los criterios pedagógicos que orientan el diseño, de la formación del profesorado, de la accesibilidad de los materiales y de la existencia de apoyos institucionales. Desde la perspectiva de la pedagogía inclusiva, Florian y Black-Hawkins (2011) sostienen que no se trata de ofrecer algo diferente para algunos estudiantes, sino de ampliar lo que está disponible para todos. En este sentido, la experiencia aporta una vía concreta para formar al futuro profesorado en una comprometido con la equidad, la accesibilidad y la justicia educativa.

6.1 Aportaciones, implicaciones y aprendizajes transferibles

En relación con la pregunta sobre qué aporta este capítulo a la mejora de la docencia universitaria, la experiencia contribuye a desplazar la accesibilidad digital desde un lugar secundario o meramente técnico hacia el centro de la planificación docente. Su aportación principal no reside solo en la creación de recursos digitales accesibles, sino en mostrar un modo de enseñar al estudiantado universitario a identificar barreras, justificar decisiones de diseño y evaluar la calidad inclusiva de los materiales que produce. En este sentido, la mejora docente se concreta en una secuencia formativa que conecta diagnóstico, formación, producción, revisión, mejora y reflexión, evitando que la innovación quede reducida a una actividad aislada o a la simple incorporación de herramientas digitales.

Respecto a las implicaciones para la innovación docente, la propuesta evidencia que innovar en la universidad exige articular tres niveles: pedagógico, ético y organizativo. En el nivel pedagógico, obliga a diseñar actividades que permitan aprender haciendo y justificar las decisiones adoptadas. En el nivel ético, sitúa la accesibilidad, la inclusión y el uso responsable de la inteligencia artificial como criterios de calidad educativa. En el nivel organizativo, muestra la necesidad de generar instrumentos compartidos (rúbricas, memorias de diseño, repositorios y dinámicas de revisión) que permitan sostener la innovación más allá de una experiencia concreta. De este modo, la innovación deja de depender únicamente de la motivación individual del profesorado y se convierte en una práctica documentada, evaluable y transferible.

Finalmente, los aprendizajes transferibles a otros contextos universitarios se relacionan con la estructura de la intervención y con los productos generados. La secuencia puede adaptarse a asignaturas de didáctica, tecnología educativa, organización escolar, inclusión, orientación, formación del profesorado o diseño de materiales. También puede aplicarse en programas de formación del profesorado universitario, especialmente cuando se busque mejorar la accesibilidad de documentos, presentaciones, vídeos, actividades interactivas o entornos virtuales. La rúbrica, la memoria reflexiva y el banco de recursos constituyen herramientas reutilizables que facilitan la continuidad de la experiencia y permiten convertir la accesibilidad digital en un criterio ordinario de calidad docente.

7. Limitaciones y propuestas de mejora

La experiencia presenta algunas limitaciones que deben reconocerse de forma explícita. En primer lugar, los resultados son fundamentalmente descriptivos y se basan en evidencias de innovación docente, por lo que no permiten establecer relaciones causales. En segundo lugar, el nivel inicial de competencia digital del estudiantado fue desigual, lo que exigió apoyos diferenciados y afectó al ritmo de algunos equipos. En tercer lugar, la accesibilidad técnica de determinados recursos requeriría una validación experta más profunda, especialmente en relación con lectores de pantalla, navegación por teclado o compatibilidad con tecnologías de apoyo.

También se identificó como limitación el tiempo disponible para trabajar estándares de accesibilidad con suficiente profundidad. La experiencia permitió introducir criterios básicos y aplicarlos a productos concretos, pero futuras ediciones podrían incorporar talleres específicos sobre documentos accesibles, subtitulado, lectura fácil, evaluación de contraste, validadores automáticos y pruebas con usuarios. Asimismo, sería conveniente reforzar la participación de entidades sociales en la revisión final de los materiales para aumentar la validez ecológica de los productos.

Como mejora metodológica, futuras implementaciones deberían sistematizar la recogida de datos pretest-postest, conservar versiones iniciales y finales de los materiales, aplicar la rúbrica por pares y por docentes, y analizar con mayor detalle las reflexiones del estudiantado mediante categorías temáticas. Esta sistematización permitiría convertir la experiencia en una publicación de innovación docente con resultados más robustos.

8. Transferencia y sostenibilidad de la innovación

La experiencia presenta un alto potencial de transferencia. Puede aplicarse en asignaturas de didáctica, tecnología educativa, organización escolar, inclusión, orientación, innovación docente o formación del profesorado. Su estructura por fases facilita la adaptación a distintos contextos: diagnóstico inicial, formación, diseño de recursos, revisión, mejora y socialización. Además, la rúbrica de accesibilidad puede reutilizarse como instrumento docente y como guía de mejora de materiales.

La sostenibilidad de la innovación se apoya en tres productos transferibles. El primero es el banco de recursos digitales accesibles, que puede ampliarse en futuras ediciones y servir como repositorio de buenas prácticas. El segundo es la rúbrica de evaluación, que permite orientar al estudiantado y documentar evidencias de aprendizaje. El tercero es la memoria reflexiva de diseño, que obliga a justificar decisiones pedagógicas y evita que el recurso sea valorado solo por su apariencia final.

Desde una perspectiva de trayectoria académica, esta reformulación refuerza el valor del capítulo porque lo sitúa como una experiencia implementada y evaluada. La estructura problema-intervención-instrumentos-resultados-discusión-limitaciones-transferencia permite defender la innovación con mayor solidez, especialmente en procesos de acreditación en los que se valora la coherencia entre actividad docente, mejora, evidencias e impacto.

9. Conclusiones

La accesibilidad digital constituye una competencia docente estratégica en la educación superior y en la formación inicial del profesorado. La experiencia desarrollada en el marco del Proyecto D.I.A.L.O.G.A. muestra que es posible formar al estudiantado universitario en el diseño de materiales digitales accesibles mediante una innovación implementada, evaluada y conectada con evidencias de aprendizaje.

Los resultados descriptivos apuntan a avances en la identificación de barreras, la comprensión pedagógica de la accesibilidad, la incorporación de criterios del DUA, la

creación de recursos multimodales, el uso crítico de inteligencia artificial generativa y la proyección profesional de los aprendizajes. Asimismo, la experiencia subraya la importancia del trabajo colaborativo y de las alianzas con entidades sociales para evitar que la inclusión quede reducida a un discurso abstracto.

El capítulo permite sostener que una docencia digital accesible no consiste únicamente en utilizar herramientas tecnológicas, sino en diseñar condiciones de aprendizaje más justas, claras, flexibles y participativas. Desde esta perspectiva, la innovación docente se convierte en una práctica de responsabilidad educativa y en una vía para fortalecer una cultura universitaria comprometida con la igualdad, la inclusión y la sostenibilidad.

De este modo, el capítulo contribuye a visibilizar la relación entre mejora docente, innovación evaluada y transferencia universitaria. La experiencia evidencia que una propuesta de innovación adquiere mayor solidez cuando no se limita a describir una actuación, sino que parte de un problema real, desarrolla una intervención coherente, documenta evidencias de aprendizaje y genera instrumentos susceptibles de ser reutilizados y adaptados por otros equipos docentes.

Referencias bibliográficas

- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3.^a ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bovill, C. (2020). Co-creation in learning and teaching: The case for a whole-class approach in higher education. *Higher Education*, 79, 1023–1037. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00453-w>
- Bovill, C., Cook-Sather, A., Felten, P., Millard, L., & Moore-Cherry, N. (2016). Addressing potential challenges in co-creating learning and teaching: Overcoming resistance, navigating institutional norms and ensuring inclusivity in student–staff partnerships. *Higher Education*, 71, 195–208. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9896-4>
- CAST. (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. CAST. <https://udlguidelines.cast.org>
- European Commission. (2022). *Ethical guidelines on the use of artificial intelligence and data in teaching and learning for educators*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/153756>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Higueras-Rodríguez, L., Muñoz-López, J., Medina-García, M., & Lucena-Rodríguez, C. (2026). Between inclusion and artificial intelligence: A study of the training gaps of university teaching staff in Spain. *Education Sciences*, 16(1), 151. <https://doi.org/10.3390/educsci16010151>
- Kirkwood, A., & Price, L. (2014). Technology-enhanced learning and teaching in higher education: What is “enhanced” and how do we know? A critical literature review. *Learning, Media and Technology*, 39(1), 6–36. <https://doi.org/10.1080/17439884.2013.770404>
- Medina-García, M., Ortiz-Marcos, J. M., Invernón-Gómez, A. I., & Higueras-Rodríguez, L. (2025). Educating for inclusion: PERKIN, the scale that measures future teachers’ perceptions. *SAGE Open*. <https://doi.org/10.1177/21582440251367584>
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu* (Y. Punie, Ed.). Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/JJNK6989>
- UNESCO. (2023a). *Global education monitoring report 2023: Technology in education: A tool on whose terms?* UNESCO. <https://doi.org/10.54676/UZQV8501>
- UNESCO. (2023b). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/EWZM9535>
- World Wide Web Consortium. (2024). *Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.2*. W3C Recommendation. <https://www.w3.org/TR/WCAG22/>
- Zabalza Beraza, M. Á., & Zabalza Cerdeirina, M. A. (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Homo Sapiens Ediciones.

CAPÍTULO 7.

Lo que la inteligencia artificial no puede enseñar: competencias humanas para la inclusión educativa en el aula

ANA ISABEL, INVERNÓN-GÓMEZ

ainvernon@unizar.es

Universidad de Zaragoza

RESUMEN

Este capítulo adapta el modelo AI-Resilient Skills al ámbito de la educación inclusiva, con el propósito de identificar aquellas competencias profesionales que continúan siendo esencialmente humanas y que resultan imprescindibles para garantizar una respuesta educativa equitativa en un contexto de creciente incorporación de la inteligencia artificial en las aulas. A partir de un análisis conceptual y documental sustentado en la literatura reciente sobre inteligencia artificial, educación inclusiva, ética y formación docente, se identifican seis competencias difícilmente sustituibles por sistemas automatizados: la comprensión contextual, la presencia socioemocional, el juicio pedagógico situado, el aprendizaje permanente, la colaboración crítica con la IA y la responsabilidad ética. Asimismo, se analizan los riesgos asociados a una automatización excesiva de determinadas funciones docentes y las posibles implicaciones para la calidad de los procesos inclusivos. Finalmente, se proponen orientaciones prácticas dirigidas a la formación inicial y permanente del profesorado, con el fin de promover un uso crítico, responsable y humanista de la inteligencia artificial que fortalezca, en lugar de sustituir, el papel del docente como principal garante de la inclusión educativa.

PALABRAS CLAVE:

Educación Inclusiva; Competencias Docentes; Ética y Formación del Profesorado; AI-Resilient Skills; Inteligencia artificial.

1. Introducción

1.1. La inclusión como tarea irreductiblemente humana

La diversidad es una característica inherente al ser humano, lo que implica que todas las formas y procesos de funcionamiento humano deben ser considerados plenamente válidos. Bajo este prisma, se logra superar la dicotomía tradicional entre capacidad y discapacidad, eliminando la concepción de que existe un funcionamiento "capaz" o correcto frente a uno "incapaz".

Cuando se habla de inteligencia artificial en el ámbito educativo, el debate suele girar en torno a la eficiencia: generar materiales, corregir tareas, adaptar contenidos, sugerir recursos. Sin embargo, hay una pregunta previa que rara vez se formula con la misma claridad: ¿qué necesita un aula inclusiva que ninguna máquina puede ofrecer? La inclusión educativa no es un problema de acceso a la información ni de velocidad en la producción de materiales; es, ante todo, un problema de relación, de juicio situado y de responsabilidad hacia personas concretas con trayectorias, ritmos y necesidades distintas. Esta perspectiva resulta coherente con investigaciones recientes que señalan que el verdadero impacto de la IA no dependerá únicamente de las capacidades técnicas de los sistemas inteligentes, sino de la capacidad humana para ejercer el juicio crítico, la deliberación ética y la toma de decisiones contextualizadas (Luckin & Cukurova, 2024; Holmes et al., 2022).

Este capítulo se fundamenta en un análisis bibliográfico cualitativo de la literatura y traslada su marco conceptual, el modelo AI-Resilient Skills de de la Hoz-Ruiz (2026), al terreno específico del aula inclusiva. La pregunta que guía la propuesta no es tanto si la IA puede ayudar a un docente a atender la diversidad, algo que evidentemente ya ocurre en tareas de adaptación de materiales, generación de apoyos visuales o simplificación de textos, sino qué competencias humanas debe sostener el propio docente para que esa ayuda no termine vaciando de sentido humano el proceso de inclusión.

La tesis central nace sobre la propuesta de que la IA puede optimizar, adaptar y acelerar procesos, pero no puede mediar socialmente el sentido de la diversidad en un aula, interpretar una vulnerabilidad no verbalizada, construir la confianza que permite a un estudiante con dificultades intentarlo de nuevo, ni asumir la responsabilidad ética de una decisión pedagógica sobre una persona real. Esta idea no es una intuición aislada: coincide con lo que distintos organismos internacionales vienen señalando en los últimos años sobre el lugar de la IA en la educación.

La Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, a través de sus indicadores de capacidad de la IA, sostiene que las habilidades actuales de estos sistemas deben compararse siempre con capacidades humanas como el juicio, la creatividad y la metacognición, que continúan siendo decisivas para la toma de decisiones en contextos complejos (OECD, 2025). Por su parte, la UNESCO ha insistido en que cualquier integración de la inteligencia artificial en la educación debe mantener un enfoque centrado en las personas, que proteja la agencia humana, la equidad y la diversidad cultural y lingüística de los entornos educativos (UNESCO, 2025a). Ambas posiciones convergen en un mismo

punto: la tecnología puede ampliar posibilidades, pero no puede sustituir el criterio humano en las decisiones que afectan directamente a personas concretas.

En este contexto, diversos organismos internacionales coinciden en que la incorporación de la inteligencia artificial en la educación debe orientarse desde un enfoque centrado en las personas, garantizando la equidad, la inclusión y el respeto a los derechos fundamentales, evitando que las tecnologías reproduzcan o amplifiquen desigualdades ya existentes (UNESCO, 2023; European Commission, 2022; OECD, 2024).

1.2. El aula como espacio inclusivo: entre la persona y el sistema

El aula inclusiva es, precisamente, uno de los escenarios inclusivos más exigentes que existen: en ella conviven distintos ritmos de aprendizaje, historias familiares diversas, necesidades educativas específicas, barreras de acceso y una única figura, el docente, que debe sostener ese escenario en tiempo real.

En este sentido, es importante dejar de concebir la inclusión como una lista de adaptaciones técnicas y empezar a pensarla como una arquitectura relacional que el docente sostiene día a día. Bajo esta mirada, la IA puede intervenir en el nivel de las adaptaciones (material en lectura fácil, resúmenes visuales, ejercicios graduados), pero no en el nivel de la mediación, que sigue siendo enteramente humano: decidir cuándo un estudiante necesita silencio y cuándo necesita motivación, leer si la corrección de hoy puede sostenerse, o encontrar la manera de que el resto del grupo acompañe sin señalar la diferencia.

Esta lectura encuentra respaldo en el marco de valores y competencias para la inclusión elaborado por la Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa, que define la inclusión no como un conjunto de ajustes puntuales sino como un valor sostenido de forma colectiva por toda la comunidad educativa, apoyado en cuatro valores centrales: valorar la diversidad del alumnado, apoyar a todo el alumnado, trabajar con otros y el desarrollo profesional continuo (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2012, 2022). Ninguno de estos cuatro valores se automatiza: los cuatro dependen de que personas concretas como docentes, familias y equipos de orientación, sostengan una relación de confianza y corresponsabilidad. La educación inclusiva implica mucho más que garantizar el acceso al sistema educativo; supone eliminar las barreras para la participación y el aprendizaje de todo el alumnado mediante la transformación de las culturas, políticas y prácticas educativas (Ainscow, 2020; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022).

1.3. Evidencia internacional sobre IA e inclusión educativa

La incorporación de la inteligencia artificial generativa en las aulas no es un escenario futuro, sino una realidad que ya atraviesa buena parte de los sistemas educativos. Precisamente por ello, la UNESCO publicó en 2023 su primera guía global sobre IA generativa en educación, en la que advierte que estos sistemas pueden suponer riesgos concretos para valores humanistas centrales de la educación, la agencia humana, la inclusión, la equidad, la igualdad de género y la diversidad cultural y lingüística, si se adoptan sin una regulación y una formación docente adecuadas (Miao & Holmes, 2023).

Este señalamiento es especialmente relevante para la inclusión educativa, porque los sistemas de IA generativa suelen entrenarse con datos que representan a poblaciones minoritarias, hablantes de lenguas no mayoritarias o estudiantes con necesidades educativas específicas, lo que puede traducirse en materiales, ejemplos o evaluaciones automatizadas menos ajustadas o directamente inadecuadas para la diversidad real de un aula. Por eso mismo, la UNESCO (2024) ha desarrollado un marco de competencias en IA específicamente dirigido a docentes, que sitúa entre sus principios retos, que el diseño y uso de la IA debe estar al servicio del fortalecimiento de las capacidades humanas, que su acceso debe ser equitativo e inclusivo, y que su supervisión debe seguir siendo humana y responsable en todo momento.

En paralelo, el marco de Diseño Universal para el Aprendizaje desarrollado por CAST recuerda que la inclusión no consiste en adaptar después de que un estudiante fracasa, sino en diseñar desde el inicio experiencias de aprendizaje flexibles que anticipen la variabilidad humana (CAST, 2024). Esta idea es importante para situar correctamente el papel de la IA: una herramienta puede ayudar a generar múltiples formatos de un mismo contenido tales como el texto, audio o esquema visual, pero la decisión de qué opciones ofrecer, a quién y en qué momento del proceso de aprendizaje sigue exigiendo un conocimiento profundo del grupo que solo el docente posee.

Finalmente, un estudio cualitativo con empresas tecnológicas británicas mostró que los valores organizativos, cuando se viven de forma genuina y no solo declarativa, orientan la conducta ética, refuerzan la colaboración y sostienen un clima de trabajo saludable (Maile et al., 2025). Trasladado a la escuela, este hallazgo sugiere que las competencias inclusivas de un docente no florecen en el vacío: dependen de una cultura institucional que las reconozca, las forme y las proteja frente a la tentación de sustituir el acompañamiento por soluciones automatizadas más rápidas, pero más pobres en sentido humano.

El objetivo general de este capítulo es identificar y sistematizar las competencias humanas que resultan difícilmente sustituibles por la inteligencia artificial en el trabajo docente con la diversidad, a partir de una relectura del modelo AI-Resilient Skills (de la Hoz-Ruíz, 2026) orientada específicamente al contexto de la inclusión educativa en el aula. De este objetivo general se derivan tres objetivos específicos:

- Adaptar las seis dimensiones del modelo AI-Resilient Skills —pensamiento de alto nivel, competencias socioemocionales, aprendizaje a lo largo de la vida, colaboración crítica humano-IA, responsabilidad ética y comprensión contextual— al escenario concreto del aula inclusiva, formulándolas como competencias docentes observables.
- Contrastar esta adaptación con literatura internacional específica sobre inclusión educativa y sobre uso de la inteligencia artificial en la escuela, para valorar su coherencia y su utilidad práctica.
- Derivar orientaciones aplicadas —un prospecto de uso responsable de la IA, escenas ilustrativas y recomendaciones concretas— que puedan servir de referencia para la práctica docente y la formación del profesorado en contextos inclusivos.

2. Metodología

Este capítulo se ha elaborado mediante un análisis documental, entendido como un procedimiento sistemático de identificación, selección, revisión y síntesis de fuentes secundarias en torno a un objeto de estudio determinado.

En la primera fase se tomó como punto de partida el modelo AI-Resilient Skills (de la Hoz-Ruíz, 2026). El modelo articula seis dimensiones que diseñan el marco competencial humano no sustituible por la IA, cada una con de estas dimensiones se identifica a través de un código:

- Higher-Order Thinking (HOC) — Pensamiento de alto nivel. La capacidad de razonar de forma compleja, interpretar situaciones ambiguas, secuenciar decisiones y ejercer juicio ante problemas mal definidos, más allá de lo que un sistema automatizado puede resolver mediante patrones.
- Socio-Emotional Competencies (SE) — Competencias socioemocionales. La capacidad de leer emociones, construir confianza, sostener vínculos y responder con sensibilidad social ante personas concretas.
- Lifelong Learning Disposition (LLL) — Disposición al aprendizaje permanente. La apertura a seguir formándose, revisar prácticas y adaptarse a contextos cambiantes de forma sostenida en el tiempo, no como un evento puntual.
- Human-AI (o Human-Technology) Critical Collaboration (HTC) — Colaboración crítica humano-IA. La capacidad de usar la tecnología con criterio: aprovechar sus aportes sin delegar en ella el juicio, el vínculo o la responsabilidad
- Ethical Responsibility (ETH) — Responsabilidad ética. La capacidad de sostener principios, proteger la dignidad de las personas implicadas y asumir las consecuencias de decisiones que afectan a otros, algo que ningún sistema puede asumir en lugar de una persona.
- Contextual Understanding (CTX) — Comprensión contextual. La capacidad de leer el entorno concreto —cultural, institucional, relacional— en el que ocurre una interacción o una decisión

Sobre esa base se realizó un ejercicio de mapeo temático deductivo: cada una de las seis dimensiones del modelo y los núcleos de sentido asociados a ellas en el estudio original (mediación relacional, juicio contextual, presencia socioemocional, agencia estratégica, cuidado ético y vigilancia sociotécnica) se reinterpretó y tradujo a un escenario distinto pero estructuralmente análogo: el aula inclusiva, entendida también como un espacio de mediación entre personas, conocimientos e instituciones.

En la segunda fase se contrastó esta adaptación con una revisión documental focalizada en cuatro fuentes complementarias: los marcos y recomendaciones de la UNESCO sobre ética de la inteligencia artificial y su uso en educación (UNESCO, 2019, 2024, 2025, 2025a; Miao & Holmes, 2023), los indicadores de capacidad de la IA de la OCDE (OECD, 2025), el marco de Diseño Universal para el Aprendizaje de CAST (2024) y el marco de valores y competencias para la educación inclusiva de la Agencia Europea

para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa (2012, 2022). Esta revisión permitió verificar que las competencias derivadas del mapeo temático no solo eran plausibles conceptualmente, sino que coincidían con principios ya reconocidos en la literatura especializada sobre inclusión y sobre IA educativa.

El resultado de este proceso analítico se organiza en tres productos, presentados en el apartado de resultados: (a) una descripción de seis competencias humanas para la inclusión no sustituibles por la IA, con su fundamentación; (b) una tabla-síntesis o «prospecto de uso» que resume, para cada competencia, la frontera entre lo que puede aportar la tecnología y lo que debe seguir siendo humano; y (c) tres escenas ilustrativas que trasladan las competencias a situaciones reconocibles de la práctica docente.

3. Resultados

3.1. Seis competencias humanas para trabajar la inclusión que la IA no sustituye

Recuperando las seis dimensiones del modelo AI-Resilient Skills, es posible reformularlas como seis competencias docentes concretas para la inclusión (de la Hoz-Ruiz, 2026). No se trata de categorías abstractas, sino de prácticas que un profesor pone en juego durante muchas ocasiones en un aula.

3.1.1. *Comprensión contextual inclusiva: leer barreras antes que etiquetas*

La primera competencia consiste en interpretar el contexto real de cada estudiante más allá de cualquier diagnóstico o categoría administrativa. Un informe psicopedagógico puede describir una condición, pero no puede decirle al docente qué necesita ese estudiante concreto en la sesión de hoy, con ese grupo, ese horario y ese estado de ánimo. La IA puede clasificar información y generar perfiles a partir de datos, pero no puede advertir el cansancio acumulado tras un fin de semana difícil, ni distinguir entre una dificultad de aprendizaje y una desmotivación puntual.

La literatura reciente advierte que los sistemas de IA pueden identificar patrones a partir de grandes volúmenes de datos, pero continúan mostrando limitaciones para interpretar aspectos implícitos del contexto educativo, especialmente aquellos relacionados con factores culturales, emocionales o sociofamiliares que influyen en el aprendizaje (Holmes et al., 2022; UNESCO, 2023).

En términos prácticos, esta competencia se traduce en observar antes de intervenir: mirar cómo entra el grupo al aula, detectar quién evita la mirada, ajustar la explicación según quién parece perdido y quién necesita más reto. Es un ejercicio de traducción permanente entre el contenido curricular y la situación humana concreta de quien debe aprenderlo, coherente con la idea de que el aprendizaje se anticipa y se diseña para la variabilidad, no solo se corrige después de que aparece la dificultad (CAST, 2024).

3.1.2. Presencia socioemocional y construcción de confianza

La segunda competencia es sostener un clima de aula donde equivocarse, preguntar o pedir ayuda no suponga una amenaza. La inclusión no ocurre por decreto ni por la sola presencia física de un estudiante con necesidades específicas en el aula ordinaria: ocurre cuando ese estudiante siente que puede participar sin ser juzgado. Ninguna herramienta puede generar esa sensación de seguridad; solo puede hacerlo una persona que mira, escucha, reconoce y da tiempo.

Esta competencia incluye gestos que parecen menores tales como el humor oportuno, el reconocimiento público de un logro pequeño o la paciencia ante una respuesta lenta, pero que sostienen la infraestructura invisible sobre la que se construye cualquier aprendizaje inclusivo. Cuando esa infraestructura relacional falta, ni el mejor material adaptado consigue que un estudiante se anime a participar.

Diversos estudios muestran que la calidad de la relación docente-estudiante continúa siendo uno de los principales predictores del bienestar, la participación y el aprendizaje del alumnado, incluso en entornos altamente digitalizados (OECD, 2024; UNESCO, 2024).

3.1.3. Juicio pedagógico situado: decidir en la complejidad

La tercera competencia corresponde al pensamiento de alto nivel aplicado a la toma de decisiones curriculares y organizativas: qué adaptar, cuánto simplificar sin empobrecer, cuándo agrupar y cuándo separar, qué evaluación es justa para cada trayectoria. La IA puede sugerir alternativas, pero la decisión final, con sus consecuencias sobre la autoestima, la motivación y el futuro académico de una persona, exige un juicio humano que pondera factores que no siempre están en los datos: la historia previa del estudiante, la dinámica del grupo, el momento del curso.

Este juicio situado es, además, acumulativo: se construye con la experiencia de haber visto funcionar o fracasar adaptaciones similares en otros contextos, algo que ninguna recomendación automatizada puede replicar con la misma sensibilidad al detalle irreplicable de cada aula. En este sentido, las capacidades de la IA deben leerse siempre en comparación con las capacidades humanas de resolución de problemas y metacognición, que siguen siendo el criterio de referencia para valorar cualquier automatización educativa (OECD, 2025).

3.1.4. Disposición al aprendizaje permanente y recuperación de agencia

La cuarta competencia tiene que ver con la capacidad docente de seguir formándose, revisar prácticas y sostener procesos de inclusión que no se resuelven en una sesión sino en meses o años. Incluye también ayudar a los propios estudiantes a recuperar agencia sobre su aprendizaje: enseñarles a pedir ayuda, a tolerar la frustración y a volver a intentarlo, en lugar de resolverles automáticamente cada dificultad.

Frente a una cultura de respuesta inmediata que la IA favorece por diseño, esta competencia recuerda que los procesos inclusivos maduran con tiempo, constancia y una paciencia que no se puede automatizar sin perder su valor formativo. El propio marco de la Agencia Europea subraya que la formación para la inclusión no termina con la titulación inicial, sino que debe entenderse como un desarrollo profesional continuo, sostenido a lo largo de toda la carrera docente (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022).

3.1.5. Colaboración crítica con la IA: usarla sin delegar el vínculo

La quinta competencia es, precisamente, saber usar la inteligencia artificial con criterio: aprovecharla para generar materiales adaptados, ahorrar tiempo en tareas mecánicas o explorar recursos, pero sin permitir que sustituya la conversación, el acompañamiento o la supervisión docente. El riesgo señalado, usar la IA para evitar pensar, hablar o acompañar, es especialmente delicado en contextos de inclusión, donde el atajo tecnológico puede parecer una solución pero termina despersonalizando exactamente aquello que un estudiante vulnerable más necesita: sentirse visto por alguien.

Colaborar críticamente con la IA significa, en la práctica, tratarla como un apoyo de primera instancia, para abrir opciones, generar un borrador de material o resumir información y reservar para el docente aquello que constituye el corazón de la tarea inclusiva: la conversación, la lectura del otro y el acompañamiento sostenido. Este equilibrio es también el que reclama el marco de competencias en IA para docentes de la UNESCO (2024), que exige que el control y la rendición de cuentas sobre el uso de estos sistemas permanezcan siempre en manos humanas.

3.1.6. Responsabilidad ética: proteger la dignidad frente a la simplificación

La sexta y última competencia es, tal vez, la más decisiva: la capacidad de proteger la dignidad de cada estudiante frente a cualquier forma de reducción ya sea a un diagnóstico, a una etiqueta o a una categoría estadística. Un estudiante no es su informe psicopedagógico, ni una familia se resume en un nivel socioeconómico. Sostener esta mirada frente a sistemas que tienden a simplificar, clasificar y estandarizar es una forma concreta de responsabilidad ética que ningún algoritmo puede asumir en lugar del docente.

Esta competencia también implica poner límites explícitos al uso de la tecnología: decidir qué información no se automatiza, qué decisiones no se delegan y qué procesos exigen siempre la mirada y la firma humana. La Recomendación sobre la Ética de la Inteligencia Artificial adoptada por los Estados miembros de la UNESCO recuerda precisamente que la supervisión humana y la posibilidad de recurso ante una decisión automatizada deben garantizarse siempre que la IA intervenga en procesos que afectan a derechos y oportunidades de las personas, como ocurre de forma directa en la educación (UNESCO, 2019).

3.2. Un prospecto de uso responsable de la IA en la educación inclusiva

Inspirado en la lógica de «prospecto de uso humano de la IA», la siguiente tabla resume, para cada competencia, qué puede aportar razonablemente la inteligencia artificial y qué debe seguir siendo sostenido por el docente en un aula inclusiva.

TABLA 1.

Prospecto para el uso responsable de la IA en contextos inclusivos

Competencia humana	Qué hace la IA (puede)	Qué exige seguir siendo humano
Comprensión contextual	Generar materiales adaptados, resúmenes en lectura fácil, apoyos visuales.	Observar el estado real del estudiante, leer barreras no explícitas, decidir el momento oportuno.
Presencia socioemocional	Recordar avances, sugerir refuerzos positivos programados.	Construir confianza, sostener el clima de aula, dar seguridad para participar sin miedo a equivocarse.
Juicio pedagógico situado	Proponer alternativas de actividad o evaluación graduada.	Decidir qué adaptación es justa para esa persona en ese momento y asumir la consecuencia de la decisión.
Aprendizaje permanente	Ofrecer recursos de formación docente actualizados.	Sostener procesos de inclusión a lo largo del tiempo y ayudar al estudiante a recuperar autonomía.
Colaboración crítica con la IA	Acelerar tareas mecánicas de preparación y organización de materiales.	Supervisar los resultados, evitar la sustitución del vínculo y del acompañamiento directo.
Responsabilidad ética	Señalar patrones o alertas a partir de datos disponibles.	Proteger la dignidad, evitar reducir a la persona a una categoría y poner límites al uso de la tecnología.

3.3. Tres escenas de aula: las competencias en la práctica

Para situar estas seis competencias del plano conceptual a la experiencia cotidiana, resulta útil imaginar tres escenas breves, inspiradas en los núcleos de sentido identificados en el estudio original y traducidos aquí al contexto escolar.

La primera escena ocurre en una clase de secundaria donde un estudiante recién llegado, con escaso dominio del idioma vehicular, permanece en silencio durante toda la explicación. Un sistema de IA puede generar en segundos una versión simplificada y bilingüe del material. Pero decidir el momento en que ese estudiante puede intervenir sin sentirse expuesto, elegir qué compañero puede acompañarlo sin sustituirlo, y celebrar su primera intervención pública sin convertirla en un espectáculo, son decisiones que solo puede tomar quien está presente, leyendo el clima del aula segundo a segundo.

La segunda escena sucede en una tutoría individual con una familia que atraviesa dificultades económicas no declaradas oficialmente. El docente percibe, por detalles que no aparecen en ningún expediente, el material que falta, el cansancio del estudiante, ciertas ausencias los lunes, que la dificultad académica encubre una vulnerabilidad más amplia. Ninguna herramienta automatizada puede detectar lo que no está en los datos; esa lectura contextual, delicada y no siempre verbalizable, sigue siendo enteramente humana.

La tercera escena tiene lugar en una reunión de equipo docente donde se discute si conviene o no promover de curso a un estudiante con un desempeño irregular. Un sistema de analítica educativa puede aportar una proyección estadística basada en calificaciones previas. Pero la decisión final exige ponderar factores que ningún indicador recoge por completo: la evolución emocional del estudiante, el efecto de repetir sobre su autoestima, la disponibilidad real de apoyos en el curso siguiente. Aceptar la responsabilidad de esa decisión, y poder explicarla después a la familia con honestidad, es una forma muy concreta de la responsabilidad ética del docente.

Las tres escenas comparten un mismo patrón: la IA puede aportar información, generar alternativas o acelerar una tarea, pero la decisión que realmente importa, la que tiene consecuencias sobre la vida de una persona, sigue recayendo en el juicio, la presencia y la responsabilidad de quien enseña.

4. Discusión

No conviene idealizar el problema en abstracto: la IA plantea riesgos concretos para la inclusión cuando se introduce sin criterio pedagógico. El primero es el riesgo de homogeneización silenciosa: si los materiales adaptados provienen siempre de un mismo sistema entrenado con patrones mayoritarios, es posible que las adaptaciones terminen pareciéndose entre sí, perdiendo la sensibilidad a particularidades culturales, lingüísticas o cognitivas que un docente experimentado sí sabría distinguir (Miao & Holmes, 2023).

El segundo riesgo es la delegación del juicio evaluativo: cuando una herramienta automatizada sugiere calificaciones, niveles de logro o itinerarios, existe la tentación de aceptar esa sugerencia sin contrastarla con el conocimiento situado del estudiante, lo que puede consolidar etiquetas o expectativas bajas de forma acrítica. El tercer riesgo es la brecha de acceso: no todos los centros ni todas las familias cuentan con el mismo acceso a herramientas de IA, lo que puede ampliar, en lugar de reducir, las desigualdades que la inclusión busca precisamente corregir (UNESCO, 2025).

Por último, existe un riesgo más sutil y quizá más importante: el empobrecimiento de las propias competencias docentes por falta de uso. Si un profesor delega sistemáticamente en la IA tareas de lectura contextual, adaptación o retroalimentación, es posible que, con el tiempo, esas competencias se ejerciten menos y se debiliten, precisamente cuando son las que sostienen la inclusión real del aula. Reconocer estos riesgos no es un argumento contra el uso de la IA, sino la base para un uso deliberado y con conciencia compensatoria: saber qué se gana, qué se deja de ejercitar y qué conviene seguir cultivando de forma activa.

Ninguna de las seis competencias descritas se adquiere de forma espontánea ni se sostiene por la sola buena voluntad individual del docente. El marco de la Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa insiste en que la formación inicial y continua debe integrar de forma explícita los valores y competencias para la inclusión, entendidos no como una especialización aparte sino como parte del perfil de cualquier docente, independientemente de la etapa o materia que imparta (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2012, 2022).

En la misma línea, el marco de competencias en IA para docentes propuesto por la UNESCO (2024) no se limita a enseñar el manejo técnico de herramientas, sino que sitúa en su centro la capacidad de evaluar críticamente cuándo, cómo y para quién conviene utilizar la inteligencia artificial, y cuándo es preferible prescindir de ella en favor de la interacción humana directa. Esta doble alfabetización, pedagógica e inclusiva, por un lado, crítica sobre la IA por otro, es la que permite que un centro educativo incorpore la tecnología sin renunciar a las competencias que hacen posible la inclusión real.

Los equipos directivos y de orientación tienen aquí un papel relevante: generar espacios de formación entre pares, tiempo protegido para la reflexión sobre casos concretos y protocolos claros sobre qué decisiones pueden apoyarse en herramientas automatizadas y cuáles deben reservarse siempre al criterio profesional colegiado. Cuando esta cultura institucional está presente, se favorece un clima ético de trabajo que, como muestra la evidencia disponible sobre valores organizativos, refuerza la colaboración y sostiene la calidad del servicio prestado (Maile et al., 2025).

A partir de lo anterior, es posible traducir las seis competencias en prácticas concretas que un docente puede sostener semana a semana:

- Dedicar los primeros minutos de la sesión a observar el estado del grupo antes de decidir cómo introducir el contenido.
- Usar la IA para generar un primer borrador de material adaptado, pero revisarlo siempre a la luz del conocimiento del estudiante concreto.
- Reservar momentos de retroalimentación oral y personalizada que no dependan de informes automatizados.
- Explicar al grupo, de forma sencilla, qué tareas realiza la tecnología y cuáles siguen dependiendo del criterio docente, para modelar un uso crítico también entre el alumnado.
- Documentar y compartir con el equipo de orientación las decisiones de adaptación que no se apoyaron en ninguna herramienta automatizada, como forma de visibilizar y proteger el juicio profesional.
- Revisar periódicamente si el uso de la IA está ampliando la autonomía de los estudiantes o generando dependencia, y ajustar el uso en consecuencia.
- Participar en espacios de formación continua sobre inclusión y sobre uso crítico de la IA, entendidos como parte constitutiva —no opcional— del desarrollo profesional docente.

5. Conclusiones

Ninguna de las seis competencias descritas en este capítulo se presenta de forma aislada en la práctica diaria: se entrelazan constantemente. Leer bien un contexto exige también sensibilidad socioemocional; una decisión pedagógica situada rara vez es neutra desde el punto de vista ético; y la disposición a seguir aprendiendo sostiene, a la larga, tanto el juicio profesional como la relación de confianza con el estudiante.

La discusión sobre IA y educación inclusiva no debería reducirse, entonces, a preguntar qué tareas puede asumir la tecnología, sino a preguntar qué competencias humanas conviene cultivar deliberadamente para que la inclusión no se convierta en un procedimiento automatizado vaciado de sentido. La IA puede ser una aliada valiosa para reducir carga administrativa y ampliar posibilidades de adaptación, tal como reconocen tanto la OCDE (2025) como la UNESCO (2024, 2025a) en sus respectivos marcos, pero la inclusión, entendida como el derecho de cada estudiante a ser reconocido, comprendido y acompañado en su diferencia, seguirá dependiendo, en última instancia, de la mirada, el juicio y la responsabilidad de quien está frente al aula.

En este sentido, el reto para los sistemas educativos no es elegir entre tecnología y humanidad, sino diseñar deliberadamente las condiciones, formación, tiempo, cultura institucional y protocolos claros, que permitan que la IA amplíe las posibilidades de la escuela sin desplazar aquello que ninguna máquina puede ofrecer: la mediación, la confianza, el juicio situado y el cuidado ético de cada estudiante.

Como toda propuesta de naturaleza conceptual, este capítulo presenta límites que abren líneas de trabajo futuras: la adaptación aquí realizada no ha sido contrastada todavía con datos empíricos recogidos directamente en aulas inclusivas, por lo que su validación mediante estudios de caso, observación de aula o entrevistas con docentes en ejercicio constituye un paso necesario para consolidar o matizar las seis competencias propuestas.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2020). *Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences*. Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6(1), 7–16.
- CAST. (2024). Universal Design for Learning guidelines (versión 3.0). <https://udlguidelines.cast.org>
- de la Hoz-Ruíz, J. (2026). AI-Resilient Skills in Higher Education (Post-IA): Conceptual model. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18662149>
- de la Hoz-Ruíz, J., Invernón-Gómez, A. I., Fernández-Terol, L., & Martínez-Parés, Ó. (2026). Validation of an interview guide on human skills that cannot be replaced by AI [Manuscrito enviado para publicación]. Journal of Evaluation of Education.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2012). Teacher education for inclusion: Profile of inclusive teachers. <https://www.european-agency.org>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). Profile for inclusive teacher professional learning: Including all education professionals in teacher professional learning for inclusion. <https://www.european-agency.org>
- European Commission. (2022). *Ethical guidelines on the use of artificial intelligence (AI) and data in teaching and learning*. Publications Office of the European Union.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2022). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Luckin, R., & Cukurova, M. (2024). *AI and Human Intelligence in Education*. Routledge.
- Maile, A. J., Brooks, E., Gulliford, L., et al. (2025). Tech ethics, organizational values, and ethical work: Insights from a qualitative study of five UK-based digital technology businesses. Journal of Business Ethics. <https://doi.org/10.1007/s10551-025-06205-4>
- Miao, F., & Holmes, W. (2023). Guidance for generative AI in education and research. UNESCO.
- OECD. (2024). *Education Policy Outlook 2024: Shaping Responsive and Resilient Education in a Changing World*. OECD Publishing.
- OECD. (2025). Introducing the OECD AI Capability Indicators. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/be745f04-en>
- UNESCO. (2019). Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial. UNESCO.
- UNESCO. (2023). *Guidance for Generative AI in Education and Research*. UNESCO.
- UNESCO. (2024). Marco de competencias en IA para docentes. UNESCO.
- UNESCO. (2025). What you need to know about AI and the right to education. <https://www.unesco.org/en/articles/what-you-need-know-about-ai-and-right-education>
- UNESCO. (2025a). AI in education: Ensuring ethical and human-centered integration. <https://www.unesco.org/en/articles/ai-educa>

CAPÍTULO 8.

Fundamentos, evidencias científicas y estrategias para una evaluación inclusiva en educación superior

JOSÉ MANUEL ORTIZ-MARCOS

jm.ortiz.marcos@ugr.es

Universidad de Granada

RESUMEN

El estudio analiza los fundamentos, la evidencia científica y las estrategias para implementar una evaluación inclusiva en la educación superior. Sostiene que la diversidad del estudiantado exige abandonar un modelo basado en adaptaciones individuales y avanzar hacia un diseño universal de la evaluación que garantice la equidad sin disminuir el rigor académico. La revisión de la literatura reciente identifica barreras persistentes relacionadas con la discapacidad, la neurodiversidad, las desigualdades socioeconómicas y culturales, así como con la falta de formación docente y las limitaciones de la evaluación digital. Además, destaca el potencial del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), la evaluación formativa, la evaluación auténtica, la retroalimentación continua y el uso crítico de la inteligencia artificial para favorecer la participación de todo el alumnado. Finalmente, concluye que la evaluación inclusiva constituye un requisito de calidad institucional y justicia social, respaldado por marcos internacionales como la Agenda 2030 y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

PALABRAS CLAVE:

Evaluación inclusiva, Educación superior, Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), Equidad educativa, Inclusión educativa.

1. Introducción

La expansión sostenida de la Educación Superior en las últimas dos décadas ha transformado radicalmente el perfil del estudiantado universitario. La masificación del acceso, la internacionalización de los campus, el reconocimiento de la neurodiversidad y la implementación de políticas de equidad han situado a las universidades ante un reto ineludible: garantizar que sus sistemas de evaluación sean tan diversos como el alumnado al que sirven. Sin embargo, la evaluación entendida como el mecanismo que certifica el logro de los resultados de aprendizaje y que, en última instancia, determina quién obtiene una titulación, continúa organizándose con frecuencia en torno a un estudiante estándar implícito, a menudo caracterizado por la ausencia de discapacidad, por el dominio nativo de la lengua vehicular y por trayectorias educativas lineales (Tai et al., 2023). Esta desconexión entre la diversidad real del alumnado y el diseño de la evaluación constituye, según la literatura reciente, una de las principales barreras estructurales para la justicia educativa en la universidad contemporánea.

La evaluación inclusiva emerge, en este contexto, como un campo de estudio y de práctica que desplaza el foco desde la mera provisión de adaptaciones individuales hacia el rediseño proactivo de los sistemas evaluativos. Autores como Ajajawi et al. (2022) sintetizan esta evolución conceptual al señalar que la evaluación “conduce el aprendizaje” y que, por ello, debe garantizar que ningún estudiante resulte injusta o innecesariamente perjudicado por el diseño o la implementación de una prueba, tarea o examen con calificación numérica. Este planteamiento traslada la responsabilidad de la inclusión desde el estudiante individual que, tradicionalmente debía solicitar, justificar y negociar ajustes hacia la institución y el diseño curricular, en sintonía con el modelo social de la discapacidad (Brewer et al., 2025).

El presente estudio se propone ofrecer una revisión narrativa de carácter científico sobre la evaluación inclusiva en Educación Superior, articulando tres ejes complementarios. En primer lugar, se construye un marco conceptual que delimita las nociones de evaluación inclusiva, diseño universal para el aprendizaje (DUA), ajustes razonables y evaluación auténtica, clarificando sus relaciones y sus tensiones. En segundo lugar, se sintetiza la evidencia científica internacional más reciente (2020-2026) procedente de revisiones sistemáticas, meta-análisis y estudios empíricos publicados mayoritariamente en revistas indexadas en el primer cuartil (Q1) de Journal Citation Reports (JCR) y Scopus, documentando tanto los avances como las persistentes barreras experimentadas por el alumnado en situación de discapacidad, neurodivergente, migrante o socioeconómicamente vulnerable. En tercer lugar, se identifican principios y estrategias innovadoras, incluida la integración crítica de la inteligencia artificial, capaces de operacionalizar la evaluación inclusiva en el aula universitaria.

Se asume como eje transversal la interconexión entre la evaluación inclusiva y los marcos normativos internacionales que la legitiman y la exigen: el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) de la Agenda 2030, que compromete a los Estados a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad (UNESCO, 2015); el artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), que establece el derecho a un sistema educativo inclusivo en todos los niveles (Comité CDPD, 2016); y el

conjunto de orientaciones de la UNESCO sobre educación superior y sostenibilidad, que sitúan la equidad como condición de calidad institucional (UNESCO, 2022). Estos instrumentos no son meras declaraciones programáticas, sino que constituyen el sustrato jurídico y ético que obliga a las instituciones de Educación Superior a repensar sus prácticas evaluativas más allá de la buena voluntad individual del profesorado.

Se destaca que la evaluación inclusiva no equivale a una reducción de los estándares académicos ni a la aplicación indiscriminada de adaptaciones. Por el contrario, la literatura coincide en señalar que una evaluación auténticamente inclusiva debe seguir discriminando, en el sentido técnico del término, entre quienes han alcanzado los resultados de aprendizaje previstos y quienes no lo han hecho, evitando al mismo tiempo que factores irrelevantes para dicho logro como la discapacidad, el origen cultural, la competencia lingüística no vinculada a la lengua de instrucción o la condición socioeconómica condicionen el resultado de la evaluación (Ajjawi et al., 2021; Tai et al., 2023). En este sentido, el desafío consiste en compatibilizar el rigor académico con los principios de inclusión y equidad, de modo que la evaluación valore exclusivamente el grado de consecución de los resultados de aprendizaje. Este equilibrio entre exigencia académica e inclusión constituye uno de los principales hilos conductores de la investigación.

2. Marco conceptual de la evaluación inclusiva: De la adaptación individual al diseño inclusivo

La evolución del término de evaluación inclusiva ha experimentado un desplazamiento conceptual significativo en las últimas décadas. En una primera etapa, dominante hasta bien entrados los años 2010, la inclusión en la evaluación se entendía fundamentalmente como la provisión de “ajustes razonables” o accommodations, tiempo adicional, formatos alternativos, salas separadas, dirigidos a estudiantes con discapacidad certificada. Esta aproximación, aunque necesaria, sitúa la responsabilidad de la inclusión en el estudiantado, que debe autoidentificarse, aportar documentación médica o psicopedagógica y solicitar activamente el ajuste ante los servicios de accesibilidad universitaria (Lovett, 2021). La literatura reciente advierte que este modelo, centrado en la accommodation, presenta al menos dos problemas de equidad: por un lado, el acceso a los ajustes está mediado por el capital cultural y económico de las familias, de modo que el alumnado de entornos más privilegiados obtiene con mayor facilidad certificaciones y adaptaciones (Lovett, 2021); por otro, cuando los ajustes se retiran, por ejemplo, al finalizar los estudios, el alumnado queda en peor posición si no ha desarrollado simultáneamente competencias compensatorias.

Frente a este modelo, la propuesta del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) desplaza el foco desde la adaptación reactiva hacia el diseño proactivo de tareas, materiales y sistemas de evaluación accesibles desde su concepción para la mayor variabilidad posible de estudiantes (CAST, 2018). Aplicado a la evaluación, el DUA se traduce en lo que la literatura denomina Universal Design for Assessment (UDA): pruebas que ofrecen múltiples formas de representación de las consignas, múltiples formas de acción y expresión del conocimiento, y múltiples formas de implicación y motivación

(Almeqdad et al., 2023). Es importante subrayar, no obstante, que el DUA no sustituye por completo la necesidad de ajustes individualizados: ningún diseño universal puede anticipar la totalidad de necesidades de un alumnado heterogéneo, por lo que los sistemas de evaluación inclusiva más robustos combinan accesibilidad universal previa con mecanismos ágiles de ajuste individual, evitando que este último dependa de procesos burocráticos estigmatizantes (Brewer et al., 2025).

2.1. Definiciones en disputa: ¿qué hace la educación inclusiva en la evaluación?

Autores como Morris et al. (2021) concluyen que, el término carece todavía de una definición unívoca, si bien la mayoría de los estudios coinciden en que una evaluación inclusiva es aquella que permite a todo el estudiantado demostrar su aprendizaje sin necesidad de recurrir a evaluaciones alternativas o adaptadas, es decir, que resulta inclusiva “por diseño” y no “por excepción”. Esta definición desplaza el criterio de éxito desde la ausencia de quejas o incidencias individuales hacia la capacidad estructural del sistema evaluativo para acomodar la diversidad sin necesidad de procesos paralelos.

En paralelo, el trabajo de Ajjawi et al. (2022) propone organizar la evaluación inclusiva en tres niveles analíticos que resultan especialmente útiles para la reflexión institucional: un nivel macro, referido a los contextos societales y culturales en los que se inserta la evaluación (incluyendo las perspectivas decoloniales, indígenas y de justicia social); un nivel meso, relativo a las políticas institucionales y de programa que regulan qué, cómo y cuándo se evalúa; y un nivel micro, correspondiente al diseño concreto de tareas evaluativas en el aula. Esta estructura multinivel es coherente con los modelos ecológicos utilizados en la investigación sobre neurodiversidad en la universidad, que documentan cómo la experiencia de inclusión o exclusión del alumnado neurodivergente resulta de la interacción entre microsistemas (currículo, evaluación, profesorado), mesosistemas (servicios de apoyo) y macrosistemas (normativa y cultura institucional).

Un segundo eje conceptual relevante es la distinción —y la creciente integración— entre evaluación formativa y evaluación sumativa desde una perspectiva de equidad. Alt y Raichel proponen el concepto de evaluación formativa culturalmente responsiva, entendida como aquella que reconoce las diferencias culturales del alumnado y adapta la comunicación de expectativas, la retroalimentación y las formas de demostración del aprendizaje a la diversidad de trayectorias educativas presentes en el aula universitaria. Esta perspectiva conecta con la revisión sistemática de Morris et al. (2021), que documenta la existencia de un cuerpo de evidencia limitado pero consistente sobre los beneficios de la evaluación formativa de bajo riesgo —cuestionarios frecuentes, retroalimentación entre pares e iguales— sobre el aprendizaje del estudiantado universitario, con beneficios particularmente relevantes para quienes parten de posiciones de desventaja académica previa.

2.2. La evaluación como dispositivo de inclusión o de exclusión

Uno de los aportes conceptuales más influyentes de los últimos años procede de la meta-etnografía de Nieminen et al. (2024), que sintetiza 42 estudios cualitativos publicados entre 2010 y 2022 sobre las experiencias evaluativas de estudiantado con discapacidad en la universidad, con un total de 868 participantes. El estudio propone entender la inclusión y la exclusión en la evaluación a través de dos categorías: el acceso —la posibilidad física, perceptiva y social de participar en la prueba— y la participación —la posibilidad de ser reconocido como miembro pleno de la comunidad académica a través del propio desempeño evaluativo—. Los autores concluyen que la evaluación constituye, en la mayoría de los casos analizados, una barrera primaria para la inclusión, y que las adaptaciones actualmente vigentes, aunque necesarias, no bastan por sí solas para transformar esta dinámica estructural.

En la misma línea crítica, Brewer et al. (2025) introduce en el debate académico los conceptos de capacitismo (ableism) y discapacitismo (disablism) aplicados al diseño evaluativo, mostrando a partir del análisis de 139 relatos de estudiantado con discapacidad en una universidad finlandesa, cómo la evaluación se diseña implícitamente en torno a la figura de un “estudiante ideal capaz”, de modo que el alumnado con discapacidad es constantemente posicionado como “el Otro” que requiere excepciones. El modelo de ajuste individual (Brewer et al., 2025), tiende paradójicamente a responsabilizar al propio estudiante de su exclusión, al obligarle a demostrar continuamente su condición y a negociar su derecho a una evaluación equitativa.

Estos hallazgos conceptuales convergen con Ajjawi et al. (2021), quienes desarrollan una perspectiva crítica sobre el uso contemporáneo de estándares y criterios en la evaluación universitaria, y con la reconceptualización de la rúbrica como “invitación” y no solo como instrumento de transparencia y rendición de cuentas, propuesta por Bearman y Ajjawi (2021). Estos estudios comparten la idea de que los instrumentos de evaluación, lejos de ser neutrales, incorporan supuestos culturales y epistemológicos sobre qué cuenta como conocimiento válido y cómo debe demostrarse, lo que exige una revisión crítica permanente del diseño evaluativo desde una perspectiva de justicia social.

3. Evidencias científicas internacionales

3.1. Estudiantado con discapacidad: barreras persistentes y avances desiguales

La producción científica sobre inclusión de estudiantado con discapacidad en la Educación Superior se ha consolidado como uno de los campos más prolíficos dentro de la investigación educativa internacional; solo entre 2017 y 2022 se identificaron al menos 89 revisiones sistemáticas centradas en esta población en las principales bases de datos internacionales. Hay estudios que (Moriña & Perera, 2020) sintetizan esta evidencia acumulada y concluye que, más allá de la provisión de ajustes individuales, las universidades deben desarrollar procedimientos estructurales para garantizar la participación equitativa, en coherencia con el modelo social de la discapacidad, que sitúa la responsabilidad de la inclusión en el diseño del entorno educativo y no en el déficit individual del alumnado.

TABLA 1
Marco normativo internacional de referencia para la evaluación inclusiva en Educación Superior

Instrumento	Organismo / año	Contribución clave a la evaluación inclusiva
Agenda 2030 – ODS 4	Naciones Unidas / UNESCO (2015)	Garantiza una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promueve oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida; sitúa la equidad evaluativa como condición de calidad educativa.
Declaración de Incheon y Marco de Acción Educación 2030	UNESCO (2015)	Orienta a los sistemas de educación superior a eliminar barreras de acceso, participación y logro, incluidas las barreras en los procesos de evaluación.
Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), art. 24	Naciones Unidas (2006)	Establece el derecho a un sistema educativo inclusivo en todos los niveles, con ajustes razonables, incluidos en los procesos de evaluación.
Observación General N.º 4 sobre el art. 24	Comité CDPD (2016)	Precisa que la evaluación no debe reproducir modelos médicos de discapacidad y exige diseño universal más ajustes razonables individualizados.
Informe del Grupo de Expertos Independientes (EGU2030)	UNESCO (2022)	Vincula la transformación de la educación superior con la sostenibilidad global y la equidad, incluyendo la evaluación como palanca de justicia social.

Fuente. UNESCO (2015, 2022), Naciones Unidas (2006) y Comité CDPD (2016).

Moriña & Perera (2020) a partir de estudios cualitativos, con estudiantado universitario español con discapacidad, indican que, las principales barreras percibidas incluyen la falta de formación específica del profesorado, la insuficiente adaptación de los entornos físicos y digitales, y la escasa comunicación entre los servicios de apoyo y el profesorado de las distintas materias. En un estudio desarrollado por Moriña et al. (2020) identifican, a partir de la perspectiva del propio profesorado universitario, que la formación en educación inclusiva y discapacidad es precisamente el área de necesidad formativa peor cubierta por los planes de desarrollo docente, por detrás de ámbitos como el análisis de datos, las tecnologías educativas o las estrategias didácticas generales.

La meta-etnografía de Brewer et al. (2025) aporta, en este sentido, una síntesis cualitativa de gran valor: al analizar 42 estudios internacionales, se documentan de manera recurrente experiencias de exclusión asociadas a exámenes en aulas físicamente inaccesibles, sistemas de evaluación digital no compatibles con tecnologías de apoyo, y de manera especialmente preocupante, casos en los que el profesorado incumple ajustes que, ya habían sido formalmente concedidos por los servicios de discapacidad, a pesar de que dicho incumplimiento resulta ilegal en las jurisdicciones donde estos ajustes están regulados por ley. Esta última observación evidencia que, la brecha entre la normativa formal (leyes de accesibilidad, políticas institucionales) y la práctica cotidiana en el aula sigue siendo una de las principales líneas de fractura de la inclusión evaluativa.

3.2. Neurodiversidad y evaluación: un campo emergente

El incremento sostenido de estudiantado autista, con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), dislexia u otras condiciones del neurodesarrollo en la Educación Superior ha generado un cuerpo de investigación específico sobre neurodiversidad universitaria. Se estima que hasta un 2 % del estudiantado universitario cumple criterios de diagnóstico de espectro autista, y entre un 2 % y un 8 % presenta TDAH, cifras que han aumentado de forma constante en la última década conforme mejoran los procesos de identificación temprana y disminuye el estigma asociado a la autoidentificación.

Existen estudios (Hamilton & Petty, 2023) sobre los apoyos disponibles para estudiantado neurodivergente en la universidad, en el que ultimamente las estrategias más efectivas incluyen la revisión explícita del diseño curricular y de las estrategias de evaluación, la adaptación del lenguaje utilizado en las consignas para garantizar claridad y evitar ambigüedad, y la formación de todo el personal académico y administrativo, no solo del profesorado directamente implicado en la docencia. En una línea conceptual complementaria, Hamilton y Petty (2023) desarrollan la noción de pedagogía compasiva para la neurodiversidad, que cuestiona los marcos patologizantes tradicionales y reivindica la variabilidad neurológica como una forma natural de diversidad humana que debe ser acomodada y no simplemente tolerada por el diseño pedagógico y evaluativo universitario.

Un estudio reciente (Tsou et al., 2026) sobre las experiencias de acceso e inclusión de estudiantado autista y con TDAH, analizado desde la teoría de sistemas ecológicos, identifica el currículo, las evaluaciones, los planes de ajuste razonable, los espacios físicos, el profesorado y los servicios de apoyo como microsistemas clave que determinan la experiencia universitaria de este colectivo, y aporta evidencia empírica sobre la existencia de “bucles de retroalimentación” entre estos microsistemas que pueden amplificar tanto la inclusión como la exclusión a lo largo de la trayectoria académica.

3.3. Evaluación formativa, auténtica y equidad socioeconómica

Más allá de la discapacidad y la neurodiversidad, la literatura reciente amplía el foco de la evaluación inclusiva hacia la equidad socioeconómica y cultural. La revisión sistemática de Morris et al. (2021), constituye una de las síntesis más rigurosas disponibles sobre evaluación formativa y retroalimentación en la Educación Superior: a partir del análisis de estudios experimentales, los autores concluyen que las pruebas de bajo riesgo (low-stakes quizzing) constituyen una de las estrategias más potentes para mejorar el aprendizaje, y que la retroalimentación entre pares y entre profesorado y estudiantado produce beneficios consistentes, aunque condicionados por la calidad de su implementación.

Desde una perspectiva de equidad socioeconómica, estudios sobre evaluación formativa automatizada en matemáticas muestran que el uso de tecnologías con retroalimentación interactiva puede resultar particularmente beneficioso para estudiantado de bajo nivel socioeconómico, en la medida en que compensa parcialmente las desigualdades de acceso a apoyo educativo extraescolar. Estos hallazgos son

coherentes con el marco de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que define la equidad educativa no como la obtención de resultados idénticos para todo el alumnado, sino como la garantía de que las diferencias de origen no determinen las diferencias de resultado.

En paralelo, la evaluación auténtica, entendida como aquella que reproduce tareas y contextos propios del ejercicio profesional futuro se ha consolidado como estrategia de inclusión al reducir la dependencia de formatos únicos de examen de alto riesgo. Una revisión sistemática sobre evaluación auténtica en Educación Superior documenta que este tipo de evaluación favorece el desarrollo de competencias del siglo XXI y la empleabilidad, si bien advierte que su implementación desigual entre titulaciones de grado y posgrado puede generar nuevas formas de inequidad si no se acompaña de criterios explícitos y de apoyo docente adecuado.

FIGURA 1
Modelo ecológico de la evaluación inclusiva en la educación superior

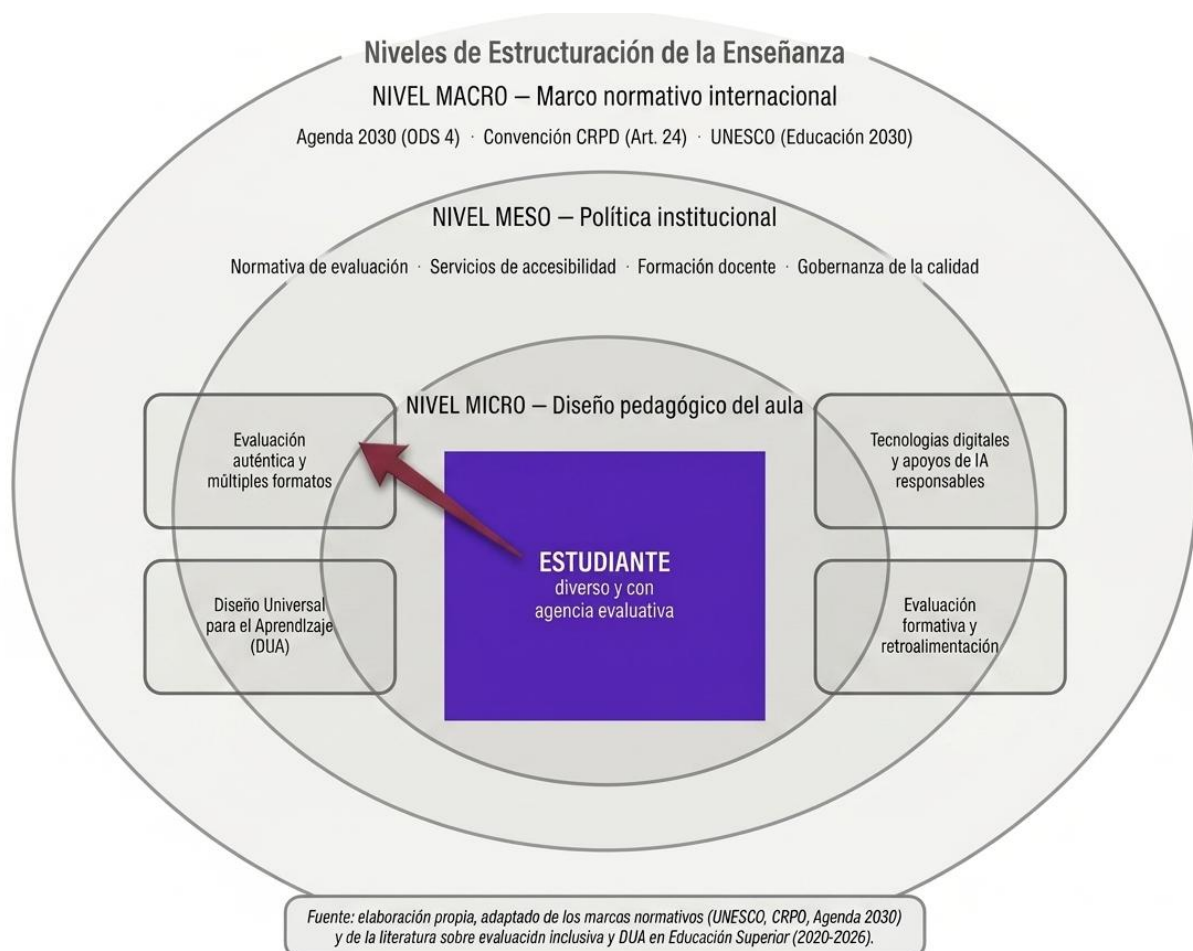


TABLA 2
Síntesis de estrategias innovadoras de evaluación inclusiva y su fundamento empírico

Estrategia	Fundamento / evidencia	Nivel de implementación
Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) aplicado a la evaluación	Meta-análisis muestran tamaños de efecto positivos y heterogéneos sobre el aprendizaje y el compromiso del alumnado (Almeqdad et al., 2023); CAST (2018) ofrece pautas operativas de representación, acción/expresión y motivación.	Aula / diseño curricular
Evaluación formativa y retroalimentación continua	Revisiones sistemáticas confirman beneficios de la evaluación de bajo riesgo y la retroalimentación entre pares sobre el rendimiento (Morris et al., 2021); vinculada a la autorregulación del aprendizaje.	Aula / asignatura
Rúbricas como invitación y no solo como estándar transparente	Reconceptualización crítica de la rúbrica como herramienta dialógica y no solo de rendición de cuentas (Bearman & Ajjawi, 2021; Ajjawi et al., 2021).	Asignatura / programa
Ajustes razonables individualizados + accesibilidad universal previa	Evidencia muestra que los ajustes por sí solos no bastan y deben acompañarse de accesibilidad universal para evitar estigmatización (Brewer et al., 2025; Lovett, 2021).	Institucional / aula
Evaluación auténtica y multiformato	Vinculada a mayor motivación, empleabilidad y reducción de barreras de acceso (Tai et al., 2023); reduce dependencia del examen único de alto riesgo.	Programa / titulación
Tecnologías digitales e IA aplicadas con criterios de equidad	Herramientas de IA generativa y asistiva mejoran accesibilidad, aunque persisten riesgos de sesgo algorítmico y brecha digital (Dumitru et al., 2026; Khlaif et al., 2024).	Institucional / aula
Formación docente en evaluación inclusiva	La falta de formación específica es la principal barrera declarada por el profesorado (Moriña et al., 2020); los programas de desarrollo profesional mejoran actitudes y prácticas.	Institucional

Fuente. Elaboración propia a partir de la literatura revisada (2020-2026).

5. Barreras y recomendaciones

5.1. Barreras identificadas

La síntesis de la evidencia revisada permite identificar cinco barreras recurrentes para la implementación de la evaluación inclusiva en la universidad. En primer lugar, la falta de formación específica del profesorado universitario en educación inclusiva y diseño evaluativo accesible, señalada de manera consistente como la principal carencia formativa por el propio profesorado (Moriña et al., 2020). En segundo lugar, la persistencia de una cultura académica que asocia el rigor evaluativo con la uniformidad del instrumento, lo que genera resistencias, a menudo bienintencionadas, a la flexibilización de formatos y tiempos, por temor a comprometer la validez de la certificación (Ajjawi et al., 2021). En tercer lugar, la desconexión organizativa entre los servicios de accesibilidad universitaria y el profesorado de las distintas materias, que provoca que ajustes formalmente concedidos no lleguen a implementarse en la práctica cotidiana del aula (Nieminen et al., 2024). En cuarto lugar, la brecha digital y tecnológica, que se manifiesta tanto en la disponibilidad desigual de infraestructura por parte del estudiantado como en la falta de accesibilidad de muchas plataformas de evaluación digital para tecnologías de apoyo. En quinto lugar, los riesgos emergentes asociados a la inteligencia artificial aplicada a la evaluación y a la supervisión de exámenes, que pueden introducir nuevas formas de sesgo algorítmico si no se someten a procesos rigurosos de auditoría de equidad.

5.2. Recomendaciones para la práctica institucional

A partir de estas barreras, la literatura permite exponer un conjunto de recomendaciones orientadas a la práctica institucional. Se considera destacar, en primer lugar, incorporar la formación en evaluación inclusiva y el DUA como componente obligatorio y no optativo de los programas de formación docente universitaria, dado que la evidencia muestra que la sensibilidad y la disposición actitudinal del profesorado no bastan por sí solas sin conocimiento técnico específico sobre diseño evaluativo accesible (Moriña et al., 2020). En segundo lugar, se recomienda establecer protocolos institucionales que garanticen la comunicación efectiva entre los servicios de accesibilidad y el profesorado, evitando que la implementación de los ajustes dependa exclusivamente de la buena voluntad individual del docente.

En tercer lugar, las instituciones deberían revisar sus normativas de evaluación para incorporar de manera explícita los principios del DUA como estándar de diseño por defecto, reservando los ajustes individualizados para necesidades específicas no cubiertas por dicho diseño universal. En cuarto lugar, se recomienda diversificar el peso relativo de las evaluaciones de alto riesgo frente a estrategias de evaluación formativa y continua, en coherencia con la evidencia sobre los beneficios de la retroalimentación frecuente para la equidad (Morris et al., 2021). Finalmente, cualquier incorporación de inteligencia artificial a los procesos de evaluación o supervisión de exámenes debería someterse a auditorías previas de sesgo algorítmico y a mecanismos de recurso

accesibles para el estudiantado, en línea con los principios éticos de uso de la IA en educación promovidos por organismos internacionales.

6. Conclusiones

La revisión de la literatura científica internacional permite identificar al menos tres líneas futuras de investigación particularmente prometedoras. La primera se refiere a la necesidad de estudios longitudinales que analicen el impacto real, y no solo percibido de las estrategias de evaluación inclusiva sobre el rendimiento académico, la retención y la inserción laboral del estudiantado, dado que la mayoría de los estudios disponibles se basan en diseños transversales o cualitativos. La segunda línea futura remite a la necesidad de profundizar en la intersección entre inteligencia artificial y evaluación inclusiva, desarrollando marcos de auditoría de equidad algorítmica específicamente adaptados al contexto universitario, un campo todavía incipiente, pero de crecimiento acelerado (Dumitru et al., 2026). La tercera línea futura apunta hacia la necesidad de ampliar la investigación desde los contextos anglosajones y del norte global, predominantes en la literatura revisada, hacia contextos latinoamericanos, africanos y asiáticos, donde los recursos institucionales, los marcos normativos nacionales y las culturas de evaluación presentan configuraciones específicas que merecen atención propia.

A modo de conclusión, la evidencia científica acumulada entre 2020 y 2026 confirma que la evaluación inclusiva en Educación Superior ha dejado de ser un ámbito residual o meramente asistencial para consolidarse como un campo de investigación propio, articulado en torno a marcos normativos internacionales robustos, la Agenda 2030, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y las orientaciones de la UNESCO, y a una evidencia empírica creciente que documenta tanto los beneficios del Diseño Universal para el Aprendizaje y de la evaluación formativa como los riesgos persistentes de exclusión asociados a los formatos evaluativos tradicionales. El reto que se plantea a las universidades no consiste en elegir entre rigor académico e inclusión, sino en reconocer que ambos objetivos son plenamente compatibles cuando la evaluación se diseña, desde su origen, para la diversidad real del estudiantado contemporáneo.

Referencias bibliográficas

- Ajjawi, R., Bearman, M., & Boud, D. (2021). Performing standards: A critical perspective on the contemporary use of standards in assessment. *Teaching in Higher Education*, 26(5), 728–741. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1678579>
- Ajjawi, R., Tai, J., Boud, D., & Jorre de St Jorre, T. (Eds.). (2022). *Assessment for inclusion in higher education: Promoting equity and social justice in assessment*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003293101>
- Almeqdad, Q. I., Alodat, A. M., Alquraan, M. F., Mohaidat, M. A., & Al-Makhzoomy, A. K. (2023). The effectiveness of universal design for learning: A systematic review of the literature and meta-analysis. *Cogent Education*, 10(1), Article 2218191. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2218191>
- Alt, D., & Raichel, N. (2021). Equity and formative assessment in higher education: Advancing culturally responsive assessment. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-71644-8>
- Bearman, M., & Ajjawi, R. (2021). Can a rubric do more than be transparent? Invitation as a new metaphor for assessment criteria. *Studies in Higher Education*, 46(2), 359–368. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1637842>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Brewer, G., Urwin, E., & Witham, B. (2025). Disabled student experiences of Higher Education. *Disability & Society*, 40(1), 108–127. <https://doi.org/10.1080/09687599.2023.2263633>
- Butcher, L., & Lane, S. (2025). Neurodivergent (autism and ADHD) student experiences of access and inclusion in higher education: An ecological systems theory perspective. *Higher Education*, 90, 243–263. <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01285-z>
- CAST. (2018). *Universal design for learning guidelines*. CAST. <https://udlguidelines.cast.org>
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2016). *Observación general núm. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva (CRPD/C/GC/4)*. Naciones Unidas. <https://www.ohchr.org/es/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no-4-article-24-right-inclusive>
- Dumitru, C., Abdulsahib, G. M., Khalaf, O. I., & Bennour, A. (2026). Integrating artificial intelligence in supporting students with disabilities in higher education: An integrative review. *Technology and Disability* 38(1), 3–24. <https://doi.org/10.1177/10554181251355428>
- Dwyer, P., Acevedo, S. M., Brown, H. R., Grapin, S. L., Jones, S. C., Nachman, B. R., Raymaker, D. M., & Rava, J. A. (2022). Building neurodiversity-inclusive postsecondary campuses. *Autism in Adulthood*, 4(1), 1–5. <https://doi.org/10.1089/aut.2021.0042>
- Hamilton, L. G., & Petty, S. (2023). Compassionate pedagogy for neurodiversity in higher education: A conceptual analysis. *Frontiers in Psychology*, 14, 1093290. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1093290>
- Khlaif, Z. N., Alshakhshir, R., Hamamra, B., & Joma, A. (2025). Reimagining inclusive education: The assistive power of generative AI in promoting accessibility and equity. *British Journal of Visual Impairment*, 0(0), 1–19. <https://doi.org/10.1177/02646196251382469>

- Khlaif, Z. N., Ayyoub, A., Hamamra, B., Bensalem, E., Mitwally, M. A. A., Ayyoub, A., Hattab, M. K., & Shadid, F. (2024). University Teachers' Views on the Adoption and Integration of Generative AI Tools for Student Assessment in Higher Education. *Education Sciences*, 14(10), 1-24. <https://doi.org/10.3390/educsci14101090>
- Lovett, B. J. (2021). Educational accommodations for students with disabilities: Two equity-related concerns. *Frontiers in Education*, 6, 795266. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.795266>
- Moriña, A., & Perera, V. H. (2020). Inclusive higher education in Spain: Students with disabilities speak out. *Journal of Hispanic Higher Education*, 19(2), 215-231. <https://doi.org/10.1177/1538192718777360>
- Moriña, A., Perera, V. H., & Carballo, R. (2020). Training needs of academics on inclusive education and disability. *SAGE Open*, 10(3). <https://doi.org/10.1177/2158244020962758>
- Morris, R., Perry, T., & Wardle, L. (2021). Formative assessment and feedback for learning in higher education: A systematic review. *Review of Education*, 9(3), e3292. <https://doi.org/10.1002/rev3.3292>
- Nieminen, J.H., Moriña Díez, A., & Biagiotti, G. (2024). Assessment as a matter of inclusion: A meta-ethnographic review of the assessment experiences of students with disabilities in higher education. *Educational Research Review*, 42, 100582-21. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100582>
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2023). *Equity and inclusion in education: Finding strength through diversity*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2024). *The potential impact of artificial intelligence on equity and inclusion in education*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2024/08/the-potential-impact-of-artificial-intelligence-on-equity-and-inclusion-in-education_0d7e9e00/15df715b-en.pdf
- Szumski, G., Smogorzewska, J., Grygiel, P., & Comi, S. L. (2022). Academic achievement of students without special educational needs and disabilities in inclusive education—Does the type of inclusion matter? *PLOS ONE*, 17(7), e0270124. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0270124>
- Tai, J., Ajjawi, R., Bearman, M., Boud, D., Dawson, P., & Jorre de St Jorre, T. (2023). Assessment for inclusion: rethinking contemporary strategies in assessment design. *Higher Education Research & Development*, 42(2), 483-497. <https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2057451>
- Tsou, YT., Kovács, L.V., Louloumari, A., Stockmann, L., Blijd-Hoogewys, E.M.A., Koutamanis, A., & Rieffe, C. (2026). School-Based Interventions for Increasing Autistic Pupils' Social Inclusion in Mainstream Schools: A Systematic Review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 13, 45-68. <https://doi.org/10.1007/s40489-024-00429-2>
- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos (ED-2016/WS/28)*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/>
- UNESCO. (2022). *Higher education and the Sustainable Development Goals: Equity, inclusion and pluralism*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389861>

CAPÍTULO 9:

Formar para la inclusión: diseño y evaluación de experiencias docentes en la formación inicial del profesorado

LINA HIGUERAS-RODRÍGUEZ

mlina@ugr.es

Universidad de Granada

RESUMEN

Este capítulo analiza el Proyecto D.I.A.L.O.G.A. (Igualdad, inclusión y sostenibilidad), una propuesta de innovación que capacita al estudiantado universitario para traducir la educación inclusiva en prácticas pedagógicas reales mediante fases de diagnóstico, formación, alianza con entidades sociales, diseño colaborativo e implementación en el aula. Combinando metodologías activas como el aprendizaje cooperativo y por proyectos, la experiencia mejoró la comprensión del derecho a la educación, la identificación de barreras y el diseño de actividades bajo el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), al tiempo que potenció el liderazgo inclusivo, la empatía y la colaboración con el entorno social, consolidando una formación docente comprometida con la igualdad de oportunidades.

PALABRAS CLAVE:

Innovación docente; educación inclusiva; formación inicial del profesorado; Diseño Universal para el Aprendizaje; liderazgo inclusivo; universidad.

1. Introducción

La educación inclusiva constituye uno de los principales retos de los sistemas educativos contemporáneos. Su desarrollo no puede limitarse a la formulación normativa ni a la declaración de principios, sino que requiere prácticas docentes capaces de garantizar la presencia, participación y aprendizaje de todo el estudiantado. En este sentido, la formación inicial del profesorado ocupa un lugar estratégico, ya que las concepciones, actitudes, competencias y experiencias que se construyen durante esta etapa condicionan, en gran medida, la futura práctica profesional.

Las universidades tienen la responsabilidad de formar docentes capaces de reconocer la diversidad como un valor educativo y no como un problema a gestionar. Sin embargo, esta formación no siempre logra conectar suficientemente los marcos teóricos sobre inclusión con experiencias prácticas, colaborativas y situadas. Con frecuencia, el estudiantado conoce conceptos como atención a la diversidad, accesibilidad, equidad o Diseño Universal para el Aprendizaje, pero encuentra dificultades para traducirlos en decisiones metodológicas, organizativas y evaluativas concretas.

El Proyecto D.I.A.L.O.G.A. (Derecho, Inclusión y Alianzas para un Liderazgo Educativo que Genera Oportunidades y Aprendizajes) surge precisamente para responder a esta necesidad. El proyecto se enmarca en la Línea 4 de innovación docente, centrada en igualdad, inclusión y sostenibilidad, y plantea una concepción de la innovación vinculada al derecho a la educación, la participación del estudiantado, la colaboración con entidades sociales y la creación de oportunidades reales de aprendizaje. Desde este enfoque, innovar no significa únicamente introducir metodologías activas o tecnologías digitales, sino transformar las condiciones que permiten aprender, participar y sentirse parte de una comunidad educativa.

El capítulo presenta el diseño, implementación y resultados de un conjunto de experiencias docentes inclusivas desarrolladas en el marco del Proyecto D.I.A.L.O.G.A. Estas experiencias se orientan a que el estudiantado universitario no solo estudie la inclusión, sino que la experimente, la diseñe, la analice y la valore desde una perspectiva profesional. Para ello, se combinan estrategias de sensibilización, aprendizaje cooperativo, contacto con entidades sociales, diseño de materiales accesibles, uso responsable de tecnologías, reflexión ética y evaluación de evidencias.

La estructura del capítulo responde a una lógica de artículo de innovación docente con resultados. En primer lugar, se presenta la fundamentación teórica sobre educación inclusiva, innovación docente y formación inicial del profesorado. En segundo lugar, se formulan los objetivos de la experiencia. En tercer lugar, se describe el diseño metodológico, el contexto, los participantes, las fases y los instrumentos de evaluación.

Posteriormente, se exponen los resultados organizados en dimensiones de análisis. Finalmente, se discuten las aportaciones, limitaciones y conclusiones de la experiencia.

Desde esta perspectiva, el capítulo pretende responder a tres cuestiones centrales para valorar el alcance de la experiencia: qué aporta el diseño de experiencias docentes inclusivas a la mejora de la docencia universitaria, qué implicaciones tiene esta propuesta para comprender la innovación docente desde una perspectiva ética y evaluada, y qué aprendizajes pueden transferirse a otros contextos universitarios. Estas preguntas permiten situar la experiencia más allá de una actuación puntual y entenderla como una propuesta formativa orientada a transformar las condiciones de enseñanza, fortalecer la competencia inclusiva del futuro profesorado y generar instrumentos reutilizables para la práctica docente universitaria.

2.Marco teórico

2.1. Educación inclusiva como derecho y como práctica docente

La innovación docente en educación superior no puede reducirse a la introducción de metodologías activas o herramientas digitales. Desde una perspectiva inclusiva, innovar implica transformar las condiciones de enseñanza y aprendizaje para que más estudiantes puedan estar presentes, participar y progresar. Booth y Ainscow (2011) entienden la inclusión como un proceso continuo de revisión de culturas, políticas y prácticas dirigido a aumentar la participación y reducir la exclusión. Esta idea desplaza la atención desde el déficit individual hacia las barreras que produce el propio contexto educativo. Asimismo, Zabalza y Zabalza Cerdeiriña (2012) recuerdan que la innovación educativa exige cambios sostenidos en las instituciones, en las prácticas docentes y en las formas de organizar la enseñanza, no solo la incorporación puntual de recursos novedosos.

La UNESCO (2020) ha insistido en que la inclusión exige atender a todas las personas y grupos que pueden quedar excluidos por razones de discapacidad, género, origen, lengua, situación socioeconómica u otras condiciones personales y sociales. En esta línea, Florian y Black-Hawkins (2011) sostienen que la pedagogía inclusiva no consiste en ofrecer algo diferente para algunos estudiantes, sino en ampliar lo que está disponible para todos. Esta premisa resulta clave para el diseño de tecnologías digitales accesibles: no se trata de adaptar al final para estudiantes concretos, sino de anticipar la diversidad desde el inicio. Desde el ámbito de la tecnología educativa, Kirkwood y Price (2014) advierten que el valor de las tecnologías en educación superior no debe medirse por su presencia o novedad, sino por su contribución real a la mejora de la experiencia de aprendizaje. Esta idea resulta especialmente pertinente cuando se aborda la accesibilidad digital como criterio de calidad docente.

En consecuencia, una innovación docente fuerte debe formularse desde un problema situado, implementar una intervención coherente y recoger evidencias que permitan valorar su alcance. La calidad de una experiencia de innovación no depende únicamente de la novedad de la herramienta utilizada, sino de su capacidad para responder a una necesidad formativa real, mejorar la práctica docente y generar aprendizajes transferibles. En esta línea, la evaluación de la innovación debe atender tanto al diseño de la intervención como a los procesos de participación, los productos generados y las evidencias de aprendizaje obtenidas. La participación del estudiantado en

la revisión y mejora de las prácticas docentes, así como en la co-creación de recursos, puede fortalecer el sentido formativo de la innovación y favorecer una cultura universitaria más participativa e inclusiva (Bovill, 2020; Bovill et al., 2016). Por ello, una experiencia sobre tecnologías digitales accesibles adquiere mayor consistencia académica cuando articula necesidad real, fundamentación teórica, intervención implementada, instrumentos de evaluación, resultados descriptivos, limitaciones y posibilidades de transferencia.

La educación inclusiva se fundamenta en el reconocimiento del derecho de todas las personas a acceder, participar y progresar en una educación de calidad. Este enfoque implica superar modelos centrados exclusivamente en la integración del alumnado considerado diferente y avanzar hacia la transformación de culturas, políticas y prácticas educativas. La inclusión no se reduce, por tanto, a la presencia física en espacios ordinarios, sino que exige revisar las barreras que limitan la participación y el aprendizaje.

UNESCO (2020) plantea que la inclusión educativa debe atender a todos los colectivos que pueden quedar excluidos o marginados por razones de discapacidad, género, lengua, origen, situación socioeconómica, etnia, religión, edad u otras circunstancias personales y sociales. Esta mirada amplia resulta especialmente relevante en la formación docente, ya que obliga a comprender la diversidad como una dimensión estructural de la educación y no como una excepción.

Booth y Ainscow (2011) entienden la inclusión como un proceso continuo de desarrollo de culturas, políticas y prácticas orientadas a aumentar la participación y reducir la exclusión. Esta definición resulta útil porque desplaza la atención desde el alumnado hacia el contexto. La pregunta central no es qué déficit presenta una persona, sino qué barreras genera la institución, el currículo, la metodología, la evaluación o la organización escolar.

Desde esta perspectiva, diseñar experiencias docentes inclusivas implica anticipar la diversidad, ofrecer apoyos, flexibilizar las formas de participación, revisar los materiales, diversificar la evaluación y generar climas de aula seguros. La inclusión no puede entenderse como una medida extraordinaria, sino como una cualidad de la buena enseñanza. Una experiencia docente inclusiva es aquella que permite que distintos estudiantes puedan acceder al conocimiento, implicarse en las actividades, expresar lo aprendido y sentirse reconocidos en el proceso educativo.

2.2. Innovación docente e inclusión en la universidad

La innovación docente en educación superior ha sido frecuentemente asociada a metodologías activas, tecnologías digitales o cambios en los sistemas de evaluación. No obstante, desde una perspectiva inclusiva, la innovación debe ser entendida como una práctica de mejora orientada a la equidad. Una innovación que no reduce barreras, que no amplía oportunidades de participación o que no mejora las condiciones de aprendizaje de quienes encuentran mayores dificultades tiene un alcance limitado.

La universidad, como espacio de formación, investigación y transferencia social, debe asumir una función activa en la construcción de culturas inclusivas. Esto supone diseñar propuestas formativas que permitan al estudiantado comprender los

fundamentos de la inclusión, pero también desarrollar habilidades para actuar profesionalmente en contextos diversos. La innovación docente adquiere así una dimensión ética y política, en la medida en que se orienta a garantizar derechos y a cuestionar prácticas que reproducen desigualdades.

En la formación inicial del profesorado, las experiencias de innovación inclusiva son especialmente valiosas porque permiten conectar teoría y práctica. El estudiantado puede analizar casos, diseñar actividades, revisar materiales, colaborar con entidades sociales, experimentar metodologías cooperativas y reflexionar sobre su futura identidad profesional. Estas experiencias contribuyen a construir una mirada docente más sensible, crítica y comprometida.

Ainscow (2020) insiste en que promover inclusión y equidad requiere procesos de aprendizaje colectivo, liderazgo, colaboración y uso de evidencias. Esta idea conecta directamente con el Proyecto D.I.A.L.O.G.A., que sitúa las alianzas, el liderazgo educativo y la generación de oportunidades como elementos centrales de la innovación. La inclusión no es responsabilidad exclusiva de una persona docente, sino una tarea compartida que exige redes, diálogo y corresponsabilidad.

2.3. Diseño Universal para el Aprendizaje y experiencias inclusivas

El Diseño Universal para el Aprendizaje ofrece un marco pedagógico especialmente adecuado para diseñar experiencias docentes inclusivas. Su punto de partida es que la variabilidad del alumnado es la norma. Por tanto, la enseñanza debe planificarse desde el inicio contemplando diferentes formas de acceso a la información, participación en las actividades y expresión del aprendizaje.

CAST (2024) organiza el DUA en torno a tres grandes principios: proporcionar múltiples formas de implicación, múltiples formas de representación y múltiples formas de acción y expresión. Estos principios permiten repensar las decisiones docentes: cómo se presentan los contenidos, qué opciones de participación se ofrecen, cómo se acompaña el proceso, qué apoyos se facilitan, cómo se evalúa y cómo se promueve la autonomía del estudiantado.

Aplicado al diseño de experiencias inclusivas, el DUA invita a diversificar materiales, combinar lenguajes, ofrecer instrucciones claras, utilizar recursos visuales y auditivos, favorecer el trabajo cooperativo, permitir diferentes productos finales, proporcionar retroalimentación continua y reducir barreras innecesarias. No implica disminuir la exigencia académica, sino ampliar los caminos para alcanzarla.

En la formación inicial del profesorado, trabajar desde el DUA tiene un doble valor. Por un lado, mejora la experiencia formativa del propio estudiantado universitario. Por otro, le ofrece un modelo transferible a su futura práctica profesional. Cuando el alumnado universitario diseña actividades desde el DUA, aprende a tomar decisiones pedagógicas más inclusivas y a justificar dichas decisiones de manera fundamentada.

2.4 Liderazgo inclusivo, alianzas y aprendizaje situado

El liderazgo inclusivo se refiere a la capacidad de generar condiciones para que todas las personas puedan participar, aprender y desarrollarse. En el ámbito educativo, este liderazgo no se identifica únicamente con cargos directivos, sino con prácticas distribuidas de responsabilidad, colaboración y mejora. Un docente ejerce liderazgo inclusivo cuando identifica barreras, moviliza recursos, promueve la participación, escucha al alumnado y construye respuestas compartidas.

El Proyecto D.I.A.L.O.G.A. incorpora esta dimensión al vincular derecho, inclusión, alianzas y oportunidades de aprendizaje. La noción de alianza resulta especialmente importante, porque la inclusión no puede construirse desde una universidad encerrada en sí misma. La colaboración con entidades sociales, asociaciones de personas con discapacidad, organizaciones comunitarias y profesionales externos permite enriquecer la formación y acercarla a necesidades reales.

El aprendizaje situado refuerza esta orientación. El estudiantado aprende mejor cuando puede conectar los contenidos académicos con problemas concretos, experiencias reales y contextos sociales significativos. En este sentido, el contacto con entidades sociales no es una actividad complementaria, sino un elemento central del diseño formativo. Permite escuchar voces, reconocer experiencias, cuestionar prejuicios y comprender la inclusión desde la vivencia y no solo desde el discurso.

2.5 Tecnologías digitales, accesibilidad e igualdad de oportunidades

Las tecnologías digitales ofrecen oportunidades relevantes para diseñar experiencias docentes inclusivas. Pueden facilitar la accesibilidad de los materiales, ampliar los canales de comunicación, diversificar las formas de expresión, favorecer el trabajo colaborativo y generar recursos adaptados a diferentes necesidades. Sin embargo, su uso debe estar orientado por criterios pedagógicos, éticos e inclusivos.

La educación digital inclusiva exige considerar tanto las posibilidades como los riesgos de la tecnología. La Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva (2022) subraya que la transformación digital y la educación inclusiva deben abordarse de manera interrelacionada. No basta con digitalizar contenidos; es necesario garantizar que los entornos, recursos y actividades sean accesibles y favorezcan la participación de todo el estudiantado.

En el contexto de D.I.A.L.O.G.A., las tecnologías digitales se utilizan como herramientas al servicio de la inclusión. Esto implica diseñar materiales accesibles, usar lenguaje claro, incluir subtítulos, generar alternativas textuales, crear actividades interactivas, revisar sesgos, incorporar herramientas de apoyo y promover un uso ético de la inteligencia artificial. La tecnología no se concibe como finalidad, sino como medio para ampliar oportunidades de aprendizaje.

3. Objetivos

El objetivo general de la experiencia es diseñar, implementar y evaluar experiencias docentes inclusivas en la formación inicial del profesorado, en el marco del Proyecto D.I.A.L.O.G.A., con el fin de promover competencias profesionales vinculadas a la igualdad, la accesibilidad, la participación y el liderazgo educativo inclusivo.

De este objetivo general se derivan los siguientes objetivos específicos:

1. Favorecer la comprensión crítica del derecho a la educación inclusiva y de las barreras que limitan la participación y el aprendizaje.
2. Formar al estudiantado en el diseño de experiencias docentes inclusivas basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje, la accesibilidad y la igualdad de oportunidades.
3. Promover la colaboración entre universidad, estudiantado y entidades sociales vinculadas a la discapacidad y la inclusión.
4. Diseñar recursos, actividades y propuestas docentes que incorporen metodologías activas, cooperación, accesibilidad digital y evaluación inclusiva.
5. Desarrollar competencias de liderazgo inclusivo, empatía profesional, reflexión ética y compromiso con la diversidad.
6. Evaluar los resultados de la experiencia a partir de evidencias de aprendizaje, productos elaborados, percepción del estudiantado y valoración docente.

4. Diseño metodológico

4.1. Enfoque y tipo de diseño

La experiencia se plantea como una innovación docente de carácter aplicado y evaluativo. Se adopta un enfoque mixto, con predominio descriptivo e interpretativo, orientado a comprender el proceso de diseño e implementación de experiencias inclusivas y valorar sus resultados formativos.

El diseño se aproxima a la investigación basada en diseño, ya que parte de una necesidad educativa real, propone una intervención fundamentada, la implementa en un contexto universitario y recoge evidencias para mejorar la práctica. Esta lógica resulta adecuada para proyectos de innovación docente, porque permite articular teoría, práctica, evaluación y mejora continua.

La experiencia no busca únicamente medir resultados finales, sino comprender cómo el estudiantado construye conocimiento sobre inclusión, cómo diseña propuestas inclusivas, qué dificultades encuentra y qué aprendizajes profesionales desarrolla. Por ello, la evaluación se concibe como un proceso formativo y no solo como una medición de productos.

4.2. Contexto de implementación

La experiencia se desarrolla en el marco del Proyecto D.I.A.L.O.G.A., en titulaciones universitarias vinculadas a la educación y la formación inicial del profesorado. El contexto de implementación se caracteriza por la participación de estudiantes universitarios, profesorado implicado en el proyecto y entidades sociales colaboradoras.

El proyecto se articula en torno a actividades formativas, laboratorios de innovación, sesiones con entidades, diseño de recursos inclusivos, uso de tecnologías digitales y espacios de reflexión compartida. La experiencia se vincula especialmente a la Línea 4 de innovación docente: igualdad, inclusión y sostenibilidad.

4.3. Participantes

Los participantes principales son estudiantes universitarios de grados y asignaturas del ámbito educativo. También participan docentes universitarios responsables de la planificación y seguimiento de la experiencia, así como entidades sociales colaboradoras relacionadas con la discapacidad, la accesibilidad y la inclusión.

El estudiantado trabaja organizado en equipos cooperativos. Esta organización permite distribuir responsabilidades, favorecer la interacción, generar productos más elaborados y promover competencias transversales vinculadas a la comunicación, la corresponsabilidad y la toma de decisiones.

4.4. Fases de la intervención

La intervención se estructura en seis fases.

Fase 1. Diagnóstico inicial: Se inicia con la recogida de información sobre conocimientos previos, actitudes y percepciones del estudiantado en relación con la inclusión, la discapacidad, la accesibilidad y las tecnologías digitales. Esta fase permite identificar necesidades formativas y ajustar el diseño de las actividades.

Fase 2. Sensibilización y fundamentación: Se desarrollan sesiones teórico-prácticas sobre educación inclusiva, derecho a la educación, barreras para el aprendizaje y la participación, DUA, accesibilidad digital, igualdad y no discriminación. Se utilizan casos, vídeos, debates y experiencias reales.

Fase 3. Alianzas con entidades sociales: Se incorporan sesiones con asociaciones, profesionales o personas vinculadas al ámbito de la discapacidad y la inclusión. Estas sesiones permiten al estudiantado conocer experiencias, demandas y propuestas desde el movimiento asociativo.

Fase 4. Diseño colaborativo de experiencias inclusivas: El estudiantado diseña, en equipos, una experiencia docente inclusiva. Esta experiencia debe incluir objetivos, destinatarios, metodología, recursos, criterios de accesibilidad, estrategias de participación y evaluación. Se promueve el uso de metodologías activas y tecnologías digitales accesibles.

Fase 5. Implementación, presentación y revisión: Los equipos presentan o implementan parcialmente sus propuestas en el aula universitaria. Reciben retroalimentación del profesorado, de sus iguales y, cuando es posible, de entidades colaboradoras. A partir de esta revisión, introducen mejoras en el diseño.

Fase 6. Evaluación y transferencia: Se evalúan los productos, el proceso y los aprendizajes. Los materiales elaborados pueden integrarse en un repositorio del proyecto, utilizarse como ejemplos para futuras ediciones o compartirse en actividades de difusión.

4.5. Instrumentos de recogida de información

La evaluación de la experiencia se apoya en distintos instrumentos.

El cuestionario inicial permite conocer las concepciones previas del estudiantado sobre inclusión, accesibilidad y competencia docente inclusiva. El cuestionario final permite valorar cambios percibidos tras la experiencia.

La rúbrica de diseño inclusivo se utiliza para valorar las propuestas elaboradas por los equipos. Incluye dimensiones como coherencia pedagógica, aplicación del DUA, accesibilidad, participación, evaluación inclusiva, creatividad, viabilidad y vinculación con el derecho a la educación.

La observación docente permite recoger información sobre el proceso de trabajo, la implicación del estudiantado, la cooperación, las dificultades y la evolución de los equipos.

Las reflexiones individuales o grupales permiten analizar aprendizajes subjetivos, cambios de mirada, toma de conciencia y proyección profesional.

El análisis de productos permite valorar la calidad de las experiencias diseñadas y su potencial transferibilidad.

4.6. Procedimiento de análisis

La información cuantitativa procedente de cuestionarios se analiza mediante estadísticos descriptivos básicos. La información cualitativa procedente de reflexiones, observaciones y productos se analiza mediante categorías temáticas.

Las categorías iniciales de análisis son: comprensión de la inclusión, identificación de barreras, aplicación del DUA, accesibilidad de recursos, colaboración, liderazgo inclusivo, uso de tecnologías, reflexión ética y transferencia profesional.

La triangulación de instrumentos permite obtener una visión amplia del impacto de la experiencia, combinando datos de percepción, evidencias de proceso y análisis de productos.

5. Descripción de las experiencias docentes inclusivas

Las experiencias diseñadas por el estudiantado se orientan a responder a una necesidad educativa concreta. Cada equipo parte de una situación, barrera o reto vinculado a la inclusión. A partir de ahí, diseña una propuesta que debe ser pedagógicamente coherente, accesible y viable.

Entre las experiencias elaboradas se incluyen propuestas de aula basadas en aprendizaje cooperativo, actividades multinivel, materiales digitales accesibles, recursos visuales y manipulativos, actividades con tecnologías de apoyo, secuencias didácticas con DUA, dinámicas de sensibilización, podcasts, infografías, actividades gamificadas, vídeos subtitrulados y guías prácticas para docentes.

Un rasgo común de las propuestas es la intención de pasar de la sensibilización a la acción. El estudiantado no se limita a hablar sobre inclusión, sino que debe diseñar una experiencia que permita eliminar o reducir barreras. Esto exige tomar decisiones concretas sobre agrupamientos, recursos, tiempos, instrucciones, evaluación, apoyos y formas de participación.

Las tecnologías digitales se integran como apoyo para la accesibilidad y la creatividad. Se utilizan herramientas para crear materiales visuales, actividades interactivas, recursos multimedia, documentos accesibles, cuestionarios, presentaciones, vídeos o productos colaborativos. El uso de la tecnología se vincula a criterios de claridad, participación, autonomía y accesibilidad.

La dimensión ética también está presente. El estudiantado debe justificar cómo su propuesta respeta la dignidad de las personas, evita estereotipos, utiliza lenguaje inclusivo, promueve la igualdad y reconoce la diversidad. Esta reflexión permite conectar la innovación docente con la responsabilidad profesional.

6. Resultados

Los resultados se organizan en seis dimensiones: comprensión de la inclusión, identificación de barreras, diseño de experiencias inclusivas, competencia digital y accesibilidad, colaboración con entidades sociales, y desarrollo de liderazgo inclusivo.

6.1. Mejora en la comprensión de la educación inclusiva

Uno de los resultados más relevantes fue la evolución en la comprensión del concepto de inclusión. Al inicio de la experiencia, una parte del estudiantado tendía a asociar la inclusión principalmente con la discapacidad o con la adaptación individual de actividades. Tras el proceso formativo, se observó una comprensión más amplia, vinculada al derecho a la educación, la igualdad de oportunidades, la participación y la eliminación de barreras.

Las reflexiones finales muestran que el estudiantado comenzó a identificar la inclusión como una responsabilidad del diseño docente y no como una respuesta excepcional para determinados alumnos o alumnas. Esta evolución resulta significativa

porque desplaza la mirada desde la persona hacia el contexto. La inclusión deja de entenderse como una ayuda puntual y pasa a concebirse como una forma de planificar, enseñar y evaluar.

El contacto con entidades sociales contribuyó especialmente a este cambio. Escuchar experiencias reales permitió al estudiantado reconocer barreras que no siempre son visibles desde el aula universitaria. Entre ellas se señalaron barreras comunicativas, actitudinales, digitales, organizativas y de acceso a los materiales.

6.2. Identificación de barreras para el aprendizaje y la participación

La experiencia favoreció la capacidad del estudiantado para identificar barreras en situaciones educativas concretas. En las primeras actividades, las barreras detectadas se centraban sobre todo en dificultades individuales del alumnado. En las fases posteriores, las propuestas comenzaron a incorporar barreras relacionadas con el diseño de las instrucciones, la rigidez metodológica, la falta de apoyos visuales, la inaccesibilidad de materiales, la ausencia de alternativas de participación o la evaluación homogénea.

Este cambio indica una evolución hacia una mirada más inclusiva y sistémica. El estudiantado empezó a analizar cómo las decisiones docentes pueden facilitar o dificultar la participación. Por ejemplo, se identificó que una presentación con exceso de texto, una actividad sin opciones de respuesta, un vídeo sin subtítulos o una evaluación basada en un único formato pueden generar barreras innecesarias.

La identificación de barreras se convirtió en el punto de partida del diseño. Cada equipo debía justificar qué barreras quería reducir y qué estrategias proponía para ello. Esta exigencia contribuyó a mejorar la coherencia de las experiencias diseñadas.

6.3. Diseño de experiencias docentes inclusivas

Los productos elaborados evidenciaron una mejora progresiva en la capacidad de diseñar experiencias inclusivas. Las propuestas finales incorporaron con mayor frecuencia objetivos claros, metodologías activas, agrupamientos cooperativos, recursos accesibles, apoyos visuales, actividades multinivel y formas diversas de evaluación.

El uso del Diseño Universal para el Aprendizaje fue especialmente relevante. Muchos equipos incorporaron múltiples formas de representación, como imágenes, esquemas, vídeos, textos breves, apoyos visuales o materiales manipulativos. También propusieron múltiples formas de acción y expresión, permitiendo que el alumnado pudiera demostrar lo aprendido mediante productos diversos: presentaciones, audios, murales, vídeos, debates, mapas conceptuales o actividades prácticas.

En relación con la implicación, las propuestas incorporaron dinámicas motivadoras, trabajo en equipo, conexión con situaciones reales y actividades creativas. Esta dimensión favoreció una comprensión más amplia de la inclusión, no limitada al acceso a contenidos, sino vinculada también al sentido, la participación y la pertenencia.

La rúbrica de evaluación mostró que las propuestas mejor valoradas fueron aquellas que lograron integrar coherentemente tres dimensiones: fundamentación inclusiva, viabilidad didáctica y accesibilidad de los recursos. En cambio, las propuestas con mayor margen de mejora fueron aquellas que incluían referencias generales a la inclusión, pero sin traducirlas en decisiones concretas de diseño.

6.4. Competencia digital, accesibilidad y uso responsable de tecnologías

La experiencia permitió avanzar en la competencia digital del estudiantado desde una perspectiva inclusiva. El alumnado no solo utilizó herramientas digitales, sino que aprendió a revisarlas críticamente. Se trabajaron aspectos como claridad visual, contraste, subtítulo, transcripción, organización de la información, lenguaje inclusivo, accesibilidad de documentos y adecuación de recursos digitales a diferentes necesidades.

Uno de los resultados más significativos fue la toma de conciencia sobre la accesibilidad digital. Parte del estudiantado manifestó no haber considerado previamente que un documento, una presentación o un vídeo pudieran generar barreras. Tras la experiencia, se observó una mayor atención a elementos como tamaño de letra, estructura de títulos, uso de imágenes, lectura fácil, subtítulos y alternativas textuales.

El uso de inteligencia artificial generativa se abordó desde una perspectiva crítica y responsable. Algunos equipos la utilizaron para generar ideas iniciales, adaptar lenguaje, revisar instrucciones o proponer alternativas de actividad. No obstante, se insistió en la necesidad de verificar la información, declarar el uso, evitar la dependencia automática y revisar posibles sesgos. Esta aproximación permitió vincular la competencia digital con la ética profesional.

6.5. Colaboración con entidades sociales y aprendizaje situado

La colaboración con entidades sociales fue una de las dimensiones más valoradas por el estudiantado. Las sesiones con asociaciones permitieron conectar los contenidos académicos con experiencias reales de inclusión, accesibilidad y participación. Esta conexión contribuyó a que el estudiantado comprendiera la inclusión como una realidad social y no solo como un contenido curricular.

Las entidades aportaron ejemplos concretos, testimonios, materiales y orientaciones prácticas. Esta participación ayudó a revisar ideas previas, cuestionar estereotipos y comprender la importancia de escuchar a las personas y colectivos implicados. El aprendizaje situado favoreció una mayor sensibilidad hacia la diversidad y una comprensión más profunda de las barreras existentes.

Además, la colaboración reforzó la dimensión comunitaria del proyecto. La universidad se presentó como un espacio abierto al entorno, capaz de aprender con las entidades sociales y no únicamente de hablar sobre ellas. Esta lógica de alianza es uno de los elementos distintivos del Proyecto D.I.A.L.O.G.A.

6.6. Desarrollo de liderazgo inclusivo y reflexión profesional

La experiencia contribuyó al desarrollo de competencias vinculadas al liderazgo inclusivo. El estudiantado tuvo que tomar decisiones, justificar propuestas, coordinarse en equipos, escuchar retroalimentación y revisar sus materiales. Este proceso favoreció la corresponsabilidad y la conciencia de que la inclusión exige iniciativa, compromiso y capacidad de mejora.

Las reflexiones finales evidenciaron una mayor sensibilidad hacia el papel docente en la construcción de oportunidades. El estudiantado identificó que una práctica inclusiva no depende únicamente de recursos externos, sino también de la mirada profesional, la planificación, el lenguaje, la organización del aula y la disposición a revisar la propia práctica.

Asimismo, la experiencia favoreció la empatía profesional. No se trató de promover una visión asistencialista, sino de comprender que la docencia inclusiva exige reconocer derechos, eliminar barreras y generar condiciones de participación. Esta diferencia es importante porque sitúa la inclusión en el plano de la justicia educativa y no en el de la buena voluntad individual.

7. Discusión

Los resultados muestran que el diseño e implementación de experiencias docentes inclusivas permite avanzar en una formación inicial del profesorado más conectada con los retos reales de la educación. El estudiantado no solo adquiere conocimientos conceptuales, sino que desarrolla competencias prácticas para identificar barreras, diseñar apoyos, crear recursos accesibles y justificar decisiones pedagógicas.

Uno de los hallazgos más relevantes es el cambio de mirada sobre la inclusión. La experiencia favorece el paso de una comprensión centrada en la discapacidad o en la adaptación individual hacia una visión más amplia, contextual y preventiva. Este cambio es coherente con los planteamientos actuales de la educación inclusiva, que insisten en transformar culturas, políticas y prácticas.

El DUA se confirma como un marco útil para estructurar el diseño de experiencias inclusivas. Su aplicación permite al estudiantado pensar en diferentes formas de acceder, participar y expresar aprendizajes. No obstante, los resultados también muestran que aplicar el DUA requiere acompañamiento. El estudiantado necesita ejemplos, rúbricas, retroalimentación y oportunidades de revisión para evitar que el DUA se convierta en una etiqueta genérica sin concreción práctica.

La colaboración con entidades sociales constituye otro elemento clave. Su participación aporta autenticidad, sentido y compromiso social a la experiencia. Además, permite que la formación universitaria dialogue con saberes procedentes del movimiento asociativo y de la experiencia vivida. Esta dimensión resulta especialmente coherente con el enfoque del Proyecto D.I.A.L.O.G.A., basado en derecho, inclusión y alianzas.

La tecnología aparece como una herramienta con potencial inclusivo, pero no como una solución automática. Los resultados indican que el estudiantado necesita

formación para utilizar recursos digitales de manera accesible y crítica. La accesibilidad digital debe integrarse de forma más sistemática en la formación inicial docente, especialmente en un contexto en el que los materiales, plataformas y actividades digitales forman parte de la práctica educativa ordinaria.

Finalmente, la experiencia pone de manifiesto que la innovación docente inclusiva requiere evaluación. No basta con diseñar actividades atractivas; es necesario recoger evidencias, analizar resultados y mejorar las propuestas. La evaluación permite identificar avances, limitaciones y condiciones necesarias para la transferencia.

7.1. Aportaciones, implicaciones y aprendizajes transferibles

La experiencia aporta a la mejora de la docencia universitaria una forma concreta de pasar del discurso sobre inclusión a la planificación de prácticas docentes inclusivas. Su principal contribución no reside únicamente en sensibilizar al estudiantado, sino en situarlo ante una tarea profesional compleja: identificar barreras, diseñar apoyos, justificar decisiones metodológicas, crear recursos accesibles y revisar sus propuestas a partir de evidencias. De este modo, la inclusión deja de tratarse como un principio abstracto y se convierte en un criterio operativo para mejorar la enseñanza universitaria.

Las implicaciones para la innovación docente son también relevantes. La experiencia muestra que innovar no consiste solo en introducir metodologías activas, tecnologías digitales o actividades creativas, sino en transformar las condiciones que permiten aprender y participar. En este sentido, una propuesta de innovación inclusiva adquiere mayor consistencia cuando articula diagnóstico, fundamentación, intervención, colaboración con agentes externos, evaluación de productos y reflexión crítica. Esta estructura permite defender la innovación como un proceso de mejora documentado y no como una suma de actividades aisladas.

Asimismo, los aprendizajes derivados de la experiencia pueden transferirse a otros contextos universitarios. La secuencia de trabajo (diagnóstico inicial, sensibilización, contacto con entidades sociales, diseño colaborativo, revisión mediante rúbrica, mejora y socialización) puede adaptarse a asignaturas de didáctica, organización escolar, orientación, tecnología educativa, atención a la diversidad o formación práctica del profesorado. También resultan transferibles la rúbrica de diseño inclusivo, las memorias reflexivas, la colaboración con entidades sociales y el análisis de productos como evidencias de aprendizaje. Estos elementos permiten que la experiencia pueda ser replicada, ajustada y ampliada por otros equipos docentes interesados en fortalecer una cultura universitaria más inclusiva.

8. Limitaciones

La experiencia presenta algunas limitaciones. En primer lugar, el tiempo disponible para el diseño y revisión de propuestas puede resultar insuficiente para profundizar en todos los aspectos de la accesibilidad y la inclusión. En segundo lugar, el estudiantado parte de niveles diferentes de competencia digital y experiencia previa, lo que exige apoyos diferenciados.

En tercer lugar, la evaluación se basa en gran medida en percepciones, productos y evidencias de aula universitaria. Sería conveniente complementar futuras ediciones con seguimiento de la transferencia a contextos reales de prácticas escolares o socioeducativas. En cuarto lugar, la participación de entidades sociales depende de la disponibilidad y coordinación institucional, por lo que requiere planificación anticipada.

A pesar de estas limitaciones, la experiencia ofrece un modelo formativo valioso, transferible y coherente con los principios de la educación inclusiva.

9. Conclusiones

El diseño e implementación de experiencias docentes inclusivas constituye una estrategia potente para transformar la formación inicial del profesorado. La inclusión no puede aprenderse únicamente desde la teoría; requiere vivencias, análisis de barreras, diseño de propuestas, contacto con realidades sociales y reflexión sobre la práctica.

El Proyecto D.I.A.L.O.G.A. proporciona un marco especialmente adecuado para este propósito, al articular derecho, inclusión, alianzas, liderazgo educativo y generación de oportunidades. Las experiencias desarrolladas muestran que el estudiantado puede avanzar significativamente en la comprensión de la inclusión cuando participa activamente en el diseño de respuestas pedagógicas concretas.

Los resultados evidencian mejoras en la identificación de barreras, la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje, la creación de materiales accesibles, el uso responsable de tecnologías, la colaboración y la reflexión profesional. Asimismo, la experiencia contribuye a fortalecer una cultura universitaria más comprometida con la igualdad, la sostenibilidad y la justicia educativa.

En definitiva, diseñar experiencias docentes inclusivas no es una tarea complementaria, sino una competencia central del profesorado. Formar docentes capaces de generar oportunidades de aprendizaje para todo el alumnado es una responsabilidad ética, pedagógica e institucional. Desde esta perspectiva, la innovación docente adquiere pleno sentido cuando se orienta a construir aulas más accesibles, participativas y democráticas.

En consecuencia, el valor del capítulo reside en mostrar que la mejora de la docencia universitaria requiere experiencias que conecten teoría, práctica, evaluación y transferencia. La propuesta evidencia que formar al futuro profesorado en inclusión exige ofrecer oportunidades para diseñar, implementar, revisar y justificar prácticas docentes orientadas a la equidad. Desde esta lógica, los aprendizajes generados no se limitan al contexto del Proyecto D.I.A.L.O.G.A., sino que pueden proyectarse hacia otras asignaturas, titulaciones y equipos docentes comprometidos con una innovación universitaria más accesible, situada y socialmente responsable.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- CAST. (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. CAST. <https://udlguidelines.cast.org/>
- Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva: El sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). *Inclusive digital education*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11–29.
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu* (Y. Punie, Ed.). Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO.
- UNESCO. (2023). *Global education monitoring report 2023: Technology in education: A tool on whose terms?* UNESCO.
- World Wide Web Consortium. (2024). *Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.2*. W3C Recommendation. <https://www.w3.org/TR/WCAG22/>

CAPÍTULO 10.

Impacto de la evaluación inclusiva en el aprendizaje del alumnado y en la práctica docente

JOSE MANUEL ORTIZ-MARCOS

jm.ortiz.marcos@ugr.es

Universidad de Granada

RESUMEN

Este estudio analiza el impacto de la evaluación inclusiva en el alumnado y en la transformación de la práctica docente. La literatura evidencia que, con rigor técnico, este enfoque no reduce el rendimiento académico y disminuye las brechas de logro, al tiempo que fomenta la motivación, la confianza y el sentido de pertenencia mediante formatos flexibles y evaluación formativa. No obstante, su éxito requiere ir más allá de los trámites formales para responder a la diversidad real del aula, apoyándose en la competencia digital del profesorado, la alfabetización evaluativa y una formación continua, práctica y acompañada. Pese a barreras como la rigidez curricular, la falta de tiempo y los recursos insuficientes, se concluye que la evaluación inclusiva opera como un sistema interdependiente que exige transformaciones simultáneas en el aula, el centro y el sistema educativo.

PALABRAS CLAVE:

Evaluación inclusiva; educación inclusiva; evaluación formativa; diversidad del alumnado; equidad educativa; inclusión educativa.

1. Introducción

La evaluación inclusiva no constituye únicamente un ajuste técnico de los instrumentos de calificación, sino un elemento nuclear que condiciona tanto lo que el alumnado aprende como el modo en que el profesorado enseña. Tal y como plantea Kleinlein (2025) en su revisión crítica de la literatura, existe todavía una tensión no resuelta entre los paradigmas de la educación inclusiva y de la evaluación educativa, lo que exige un examen empírico cuidadoso de sus efectos reales antes de asumir que toda medida etiquetada como "inclusiva" produce automáticamente mejores resultados. Este capítulo se propone precisamente eso: sintetizar la evidencia disponible sobre el impacto de la evaluación inclusiva en dos planos interdependientes, el aprendizaje, el compromiso y el bienestar del alumnado, por un lado, y el cambio en la práctica y el desarrollo profesional del profesorado, por otro e identificar los factores de implementación que explican por qué esos efectos varían tanto de un contexto a otro.

2. Evaluación inclusiva y resultados de aprendizaje del alumnado

La evidencia sobre el efecto directo de la evaluación inclusiva en los resultados de aprendizaje sigue siendo limitada, a pesar de la importancia que este tema ha adquirido en la investigación educativa. En una revisión crítica de trece estudios empíricos sobre evaluación inclusiva en educación superior, Tai et al. (2021) observaron que solo uno de ellos, el de O'Neill (2017), analizaba de forma directa cómo el diseño de la evaluación influía en las calificaciones del alumnado. Este estudio mostró que permitir a los estudiantes elegir el formato de evaluación no afectaba negativamente a su rendimiento. Al contrario, quienes pudieron escoger obtuvieron mejores resultados que los estudiantes de cohortes anteriores que habían cursado la misma asignatura. Este hallazgo se considera relevante, puesto que desmiente el temor extendido de que la flexibilización de la evaluación implique una rebaja de los estándares académicos, una preocupación que también recoge Kleinlein (2025) como uno de los principales obstáculos conceptuales para el avance del campo.

Un segundo cuerpo de evidencia procede de estudios que combinan pedagogías activas e inclusivas de forma integrada. Dewsbury et al. (2022), en un estudio cuasi-experimental de cinco años en una universidad pública de Estados Unidos, compararon secciones de biología introductoria impartidas con un enfoque pedagógico inclusivo frente a secciones didácticas convencionales. Los resultados mostraron que la sección enseñada de forma inclusiva incrementó la probabilidad de que el alumnado obtuviera calificaciones más altas, que la sección de aprendizaje activo posterior redujo la brecha de rendimiento por origen étnico respecto a secciones históricas y paralelas, y que el alumnado que había cursado ambos semestres con pedagogía inclusiva y activa obtuvo mejores resultados en asignaturas de biología de nivel superior que quienes no habían tenido ninguna exposición a estos enfoques. Este estudio es uno de los pocos que sigue el rendimiento del alumnado más allá del curso inmediato, aportando evidencia sobre efectos sostenidos en el tiempo.

En el ámbito de la discapacidad, Chakraborty et al. (2024) documentaron, mediante un estudio de caso en una escuela inclusiva de India, cómo la evaluación formativa adaptada a las necesidades de apoyo del alumnado con discapacidad en duración, formato y entorno tiene un impacto sustancial en el crecimiento del aprendizaje, en la medida en que ofrece al profesorado información oportuna para ajustar la enseñanza. Los propios autores (Chakraborty et al., 2024; Kleinlein, 2025) subrayan que, en ausencia de estas prácticas evaluativas, la brecha de logro entre el alumnado con y sin discapacidad tiende a ampliarse, precisamente por la falta de datos de aprendizaje que permitan intervenir a tiempo.

En el terreno de la educación superior en salud, Finn et al. (2024) señalan que la evidencia disponible sobre la elección (optionality) en la evaluación apunta de forma consistente a un efecto positivo en las calificaciones cuando se ofrece al alumnado posibilidad de elegir el formato de la prueba, un efecto que los autores atribuyen al incremento de la motivación y al bienestar percibido; en los casos en que no se observó mejora en las calificaciones, sí se registraron mejoras en otros indicadores del aprendizaje, como la satisfacción con la asignatura. Esta observación es coherente con la de Ofem et al. (2024), quienes, en una encuesta transversal con 2317 docentes universitarios, hallaron que el entorno digital predice de forma significativa las prácticas de evaluación inclusiva del profesorado, mediadas por la competencia digital, las prácticas instructivas y la alfabetización evaluativa, lo que sugiere que los resultados de aprendizaje del alumnado dependen en buena medida de la capacidad del profesorado para traducir principios inclusivos en herramientas de evaluación técnicamente competentes.

En conjunto, la evidencia disponible, todavía limitada en número de estudios que midan resultados de aprendizaje de forma directa, como advierten tanto Tai et al. (2021) como Kleinlein (2025), apunta a que la evaluación inclusiva, cuando se diseña con rigor y se vincula a los mismos objetivos de aprendizaje para todo el alumnado, no compromete el rendimiento académico y, en varios de los estudios revisados, lo mejora, especialmente en indicadores de equidad como la reducción de brechas de logro entre grupos.

2.1. Compromiso, motivación y bienestar del alumnado

Más allá del rendimiento estrictamente académico, un segundo conjunto de estudios se ha centrado en el compromiso (engagement), la motivación y el bienestar del alumnado como resultados de la evaluación inclusiva. Jones et al. (2021), en un estudio basado en consultas con personal y alumnado universitario realizado en el marco del desarrollo de la University Mental Health Charter en el Reino Unido, identificaron cinco tensiones clave que emergen al diseñar la evaluación buscando equilibrar el bienestar del alumnado con consideraciones pedagógicas, prácticas y de política institucional, subrayando además que la presión de la evaluación afecta no solo al alumnado sino también al bienestar del propio profesorado.

Los estudios sobre evaluación formativa inclusiva en contextos de aprendizaje integrado en el trabajo aportan matices adicionales sobre el vínculo entre evaluación y bienestar: cuando la tarea formativa se adapta a las necesidades del estudiante, este

puede experimentar confianza, motivación y una sensación de pertenencia ("sentirse en casa"), mientras que la falta de flexibilidad —por ejemplo, la imposibilidad de presentar el conocimiento de forma oral o de disponer de tiempo adicional— genera frustración incluso cuando la retroalimentación recibida es de calidad. Este patrón refuerza la idea de que el compromiso del alumnado depende tanto del contenido de la retroalimentación como de la flexibilidad del formato evaluativo.

Desde una perspectiva de equidad, Finn et al. (2024) matizan que la falta de reconocimiento de la interseccionalidad —es decir, de la superposición de varias características del alumnado (discapacidad, origen cultural, idioma) en una misma persona— constituye una barrera relevante para diseñar evaluaciones verdaderamente inclusivas, y que ignorar esta complejidad puede traducirse en experiencias de exclusión que erosionan el compromiso, incluso en sistemas de evaluación nominalmente flexibles. En la misma línea, Kleinlein (2025) advierte de que cuando las medidas de inclusión se limitan a adaptaciones individuales sin revisar el diseño evaluativo de base, el efecto sobre el bienestar del alumnado con necesidades de apoyo suele ser mínimo, porque la carga de "encajar" en el sistema recae en el propio estudiante.

Finalmente, en el terreno de la primera infancia, Balikci (2026) muestra, mediante un diseño de caso único con cuatro díadas docente-alumnado, que cuando el profesorado recibe apoyo de autocoaching en la aplicación de instrucción incidental (embedded instruction) para menores con trastorno del espectro autista, el alumnado no solo mejora en sus respuestas correctas no incitadas sobre objetivos individualizados, sino que mantiene y generaliza esas mejoras a rutinas no entrenadas, lo que sugiere que los efectos positivos sobre el compromiso del alumnado son más robustos cuando el sistema de evaluación formativa está integrado en el desarrollo profesional continuo del docente, y no se limita a un ajuste puntual.

2.2. Cambios en la práctica docente derivados de la evaluación inclusiva

La evaluación inclusiva no solo repercute en el alumnado: exige y, cuando se sostiene en el tiempo, produce cambios visibles en la práctica docente cotidiana. Ofem et al. (2024) documentan que el entorno digitalizado ejerce una influencia directa sobre las prácticas de evaluación inclusiva del profesorado, y que esta relación está mediada por la competencia digital docente, las prácticas instructivas y la alfabetización evaluativa; en otras palabras, el cambio de práctica no ocurre de forma automática con la introducción de nuevas herramientas, sino que depende de un conjunto de competencias intermedias que deben desarrollarse de manera explícita.

Chakraborty et al. (2024) aportan una perspectiva cualitativa complementaria: a través de entrevistas semiestructuradas y observaciones de aula en escuelas inclusivas de India, describen cómo el profesorado de aula regular ajusta la duración, el formato y el entorno de las pruebas formativas en función de las necesidades de apoyo del alumnado con discapacidad, si bien remarcan que estos ajustes rara vez se generalizan de forma sistemática y dependen en gran medida de la iniciativa individual del docente y de las orientaciones —a menudo insuficientes— de la política educativa nacional.

El cambio de práctica también está condicionado por las creencias del profesorado. Donath et al. (2025), en un metaanálisis estructural (meta-analytic SEM) con 228 estudios, 244 muestras y 117 609 participantes entre docentes y alumnado, pusieron a prueba cinco modelos teóricos sobre cómo se transfiere la formación docente a la práctica de aula inclusiva, concluyendo que los modelos que asumen una secuencia lineal desde el conocimiento adquirido en la formación hasta el cambio de creencias y, después, el cambio de práctica, no se ajustan bien a los datos empíricos; en cambio, los modelos de tipo "práctica-a-creencia", en los que es la experiencia de implementar con éxito una nueva práctica la que modifica *after the fact* las actitudes y creencias del profesorado, cuentan con mayor respaldo empírico. Esta conclusión tiene una implicación directa para la evaluación inclusiva: no basta con formar al profesorado en principios teóricos de inclusión antes de que ensaye nuevas formas de evaluar; es la propia experimentación práctica, acompañada y con oportunidad de reflexión, la que consolida el cambio duradero. En un sentido similar, autores como Aldhilan et al. (2025), en un estudio cuantitativo con 550 participantes (docentes, especialistas, equipos directivos y familias) en Yeda (Arabia Saudí), hallaron actitudes generalmente positivas hacia la educación inclusiva, pero niveles moderados de barreras percibidas y de apoyo institucional, sin diferencias estadísticamente significativas por género o rol profesional, lo que indica que la disposición actitudinal del profesorado hacia la inclusión —y, por extensión, hacia la evaluación inclusiva— suele preceder a la capacidad real del sistema para sostener esa práctica en el día a día.

2.3. Desarrollo profesional docente y evaluación inclusiva

Si el cambio de práctica depende de la experimentación acompañada, el desarrollo profesional se convierte en la palanca principal para sostenerlo. El metaanálisis de Donath et al. (2023), que examinó 342 estudios elegibles con más de 155 000 participantes y 1123 tamaños del efecto en cuatro categorías de resultados —conocimiento, habilidades y creencias del profesorado, y conducta del alumnado—, encontró efectos grandes sobre el conocimiento docente relativo a la educación inclusiva ($g = 0.93$), efectos moderados sobre las habilidades del profesorado, efectos pequeños sobre sus creencias, y efectos de magnitud pequeña a moderada sobre la conducta del alumnado. Un hallazgo especialmente relevante para la evaluación inclusiva es que los programas de formación de larga duración, con alta relevancia práctica y oportunidades de aprendizaje activo, facilitan de forma consistente la transferencia de lo aprendido al aula, mientras que la formación puramente expositiva y de corta duración apenas modifica la práctica evaluativa real. Este patrón se confirma en estudios de menor escala, pero con diseños más controlados. Hogan et al. (2025) evaluaron, mediante medidas pre-post en 15 centros escolares, la eficacia de un modelo de asistencia técnica de corta duración centrado en adaptaciones, diseño universal para el aprendizaje, cultura de centro inclusiva y co-enseñanza, encontrando mejoras significativas en las actitudes, creencias y conocimiento conceptual del profesorado sobre inclusión, aunque los propios autores advierten de que la mejora en conocimiento no garantiza por sí sola el cambio en las prácticas evaluativas de aula, que requeriría un seguimiento longitudinal más prolongado.

En el extremo más intensivo del continuo de desarrollo profesional, Balikci (2026) muestra que un sistema de autocoaching apoyado en inteligencia artificial, que integra planificación, registro de datos, reflexión y retroalimentación individualizada generada automáticamente, permitió al profesorado de educación infantil alcanzar elevados niveles de fidelidad en la implementación de la instrucción incidental. Asimismo, estos niveles se mantuvieron tras la retirada del apoyo tecnológico y el procedimiento se generalizó a rutinas no entrenadas. Estos resultados sugieren que los ciclos de desarrollo profesional continuo, breves pero frecuentes, que incorporan retroalimentación basada en datos obtenidos en el aula, pueden ser más eficaces para modificar y consolidar las prácticas docentes que los talleres puntuales, incluso cuando estos presentan una duración considerable.

Conviene subrayar, no obstante, que la relación entre desarrollo profesional y cambio de práctica evaluativa no es automática ni lineal. Donath et al. (2025) insisten en que exigir la participación obligatoria en formación no garantiza un aprendizaje significativo si no se cultiva antes la motivación y la percepción de utilidad de la nueva práctica, y recomiendan evaluar la disposición al cambio del profesorado antes, después y en un seguimiento a medio plazo tras la formación, en lugar de limitarse a medir la satisfacción inmediata con el curso.

3. Estudios de implementación: barreras, facilitadores y sostenibilidad

La literatura de implementación permite entender por qué los efectos descritos en los apartados anteriores son heterogéneos entre centros y sistemas educativos. Aldhlan et al. (2025) identifican, mediante análisis de regresión y de sendero, que las barreras percibidas más relevantes para la educación inclusiva —y, por extensión, para la evaluación inclusiva— se sitúan en la insuficiencia de infraestructura accesible, la falta de formación especializada del profesorado y el apoyo institucional desigual entre distritos, incluso en contextos con actitudes generales favorables hacia la inclusión. Estos hallazgos son coherentes con revisiones más amplias sobre barreras a la implementación de la educación inclusiva, que sitúan de forma recurrente entre los obstáculos principales la insuficiencia de formación del profesorado, la escasez de recursos y personal especializado, la rigidez curricular y la falta de un liderazgo de centro que respalde de forma sostenida las prácticas inclusivas, más allá de la buena voluntad individual de docentes concretos.

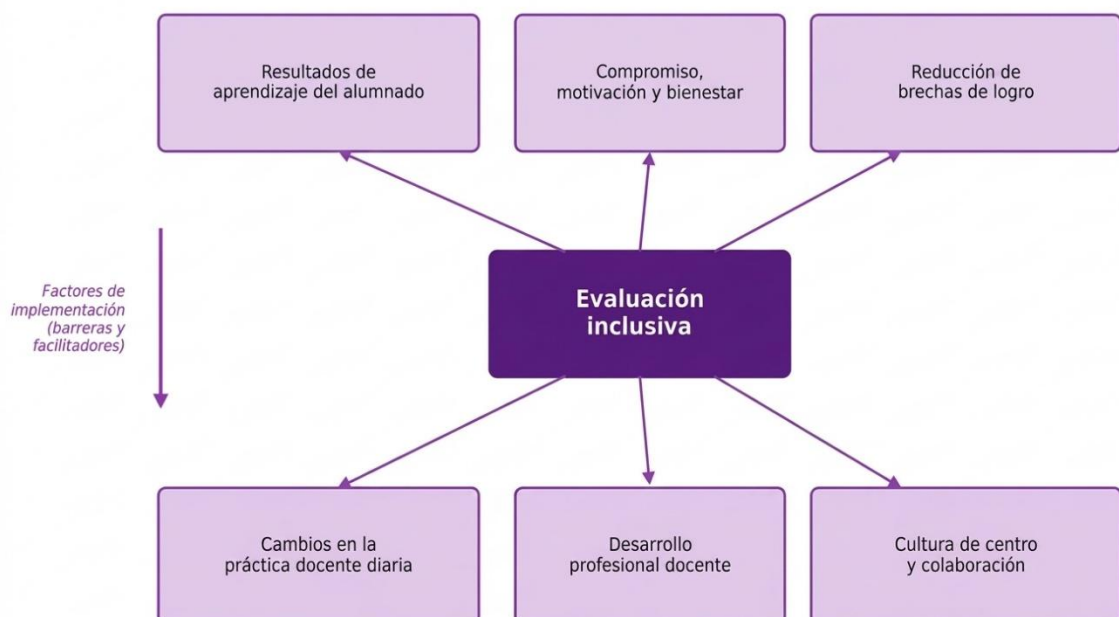
Un segundo eje de la literatura de implementación pone el foco en el papel del liderazgo y de los ciclos de mejora continua. Hogan et al. (2025) constatan que un modelo de asistencia técnica de corta duración, aplicado de forma simultánea en 15 centros, logra mejoras medibles en el conocimiento del profesorado, pero los propios autores reconocen limitaciones metodológicas —como la sobre-representación de docentes ya favorables a la inclusión entre los participantes y la pérdida de datos en algunos paquetes de formación— que probablemente atenúan las estimaciones de impacto reales, un patrón de auto-selección que aparece de forma recurrente en la literatura de

implementación de reformas educativas. Por su parte, Donath et al. (2025) plantean que buena parte del fracaso en la transferencia de la formación a la práctica se explica porque los sistemas escolares rara vez destinan tiempo y espacio dedicados a que el profesorado planifique la implementación, decida los primeros pasos concretos y adapte los métodos aprendidos a su contexto específico; sin este andamiaje organizativo, incluso una formación de calidad en evaluación inclusiva corre el riesgo de quedar en un conocimiento declarativo que no se traduce en cambios de práctica sostenidos. En el contexto español, Vicente Herrero y Vicente Herrero (2025) señalan en su análisis de la evolución de la inclusión educativa en España que, pese a los avances legislativos de las últimas décadas, persisten desafíos relevantes en la formación del profesorado y en la aplicación equitativa de las políticas inclusivas entre comunidades autónomas, lo que sitúa la implementación desigual como un obstáculo estructural también en el contexto nacional

3.1. Síntesis integradora

La evaluación inclusiva no despliega sus efectos de forma unidireccional (de la evaluación al alumnado) sino en un ciclo en el que la práctica docente y el desarrollo profesional retroalimentan, a su vez, la calidad de la evaluación que se ofrece al alumnado. En la siguiente Figura 1 se representa de forma esquemática la relación bidireccional entre la evaluación inclusiva y sus dos grandes focos de impacto, el alumnado y el profesorado, mediada por los factores de implementación.

FIGURA 1
Modelo conceptual del impacto bidireccional de la evaluación inclusiva en el aprendizaje del alumnado y en la práctica docente.



Las Tablas 1 y 2 recogen, de forma sintética, los estudios organizados según su foco principal de análisis.

TABLA 1
Síntesis de estudios sobre resultados de aprendizaje, compromiso y bienestar del alumnado

ESTUDIO	Contexto/muestra	Diseño	Principal hallazgo
Tai et al. (2021)	Educación superior; revisión de 13 estudios	Revisión crítica de literatura	La elección de formato de evaluación no perjudica las calificaciones; mejora respecto a cohortes previas.
Dewsbury et al. (2022)	Universidad pública, EE. UU.; biología introductoria, 5 años	Cuasi-experimental longitudinal	La pedagogía inclusiva y activa reduce la brecha étnica de rendimiento y mejora el desempeño futuro.
Chakraborty et al. (2024)	Escuela inclusiva, India	Estudio de caso cualitativo	La evaluación formativa adaptada favorece el crecimiento del aprendizaje del alumnado con discapacidad.
Finn et al. (2024)	Educación superior en salud, perspectiva internacional	Artículo discursivo / síntesis	La optionality en la evaluación se asocia a mejores calificaciones o mayor satisfacción, vía motivación.
Jones et al. (2021)	Educación superior, Reino Unido	Consultas cualitativas (staff y alumnado)	Cinco tensiones entre bienestar del alumnado y diseño de la evaluación; el profesorado también se ve afectado.
Balikci (2026)	Educación infantil inclusiva; 4 díadas docente-alumnado	Caso único multisonda	El autocoaching docente con IA mejora el aprendizaje y su generalización en alumnado con autismo.

TABLA 2
Síntesis de estudios sobre resultados de aprendizaje, compromiso y bienestar del alumnado

ESTUDIO	Contexto/muestra	Diseño	Principal hallazgo
Ofem et al. (2024)	2317 docentes universitarios, Nigeria	Encuesta transversal, ecuaciones estructurales	La competencia digital y la alfabetización evaluativa median el efecto del entorno digital en la práctica inclusiva.
Donath, Lüke, Graf, Tran y Götz (2023)	342 estudios; >155 000 participantes	Metaanálisis	Efectos grandes en conocimiento docente ($g = 0.93$); la formación activa y prolongada facilita la transferencia.
Donath, Lüke, Tran y Götz (2025)	228 estudios; 244 muestras; 117 609 participantes	Metaanálisis estructural (MASEM)	Los modelos "práctica-a-creencia" explican mejor la transferencia que los modelos lineales de conocimiento-a-práctica.
Hogan et al. (2025)	15 centros escolares, EE. UU.	Pre-post con t de Student	La asistencia técnica breve mejora actitudes y conocimiento, pero no garantiza el cambio de práctica evaluativa.
Aldhilan, Rafiq, Afzal, Ali, Altassan y Khadim (2025)	550 participantes, Yeda (Arabia Saudí)	Encuesta cuantitativa (ANOVA, regresión, sendero)	Actitudes positivas hacia la inclusión coexisten con barreras institucionales moderadas y apoyo desigual.
Vicente Herrero y Vicente Herrero (2025)	España; análisis de políticas y datos de impacto	Revisión documental	Persisten desafíos en formación docente y equidad regional pese a los avances legislativos.

Fuente: Elaboración propia.

4. Conclusiones

La evidencia revisada en este estudio permite extraer tres conclusiones principales. En primer lugar, el impacto de la evaluación inclusiva sobre el aprendizaje del alumnado es, en general, neutro o positivo cuando la evaluación se diseña con rigor técnico y se vincula a los mismos objetivos de aprendizaje para todos los estudiantes; sin embargo, como advierten Tai et al. (2021) y Kleinlein (2025), el número de estudios que miden este efecto de forma directa, más allá de percepciones o satisfacción, sigue siendo reducido, lo que limita la solidez de las conclusiones y señala una necesidad clara de investigación futura.

En segundo lugar, el compromiso, la motivación y el bienestar del alumnado dependen menos de la existencia formal de adaptaciones que de la flexibilidad real del diseño evaluativo y del reconocimiento de la interseccionalidad de las necesidades del alumnado, tal como subrayan autores como Jones et al. (2021) y Finn et al. (2024). En tercer lugar, el cambio en la práctica docente y su sostenibilidad en el tiempo dependen de un desarrollo profesional prolongado, activo y acompañado de oportunidades reales de experimentación en el aula y no de la mera transmisión de conocimiento teórico, como demuestran de forma convergente los metaanálisis de Donath et al. (2023, 2025) y los estudios de implementación (Aldhilan et al., 2025; Hogan et al., 2025).

En conclusión, estos hallazgos apuntan a que la evaluación inclusiva funciona como un sistema interdependiente: los avances en el aprendizaje del alumnado dependen de cambios sostenidos en la práctica docente, y estos, a su vez, dependen de un desarrollo profesional y de un apoyo institucional que muchos sistemas educativos, incluido el español (Vicente y Vicente, 2025), todavía no garantizan de forma equitativa. La consolidación de la evaluación inclusiva exigirá, por tanto, abordar de forma simultánea los tres niveles descritos en la Figura 10.1: el diseño de la evaluación, la práctica docente y las condiciones de implementación a nivel de centro y de sistema.

Referencias bibliográficas

- Aldhilan, D., Rafiq, S., Afzal, A., Ali, F., Altassan, M. A., & Khadim, M. (2025). Navigating barriers and building pathways: Inclusive education for children with special needs. *F1000Research*, 14, 1203. <https://doi.org/10.12688/f1000research.172211.2>
- Balikci, S. (2026). Investigating the impact of AI-supported self-coaching as a professional development model for embedded instruction in inclusive early childhood settings. *Behavioral Sciences*, 16(1), 140. <https://doi.org/10.3390/bs16010140>
- Chakraborty, A., Kaushik, A., & Ramachandran, V. (2024). Teachers' perceptions of formative assessment for students with disability: A case study from India. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 1–14. <https://doi.org/10.1017/jsi.2024.4>
- Dewsbury, B. M., Swanson, H. J., Moseman-Valtierra, S., & Caultkins, J. (2022). Inclusive and active pedagogies reduce academic outcome gaps and improve long-term performance. *PLoS ONE*, 17(6), e0268620. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0268620>
- Donath, J. L., Lüke, T., Graf, E., Tran, U. S., & Götz, T. (2023). Does professional development effectively support the implementation of inclusive education? A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 35(1), 30. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09752-2>
- Donath, J. L., Lüke, T., Tran, U. S., & Götz, T. (2025). The transfer of teacher training to inclusive classroom practice: A meta-analytic SEM approach. *Educational Psychology Review*, 37(4), Artículo 105. <https://doi.org/10.1007/s10648-025-10081-9>
- Finn, G. M., Tai, J., & Nadarajah, V. D. (2024). Inclusive assessment in health professions education: Balancing global goals and local contexts. *Medical Education*, 59(1), 88–96. <https://doi.org/10.1111/medu.15535>
- Hogan, J. A., Montalbano, C., Coviello, J., McQueston, J., Kirby, M., Koo, B. J., Nissley-Tsiopinis, J., Jutovich, S., & Lang, J. (2025). Developing inclusive educators: Analyzing the effectiveness of a short-term technical assistance model for best practices. *Education Sciences*, 15(5), 578. <https://doi.org/10.3390/educsci15050578>
- Jones, E., Priestley, M., Brewster, L., Wilbraham, S. J., Hughes, G., & Spanner, L. (2021). Student wellbeing and assessment in higher education: The balancing act. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(3), 438–450. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1782344>
- Kleinlein, E. V. (2025). Conceptualising inclusive assessment: A critical literature review at the nexus of education, inclusion, and assessment. *European Journal of Special Needs Education*, 40(1), 101–120. <https://doi.org/10.1080/08856257.2025.2500137>
- Ofem, U. J., Amanso, E. O. I., Ene, E. I., Asuquo, E. N., Ekpang, P. U., Idung, J. U., Edam Agbor, I. B., Ajuluchukwu, E. N., Anashie, A. I., Elogbo, E. I., Aderibigbe, S. A., Orim, F. S., & Edeh, S. O. (2024). Re-engineering inclusive classroom assessment practices in a digitalized environment: The mediating effect of digital competencies, instructional practices and assessment literacy. *Social Sciences & Humanities Open*, 10, 101150. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.101150>
- Tai, J., Ajjawi, R., & Umarova, A. (2021). How do students experience inclusive assessment? A critical review of contemporary literature. *International Journal of Inclusive Education*, 28(9), 1936–1953. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.2011441>
- Vicente, M., & Vicente, C. (2025). La inclusión educativa en España: avances, retos y perspectivas para la integración social. *REIF: Revista de Educación, Innovación y Formación*, 12, 77–101.

CAPÍTULO 11.

Diseño universal para el aprendizaje en la educación superior

MARÍA PIEDAD CASTAÑO-MORCILLO

mariacast@ugr.es

Universidad de Granada

RESUMEN

La educación superior evoluciona hacia modelos más inclusivos y equitativos que respondan a la creciente diversidad del estudiantado. En este contexto, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se consolida como un enfoque pedagógico que promueve y potencia la accesibilidad, la participación y el éxito académico mediante la planificación de entornos de aprendizaje flexibles y adaptados a las necesidades de la diversidad de los estudiantes. Su implementación favorece no solo la mejora de la calidad educativa, sino también la igualdad de oportunidades y la inclusión social. El DUA atiende a la diversidad desde el desarrollo educativo y sitúa al profesorado universitario como agente clave en el diseño de experiencias de aprendizaje accesibles y centradas en el estudiante. Este capítulo analiza los fundamentos del DUA, su aplicación en la educación superior, el papel de las tecnologías digitales y la inteligencia artificial como herramientas de apoyo, así como los principales desafíos para su implantación eficaz en la universidad.

Palabras clave:

Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), educación superior, inclusión educativa, accesibilidad, diversidad, inteligencia artificial.

1. Introducción

La educación superior se encuentra inmersa en un proceso de transformación orientado a garantizar una formación de calidad, equitativa e inclusiva para todo el estudiantado. El objetivo del Diseño Universal del aprendizaje (en adelante DUA) es conseguir atender a las características y competencias individuales del alumnado, pudiendo acceder al contenido curricular, y además participando activamente en la comprensión de los contenidos de manera efectiva (Osuna, 2021). Autores como Sánchez-Serrano et al. (2023) hablan del incremento de la diversidad en las aulas universitarias, derivadas de la incorporación de estudiantes con diferentes capacidades, trayectorias, contextos socioculturales y estilos de aprendizaje, exigiendo por lo tanto replantear los modelos tradicionales de enseñanza.

En este contexto, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se está implantando y se diseña como uno de los enfoques pedagógicos más relevantes para favorecer la accesibilidad, la participación y el éxito académico de todos los estudiantes (Fuentes, 2023). Además, esta implementación eficaz del DUA podría suponer no solo la mejora de la calidad educativa, sino que hay que tener en cuenta la promoción de la inclusión social y la igualdad de oportunidades (Maldonado et al., 2022). Por lo tanto, el DUA atiende la diversidad como una característica inherente al proceso educativo y apuesta por el diseño de la enseñanza respondiendo a las necesidades de todos los estudiantes, siendo el profesorado universitario un agente clave en la creación de entornos de aprendizaje flexibles, accesibles y centrados en el estudiante. (Malmaceda & Puican, 2019). El presente estudio tiene como finalidad analizar los fundamentos del DUA, su aplicación en la educación superior, el papel de las tecnologías digitales y de la inteligencia artificial en su desarrollo, así como los principales retos para su implantación en la universidad.

3. Origen y evolución del Diseño Universal para el Aprendizaje

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) vinculó por primera vez el derecho universal a la educación a través del artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948). En las décadas posteriores los cambios sociales proporcionaron situaciones para tomar conciencia sobre las desigualdades, haciendo énfasis en los procesos educativos dando lugar a la aparición de nuevas corrientes e iniciativas pedagógicas como la Educación para Todos (UNESCO, 1990). Ya en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) y en el Informe Delors (Delors, 1996), se ajustaron a los principios de la educación inclusiva. En este contexto de cambio, el Centro de Tecnologías Especiales Aplicadas (CAST), formuló, en los años 90, un concepto que fortaleció su presencia en la educación: Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Por lo tanto, el origen del término proviene del arquitecto Ron Mace (1941-1998) y su grupo de investigación del Centro de Diseño Universal (CDU), que estableció un enfoque para diseñar productos, entornos y servicios que garantizaran el acceso a todos, (Canter et al., 2017). Utilizando este enfoque como objetivo principal, los miembros del CAST asociaron la arquitectura con la educación, mostrando que el Diseño Universal podría ser los cimientos para crear y promocionar una educación igualitaria y justa (Rose, 1999).

Sus orígenes se fundamentan a raíz de los trabajos desarrollados por el Center for Applied Special Technology (CAST) en Estados Unidos. Inspirado en el concepto de Diseño Universal formulado por Ronald Mace en el ámbito de la arquitectura. El DUA trasladó estos principios al contexto educativo con el propósito de diseñar experiencias de aprendizaje accesibles para todo el alumnado, intentando evitar que las adaptaciones fueran una respuesta únicamente dirigida a determinados colectivos (Meyer et al., 2020). Según Novak (2022) se fundamenta en los avances de la neurociencia, la psicología cognitiva y las ciencias del aprendizaje, que determinaban que no existe un estudiante "promedio" y que cada persona aprende de forma distinta. Estas evidencias pusieron de manifiesto que las dificultades de aprendizaje no dependen exclusivamente de las características individuales del estudiante, sino también del diseño de los entornos educativos y de las barreras que estos pueden generar (CAST, 2024). Autores como Canter et al. (2017) determinan que, con el paso del tiempo, el DUA ha experimentado cambios desde un modelo centrado en la accesibilidad hacia un enfoque más amplio basado en la equidad, y la participación del estudiante. La publicación de las Pautas DUA 3.0 establecen una actualización significativa del modelo, introduciendo novedosas evidencias científicas y proporcionando mayor enfoque a aspectos como la identidad del estudiante, la pertenencia, la eliminación de sesgos y la justicia educativa, reforzando la necesidad de diseñar experiencias de aprendizaje que incentiven la autonomía, la autorregulación y la participación activa de todo el alumnado (Alharbi & Newbury, 2021). En la actualidad, el DUA se está considerando como uno de los marcos internacionales de referencia para potenciar la educación inclusiva y se introduce progresivamente en políticas educativas, investigaciones y prácticas docentes en múltiples países, especialmente en el ámbito de la educación superior.

3. Fundamentos del Diseño Universal para el Aprendizaje

La inclusión tiene sus orígenes en el movimiento de la educación que apareció en Estados Unidos con el objetivo de introducir a los niños y niñas con algún tipo de discapacidad en las escuelas ordinarias (Suárez & López, 2018). Autores como Torres (2010) consideran que la educación inclusiva se encuentra en constante transformación siendo la mayor proliferación de artículos entre los años 2012 y 2013 considerándose actualmente uno de los compromisos de las políticas de la Unión Europea. Por lo que conforma uno de los marcos pedagógicos más destacados para potenciar una educación superior inclusiva a través del diseño de entornos, materiales, metodologías y sistemas de evaluación que visualicen la variedad del estudiantado (Alba, 2019). Extinguiendo las barreras que entorpecen el aprendizaje y fomentando la participación de todas las personas, además se visualiza como un enfoque educativo de intervención que se enmarca dentro del movimiento de la educación inclusiva (Fernández-Batenero & Arrifano, 2019). Respecto a los modelos centrados a la adaptación individual, una vez detectadas las dificultades, el DUA impulsa una planificación proactiva que establece la variabilidad del alumnado como una función dentro del contexto educativo (Parra, 2011). Este enfoque resulta especialmente pertinente en la educación superior, donde la diversidad de perfiles, experiencias, intereses y necesidades de aprendizaje exige modelos docentes flexibles y accesibles (Unesco, 2020).

3.1. Concepto de Diseño Universal para el Aprendizaje

El DUA puede definirse como un marco de planificación educativa que se basa en las evidencias científicas que se centra en el diseño de objetivos, metodologías, materiales, recursos y sistemas de evaluación con la finalidad de potenciar las oportunidades de aprendizaje para todas las personas, siendo su objetivo principal anticipar la diversidad del alumnado y minimizar las barreras que pueden limitar el acceso, la participación y el éxito académico (CAST, 2024). A diferencia de otros enfoques centrados en las adaptaciones curriculares individuales, el DUA plantea que la enseñanza debe diseñarse desde el inicio para responder a la variabilidad del alumnado (Meyer et al., 2014). Desde esta perspectiva, la diversidad deja de entenderse como una excepción para convertirse en el punto de partida de la planificación docente. Este cambio supone una transformación profunda del papel del profesorado universitario, que pasa de adaptar posteriormente la enseñanza a diseñar experiencias educativas flexibles, accesibles y personalizadas desde el comienzo del proceso formativo (Gordon, 2024). Diversas investigaciones (Fernández-Batenero & Arrifano, 2019; Meyer et al., 2014) han puesto de manifiesto que este enfoque mejora la participación, incrementa la motivación y favorece el éxito académico, especialmente entre estudiantes con discapacidad, necesidades específicas de apoyo educativo y perfiles diversos, aunque sus beneficios se extienden al conjunto del alumnado (Almeqdad et al., 2023).

4. Los tres principios del Diseño Universal para el Aprendizaje

4.1. Múltiples formas de implicación

La educación superior tiene el deber y la obligación de ofrecer una enseñanza que atienda y profundice en la creciente diversidad inmersa en las aulas, exigiendo replantear los métodos y enfoques de aprendizaje (Mayo et al., 2024). Como señala Davies et al. (2013), la inclusión en la universidad no solo se centra en lo deseable, sino en que permita el desarrollo académico y personal de todo el estudiantado potenciando la motivación y el compromiso del aprendizaje. La motivación fomenta una mayor implicación y como reflejan estudios, diversificar los métodos de enseñanza y evaluación incrementa el compromiso del estudiantado y mejora los índices de retención (Casebolt & Humphrey, 2023). Estos hallazgos destacan la necesidad de visibilizar y de consensuar las prácticas inclusivas que se están elaborando evitando que el DUA se conciba como una lista de verificación, y fomentando su integración crítica continua en la práctica docente (Espada-Chavarría et al., 2023). Desde esta perspectiva, el profesorado debe dar diversas opciones que fomenten la autonomía, promuevan el sentido de pertenencia, favorezcan el interés por el aprendizaje y ayuden al alumnado a mantener el esfuerzo y la autorregulación (Lohmann et al., 2018).

4.2 Múltiples formas de representación

Estudios como los de Orozco y Cotán (2025) responden al principio de que los estudiantes perciben y procesan la información de formas diferentes y es por ello por lo que el profesorado debe ofrecer múltiples formas de presentar los contenidos utilizando

diferentes modelos, lenguajes y recursos que hagan accesible la comprensión. En la práctica universitaria, este principio implica combinar textos, imágenes, infografías, vídeos subtítulos, organizadores gráficos, ejemplos prácticos y recursos multimedia accesibles. Asimismo, pretende garantizar que los materiales sean adecuados y casen con las tecnologías de apoyo adaptándose a los criterios de accesibilidad digital y cognitiva, beneficiando la comprensión y aprendizaje del estudiantado (UNESCO, 2020).

4.3 Múltiples formas de acción y expresión

Se hace necesario otorgar diversas oportunidades para que el alumnado obtenga un aprendizaje que demuestre las competencias adquiridas haciendo alusión a las diferencias en las capacidades de diversa índole haciéndose necesario proporcionar alternativas que puedan expresar el aprendizaje de maneras diversas. (Cotán et al., 2024; López-Gavira et al., 2025). Así mismos autores como Davies et al. (2013) hablan de la materialización a través de diferentes modalidades de evaluación, presentaciones orales, proyectos colaborativos, portafolios, vídeos, role playing, estudios de caso o productos digitales. Este conglomerado de los tres principios del Diseño Universal para el Aprendizaje ofrece un marco pedagógico sólido para diseñar una enseñanza universitaria inclusiva, flexible y centrada en el estudiante. Su aplicación contribuye a reducir las barreras para el aprendizaje, potenciar la participación activa y favorecer que todo el alumnado disponga de oportunidades reales para alcanzar el éxito académico, reforzando el compromiso de las instituciones de educación superior con la equidad y la calidad educativa.

5. Aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje en la educación superior.

La aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en la educación superior implica transformar la forma de planificar, desarrollar y evaluar la enseñanza con el objetivo de garantizar que todos los estudiantes puedan acceder, participar y progresar en igualdad de oportunidades. Desde esta perspectiva, la diversidad deja de considerarse una excepción para convertirse en el punto de partida de la planificación docente. En el ámbito universitario, este enfoque resulta especialmente relevante debido a la creciente heterogeneidad del alumnado, tanto en términos de capacidades y estilos de aprendizaje como de trayectorias académicas, contextos socioculturales y experiencias previas. La implementación del DUA favorece una docencia más equitativa y contribuye a mejorar la participación, la permanencia y el rendimiento académico de todo el estudiantado (Almeqdad et al., 2023; UNESCO, 2020).

5.1. Planificación docente inclusiva

La planificación inclusiva parte del reconocimiento de que no existe un estudiante "promedio" y de que todos los estudiantes presentan fortalezas, intereses, motivaciones y necesidades diferentes. En consecuencia, el profesorado debe formular resultados de aprendizaje claros, seleccionar metodologías variadas y ofrecer diferentes itinerarios para alcanzar los objetivos de la asignatura (Biggs & Tang, 2022). Asimismo, resulta

recomendable secuenciar progresivamente las actividades, proporcionar apoyos ajustables, facilitar instrucciones claras y ofrecer opciones para que el alumnado tome decisiones sobre determinados aspectos de su aprendizaje. Estas estrategias favorecen la autonomía, incrementan la motivación y reducen las barreras que pueden limitar la participación de determinados estudiantes (Florian & Black-Hawkins, 2011).

5.2. Diseño de materiales accesibles

La accesibilidad ha cobrado mucho peso en el campo de la educación por ser una de las piezas fundamentales para la consecución de la inclusión educativa (Villaescusa-Alejo, 2022). Supone garantizar que los recursos sean perceptibles, comprensibles y utilizables por personas con diferentes capacidades para que la información que contengan sea fácil de comprender y permitan tanto la comunicación del individuo con el propio entorno como la ejecución y consecución de las actividades (Larraz-Istúriz, 2015).

6. Metodologías activas compatibles con el DUA

Las metodologías activas constituyen un complemento idóneo para la aplicación del DUA, puesto que sitúan al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje y favorecen la participación, la autonomía y el desarrollo de competencias. Igualmente, permiten ofrecer múltiples formas de implicación, representación y acción, en consonancia con los principios del DUA (Freeman et al., 2014).

6.1 Aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo organiza al alumnado en pequeños grupos heterogéneos donde sus integrantes trabajan conjuntamente para alcanzar objetivos comunes ya que es una metodología educativa que cobró especial relevancia a principios de la década de 1980 (Gillies, 2016).

Este enfoque fomenta la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, las habilidades sociales y el aprendizaje entre iguales (Johnson et al., 2014). Desde la perspectiva del DUA, el aprendizaje cooperativo facilita que cada estudiante participe desde sus fortalezas y tenga el apoyo necesario para desarrollar sus potencialidades, siendo un enfoque de aprendizaje eficaz para ayudar a los estudiantes a obtener la adquisición de conocimientos prácticos, habilidades de aprendizaje y competencias prácticas para una comunicación eficaz (Tran et al., 2019).

6.2 Aprendizaje Basado en Proyectos

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) propone que los estudiantes construyan el conocimiento mediante el desarrollo de proyectos vinculados con situaciones reales. Esta metodología incentiva la creatividad, la resolución de problemas, el trabajo colaborativo y la aplicación práctica de los contenidos (Thomas, 2000). Además, permite que el alumnado elija diferentes formas de presentar los productos finales, respetando los distintos estilos de aprendizaje y expresión (Ferrero et al., 2021).

6.3 Aprendizaje Basado en Problemas

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP-Problem Based Learning) sitúa al alumnado ante problemas complejos que requieren buscar información, analizar evidencias, formular hipótesis y proponer soluciones fundamentadas. Este enfoque favorece el pensamiento crítico, la autonomía y la integración de conocimientos, al tiempo que incrementa la motivación y la participación activa del estudiantado (Barrows, 1986).

6.4 Clase invertida

La clase invertida reorganiza la secuencia tradicional de enseñanza mediante el estudio previo de los contenidos fuera del aula y la utilización del tiempo presencial para desarrollar actividades prácticas, resolver dudas y promover el aprendizaje colaborativo (Bergmann & Sams, 2012). Esta metodología incrementa la flexibilidad del proceso de aprendizaje y permite que cada estudiante gestione el ritmo de estudio de acuerdo con sus necesidades, favoreciendo así uno de los principios fundamentales del DUA. Estas metodologías contribuyen a crear entornos de aprendizaje más inclusivos, al ofrecer múltiples oportunidades de participación, interacción y construcción del conocimiento.

7. Tecnologías digitales e inteligencia artificial para favorecer el Diseño Universal para el Aprendizaje

La transformación digital de la educación superior está vinculada a nuevas oportunidades para avanzar hacia modelos de enseñanza más inclusivos, flexibles y personalizados y en consecuencia a las tecnologías digitales y, más recientemente, la inteligencia artificial (IA). Se están consolidando como herramientas estratégicas para favorecer la aplicación del DUA, al facilitando múltiples formas de representación de la información, de implicación del alumnado, de acción y expresión del aprendizaje (Sánchez-Serrano et al., 2023). No obstante, la incorporación de estas tecnologías no garantiza por sí misma una educación inclusiva. Su verdadero potencial depende de un uso pedagógico fundamentado, orientado a eliminar barreras y a ofrecer oportunidades equitativas de aprendizaje para todos los estudiantes. En consecuencia, el profesorado universitario debe desarrollar competencias digitales que le permitan seleccionar, adaptar e integrar estas herramientas de forma crítica y ética (European Commission, 2022).

8. Conclusiones

La aplicación del DUA requiere un cambio de enfoque en la práctica docente universitaria. Más que realizar adaptaciones puntuales para determinados estudiantes, propone diseñar desde el inicio experiencias educativas que ofrezcan múltiples formas de implicación, representación y acción y expresión. Este planteamiento favorece la autonomía del alumnado, incrementa la participación y contribuye a una enseñanza más personalizada y centrada en las necesidades de cada estudiante. El profesorado desempeña un papel esencial en este proceso. La planificación inclusiva, el diseño de materiales accesibles, la incorporación de metodologías activas y el desarrollo de

sistemas de evaluación flexibles constituyen elementos clave para trasladar los principios del DUA a la práctica educativa. Para ello, resulta imprescindible fortalecer las competencias pedagógicas, digitales e inclusivas del profesorado mediante programas de formación continua y espacios de innovación docente (Fernández-Batanero et al., 2022). Finalmente, el desarrollo de tecnologías digitales y de herramientas basadas en inteligencia artificial abre nuevas posibilidades para personalizar la enseñanza, mejorar la accesibilidad y favorecer el aprendizaje de todo el alumnado. No obstante, estas oportunidades deben ir acompañadas de criterios éticos, transparencia y supervisión docente, garantizando que la tecnología se utilice como un instrumento al servicio de la inclusión y no como un factor que genere nuevas desigualdades (UNESCO, 2023; OECD, 2024). En conclusión, el Diseño Universal para el Aprendizaje no constituye únicamente una metodología docente, sino un marco de referencia para construir universidades capaces de responder a la diversidad desde la equidad, la innovación y el respeto al derecho de todas las personas a una educación superior de calidad.

Referencias Bibliográficas

- Alba, C. (2019). Diseño universal para el aprendizaje: Un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*, 6(9), 55–66.
- Alharbi, S., & Newbury, P. (2021). Improving student engagement and satisfaction using universal design for learning and storytelling. En *Proceedings of the European Conference on e-Learning (ECEL)* (pp. 559–566). <https://doi.org/10.34190/EEL.21.105>
- Canter, L. L. S., King, L. H., Williams, J. B., Metcalf, D., & Potts, K. R. M. (2017). Evaluating pedagogy and practice of universal design for learning in public schools. *Exceptionality Education International*, 27(1), 1–27.
- Casebolt, T., & Humphrey, K. (2023). Use of universal design for learning principles in a public health course. *Annals of Global Health*, 89(1), 48. <https://doi.org/10.5334/aogh.4045>
- CAST. (2018). *About universal design for learning*. <https://bit.ly/3ZApdoG>
- CAST. (2024). *The UDL guidelines*. <https://bit.ly/4gCBoYK>
- Cotán Fernández, A., Gallardo-López, J. A., & López-Noguero, F. (2024). Estrategias metodológicas inclusivas para estudiantes con discapacidad en educación superior: Análisis de contenido a través de Scopus. *Publicaciones*, 54(2), 15–35. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v54i2.30488>
- Davies, P. L., Schelly, C. L., & Spooner, C. L. (2013). Measuring the effectiveness of universal design for learning intervention in postsecondary education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(3), 195–220.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* (Compendio). UNESCO.
- Espada-Chavarría, R., González-Montesino, R. H., López-Bastías, J. L., & Díaz-Vega, M. (2023). Universal design for learning and instruction: Effective strategies for inclusive higher education. *Education Sciences*, 13(6), 620. <https://doi.org/10.3390/educsci13060620>

- Fernández-Batanero, J. M., & Arrifano, T. P. (2019). Educación inclusiva y TIC. *Aula Abierta*, 48(2), 125–128.
- Ferrero, M., Vadillo, M. A., & León, S. P. (2021). Is project-based learning effective among kindergarten and elementary students? A systematic review. *PLoS ONE*, 16(4), e0249627. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0249627>
- Fuentes, S. S. (2023). *El diseño universal para el aprendizaje: Guía práctica para el profesorado* (Vol. 236). Narcea.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2014). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(4), 1–26.
- Larraz-Istúriz, C. (2015). *Accesibilidad cognitiva*. CEAPAT-IMSERSO.
- Lohmann, M. J., Boothe, K. A., Hathcote, A. R., & Turpin, A. (2018). Engaging graduate students in the online learning environment: A universal design for learning approach to teacher preparation. *Networks: An Online Journal for Teacher Research*, 20(2), 1–23. <https://doi.org/10.4148/2470-6353.1264>
- Maldonado, I. A., Morocho, H. F., Maldonado, G. M., & Cuenca, K. M. (2022). Discriminación del docente de género masculino en educación inicial. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 72–90. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.2909.
- Malmaceda, P. M., & Puican, C. P. (2019). *Plan estratégico para el Centro de Investigación Socioeducativo para mejorar la política de investigación docente de la Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Educación Inicial de la Universidad Nacional de Tumbes, año 2015*. [Tesis].
- Mayo, M. E., Aguirre, A., Doménech, A., & Fernández-Menor, I. (2024). Why did I choose these studies? Decisions of students with disabilities in Spanish higher education. *European Journal of Special Needs Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2445405>
- Meier, B. S., & Rossi, K. A. (2020). Removing instructional barriers with UDL. *Kappa Delta Pi Record*, 56(2), 82–88.
- Novak, K. (2022). *UDL now!: A teacher's Monday-to-Friday guide to implementing universal design for learning* (2nd ed.). CAST Professional Publishing.
- Osuna García, J. C. (2021). *Empoderar a los estudiantes transnacionales desde un modelo de educación para la competencia global*. Universidad Autónoma de Baja California.
- Parra, D. C. (2011). Educación inclusiva: Un modelo de diversidad humana. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 5(1), 139–150.
- Rose, D. H. (2000). Universal design for learning. *Journal of Special Education Technology*, 15(1), 67–70. <https://doi.org/10.1177/016264340001500108>
- Sánchez-Serrano, J. L., Alba-Pastor, C., Zubillaga-del-Río, A., et al. (2023). Universal design for learning and instruction: Effective strategies for inclusive higher education. *Education Sciences*, 13(6), 620. <https://doi.org/10.3390/educsci13060620>
- Suárez, B., & López, A. (2018). Investigación en educación inclusiva: La producción de trabajos en revistas españolas y tesis doctorales. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(1), 169–184.

- Torres, G. J. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educacional*, 49(1), 62–89.
- Tran, V. D., Nguyen, T. M. L., Van De, N., Soryaly, C., & Doan, M. N. (2019). Does cooperative learning enhance students' learning strategies? *International Journal of Higher Education*, 8(4), 79–88.
- Villaescusa-Alejo, M. I. V. (2022). La accesibilidad, una clave para la inclusión educativa: Accesibilidad e inclusión educativa. *Journal of Neuroeducation*, 3(1), 90–98.
<https://doi.org/10.1344/joned.v3i1.39660>

CAPÍTULO 12.

Retos y futuro de la inclusión en la educación superior: de la Declaración a la Transformación

LUIS DOÑA-TOLEDO

luisdt@ugr.es

Universidad de Granada

RESUMEN

Este capítulo analiza los retos y horizontes de la inclusión en la educación superior desde una perspectiva teórico-reflexiva. Se argumenta que el futuro de la inclusión universitaria exige superar su tratamiento como respuesta puntual a la diversidad y situarla como criterio estructural de calidad docente, innovación y responsabilidad social de nuestra institución. Para ello, se examina el tránsito de una inclusión declarativa a una inclusión estructural, los desafíos vinculados a la formación del profesorado, el diseño curricular, la evaluación, la accesibilidad digital, la inteligencia artificial y la generación de evidencias. Asimismo, se identifican implicaciones para la innovación docente y aprendizajes transferibles a otros contextos universitarios. Se concluye que una educación superior inclusiva no depende únicamente de voluntades individuales, sino de culturas, políticas y prácticas capaces de transformar las condiciones ordinarias de presencia, participación y progreso del estudiantado.

Palabras clave:

inclusión; educación superior; innovación docente; equidad; accesibilidad; inteligencia artificial; calidad educativa.

1. Introducción

La inclusión se ha consolidado como uno de los grandes principios normativos y pedagógicos de la educación contemporánea. En la educación superior, su presencia en discursos institucionales, planes estratégicos, convocatorias de innovación docente y marcos internacionales es cada vez más visible. Sin embargo, esta visibilidad no siempre se traduce en una transformación profunda de las condiciones en las que el estudiantado accede, participa, aprende y progresa. De ahí que el reto actual no consista únicamente en afirmar la importancia de la inclusión, sino en analizar qué implica convertirla en un principio estructural de la docencia universitaria.

La expansión de la educación superior ha modificado de forma sustantiva el perfil del estudiantado y ha situado a las universidades ante una incertidumbre y es que ampliar el acceso no garantiza, por sí mismo, igualdad real de oportunidades. Marginson (2016) advierte que los sistemas de alta participación pueden combinar democratización del acceso con nuevas formas de estratificación social. Esta paradoja es especialmente relevante para pensar el futuro de la inclusión universitaria, porque obliga a desplazar la mirada desde la mera presencia del alumnado hacia las condiciones académicas, relacionales, digitales y organizativas que hacen posible su participación y progreso.

En este marco, la inclusión no puede reducirse a la atención a determinados grupos ni a la aplicación de adaptaciones individuales. La inclusión no puede entenderse únicamente como la identificación y eliminación de barreras que limitan la presencia, la participación y el logro del alumnado, aunque esta sea una dimensión central del proceso. Supone también transformar las culturas, políticas y prácticas educativas para responder a la diversidad y garantizar condiciones de equidad, con especial atención a quienes se encuentran en riesgo de marginación, exclusión o bajo rendimiento (Ainscow, 2020).

La literatura revisada sobre inclusión en educación superior insiste en esta dirección. Moriña (2017) señala que los desafíos de la inclusión universitaria no se agotan en el acceso formal, sino que atraviesan las prácticas docentes, los apoyos, la participación y la experiencia cotidiana del alumnado. De manera complementaria, la revisión de Stentiford y Koutsouris (2021) muestra que las pedagogías inclusivas en educación superior se han conceptualizado como un campo amplio, aún en construcción, que requiere mayor precisión conceptual y una articulación más sólida entre teoría, práctica y evaluación de impacto.

Desde esta perspectiva, el capítulo se plantea como una reflexión de cierre orientada a responder a la pregunta: ¿qué implicaciones tiene la inclusión para la innovación docente universitaria? La idea central que se defiende en este trabajo es que el futuro de la inclusión en la educación superior exige pasar de una inclusión declarativa, dependiente de discursos generales o de iniciativas individuales, a una inclusión estructural, integrada en el diseño original y ordinario de la enseñanza, la evaluación, la accesibilidad digital, la formación del profesorado y las políticas institucionales. Esta transición no es sólo metodológica, sino también ética y política, porque afecta al modo en que la universidad entiende la calidad, la excelencia y su responsabilidad social.

2. De la inclusión declarativa a la inclusión estructural

Uno de los principales retos de la educación superior consiste en evitar que la inclusión quede reducida a una categoría retórica. La inclusión declarativa aparece cuando una institución incorpora el lenguaje de la diversidad, la equidad o la accesibilidad en sus documentos, pero mantiene sin cambios sustantivos las formas ordinarias de enseñar, evaluar, acompañar y reconocer al estudiantado. En estos casos, la inclusión se convierte en un horizonte deseable, pero no modifica las reglas que organizan la experiencia académica.

La inclusión estructural, en cambio, exige interrogar las condiciones que producen participación o exclusión dentro de la universidad. No se limita a preguntar qué estudiantes necesitan apoyos, sino qué aspectos de la cultura académica, del currículo, de la evaluación, de los materiales, de los tiempos o de las plataformas digitales generan barreras evitables. Esta diferencia es fundamental: mientras la inclusión declarativa tiende a situar el problema en el estudiante, la inclusión estructural desplaza el análisis hacia la relación entre alumnado, contexto e institución. En esta línea, Gibson (2015) sostiene que avanzar hacia una educación superior inclusiva exige ir más allá del reconocimiento formal de derechos y de los ajustes individuales, para transformar las pedagogías universitarias y las condiciones institucionales que pueden generar exclusión.

Esta perspectiva conecta con el enfoque de las pedagogías inclusivas el cual plantea la necesidad de revisar cómo se diseñan, desarrollan y evalúan las prácticas docentes en aulas universitarias cada vez más diversas. Desde esta perspectiva, la inclusión no se limita a ofrecer apoyos individuales, sino que exige repensar la enseñanza ordinaria para ampliar las oportunidades de participación y aprendizaje de todo el estudiantado. En este sentido, la pedagogía inclusiva no supone una rebaja de las expectativas académicas, sino una vía para mejorar la calidad del aprendizaje, en la medida en que promueve entornos más accesibles, flexibles, participativos y exigentes para todos los estudiantes (Stentiford & Koutsouris, 2021).

También implica revisar las lógicas compensatorias que siguen presentes en muchos contextos universitarios. O'Shea, Lysaght, Roberts y Harwood (2016) advierten que los discursos de inclusión pueden reproducir enfoques deficitarios cuando atribuyen las dificultades al alumnado en lugar de examinar los supuestos institucionales que organizan la participación. En esta línea, el futuro de la inclusión pasa por dejar de concebir la diversidad como una excepción que debe gestionarse y empezar a entenderla como una condición constitutiva de la educación superior contemporánea.

La inclusión estructural, por tanto, no debe interpretarse como una tarea añadida al trabajo docente, sino como un criterio de calidad. La excelencia universitaria no puede sostenerse únicamente en la producción de conocimiento o en la exigencia académica si las condiciones para acceder a ese conocimiento resultan desiguales o poco transparentes. La calidad docente se juega también en la capacidad de diseñar experiencias formativas que hagan comprensible la exigencia, diversifiquen las oportunidades de participación y garanticen que la evaluación valore aprendizajes relevantes sin reproducir barreras innecesarias. En esta línea, Korthals Altes et al. (2024) plantea que una evaluación

verdaderamente inclusiva en educación superior no consiste sólo en ofrecer ajustes individuales, sino en repensar las condiciones, criterios y prácticas evaluativas para que la accesibilidad y la participación formen parte de la propia calidad académica.

3. Retos actuales de la inclusión en la educación superior

3.1. Superar la lógica individual y compensatoria de la diversidad

El primer reto consiste en superar la tendencia a interpretar la inclusión como respuesta individualizada a situaciones particulares. La atención a situaciones concretas del alumnado no resulta incompatible con la inclusión; al contrario, puede ser necesaria para garantizar equidad. Sin embargo, una perspectiva inclusiva exige que estas respuestas no queden reducidas a ajustes individuales o soluciones excepcionales, sino que se integren en una revisión más amplia de las condiciones ordinarias de enseñanza y aprendizaje. De este modo, la inclusión desplaza el foco desde la adaptación al “caso” hacia el diseño de entornos formativos capaces de anticipar la diversidad, sostener altas expectativas y ampliar las oportunidades de participación y logro para todo el estudiantado (Bunbury, 2020).

La investigación sobre discapacidad e inclusión en educación superior ha mostrado que las barreras no se derivan exclusivamente de condiciones personales, sino de la interacción con entornos poco accesibles, evaluaciones rígidas, culturas académicas normalizadoras y apoyos insuficientes. Korthals Altes et al. (2024), Moriña y Biagiotti (2024) muestran que las experiencias evaluativas del estudiantado con discapacidad siguen atravesadas por barreras institucionales y académicas que afectan a su participación. En la misma dirección, Bunbury (2020) advierte que los ajustes razonables resultan necesarios, pero insuficientes si no se articulan con un currículo inclusivo capaz de reducir barreras desde el diseño ordinario de la enseñanza.

El futuro de la inclusión exige, por tanto, desplazar el foco desde la corrección individual de dificultades hacia la transformación de los entornos. Este desplazamiento no elimina la atención personalizada, sino que la sitúa dentro de un marco más amplio de diseño universal, accesibilidad y justicia educativa. La pregunta no debería ser únicamente qué apoyo necesita un estudiante concreto, sino qué podría modificarse en la enseñanza para que menos estudiantes queden situados en posiciones de desventaja.

3.2. Formar al profesorado universitario para una docencia inclusiva

El segundo reto se relaciona con la formación del profesorado universitario. La inclusión no puede depender únicamente de la sensibilidad personal, la buena voluntad o la experiencia acumulada. Requiere conocimientos pedagógicos, comprensión de las barreras, competencia para diseñar materiales accesibles, criterios para diversificar la participación y capacidad para evaluar de forma justa. Sin formación específica, la inclusión corre el riesgo de quedar subordinada a interpretaciones intuitivas o fragmentarias.

A este respecto, Moriña (2017) subraya que la inclusión en la educación superior requiere profesorado capaz de revisar sus prácticas y de generar condiciones de participación y apoyo. Sin embargo, muchas universidades siguen otorgando mayor reconocimiento a la investigación que a la formación pedagógica del profesorado (Geschwind & Broström, 2015). Esta asimetría dificulta que la inclusión se consolide como parte de la identidad profesional docente. El desafío no consiste sólo en ofrecer cursos puntuales, sino en articular una cultura de desarrollo profesional que vincule inclusión, innovación, evaluación y mejora continua, como parte del desarrollo profesional.

La formación docente inclusiva debería abordar, al menos, cuatro dimensiones: comprensión crítica de la diversidad, diseño curricular accesible, evaluación inclusiva y uso responsable de tecnologías. Además, debería favorecer comunidades de práctica en las que el profesorado pueda compartir materiales, analizar barreras, revisar evidencias y sostener cambios más allá de iniciativas individuales. En esta línea, Sánchez-Díaz, Morgado y Cabeza-Ruiz (2025) muestran que las prácticas inclusivas en educación superior requieren profesorado accesible, capaz de realizar ajustes, adaptar materiales y flexibilizar la evaluación desde un compromiso sostenido con la equidad. Subrayando según señalan Moriña y Perera (2025) que la formación del profesorado universitario constituye una condición necesaria para que la innovación tecnológica tenga impacto real en la inclusión y el aprendizaje del alumnado.

3.3. Revisar currículo, evaluación y participación

El tercer reto afecta al núcleo de la docencia universitaria: qué se enseña, cómo se aprende, cómo se valora el aprendizaje y qué lugar ocupa el alumnado en el proceso formativo. Desde una perspectiva inclusiva, revisar el currículo no significa únicamente hacer accesibles unos contenidos previamente definidos, sino interrogarse sobre los criterios con los que se seleccionan los saberes, las experiencias que se consideran legítimas, las voces que se incorporan al aula y las formas de conocimiento que quedan habitualmente invisibilizadas. Un currículo inclusivo no rebaja la exigencia académica, sino que la hace más comprensible, situada y abierta a la diversidad de trayectorias, referentes culturales, condiciones de participación y modos de aprender del estudiantado (Hockings, 2010; Stentiford & Koutsouris, 2021).

La evaluación ocupa un lugar especialmente relevante en este proceso, porque constituye uno de los espacios donde con mayor frecuencia se reproducen desigualdades bajo la apariencia de neutralidad. Korthals Altes et al. (2024) (2024) propone repensar la evaluación inclusiva y revisar aquellas prácticas evaluativas que presuponen un modelo homogéneo de estudiante, generando barreras para quienes no se ajustan a ese perfil. En esta misma línea, Tai, Ajjawi, Boud, Dawson y Panadero (2018) defienden la importancia del juicio evaluativo, entendido como la capacidad del alumnado para comprender la calidad de su propio trabajo y el de otros. Desde una perspectiva inclusiva, esto supone que la evaluación no solo certifica resultados, sino que también enseña a interpretar criterios, reconocer estándares, tomar decisiones y mejorar progresivamente.

Revisar la participación implica, asimismo, cuestionar la idea de que existe una única forma válida de implicarse en la vida del aula. Participar no siempre significa intervenir oralmente, responder de inmediato o ocupar una posición visible en la dinámica grupal. También puede expresarse mediante aportaciones escritas, trabajo colaborativo, producción digital, reflexión individual, escucha activa, creación de materiales, formulación de preguntas o revisión crítica de las propias decisiones. Reconocer esta pluralidad permite ampliar las oportunidades de implicación sin renunciar a la exigencia académica, algo especialmente relevante en aulas masificadas o heterogéneas, donde la participación visible de algunos estudiantes puede ocultar la exclusión silenciosa de otros. Por ello, revisar currículo, evaluación y participación supone desplazar la inclusión desde los márgenes de la docencia hacia sus decisiones centrales (Kahu & Nelson, 2018; Stentiford & Koutsouris, 2021).

3.4. Garantizar accesibilidad digital y uso ético de la inteligencia artificial

El cuarto reto se vincula con la transformación digital. La digitalización ha ampliado las posibilidades de acceso a información, comunicación, colaboración y creación de recursos, pero también ha introducido nuevas formas de exclusión. En este sentido, la UNESCO (2023a) advierte que la tecnología educativa debe evaluarse desde criterios de pertinencia, equidad, escalabilidad y sostenibilidad. Esta advertencia es decisiva para la educación superior: una plataforma, una aplicación o una herramienta de inteligencia artificial no son inclusivas por su mera presencia, sino por las condiciones pedagógicas, éticas y técnicas que regulan su uso.

La accesibilidad digital constituye una dimensión ineludible de la inclusión futura. Las Web Content Accessibility Guidelines 2.2 establecen que los contenidos digitales deben ser perceptibles, operables, comprensibles y robustos (World Wide Web Consortium [W3C], 2024). En términos docentes, esto implica cuidar la estructura de los documentos, los subtítulos, las transcripciones, el contraste, la navegación, el texto alternativo, la claridad de instrucciones y la compatibilidad con tecnologías de apoyo. No se trata de un requisito técnico marginal, sino de una condición de participación académica.

La inteligencia artificial generativa añade una complejidad específica. Puede contribuir a la accesibilidad mediante la adaptación de textos, la generación de ejemplos, la diversificación de formatos o el apoyo a la planificación. Sin embargo, también puede reproducir sesgos, invisibilizar autorías, generar dependencia tecnológica o ampliar desigualdades cuando se incorpora sin criterios pedagógicos y éticos. Crompton y Burke (2023) muestran que la investigación sobre inteligencia artificial en educación superior se ha expandido de forma muy rápida y que sus usos se concentran en ámbitos como la evaluación, la predicción, los asistentes inteligentes o la gestión del aprendizaje, lo que exige una reflexión crítica sobre sus finalidades y efectos. Por ello, UNESCO (2023b) y la European Commission (2022) insisten en que la IA en educación debe orientarse desde principios de agencia humana, transparencia, equidad, seguridad y responsabilidad.

4. Innovación docente inclusiva: condiciones para el futuro

Pensar el futuro de la innovación docente inclusiva exige desplazar la atención desde la experiencia concreta hacia las condiciones que permiten sostenerla, extenderla y convertirla en mejora institucional. Muchas iniciativas inclusivas nacen del compromiso de equipos docentes o de proyectos de innovación situados, pero el reto no consiste únicamente en multiplicar buenas prácticas, sino en evitar que dependan exclusivamente de voluntades individuales o desaparezcan cuando finaliza la financiación, cambia el equipo responsable o se debilita el contexto que las hizo posibles. La innovación inclusiva requiere, por tanto, pasar de la lógica del proyecto aislado a la lógica de la capacidad institucional, entendiendo la inclusión como una dimensión de las culturas, políticas y prácticas universitarias (Ainscow, 2020; Stentiford & Koutsouris, 2021).

Una primera condición de futuro es la sostenibilidad. La innovación inclusiva no puede valorarse solo por su originalidad o por la intensidad de las acciones desarrolladas, sino por su capacidad para integrarse en las prácticas ordinarias de la docencia, la coordinación académica y la cultura organizativa. Ello implica documentar procesos, sistematizar aprendizajes, formar a nuevos docentes y crear estructuras que permitan mantener la mejora más allá de la iniciativa inicial. La literatura reciente sobre inclusión en educación superior insiste en que muchas dificultades no se sitúan únicamente en el aula, sino también en la falta de recursos, formación, apoyo institucional e información clara para el profesorado (Korthals Altes et al. 2024).

Una segunda condición es la producción de evidencias para orientar la toma de decisiones. Las experiencias inclusivas suelen presentarse como valiosas por su orientación ética o por su potencial transformador, pero no siempre documentan suficientemente sus efectos. Evaluar la innovación inclusiva no debe entenderse como un trámite burocrático, sino como una práctica de aprendizaje institucional. Recoger información sobre participación, accesibilidad, percepción del alumnado, dificultades encontradas y mejoras observables permite distinguir qué funciona, qué debe revisarse y qué puede transferirse a otros contextos. Esta evidencia fortalece el juicio pedagógico y evita que la innovación quede reducida a una narración de intenciones (Korthals Altes et al. (2024); Davis, Nolen y Koretsky (2024)).

Una tercera condición remite a la gobernanza de la inclusión. La innovación docente inclusiva requiere tiempo, formación, acompañamiento técnico, recursos accesibles y reconocimiento académico. Sin estas condiciones, la inclusión corre el riesgo de convertirse en una exigencia moral dirigida al profesorado, pero no respaldada por estructuras que la hagan viable. El futuro de la inclusión en la educación superior dependerá, en última instancia, de que las universidades sean capaces de convertir las prácticas innovadoras en cultura institucional, las evidencias en decisiones y el compromiso individual en responsabilidad compartida (Felten & Lambert, 2020; Davis, Nolen y Koretsky (2024)

5. Aprendizajes transferibles para otros contextos universitarios

Los retos analizados permiten identificar algunos aprendizajes transferibles a otros contextos universitarios. Ahora bien, la transferencia no debe entenderse como la simple reproducción de actividades, materiales o experiencias diseñadas en una asignatura concreta. En el ámbito de la inclusión, transferir supone adaptar principios de diseño, criterios de revisión y formas de trabajo docente a nuevas condiciones institucionales, curriculares y disciplinares. Por ello, el valor de una innovación inclusiva no reside únicamente en lo que se hace, sino en la capacidad de explicitar por qué se hace, qué barreras pretende reducir y bajo qué condiciones podría adquirir sentido en otros escenarios formativos.

Un primer aprendizaje es que la inclusión debe incorporarse al diseño ordinario de la enseñanza. La accesibilidad de los materiales, la claridad de las tareas, la diversidad de formatos y las opciones de participación no constituyen añadidos posteriores, sino decisiones pedagógicas que afectan a la calidad del aprendizaje. Este principio puede trasladarse a cualquier área de conocimiento, porque toda disciplina organiza modos específicos de acceder, producir y comunicar saberes. La cuestión no es aplicar las mismas estrategias en todas las asignaturas, sino revisar cómo cada contexto académico puede hacer más comprensibles sus exigencias sin reducir su complejidad. Esta idea conecta con los enfoques de pedagogía inclusiva en educación superior, que insisten en revisar las prácticas ordinarias de enseñanza para ampliar las oportunidades de participación y aprendizaje de todo el estudiantado (Hockings, 2010; Stentiford & Koutsouris, 2021).

Un segundo aprendizaje se relaciona con la transparencia. En contextos universitarios diversos, hacer explícitos los propósitos de las actividades, los criterios de evaluación, las expectativas de calidad y los apoyos disponibles permite que la exigencia académica sea más legible para el alumnado. La transparencia no elimina el esfuerzo ni simplifica el conocimiento, sino que reduce la dependencia de códigos implícitos que no todo el estudiantado conoce del mismo modo. Desde esta perspectiva, transferir una práctica inclusiva implica también revisar qué aspectos del currículo, de la evaluación o de la participación permanecen sobrentendidos y pueden convertirse en barreras para aprender. La transparencia pedagógica resulta especialmente relevante para favorecer que el alumnado comprenda qué se espera de él, cómo se valora la calidad de su trabajo y de qué manera puede mejorar progresivamente (Tai et al., 2018; Winkelmes et al., 2019).

Un tercer aprendizaje apunta a la necesidad de integrar la accesibilidad digital como dimensión transversal de la docencia universitaria. En un contexto de creciente mediación tecnológica, cada documento, aula virtual, vídeo, recurso interactivo o herramienta de inteligencia artificial puede ampliar o restringir las oportunidades de participación. La transferencia a otros contextos exige, por tanto, que la accesibilidad no quede delegada únicamente en servicios técnicos o unidades especializadas, sino que forme parte de la competencia pedagógica del profesorado y de los criterios habituales de calidad docente. Esta cuestión resulta especialmente importante porque la digitalización puede ampliar las posibilidades de acceso, colaboración y creación, pero

también introducir nuevas formas de exclusión si no se atienden las desigualdades de acceso, uso, accesibilidad y competencia digital (UNESCO, 2023; Moriña & Perera, 2025).

Un cuarto aprendizaje se refiere al valor de las alianzas. Autores como Pasquesi (2020) consideran que la universidad no puede construir inclusión únicamente desde dentro ni desde una mirada autorreferencial. La colaboración con estudiantes, servicios de apoyo, entidades sociales, profesionales y comunidades permite contrastar supuestos, identificar barreras poco visibles y vincular la formación universitaria con problemas reales. Este aprendizaje resulta especialmente relevante en titulaciones orientadas a la educación, la salud, lo social o la intervención comunitaria, pero también puede trasladarse a cualquier ámbito en el que la formación universitaria aspire a tener sentido público y responsabilidad social. Desde esta perspectiva, las alianzas amplían la comprensión de la inclusión porque conectan el aprendizaje académico con experiencias, saberes y necesidades que no siempre entran en el aula universitaria de manera espontánea.

Finalmente, y siguiendo a lo expuesto por Davis, Nolen y Koretsky (2024) sobre transferencia requiere una lectura crítica de las condiciones de cada contexto. Una experiencia inclusiva adquiere mayor alcance cuando produce criterios compartidos, materiales reutilizables, evidencias documentadas y espacios de continuidad, pero su traslado nunca puede hacerse de forma mecánica. Rúbricas, guías de accesibilidad, bancos de recursos, protocolos de revisión, memorias reflexivas o comunidades docentes pueden ayudar a convertir una iniciativa puntual en una práctica adaptable. En este sentido, transferir no significa copiar una actividad, sino reconocer los principios que la sostienen y ajustarlos a nuevas realidades académicas, institucionales y estudiantiles. Solo así la innovación inclusiva puede dejar de ser una experiencia localizada para convertirse en una contribución estable a la mejora de la docencia universitaria.

6. Conclusiones

Los retos y el futuro de la inclusión en la educación superior obligan a repensar el modo en que la universidad define la calidad, la innovación y la responsabilidad docente. La inclusión no puede permanecer en el plano de las declaraciones institucionales ni depender únicamente de respuestas puntuales ante necesidades específicas. Su alcance es más profundo: interpela a las condiciones ordinarias en las que se diseña el currículo, se organiza la enseñanza, se evalúa el aprendizaje, se utilizan las tecnologías y se acompaña la participación del estudiantado. Desde esta perspectiva, una universidad inclusiva no es solo aquella que amplía el acceso, sino aquella que revisa críticamente qué oportunidades reales ofrece para aprender, participar y construir pertenencia.

El análisis desarrollado ha mostrado que avanzar hacia una inclusión estructural exige desplazar el foco desde el estudiante considerado individualmente hacia la relación entre alumnado, contexto e institución. Esta mirada no niega la necesidad de apoyos concretos ni de ajustes razonables cuando resultan necesarios, pero evita que la diversidad quede reducida a una cuestión excepcional o compensatoria. Por el contrario, sitúa la responsabilidad en la capacidad de la docencia universitaria para anticipar la

diversidad, hacer comprensible la exigencia académica, diversificar las formas de participación y generar condiciones más equitativas para el aprendizaje de todo el estudiantado.

Las implicaciones para la innovación docente son especialmente relevantes. Innovar de manera inclusiva no consiste en incorporar metodologías activas, recursos digitales o experiencias novedosas de forma aislada, sino en transformar las condiciones que permiten aprender con sentido. Esto requiere diseñar desde la diversidad, revisar la evaluación, fortalecer la accesibilidad digital, utilizar la inteligencia artificial desde criterios éticos, construir relaciones pedagógicas significativas y documentar evidencias que permitan valorar el alcance real de las prácticas desarrolladas. La innovación inclusiva, por tanto, no se mide solo por lo que introduce, sino por lo que consigue modificar en términos de equidad, participación, reconocimiento y calidad del aprendizaje.

En definitiva, el futuro de la inclusión en la educación superior dependerá de la capacidad de las universidades para convertir el compromiso individual en responsabilidad compartida. Mientras la inclusión siga apoyándose únicamente en la sensibilidad de determinados docentes o en proyectos puntuales, su impacto será limitado y difícilmente sostenible. El desafío consiste en integrarla en las culturas institucionales, en los sistemas de reconocimiento, en la formación del profesorado y en los mecanismos ordinarios de mejora de la enseñanza. Solo así la inclusión podrá dejar de ser una aspiración periférica para convertirse en una vía real de transformación de la docencia universitaria y de la experiencia académica del estudiantado.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Bunbury, S. (2020). Disability in higher education: Do reasonable adjustments contribute to an inclusive curriculum? *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), 964–979. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1503347>
- Crompton, H., & Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: The state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20, Article 22. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8>
- Davis, S., Nolen, S., & Koretsky, M. (2024). Inclusive excellence in practice: Integrating equitable, consequential learning and an inclusive climate in higher education classrooms and institutions. *Frontline Learning Research*, 12(4), 22–54. <https://doi.org/10.14786/flr.v12i4.1331>
- European Commission. (2022). *Ethical guidelines on the use of artificial intelligence and data in teaching and learning for educators*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/153756>
- Felten, P., & Lambert, L. M. (2020). *Relationship-rich education: How human connections drive success in college*. Johns Hopkins University Press.
- Geschwind, L., & Broström, A. (2015). Managing the teaching–research nexus: Ideals and practice in research-oriented universities. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 60–73. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934332>
- Gibson, S. (2015). When rights are not enough: What is? Moving towards new pedagogy for inclusive education within UK universities. *International Journal of Inclusive Education*, 19(8), 875–886. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1015177>
- Hockings, C. (2010). *Inclusive learning and teaching in higher education: A synthesis of research*. Higher Education Academy.
- Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 58–71. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197>
- Korthals Altes, T., Willemse, M., Goei, S. L., & Ehren, M. (2024). Higher education teachers' understandings of and challenges for inclusion and inclusive learning environments: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 43, Article 100605. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100605>
- Marginson, S. (2016). The worldwide trend to high participation higher education: Dynamics of social stratification in inclusive systems. *Higher Education*, 72, 413–434. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0016-x>
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3–17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>
- Moriña, A., & Perera, V. H. (2025). Promoting inclusive practices with emerging technologies in higher education: Faculty professional development through blended-learning. *The*

- Internet and Higher Education*, 67, Article 101019.
<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2025.101019>
- Nieminen, J. H. (2024). Assessment for inclusion: Rethinking inclusive assessment in higher education. *Teaching in Higher Education*, 29(4), 841–859.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2021.2021395>
- Nieminen, J. H., Moriña, A., & Biagiotti, G. (2024). Assessment as a matter of inclusion: A meta-ethnographic review of the assessment experiences of students with disabilities in higher education. *Educational Research Review*, 42, Article 100582.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100582>
- O'Shea, S., Lysaght, P., Roberts, J., & Harwood, V. (2016). Shifting the blame in higher education: Social inclusion and deficit discourses. *Higher Education Research & Development*, 35(2), 322–336. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1087388>
- Pasquesi, K. (2020). Putting the “community” in college and university classrooms: Research-based teaching practices in service-learning and community engagement. *New Directions for Teaching and Learning*, 2020(164), 29–37. <https://doi.org/10.1002/tl.20421>
- Sánchez-Díaz, M.-N., Morgado, B., & Cabeza-Ruiz, R. (2025). “How can I do it?” Inclusive faculty members make recommendations for carrying out inclusive teaching practices. *Active Learning in Higher Education*, 26(2), 279–293.
<https://doi.org/10.1177/14697874241230456>
- Stentiford, L., & Koutsouris, G. (2021). What are inclusive pedagogies in higher education? A systematic scoping review. *Studies in Higher Education*, 46(11), 2245–2261.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1716322>
- Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D., Dawson, P., & Panadero, E. (2018). Developing evaluative judgement: Enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher Education*, 76, 467–481. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0220-3>
- UNESCO. (2023a). *Global education monitoring report 2023: Technology in education: A tool on whose terms?* UNESCO. <https://doi.org/10.54676/UZQV8501>
- UNESCO. (2023b). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/EWZM9535>
- Winkelmes, M.-A., Boye, A., & Tapp, S. (Eds.). (2019). *Transparent design in higher education teaching and leadership: A guide to implementing the Transparency Framework institution-wide to improve learning and retention*. Stylus Publishing.
- World Wide Web Consortium. (2024). *Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.2*. W3C Recommendation. <https://www.w3.org/TR/WCAG22/>

