

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS BASADAS EN EL DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES
INCLUSIVE TEACHING PRACTICES BASED ON UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING FOR THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL SKILLS

Autores: ¹Johanna Carolina Herrera Paucar, ²Lady Diana Caicedo Vera, ³Inés Julissa Quizanga Sarmiento, ⁴Ruby Marlene Montes Bazurto, ⁵Cesibel Marisol Rincones Mora.

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0007-5203-5466>

²ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-5723-0165>

³ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-4560-2069>

⁴ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0007-4505-7544>

⁵ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0007-5691-5604>

¹E-mail de contacto: jhoyher@gmail.com

²E-mail de contacto: dianacaicedovera@hotmail.com

³E-mail de contacto: julissa.quizanga@hotmail.com

⁴E-mail de contacto: ruby_montesb@hotmail.com

⁵E-mail de contacto: cesibelrincones@hotmail.com

Afiliación: ¹*²*³*⁴*⁵* Autor Independiente, (Ecuador).

Artículo recibido: 01 de Mayo del 2026

Artículo revisado: 03 de Mayo del 2026

Artículo aprobado: 05 de Mayo del 2026

¹Licenciada en Ciencias de la Educación con mención en Educación Parvularia, graduada de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador). Magíster en Educación Inicial con mención en Innovación en el Desarrollo Infantil, graduada de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador). Docente con 9 años de experiencia.

²Licenciada en Ciencias de la Educación con mención en Educación Parvularia, graduada de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador). Docente con 12 años de experiencia.

³Licenciada en Ciencias de la Educación con mención en Informática y Programación, graduada por la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador). Maestrante de la Maestría en Educación Básica de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador). Docente con 20 años de experiencia.

⁴Licenciada en Ciencias de la Educación con mención en Educación Parvularia, graduada de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador). Docente con 16 años de experiencia.

⁵Licenciada en Ciencias de la Educación con mención en Educación Parvularia, graduada por la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador). Máster Universitario en Educación Personalizada por la Universidad Internacional de La Rioja, (España). Docente con 17 años de experiencia.

Resumen

La persistencia de prácticas pedagógicas evidenció limitaciones en la atención a la diversidad y en la integración de la dimensión emocional, generando barreras que afectaron participación, bienestar y desarrollo integral del estudiantado en entornos educativos inclusivos. Se propuso analizar las prácticas pedagógicas inclusivas basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje con el propósito en comprender como promueven el desarrollo de competencias emocionales en los estudiantes. Se adoptó un enfoque cualitativo, descriptivo-exploratorio, sustentado en investigación documental mediante análisis sistemático de literatura científica reciente, organizada a partir de criterios de pertinencia temática, rigor metodológico y relevancia conceptual. El análisis evidenció que la diversificación de estrategias didácticas, la flexibilidad evaluativa

y la incorporación de recursos favorecieron procesos de participación equitativa. Se interpretó que el diseño universal de aprendizaje constituye un marco integrador que trasciende la accesibilidad, al configurar experiencias pedagógicas que vinculan aprendizaje y emoción, aportando a la construcción de entornos inclusivos más equitativos, aunque su consolidación exige transformaciones institucionales sostenidas.

Palabras clave: **Prácticas pedagógicas, DUA, Inclusivas, Competencias emocionales, Aprendizaje.**

Abstract

The persistence of certain teaching practices revealed limitations in addressing diversity and integrating the emotional dimension, creating barriers that affected student participation, well-being, and holistic development in

inclusive educational settings. The study aimed to analyze inclusive teaching practices based on Universal Design for Learning in order to understand how they promote the development of emotional competencies in students. A qualitative, descriptive-exploratory approach was adopted, grounded in documentary research through a systematic analysis of recent scientific literature, organized according to criteria of thematic relevance, methodological rigor, and conceptual relevance. The analysis revealed that the diversification of teaching strategies, flexibility in assessment, and the incorporation of resources fostered processes of equitable participation. It was interpreted that Universal Design for Learning constitutes an integrative framework that transcends accessibility by shaping pedagogical experiences that link learning and emotion, contributing to the construction of more equitable inclusive environments, although its consolidation requires sustained institutional transformations.

Keywords: Pedagogical practices, UDL, Inclusive, Emotional competencies. Learning.

Sumário

A persistência de práticas pedagógicas revelou limitações na atenção à diversidade e na integração da dimensão emocional, gerando barreiras que afetaram a participação, o bem-estar e o desenvolvimento integral dos alunos em ambientes educativos inclusivos. Propôs-se analisar as práticas pedagógicas inclusivas baseadas no Design Universal para a Aprendizagem, com o objetivo de compreender como estas promovem o desenvolvimento de competências emocionais nos alunos. Foi adotada uma abordagem qualitativa, descritiva-exploratória, sustentada em investigação documental através da análise sistemática da literatura científica recente, organizada com base em critérios de pertinência temática, rigor metodológico e relevância conceptual. A análise evidenciou que a diversificação das estratégias didáticas, a flexibilidade na avaliação e a incorporação de recursos favoreceram processos de participação

equitativa. Interpretou-se que o design universal de aprendizagem constitui um quadro integrador que transcende a acessibilidade, ao configurar experiências pedagógicas que ligam a aprendizagem e a emoção, contribuindo para a construção de ambientes inclusivos mais equitativos, embora a sua consolidação exija transformações institucionais sustentadas.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas, DUA, Inclusivas, Competências emocionais..

Introducción

La consolidación del Diseño Universal para el Aprendizaje como enfoque inclusivo ha reconfigurado la comprensión de las prácticas pedagógicas al desplazar la atención desde adaptaciones posteriores hacia el diseño anticipado de entornos accesibles, lo que ha permitido reconocer la variabilidad del estudiantado como condición inherente del proceso educativo. Este giro evidencia mejoras en la participación, rendimiento y autonomía, aunque persisten limitaciones vinculadas a la formación docente y a la sostenibilidad institucional del enfoque (Rojas y Ordóñez, 2024).

Actualmente se revela una expansión analítica hacia dimensiones evaluativas y socioemocionales, donde el DUA se proyecta como dispositivo que incide en la motivación, el compromiso y la autorregulación, dimensiones asociadas al desarrollo emocional del aprendizaje. No obstante, se identifican vacíos en la integración equilibrada de sus principios, dado que la representación alcanza mayor desarrollo frente a la acción/expresión y el compromiso, generando tensiones en la implementación integral del modelo (Carrillo y Moscoso, 2022). En el sistema educativo, la coexistencia de enfoques tradicionales e innovadores evidencia una transición incompleta en las prácticas evaluativas, donde el 45% del profesorado mantiene concepciones

centradas en la medición de resultados, frente a un 17% que incorpora plenamente los principios del DUA, lo que revela una brecha significativa en la apropiación del enfoque. Esta disparidad se intensifica en contextos con alta diversidad estudiantil, donde el 8% presenta necesidades educativas especiales dentro de una población aproximada de 1,200 estudiantes, configurando escenarios complejos de atención pedagógica (Garrochamba et al., 2025).

La implementación parcial de los principios del DUA profundiza esta problemática, ya que el principio de representación alcanza un 68% de desarrollo en los instrumentos evaluativos, mientras que acción/expresión y compromiso registran 42% y 31% respectivamente, evidenciando una aplicación fragmentada que limita la efectividad del modelo. Esta asimetría restringe la posibilidad de que los estudiantes demuestren aprendizajes mediante diversas formas, afectando tanto la participación como la motivación (Garrochamba et al., 2025). A ello se suma la persistencia de barreras institucionales y metodológicas, entre ellas la insuficiencia de tiempo para planificación (85%), la carencia de recursos (70%) y la sobrecarga docente, factores que obstaculizan la consolidación de prácticas inclusivas sostenibles.

Estas limitaciones, junto con la implementación inconsistente entre docentes percibida por el 90% de los estudiantes, configuran una tensión entre el potencial del enfoque y su materialización efectiva en el aula (Garrochamba et al., 2025). Ante esta situación, se plantea la siguiente pregunta de investigación ¿De qué manera las prácticas pedagógicas inclusivas basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje inciden en el desarrollo de competencias emocionales en los estudiantes? En este sentido, el estudio adquiere relevancia

en tanto aborda la necesidad de transformar prácticas pedagógicas que aún reproducen esquemas homogéneos, incapaces de responder a la diversidad del alumnado, lo que limita la participación y el desarrollo integral, particularmente en estudiantes con necesidades educativas especiales. La incorporación del DUA permite replantear la enseñanza desde una perspectiva inclusiva que reconoce la diversidad como un recurso pedagógico y no como una dificultad.

En el plano teórico, el análisis profundiza la comprensión del DUA como marco integrador de dimensiones cognitivas y emocionales; en el metodológico, aporta evidencia sobre la aplicación diferenciada de sus principios en contextos reales; en el plano práctico, ofrece orientaciones para el diseño de experiencias educativas que potencien la participación, la motivación y la autorregulación, aspectos vinculados al desarrollo de competencias emocionales. En cuanto a la novedad científica, esta se sustenta en la articulación entre evaluación inclusiva y desarrollo emocional, perspectiva que, según Andrango et al. (2025), amplía el alcance del DUA al incorporar dimensiones afectivas en el aprendizaje. Los beneficiarios directos incluyen estudiantes con y sin necesidades educativas especiales, docentes en proceso de innovación pedagógica e instituciones educativas que buscan consolidar modelos inclusivos sostenibles.

En función a lo mencionado el objetivo general permite analizar las prácticas pedagógicas inclusivas basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje con el propósito de comprender como promueven el desarrollo de competencias emocionales en los estudiantes. Para este efecto, es necesario fundamentar teóricamente las variables de estudio, en donde el Diseño Universal para el Aprendizaje se configura

como un marco pedagógico que redefine las prácticas educativas al incorporar, desde la planificación inicial, la diversidad del estudiantado como condición inherente del proceso formativo, desplazando enfoques correctivos hacia propuestas anticipatorias que eliminan barreras antes de su aparición (Tite et al., 2026).

Esta perspectiva no solo implica ajustes metodológicos, sino una reconfiguración del sentido mismo de la enseñanza, donde la accesibilidad y la equidad se integran como principios constitutivos del diseño didáctico. Desde esta base conceptual, las prácticas pedagógicas inclusivas se comprenden como configuraciones didácticas orientadas a garantizar la participación efectiva de todos los estudiantes, superando modelos homogéneos que invisibilizan diferencias cognitivas, sensoriales y socioemocionales. En este marco, la planificación curricular se transforma en un proceso flexible que incorpora múltiples formas de acceso, interacción y evaluación, lo que permite atender la heterogeneidad sin recurrir a adaptaciones posteriores fragmentadas (Carvajal y Romaña, 2025).

El DUA se estructura sobre una tipología tripartita que organiza su operatividad pedagógica mediante los principios de representación, acción y expresión, y compromiso, cada uno vinculado a procesos cognitivos diferenciados que intervienen en el aprendizaje. Esta organización responde a evidencias neuro educativas que identifican redes de reconocimiento, estratégicas y afectivas, configurando un modelo que articula percepción, ejecución y motivación como dimensiones inseparables del acto educativo (Arteaga et al., 2025). La dimensión de representación permite diversificar los canales de acceso a la información mediante recursos

visuales, auditivos y multisensoriales, reduciendo la dependencia de formatos únicos que restringen la comprensión. En paralelo, la dimensión de acción y expresión introduce alternativas para que el estudiante evidencie su aprendizaje, ampliando las formas de producción más allá de esquemas tradicionales. La dimensión de compromiso, por su parte, incorpora variables motivacionales y afectivas, fortaleciendo la implicación del estudiante en el proceso formativo (Andrango et al., 2025).

En el ámbito de las prácticas pedagógicas inclusivas, estas dimensiones no operan de manera aislada, sino que configuran un sistema interdependiente cuya efectividad depende de su integración equilibrada. El desarrollo desigual de estos principios limita el alcance del enfoque, especialmente cuando la representación predomina sobre las dimensiones vinculadas a la acción y al compromiso (Villacorta et al., 2024). Por otra parte, la evaluación educativa, se redefine desde esta perspectiva como un proceso continuo orientado a la comprensión del aprendizaje y no exclusivamente a su medición. Este cambio implica una transición desde prácticas centradas en la calificación hacia dinámicas formativas que incorporan retroalimentación, autorregulación y diversidad de evidencias de desempeño (Vélez et al., 2025).

Bajo este enfoque, la evaluación inclusiva se caracteriza por su flexibilidad, diversidad de formatos y orientación hacia el proceso, permitiendo que los estudiantes demuestren sus aprendizajes mediante múltiples vías. Esta configuración reduce la exclusión derivada de instrumentos estandarizados, ampliando las posibilidades de participación y reconocimiento de logros en poblaciones con necesidades educativas diversas. Por otra parte, la clasificación de la evaluación incluye

modalidades formativas, continuas y participativas, integrando estrategias como autoevaluación, coevaluación y uso de portafolios, lo que fortalece procesos metacognitivos y promueve autonomía. Estas modalidades se articulan con el DUA al ofrecer opciones diversificadas que responden a distintas capacidades expresivas y cognitivas del estudiantado (Martínez et al., 2024).

En cambio, las competencias emocionales emergen como un componente decisivo en la dinámica educativa, en tanto influyen en la motivación, la persistencia y la autorregulación del aprendizaje. El DUA, al incorporar el principio de compromiso, reconoce explícitamente la dimensión afectiva como condición necesaria para la implicación del estudiante en las tareas académicas (Calderón, 2024). Estas competencias se configuran a partir de dimensiones como la autorregulación, la motivación intrínseca, la percepción de autoeficacia y la gestión de la ansiedad frente a la evaluación, aspectos que inciden directamente en el rendimiento y la participación. La evidencia indica que entornos diseñados bajo el DUA reducen la ansiedad evaluativa y fortalecen la percepción de justicia, elementos que favorecen el desarrollo emocional.

La relación entre prácticas pedagógicas inclusivas, evaluación y competencias emocionales se manifiesta en un sistema de interdependencias donde el diseño didáctico influye en la forma en que el estudiante se involucra, regula y expresa su aprendizaje. La diversificación de estrategias no solo amplía oportunidades cognitivas, sino que también incide en la construcción de experiencias emocionales positivas asociadas al aprendizaje (Jiménez et al., 2025). En este sentido, la implementación del DUA genera un efecto

mediador sobre las competencias emocionales al reducir barreras, aumentar la percepción de control y favorecer la autonomía, lo que se traduce en mayor participación y mejores resultados de aprendizaje. Esta dinámica evidencia que la inclusión no se limita al acceso, sino que involucra condiciones afectivas que sostienen el proceso educativo.

Desde una perspectiva teórica, la comprensión de estas relaciones encuentra sustento en la Teoría sociocultural del aprendizaje, la cual plantea que el desarrollo cognitivo se produce mediante la interacción social y la mediación de herramientas culturales. En este marco, las prácticas inclusivas basadas en el DUA amplían las oportunidades de interacción significativa al diversificar los medios de participación, favoreciendo procesos de internalización del aprendizaje en contextos diversos (Trujillo, 2017). La Teoría del aprendizaje social aporta una dimensión complementaria al enfatizar el papel de la observación, la imitación y la autoeficacia en la construcción del conocimiento. En entornos diseñados bajo el DUA, la posibilidad de acceder a múltiples modelos de desempeño y formas de expresión fortalece la percepción de competencia, incidiendo en la motivación y en la regulación emocional del estudiante durante el proceso de aprendizaje (Carrera, 2001).

Materiales y Métodos

El estudio se inscribió en un paradigma cualitativo orientado a comprender significados, interpretaciones y experiencias en procesos educativos inclusivos (Hurtado, 2020). Esta elección permitió examinar cómo las prácticas pedagógicas basadas en el diseño universal de aprendizaje configuran dinámicas formativas vinculadas al desarrollo emocional, priorizando la comprensión profunda de interacciones, percepciones y sentidos

construidos por los actores educativos, lo que posibilitó captar la complejidad del fenómeno más allá de mediciones estandarizadas. El enfoque descriptivo–exploratorio se concibió como una estrategia orientada a caracterizar fenómenos educativos y examinar dimensiones poco sistematizadas en la literatura científica (González, 2024).

Su pertinencia se justificó en la necesidad de identificar rasgos, regularidades y tensiones presentes en las prácticas inclusivas sustentadas en el diseño universal de aprendizaje, permitiendo ampliar la comprensión del desarrollo de competencias emocionales sin restringir el análisis a modelos previamente delimitados. La investigación bibliográfica se definió como un proceso sistemático de revisión, análisis e interpretación de fuentes académicas y científicas relevantes para el objeto de estudio (Vizcaíno et al., 2023). Esta modalidad resultó adecuada al permitir la reconstrucción teórica de las prácticas pedagógicas inclusivas y su vínculo con el desarrollo emocional, facilitando la integración crítica de aportes conceptuales y empíricos sin recurrir a trabajo de campo, lo que favoreció un abordaje reflexivo sustentado en evidencia documentada.

Se emplearon métodos teórico, inductivo-deductivo y analítico-sintético, entendidos como procedimientos interrelacionados para examinar, inferir y reconstruir conocimiento científico desde diversas perspectivas (Maldonado et al., 2023). La combinación de estos métodos posibilitó transitar desde la identificación de regularidades particulares hacia formulaciones conceptuales generales, mientras el análisis descompuso los elementos del fenómeno y la síntesis permitió reorganizarlos en una estructura interpretativa coherente, fortaleciendo la consistencia lógica

del proceso investigativo. El análisis documental se utilizó como técnica orientada a examinar críticamente información contenida en fuentes escritas mediante procedimientos sistemáticos de selección, organización e interpretación (Carazas et al., 2024). La elección de documentos se basó en criterios de pertinencia temática, actualidad y rigor científico, mientras su tratamiento implicó categorización conceptual y contraste interpretativo, lo que permitió construir una base analítica sólida para comprender las relaciones entre prácticas inclusivas, diseño universal de aprendizaje y competencias emocionales.

Resultados y Discusión

Se evidencia que las prácticas pedagógicas inclusivas basadas en el DUA no se limitaron a la accesibilidad material, sino que incorporaron participación, expresión diversa, acompañamiento emocional, tecnologías adaptativas y evaluación flexible. La tabla sintetiza los aportes de los autores, donde las competencias emocionales aparecieron vinculadas con motivación, empatía, autorregulación, autoestima, resiliencia y sentido de pertenencia, configurando una lectura pedagógica integral del aprendizaje inclusivo.

Los hallazgos evidenciaron una coincidencia sustantiva en donde la inclusión adquirió densidad pedagógica cuando el acceso al aprendizaje se vinculó con la experiencia emocional del estudiante, pues la diversificación de recursos, la participación y la evaluación flexible no solo ampliaron oportunidades académicas, sino que disminuyeron ansiedad, aislamiento y percepción de exclusión (Ver tabla 2). Vega et al. (2026) y Aguirre et al. (2025) situaron la emoción como condición del aprendizaje,

mientras Tibán et al. (2025) mostró que la participación fue el predictor más fuerte del desempeño, lo que desplazó la mirada desde el recurso hacia la implicación subjetiva del estudiante. Zamora et al. (2025) y Arteaga et al.

(2025), en cambio, enfatizaron la mediación didáctica mediante tutorías, coenseñanza, evaluación flexible y sensibilización comunitaria, revelando que el DUA requiere una cultura escolar que sostenga sus principios.

Tabla 1. *Prácticas pedagógicas inclusivas basadas en el diseño universal de aprendizaje*

Autor y año	Prácticas pedagógicas inclusivas basadas en el DUA	Competencias emocionales	Estrategias pedagógicas inclusivas basadas en el DUA
Vega et al. (2026)	Las prácticas inclusivas se vincularon con neuroeducación, enseñanza diferenciada, aprendizaje multisensorial, tecnologías educativas y metodologías activas, al reconocer que la emoción, la motivación y la atención inciden en la consolidación del conocimiento y en la participación de estudiantes diversos.	Atención emocionalmente sostenida. Motivación para aprender. Autorregulación cognitiva. Creatividad. Resolución de problemas.	Aprendizaje multisensorial para activar atención y memoria. Aprendizaje lúdico para estimular motivación y creatividad. Proyectos colaborativos para fortalecer funciones ejecutivas. Tecnologías educativas para personalizar ritmos de aprendizaje.
Tibán et al. (2025)	Las prácticas basadas en DUA se expresaron en accesibilidad de materiales, diversidad de formatos, participación, formas variadas de expresión y ambientes de apoyo, con énfasis en recursos multiformato, plataformas digitales y flexibilización del aprendizaje.	Motivación. Compromiso. Persistencia. Autonomía. Satisfacción escolar.	Actividades participativas mediante proyectos y exposiciones. Recursos digitales multiformato. Evaluaciones flexibles con videos, infografías y presentaciones. Acompañamiento emocional y tutoría institucional.
Zamora et al. (2025)	Las prácticas inclusivas se organizaron mediante DUA, tutoría entre pares, evaluación por estaciones, coenseñanza, exploración multicanal y adaptaciones curriculares, orientadas a garantizar participación equitativa, acceso al contenido y valoración diferenciada de los aprendizajes.	Autoestima. Autonomía. Confianza. Sentido de pertenencia. Autorregulación.	Aprendizaje por roles para fortalecer autoestima. Diálogos abiertos para promover empatía. Tutoría de pares para colaboración. Desafíos de autoexploración para autoconocimiento.
Aguirre et al. (2025)	Las prácticas inclusivas se centraron en educación emocional, bienestar, participación comunitaria, trabajo colaborativo y estrategias pedagógicas innovadoras, entendiendo la inclusión como construcción de espacios seguros, empáticos y orientados a la convivencia escolar.	Empatía. Autorregulación emocional. Resiliencia. Comunicación asertiva. Conciencia social.	Círculos de expresión emocional. Aprendizaje basado en la empatía. Mindfulness y regulación emocional. Tutorías de acompañamiento socioemocional.
Arteaga et al. (2025)	Las prácticas inclusivas se fundamentaron en diversificación de recursos pedagógicos, tutorías entre pares, evaluación flexible, tecnologías accesibles y sensibilización de la comunidad educativa, concebidas como respuestas adaptativas ante necesidades educativas especiales.	Empatía. Cooperación. Resiliencia. Autoestima. Conciencia social.	Aula multisensorial para favorecer participación. Tutoría inclusiva entre pares. Plan de evaluación flexible para reducir ansiedad. Jornada de sensibilización y empatía.

Fuente: Elaboración propia

La tensión principal apareció entre la potencia conceptual del enfoque y las condiciones reales de aplicación: falta de formación docente, recursos limitados y persistencia de prácticas homogéneas. En conjunto, el DUA se presenta

como una arquitectura pedagógica de equidad, cuyo límite surge cuando se reduce a técnica metodológica y no transforma las relaciones, expectativas y vínculos afectivos en el aula.

Tabla 2. Estrategias para el desarrollo de competencias emocionales basadas en el DUA

Estrategia	Objetivo	Descripción	Indicador de evaluación	Recursos
Mapa Emocional del Aprendizaje Diverso	Favorecer el reconocimiento emocional y la autorregulación mediante representaciones dinámicas del aprendizaje que integren diversidad cognitiva.	Estrategia basada en la construcción de mapas emocionales donde estudiantes identifican estados afectivos vinculados a tareas académicas, integrando múltiples formas de representación y expresión, promoviendo conciencia emocional situada y adaptación pedagógica progresiva.	Nivel de identificación emocional durante procesos de aprendizaje diferenciados.	Docente. Plantillas adaptativas. Espacios colaborativos. Guías emocionales estructuradas.
Laboratorio de Empatía	Desarrollar empatía mediante interacción estructurada que permita interpretar experiencias diversas y fortalecer competencias socioemocionales en contextos educativos inclusivos.	Se organiza en sesiones donde los estudiantes analizan situaciones reales o simuladas desde múltiples perspectivas, empleando roles diferenciados y recursos expresivos diversos, favoreciendo la comprensión emocional.	Capacidad de adopción de perspectivas, para la reducción de conductas excluyentes.	Facilitador. Guías de roles. Casos situacionales. Recursos audiovisuales. Espacios de diálogo.
Autorregulación Progresiva	Fortalecer la autorregulación emocional y cognitiva mediante experiencias adaptativas que articulen representación, acción y expresión en trayectorias personalizadas de aprendizaje inclusivo.	Consiste en diseñar itinerarios de aprendizaje con múltiples formatos donde el estudiante selecciona estrategias de regulación emocional mientras interactúa con contenidos, promoviendo decisiones autónomas.	Frecuencia de uso de estrategias de autorregulación.	Plataformas digitales adaptativas. Guías metacognitivas. Recursos multimedia. Tutorías personalizadas. Instrumentos de seguimiento.
Ecosistemas Colaborativos de Sensibilidad Inclusiva	Promover sensibilidad inclusiva y cohesión grupal mediante dinámicas cooperativas que integren diversidad funcional, emocional y cultural.	Estrategia centrada en la creación de micro comunidades de aprendizaje donde cada integrante asume funciones, incorporando ajustes y mediaciones emocionales	Nivel de colaboración de estudiantes con necesidades diversas.	Equipos. Roles definidos. Materiales adaptados. Espacios colaborativos. Protocolos de inclusión.
Narrativas de Identidad Emocional	Consolidar la identidad emocional y autoconocimiento mediante construcción narrativa del aprendizaje que integre experiencias personales, diversidad expresiva y reflexión crítica en procesos educativos inclusivos continuos.	Los estudiantes elaboran narrativas sobre su proceso de aprendizaje, incorporando emociones, logros y dificultades, utilizando diversos lenguajes expresivos.	Coherencia narrativa, profundidad reflexiva, identificación de emociones.	Portafolios digitales. Recursos narrativos. Herramientas audiovisuales. Acompañamiento docente. Espacios de socialización.

Fuente: Elaboración propia

Las estrategias propuestas configuran un desplazamiento significativo respecto de modelos tradicionales, en tanto sitúan la experiencia emocional como núcleo organizador del aprendizaje inclusivo, integrando principios del diseño universal mediante diversidad representacional, participación y multiplicidad

de formas de expresión. Su aplicabilidad se fortalece en entornos donde existe apertura metodológica y disposición institucional para flexibilizar prácticas pedagógicas, dado que permiten responder simultáneamente a heterogeneidad cognitiva y afectiva sin fragmentar la experiencia educativa. El potencial

transformador se evidencia en la articulación entre autorregulación, empatía y sentido de pertenencia, lo que impacta no solo en el rendimiento académico, sino en la calidad de la convivencia escolar. No obstante, emergen restricciones vinculadas a la formación docente, disponibilidad tecnológica y rigidez curricular, factores que pueden limitar la implementación sostenida de propuestas de alta complejidad didáctica.

La mediación pedagógica adquiere un papel decisivo, pues exige competencias avanzadas para interpretar dinámicas emocionales y traducirlas en decisiones metodológicas pertinentes. En términos proyectivos, estas estrategias permiten configurar culturas escolares orientadas a la inclusión como experiencia vivida y no como prescripción normativa, siempre que se acompañen de políticas institucionales que favorezcan innovación, trabajo colaborativo y evaluación formativa. La viabilidad, en consecuencia, no depende exclusivamente del diseño estratégico, sino de la capacidad del sistema educativo para reconfigurar sus lógicas de enseñanza, interacción y valoración del aprendizaje.

Conclusiones

El análisis desarrollado permitió establecer que las prácticas pedagógicas inclusivas sustentadas en el diseño universal de aprendizaje no solo amplían el acceso al contenido, sino que transforman la experiencia formativa al integrar dimensiones cognitivas y emocionales en un mismo entramado didáctico. La evidencia examinada mostró que la diversificación de formas de representación, acción y expresión, junto con la incorporación deliberada de estrategias socioemocionales, favorece procesos de participación más equitativos, incrementa la implicación del estudiantado y fortalece competencias como la autorregulación, la

empatía y el sentido de pertenencia, lo que responde de manera consistente a la necesidad de superar modelos homogéneos que limitan el desarrollo integral en entornos educativos diversos. El alcance interpretativo de los resultados sugiere que el diseño universal de aprendizaje no debe entenderse como una técnica metodológica aislada, sino como una lógica de organización pedagógica que exige reconfigurar la relación entre enseñanza, evaluación y experiencia emocional. Sin embargo, su implementación enfrenta tensiones derivadas de condiciones institucionales restrictivas, insuficiente formación docente y persistencia de esquemas evaluativos centrados en la estandarización.

A partir de estos hallazgos, se desprenden orientaciones que enfatizan la necesidad de fortalecer procesos de formación docente continua en competencias socioemocionales y diseño didáctico inclusivo, promover sistemas de evaluación flexibles que reconozcan múltiples formas de aprendizaje, así como consolidar políticas institucionales que respalden la innovación pedagógica y el uso pertinente de recursos tecnológicos adaptativos. En proyección, el campo de estudio presenta oportunidades para profundizar en diseños metodológicos que integren enfoques mixtos y longitudinales, capaces de analizar el impacto sostenido de estas prácticas en trayectorias educativas diversas, al tiempo que se abren interrogantes en torno a la interacción entre cultura escolar, liderazgo pedagógico y desarrollo socioemocional.

Referencias Bibliográficas

Aguirre, D., Ramírez, L., Maldonado, I., Apolo, M., Maldonado, E., & Masache, D. (2025). Educación emocional y bienestar: Herramientas para una escuela inclusiva. *Ciencia Latina Revista Científica*

- Multidisciplinar*, 9(2), 946–962.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.16901
- Andrango, D., Duta, L., Castellano, J., & Gabriel, J. (2025). El diseño universal para el aprendizaje (DUA) como enfoque inclusivo. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 5(2), 1008–1022.
<https://doi.org/10.61384/r.c.a..v5i2.1181>
- Arteaga, M., Paredes, R., Valverde, N., Castellano, E., & Loachamin, K. (2025). Estrategias inclusivas en el aula: Un enfoque en las necesidades educativas especiales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 980–996.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.16904
- Calderón, A. (2024). Desarrollo de habilidades socioemocionales en la formación de educadores en la sociedad actual. *Sophia (Ecuador)*, 37, 283–309.
<https://doi.org/10.17163/soph.n37.2024.09>
- Carazas, R., Mayta, D., Ancaya, C., Tasayco, S., & Berrio, M. (2024). *Método de investigación científica: Diseño de proyectos y elaboración de protocolos en las ciencias sociales*. Instituto de Investigación y Capacitación.
<https://doi.org/10.53595/eip.012.2024>
- Carrera, M. (2001). Vygotsky: Enfoque sociocultural. *Revista de Educación*, 5(13), 41–44.
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>
- Carrillo, C., & Moscoso, D. (2022). La inclusión educativa y atención a la diversidad en educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 56–71.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.2908
- Carvajal, N., & Romaña, T. (2025). Inclusión y diversidad en el aula: Estrategias para atender estudiantes con necesidades educativas especiales. *Saber Ser*, 2(1), 53–75.
<https://doi.org/10.35997/saberser.v2i1.40>
- Garrochamba, E., Imba, J., & Calero, S. (2025). Diseño universal para el aprendizaje (DUA) y sus implicaciones en la evaluación de estudiantes con NEE. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(2), 2901–2918.
<https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3806>
- González, P. (2024). Criterios actualizados sobre la metodología de la investigación educativa: Una aproximación bibliográfica. *Mendive. Revista de Educación*, 22(1), e3154.
<https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3154>
- Hurtado, F. (2020). Fundamentos metodológicos de la investigación: El génesis del nuevo conocimiento. *Revista Científica*, 5(16), 99–119.
<https://doi.org/10.29394/SCIENTIFIC.ISSN.2542-2987.2020.5.16.5.99-119>
- Jiménez, B., Hernández, L., Campos, C., & Loor, N. (2025). Desarrollo de competencias socioemocionales en la educación: Un enfoque psicológico. *Revista ALCON*, 5(3), 332–343.
<https://doi.org/10.62305/alcon.v5i3.602>
- Maldonado, F., Álvarez, R., Maldonado, P., Cordero, G., & Capote, M. (2023). *Metodología de la investigación: De la teoría a la práctica*. Puerto Madero Editorial Académica.
<https://doi.org/10.55204/pmea.24>
- Martínez, M., Rodríguez, K., Guapizaca, M., & Pintado, E. (2024). La evaluación como herramienta en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 9510–9529.
<https://doi.org/10.17163/soph.n37.2024.09>
- Rojas, E., & Ordóñez, Y. (2024). Diseño de estrategias educativas para la inclusión de estudiantes con necesidades físicas especiales en entornos escolares. *Dominio de las Ciencias*, 10(3), 2353–2364.
<https://doi.org/10.0009/0002-2063-9859>
- Tibán, A., Borbor, J., Ramírez, W., Guevara, E., & Oña, M. (2025). El diseño universal para el aprendizaje (DUA) como herramienta de inclusión universal. *Sinergia Académica*, 8(6), 1019–1038.
<https://doi.org/10.61384/r.c.a..v4i3.476>
- Tite, J., Salavarría, J., & Pérez, N. (2026). Estrategias pedagógicas inclusivas para reducir brechas de aprendizaje en estudiantes de nivel básico. *Revista InveCom*, 6(3), 1–9.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.18204397>
- Trujillo, L. (2017). *Teorías pedagógicas contemporáneas*. Fundación Universitaria del Área Andina.
<https://bit.ly/34ePbS6>

Vega, H., Reasco, B., Gavilanes, A., Yacencilga, S., & Manrique, G. (2026). Estrategias didácticas inclusivas basadas en principios de neuroeducación para el desarrollo de habilidades cognitivas en estudiantes de educación básica. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 3(2), 1–7. <https://doi.org/10.70625/rlice/602>

Vélez, E., Vidal, E., Chancay, E., Zambrano, E., & Calvache, G. (2025). La diversidad en el aula para el aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(3), 3875–3896. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.18016

Villacorta, F., Alberto, C., & Álvarez, V. (2024). Las prácticas pedagógicas para atender la diversidad en estudiantes universitarios: Revisión sistemática. *Horizontes. Revista de*

Investigación en Ciencias de la Educación, 1913–1922.

Vizcaíno, P., Cedeño, R., & Maldonado, I. (2023). Metodología de la investigación científica: Guía práctica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7658

Zamora, M., Aguirre, J., Robayo, M., Andino, F., & Díaz, M. (2025). Análisis de las necesidades educativas especiales y estrategias inclusivas para el aula. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 854–871. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.16894



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright © Johanna Carolina Herrera Paucar, Lady Diana Caicedo Vera, Inés Julissa Quizanga Sarmiento, Ruby Marlene Montes Bazurto, Cesibel Marisol Rincones Mora.

Declaraciones éticas y editoriales del artículo

Contribución de los autores (Taxonomía CRediT)

Johanna Carolina Herrera Paucar: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.

Lady Diana Caicedo Vera: curación y organización de los datos, participación en la recolección de información, validación de los resultados obtenidos y elaboración de representaciones gráficas y visualización de los datos.

Inés Julissa Quizanga Sarmiento: provisión de recursos académicos y materiales para el desarrollo del estudio, apoyo en la administración del proyecto investigativo y revisión editorial del manuscrito antes de su publicación.

Ruby Marlene Montes Bazurto: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio

Cesibel Marisol Rincones Mora: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.

Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en relación con la investigación presentada, la autoría del manuscrito ni la publicación del presente artículo.

Declaración de financiamiento

La presente investigación no recibió financiamiento específico de agencias públicas, comerciales o de organizaciones sin fines de lucro. En caso de existir financiamiento institucional o externo, este deberá ser declarado explícitamente por los autores en esta sección.

Declaración del editor

El editor responsable certifica que el proceso editorial del presente artículo se desarrolló conforme a los principios de integridad científica, transparencia y buenas prácticas editoriales. El manuscrito fue sometido a un proceso de evaluación mediante revisión por pares doble ciego, garantizando la confidencialidad de la identidad de los autores y revisores durante todo el proceso de dictamen académico. Asimismo, el editor declara que el artículo cumple con los criterios científicos, metodológicos y éticos establecidos por la revista.

Declaración de los revisores

Los revisores externos que participaron en la evaluación del presente manuscrito declaran haber realizado el proceso de revisión de manera objetiva, independiente y confidencial. Asimismo, manifiestan que no mantienen conflictos de interés con los autores ni con la investigación evaluada, y que sus observaciones y recomendaciones se fundamentan exclusivamente en criterios científicos, metodológicos y académicos.

Declaración ética de la investigación

Los autores declaran que la investigación se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica, garantizando la confidencialidad de los datos y el respeto a los participantes del estudio. En los casos en que la investigación involucre seres humanos, los procedimientos deben ajustarse a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y a las normativas institucionales correspondientes.

Declaración sobre el uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que el uso de herramientas de inteligencia artificial, en caso de haberse utilizado durante el proceso de investigación o redacción del manuscrito, se realizó únicamente como apoyo técnico para mejorar la claridad del lenguaje o el análisis de información, manteniendo siempre la responsabilidad intelectual sobre el contenido del artículo. Las herramientas de inteligencia artificial no fueron utilizadas como autoras del manuscrito ni sustituyen la responsabilidad académica de los investigadores.

Disponibilidad de datos

Los datos que respaldan los resultados de esta investigación estarán disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia, respetando las normas éticas y de confidencialidad establecidas por la investigación.

