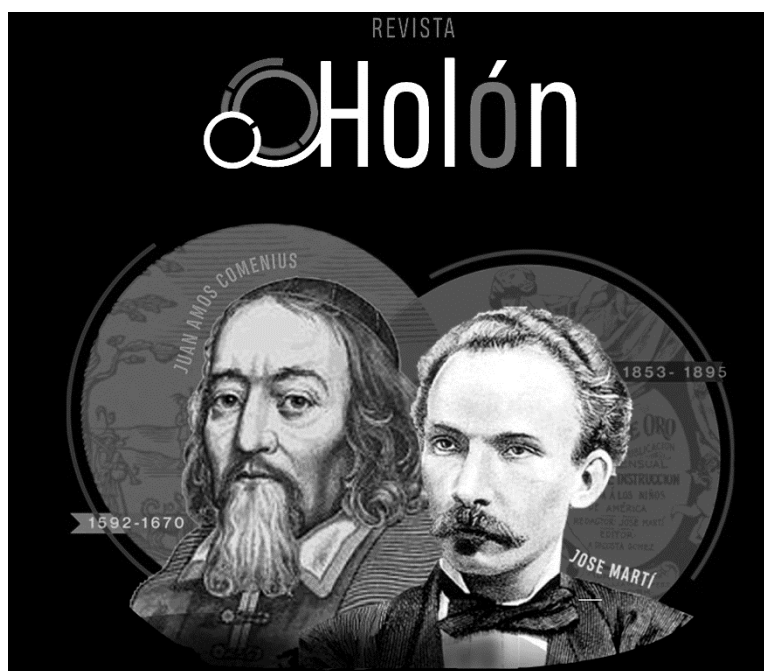




Vol. IV  
No. 13  
Septiembre - Diciembre  
2026



**Elizabeth Sáenz López**

Universidad José Martí de Latinoamérica, México

[elizabeth.saenz@ujosemarti.edu.mx](mailto:elizabeth.saenz@ujosemarti.edu.mx)

<https://orcid.org/0009-0006-6373-3254>



**Claudia Penélope Fundora López**

Universidad José Martí de Latinoamérica, México

[claudia.fundora@ujosemarti.edu.mx](mailto:claudia.fundora@ujosemarti.edu.mx)

<https://orcid.org/0009-0008-0012-6574>



**Yuritzi Briseida Mendieta González**

Universidad José Martí de Latinoamérica, México

[yuritzi.mendieta@ujosemarti.edu.mx](mailto:yuritzi.mendieta@ujosemarti.edu.mx)

<https://orcid.org/0009-0001-6660-614X>

## Cómo citar este texto:

Sáenz López, E., Fundora López, C. P., Mendieta González, Y. B. (2026). *Arquitectura pedagógica inclusiva: neurodiversidad y diseño universal para el aprendizaje*. Revista Holón. Vol. IV, No. 13. Septiembre-Diciembre 2026. Pp. 101-114. Universidad José Martí de Latinoamérica. URL disponible en: <https://revistas.up.ac.pa/index.php/holon>

Recibido: 10 de mayo de 2026

Aceptado: 10 de julio de 2026

DOI: <https://doi.org/10.48204/j.holon.n13.a11158>

## Indexada y catalogado por:



# Arquitectura pedagógica inclusiva: neurodiversidad y diseño universal para el aprendizaje

## Inclusive pedagogical architecture: neurodiversity and universal design for learning

**Elizabeth Sáenz López**

Universidad José Martí de Latinoamérica

Monterrey, México

<https://orcid.org/0009-0006-6373-3254>

[elizabeth.saenz@ujosemarti.edu.mx](mailto:elizabeth.saenz@ujosemarti.edu.mx)

**Claudia Penélope Fundora López**

Universidad José Martí de Latinoamérica

Monterrey, México

<https://orcid.org/0009-0008-0012-6574>

[claudia.fundora@ujosemarti.edu.mx](mailto:claudia.fundora@ujosemarti.edu.mx)

**Yuritzi Briseida Mendieta González**

Universidad José Martí de Latinoamérica

Monterrey, México

<https://orcid.org/0009-0001-6660-614X>

[yuritzi.mendieta@ujosemarti.edu.mx](mailto:yuritzi.mendieta@ujosemarti.edu.mx)

Correspondencia: [elizabeth.saenz@ujosemarti.edu.mx](mailto:elizabeth.saenz@ujosemarti.edu.mx)

## RESUMEN

La consolidación de una educación inclusiva constituye uno de los principales desafíos de los sistemas educativos contemporáneos. Aunque organismos internacionales como la UNESCO han promovido políticas orientadas a garantizar el aprendizaje de todo el alumnado, persisten tensiones entre estos principios y las prácticas escolares basadas en modelos homogéneos de enseñanza y evaluación. Este artículo de reflexión analiza críticamente los fundamentos pedagógicos de la educación inclusiva desde el enfoque de la neurodiversidad y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), mediante un diálogo argumentativo que incorpora aportes de la pedagogía inclusiva, la neuroeducación y las políticas educativas internacionales. Se sostiene que la transformación de la escuela requiere superar la lógica de las adaptaciones individuales para avanzar hacia el rediseño de los entornos educativos desde la variabilidad humana como principio organizador del aprendizaje. Como principal aporte, se propone la categoría de arquitectura pedagógica inclusiva, entendida como un marco conceptual que integra el DUA, la evaluación formativa y flexible, la mediación pedagógica, la dimensión socioemocional y la diversificación de las experiencias de aprendizaje como componentes interdependientes de un mismo proyecto educativo. Se sostiene, finalmente, que la consolidación de escuelas inclusivas exige transformaciones estructurales que articulen políticas públicas, formación docente, liderazgo pedagógico y prácticas curriculares coherentes con los principios de equidad, participación y justicia educativa.

**Palabras clave:** aprendizaje, aprendizaje socioemocional, educación básica, educación inclusiva, evaluación del estudiante, estrategias educativas.

## Abstract

The consolidation of inclusive education is one of the main challenges facing contemporary education systems. Although international organizations such as UNESCO have promoted policies aimed at guaranteeing learning for all students, tensions persist between these principles and school practices based on homogeneous teaching and assessment models. This reflective article critically analyzes the pedagogical foundations of inclusive education from the perspective of neurodiversity and Universal Design for Learning (UDL), through an argumentative dialogue that incorporates contributions from inclusive pedagogy, neuroeducation, and international educational policies. It argues that transforming schools requires moving beyond the logic of individual adaptations to redesign educational environments based on human variability as the organizing principle of learning. The main contribution is the proposal of the category of inclusive pedagogical architecture, understood as a conceptual framework that integrates Universal Design for Learning (UDL), formative and flexible assessment, pedagogical mediation, the socio-emotional dimension, and the diversification of learning experiences as interdependent components of a single educational project. Finally, it is argued that the consolidation of inclusive schools requires structural transformations that articulate public policies, teacher training, pedagogical leadership, and curricular practices consistent with the principles of equity, participation, and educational justice.

**Keywords:** learning, socio-emotional learning, basic education, inclusive education, student assessment, educational strategies.

### *Arquitetura pedagógica inclusiva: neurodiversidade e desenho universal para a aprendizagem*

## Resumo

A consolidação da educação inclusiva é um dos principais desafios enfrentados pelos sistemas educacionais contemporâneos. Embora organizações internacionais como a UNESCO tenham promovido políticas voltadas para garantir a aprendizagem para todos os alunos, persistem tensões entre esses princípios e as práticas escolares baseadas em modelos homogêneos de ensino e avaliação. Este artigo reflexivo analisa criticamente os fundamentos pedagógicos da educação inclusiva a partir da perspectiva da neurodiversidade e do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), por meio de um diálogo argumentativo que incorpora contribuições da pedagogia inclusiva, da neuroeducação e das políticas educacionais internacionais. Argumenta-se que a transformação das escolas exige ir além da lógica das adaptações individuais para redesenhar os ambientes educacionais com base na variabilidade humana como princípio organizador da aprendizagem. A principal contribuição é a proposta da categoria de arquitetura pedagógica inclusiva, entendida como um quadro conceitual que integra o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), a avaliação formativa e flexível, a mediação pedagógica, a dimensão socioemocional e a diversificação das experiências de aprendizagem como componentes interdependentes de um único projeto educacional. Por fim, argumenta-se que a consolidação de escolas inclusivas requer transformações estruturais que articulem políticas públicas, formação de professores, liderança pedagógica e práticas curriculares consistentes com os princípios de equidade, participação e justiça educacional.

**Palavras-chave:** aprendizagem, aprendizagem socioemocional, educação básica, educação inclusiva, avaliação do aluno, estratégias educacionais.

### ***Architecture pédagogique inclusive : neurodiversité et conception universelle de l'apprentissage***

#### **Résumé**

La consolidation de l'éducation inclusive constitue l'un des principaux défis des systèmes éducatifs contemporains. Bien que des organisations internationales telles que l'UNESCO aient promu des politiques visant à garantir l'apprentissage pour tous les élèves, des tensions persistent entre ces principes et les pratiques scolaires fondées sur des modèles d'enseignement et d'évaluation homogènes. Cet article réflexif analyse de manière critique les fondements pédagogiques de l'éducation inclusive à la lumière de la neurodiversité et de la conception universelle de l'apprentissage (CUA), à travers un dialogue argumentatif intégrant les contributions de la pédagogie inclusive, de la neuroéducation et des politiques éducatives internationales. Il soutient que la transformation des écoles exige de dépasser la logique des adaptations individuelles pour repenser les environnements éducatifs en s'appuyant sur la variabilité humaine comme principe organisateur de l'apprentissage. La principale contribution est la proposition du concept d'architecture pédagogique inclusive, appréhendé comme un cadre conceptuel intégrant la conception universelle de l'apprentissage (CUA), l'évaluation formative et flexible, la médiation pédagogique, la dimension socio-émotionnelle et la diversification des expériences d'apprentissage comme composantes interdépendantes d'un projet éducatif unique. Enfin, il est avancé que la consolidation des écoles inclusives exige des transformations structurelles qui définissent les politiques publiques, la formation des enseignants, le leadership pédagogique et les pratiques curriculaires conformément aux principes d'équité, de participation et de justice éducative.

**Mots-clés :** apprentissage, apprentissage socio-émotionnel, enseignement fondamental, éducation inclusive, évaluation des élèves, stratégies pédagogiques.

#### **INTRODUCCIÓN**

La consolidación de sistemas educativos inclusivos constituye uno de los desafíos más relevantes de la educación contemporánea. Si bien las políticas internacionales avanzan hacia el reconocimiento del derecho de todas las personas a recibir una educación de calidad, persiste una brecha significativa entre los principios de inclusión y las prácticas que predominan en las aulas. Este desfase resulta particularmente evidente en la educación básica, donde la organización curricular, los modelos tradicionales de enseñanza y los sistemas de evaluación responden, en gran medida, a una lógica homogeneizadora que desconoce la diversidad de formas en que los estudiantes aprenden, participan y construyen conocimiento (UNESCO, 2017; 2020).

Durante décadas, la escuela se ha estructurado sobre la premisa implícita de un “estudiante promedio”, supuesto que ha orientado la planificación curricular, la organización de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje. Sin embargo, los avances provenientes de la neurociencia, la psicología del aprendizaje y la pedagogía inclusiva cuestionan esta concepción al demostrar que la variabilidad constituye una condición

inherente al desarrollo humano y no una excepción que deba corregirse. Desde esta perspectiva, la neurodiversidad representa una expresión legítima de las múltiples formas de aprender y participar, por lo que desplaza la atención desde las limitaciones individuales hacia las barreras presentes en los entornos educativos (Armstrong, 2012; Meyer et al., 2014).

Este cambio de paradigma supone una transformación profunda del significado de la inclusión. En este sentido, Booth y Ainscow (2002) sostienen que la inclusión no puede reducirse a la incorporación física de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo, sino que implica revisar críticamente las culturas, las políticas y las prácticas que producen exclusión dentro de las instituciones escolares. En la misma dirección, la UNESCO (2017) concibe la inclusión como un proceso permanente de identificación y eliminación de barreras que limitan la participación y el aprendizaje, porque reconoce que la equidad exige ofrecer oportunidades diferenciadas para alcanzar objetivos comunes.

No obstante, persiste claramente la distancia entre este horizonte conceptual y la realidad educativa. A pesar de la existencia de marcos normativos internacionales numerosas escuelas mantienen currículos rígidos, metodologías uniformes y sistemas de evaluación estandarizados que dificultan la participación efectiva de estudiantes con perfiles neurodivergente: Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), Trastorno del Espectro Autista (TEA) o Dislexia. La inclusión se manifiesta como un conjunto de adaptaciones individuales posteriores, más que como un principio orientador del diseño pedagógico.

En este contexto, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) emerge como uno de los desarrollos conceptuales más relevantes para replantear la enseñanza desde una perspectiva preventiva y no reactiva. Su principal aporte consiste en reconocer la variabilidad del alumnado desde el inicio del proceso educativo, al promover múltiples formas de implicación, representación y expresión que amplían las oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes (Meyer et al., 2014).

En consecuencia, limitar la transformación educativa exclusivamente al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) supondría una visión reduccionista de la inclusión. La evidencia científica analizada muestra que la construcción de escuelas verdaderamente inclusivas exige integrar la evaluación formativa y flexible, la dimensión socioemocional del aprendizaje, la mediación pedagógica y la diversificación de las experiencias educativas como componentes interdependientes de un mismo proyecto educativo (Darling-Hammond et al., 2017; Florian y Black-Hawkins, 2011; Immordino-Yang, 2016).

Desde esta perspectiva, sostenemos que el principal desafío de la educación inclusiva no consiste únicamente en incorporar nuevas estrategias didácticas, sino en reconstruir la arquitectura pedagógica que sustenta los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La presente reflexión se sustenta en esta postura epistemológica para analizar críticamente las tensiones entre el marco internacional de inclusión promovido por la UNESCO y las prácticas que aún predominan en la educación básica. A partir del diálogo entre la pedagogía inclusiva, la neuroeducación y el Diseño Universal para el Aprendizaje, se argumenta que la flexibilidad curricular, la evaluación inclusiva y la mediación docente

constituyen pilares esenciales para garantizar el derecho a aprender en condiciones de equidad. Frente a este escenario, se propone superar el paradigma del estudiante promedio y reconocer la neurodiversidad como fundamento de una arquitectura pedagógica inclusiva orientada a la justicia educativa.

### **De la escuela del estudiante promedio a la escuela de la variabilidad humana: una transformación inaplazable**

La educación inclusiva representa uno de los avances conceptuales de las políticas educativas contemporáneas; sin embargo, su consolidación continua se enfrenta a una contradicción estructural. Mientras los organismos internacionales promueven sistemas educativos orientados a garantizar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado, numerosas instituciones escolares mantienen estructuras curriculares, organizativas, y evaluativas diseñadas para responder a un modelo homogéneo de estudiante. Esta tensión explica, en gran medida, por qué la inclusión permanece con frecuencia en el plano normativo sin traducirse plenamente en las prácticas cotidianas del aula.

Desde el marco de la UNESCO (2017; 2020), la inclusión no se limita al acceso físico a la escuela, sino que implica transformar las condiciones que generan exclusión, identificación y eliminación de las barreras que restringen la participación y el aprendizaje. Esta afirmación desplaza nuestra mirada desde las características individuales hacia la responsabilidad de los sistemas educativos para ofrecer oportunidades equitativas. De este modo, la diversidad deja de entenderse como un problema que debe corregirse para asumirse como un rasgo constitutivo de cualquier comunidad educativa.

No obstante, este principio se enfrenta a una cultura escolar heredada de modelos de enseñanza contruidos bajo parámetros de normalización. Durante décadas, la planificación curricular, la organización de los tiempos escolares y los mecanismos de evaluación se desarrollaron sobre la idea de que existía una trayectoria “normal” de aprendizaje, respecto de la cual cualquier diferencia era interpretada como déficit o desviación. Como afirma Slee (2011), esta lógica convierte la inclusión en un ejercicio permanente de adaptación del estudiante al sistema, cuando el verdadero desafío consiste en transformar el propio sistema educativo.

Esta situación adquiere especial relevancia a la luz del concepto de neurodiversidad pues los avances de la neurociencia educativa han demostrado que la variabilidad cerebral constituye una característica inherente al desarrollo humano y no una excepción estadísticamente marginal. Armstrong (2012) señala que las diferencias neurológicas deben comprenderse como expresiones legítimas de la diversidad humana, no como categorías diagnósticas asociadas a limitaciones. Desde esta perspectiva, estudiantes con TDAH, TEA o dislexia no representan casos particulares que requieren respuestas extraordinarias; por el contrario, evidencian la necesidad de revisar críticamente los supuestos sobre los cuales continúa organizándose la enseñanza escolar.

Esta mirada converge con el planteamiento de Booth y Ainscow (2002), quienes afirman que la inclusión solo puede consolidarse cuando las transformaciones alcanzan simultáneamente las culturas institucionales, las políticas educativas y las prácticas pedagógicas. Reducir la inclusión a la incorporación de recursos didácticos o adecuaciones curriculares individuales implica desconocer que las principales barreras suelen originarse en

decisiones organizativas. Por ello, la construcción de escuelas inclusivas exige revisar no solo qué se enseña, sino también cómo se conciben el éxito escolar, la evaluación, la participación y el papel del profesorado.

En este escenario, el DUA representa una de las propuestas más consistentes para replantear la enseñanza desde una lógica de anticipación y no de compensación. Meyer, Rose y Gordon (2014) afirman que planificar para la variabilidad amplía las oportunidades de aprendizaje desde el inicio del proceso educativo, al evitar que los apoyos aparezcan únicamente cuando el estudiante ya ha experimentado el fracaso escolar. La fortaleza de este enfoque radica en que sustituye el paradigma de la adaptación posterior por el diseño intencional de entornos flexibles capaces de responder a múltiples formas de aprender, comunicar y participar.

Consideramos entonces que, asumir el DUA únicamente como un repertorio metodológico limitaría su verdadero alcance. Su principal contribución reside en el cambio epistemológico que introduce, al desplazar el foco desde la adaptación del estudiante hacia la transformación del currículo y de los entornos de aprendizaje. Esta inversión representa una ruptura con la tradición escolar centrada en la homogeneidad y aproxima la educación inclusiva a una concepción de justicia social, donde la equidad consiste en ofrecer oportunidades diversas para alcanzar metas compartidas.

Esta lectura dialoga con el enfoque de capacidades desarrollado por Nussbaum (2011), quien sostiene que la justicia educativa no puede reducirse a la distribución uniforme de recursos, sino que debe garantizar las condiciones necesarias para que cada persona desarrolle efectivamente sus potencialidades. Desde esta óptica, una escuela inclusiva no es aquella que integra estudiantes diversos en un modelo inalterado, sino aquella que reorganiza sus estructuras para ampliar las capacidades reales de aprendizaje, participación y desarrollo humano.

En consecuencia, el debate sobre la inclusión educativa adquiere así una dimensión ética y política que trasciende la incorporación de innovaciones metodológicas. Mantener modelos de enseñanza diseñados para un estudiante promedio, implica perpetuar mecanismos de exclusión que limitan el ejercicio efectivo del derecho a la educación. La transformación exige reconocer que la diversidad constituye el punto de partida de toda acción pedagógica y que la responsabilidad de responder a ella recae fundamentalmente en el diseño de los sistemas educativos.

Asumimos entonces que, la inclusión debe comprenderse como una reconstrucción integral de la arquitectura pedagógica escolar. La escuela del siglo XXI requiere abandonar definitivamente la lógica de la normalización para avanzar hacia un paradigma donde la variabilidad humana sea reconocida como el fundamento de la innovación educativa, la equidad y la justicia social. Solo a partir de esta transición será posible materializar el horizonte propuesto por la UNESCO y convertir la inclusión en una experiencia cotidiana de aprendizaje compartido y no únicamente en un principio declarado por las políticas educativas.

### **Diseño universal para el aprendizaje (DUA) como fundamento de una arquitectura pedagógica inclusiva**

La transformación de la educación inclusiva no depende de la incorporación aislada de metodologías innovadoras, sino de la reconstrucción del paradigma desde el cual se concibe la enseñanza. En este sentido, el

Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) representa mucho más que una propuesta metodológica; constituye un marco epistemológico que cuestiona la lógica tradicional de la escolarización basada en la homogeneidad y propone reorganizar la planificación educativa desde el reconocimiento de la variabilidad humana como condición inherente al aprendizaje (Meyer et al., 2014).

Desde esta perspectiva supone un cambio sustancial respecto de los modelos compensatorios que históricamente han orientado la atención a la diversidad. Mientras estos parten de la identificación de déficits individuales para diseñar apoyos específicos, el DUA propone anticipar la diversidad desde el momento mismo en que se planifican los procesos de enseñanza. La diferencia no es únicamente metodológica, implica una transformación ética acerca de dónde se sitúa el origen de las barreras para el aprendizaje. En lugar de atribuir las exclusivamente a las características del estudiante, las ubica en las limitaciones del currículo, de la organización escolar y de las decisiones pedagógicas.

Esta visión converge con el planteamiento de Booth y Ainscow (2002), quienes sostienen que la inclusión requiere revisar simultáneamente las culturas, las políticas y las prácticas institucionales. Bajo esta lógica, el DUA no puede reducirse a un conjunto de recursos didácticos ni a una colección de adaptaciones curriculares. Su verdadero alcance reside en ofrecer un modelo para rediseñar el ambiente educativo desde criterios de accesibilidad, flexibilidad y participación, al desplazar la responsabilidad de la adaptación desde el estudiante hacia el sistema educativo.

Las investigaciones recientes respaldan esta perspectiva. Taylor et al. (2025) evidencian que la implementación del DUA favorece la participación y el aprendizaje de estudiantes con perfiles neurocognitivos diversos cuando las experiencias educativas incorporan múltiples formas de representación, implicación y expresión. Estos hallazgos refuerzan que la flexibilidad curricular no disminuye el nivel de exigencia académica; por el contrario, amplía las oportunidades para que los estudiantes demuestren sus aprendizajes mediante diferentes vías de acceso y comunicación.

No obstante, consideramos que limitar la educación inclusiva a la aplicación del DUA supondría una visión parcial del desafío educativo contemporáneo. Aunque este marco proporciona fundamentos sólidos para el diseño curricular, la consolidación de prácticas inclusivas exige integrar otros componentes igualmente relevantes, como la evaluación formativa y flexible, la mediación pedagógica, el desarrollo socioemocional y el liderazgo institucional. La evidencia muestra que las innovaciones metodológicas producen cambios sostenibles únicamente cuando forman parte de una cultura organizacional comprometida con la inclusión (Fullan, 2020).

Desde nuestra perspectiva, este constituye uno de los principales desafíos que enfrenta la educación latinoamericana. Con frecuencia, las políticas educativas incorporan el lenguaje de la inclusión sin transformar las condiciones institucionales que la hacen posible. Se promueve el uso de metodologías activas, pero se mantienen sistemas de evaluación homogéneos; se impulsan discursos sobre diversidad, mientras la organización curricular responde a estándares únicos de desempeño. Esta contradicción explica por qué



numerosas iniciativas inclusivas terminan limitándose a intervenciones aisladas, dependientes del compromiso individual del profesorado y con escasa capacidad de sostener cambios estructurales.

A nuestro modo de ver, la metáfora arquitectónica resulta pertinente porque nos lleva a comprender que la eficacia de cada componente depende de su interacción con los demás. Del mismo modo que un edificio no puede sostenerse únicamente sobre sus cimientos, la inclusión educativa tampoco puede descansar exclusivamente en el DUA. Su estabilidad requiere una estructura donde currículo, evaluación, mediación, bienestar socioemocional y organización institucional funcionen como elementos complementarios de un mismo proyecto pedagógico. Esta concepción aporta una lectura integradora al debate contemporáneo sobre inclusión. Frente a enfoques que presentan múltiples estrategias sin establecer relaciones entre ellas, proponemos comprenderlas como dimensiones interdependientes de una arquitectura orientada a garantizar el derecho efectivo a aprender. Bajo esta perspectiva, la innovación deja de medirse por la cantidad de recursos incorporados al aula y pasa a evaluarse por la capacidad del sistema educativo para eliminar barreras, ampliar oportunidades y reconocer la diversidad como el fundamento mismo de la calidad educativa.

En consecuencia, el desafío ya no consiste en decidir si las escuelas deben implementar el Diseño Universal para el Aprendizaje, sino en determinar hasta qué punto están dispuestas a transformar las estructuras que históricamente han sostenido la exclusión. Mientras la variabilidad humana sea interpretada como una excepción que requiere respuestas particulares, la inclusión permanecerá limitada a acciones compensatorias. Solo cuando esa variabilidad sea asumida como el principio organizador de toda planificación educativa será posible avanzar hacia una educación que responda de manera coherente a ideales de equidad, participación y justicia social promovidos por la UNESCO.

### **La arquitectura pedagógica inclusiva: de la flexibilidad curricular a la justicia educativa**

La consolidación de una educación inclusiva exige trascender la implementación de estrategias aisladas para avanzar hacia una transformación estructural de la escuela. En este sentido, proponemos la arquitectura pedagógica inclusiva como una categoría conceptual que permite comprender la inclusión desde una perspectiva sistémica, en la que currículo, evaluación, mediación docente, bienestar socioemocional, liderazgo pedagógico y organización institucional interactúan de manera articulada, para la construcción de entornos educativos.

Bajo este enfoque, el Diseño Universal para el Aprendizaje constituye el fundamento sobre el cual se articulan los demás componentes de la práctica educativa. Sin embargo, su potencial transformador depende de su integración con procesos de evaluación flexibles, metodologías activas, relaciones pedagógicas inclusivas y culturas escolares comprometidas con la equidad.

Esta visión coincide con los planteamientos de Florian y Black-Hawkins (2011), quienes sostienen que la pedagogía inclusiva requiere ampliar las oportunidades de aprendizaje para todo el alumnado sin establecer categorías diferenciadas de estudiantes. Del mismo modo, Booth y Ainscow (2002) subrayan que la transformación educativa solo resulta sostenible cuando las culturas, las políticas y las prácticas institucionales

evolucionan de manera conjunta. En consecuencia, las barreras para el aprendizaje deben analizarse como expresiones de la organización escolar y no exclusivamente como características individuales del estudiantado.

La evaluación adquiere un papel estratégico dentro de la arquitectura. Más que un mecanismo destinado a verificar resultados, constituye un proceso permanente de retroalimentación que orienta la toma de decisiones pedagógicas y favorece la mejora continua del aprendizaje. Darling-Hammond et al. (2017) destacan que las prácticas evaluativas centradas en el seguimiento formativo fortalecen la autorregulación, incrementan el compromiso del alumnado y contribuyen a construir ambientes educativos más equitativos. De este modo, la evaluación flexible deja de ser un recurso excepcional para convertirse en un componente inherente al diseño curricular.

En paralelo la dimensión socioemocional constituye otro eje indispensable de esta propuesta. La evidencia aportada por la neuroeducación demuestra que el aprendizaje está profundamente influenciado por factores emocionales, motivacionales y relacionales. Immordino-Yang (2016) señala que comprender, sentir y aprender forman parte de procesos inseparables, por lo que una educación inclusiva requiere generar contextos donde cada estudiante pueda desarrollar vínculos de confianza, autonomía y pertenencia. La UNESCO (2024) ha insistido en que la construcción de escuelas inclusivas exige promover culturas institucionales basadas en el respeto, la participación y el reconocimiento de la diversidad, dado que la calidad educativa no puede desvincularse del bienestar de quienes aprenden.

La mediación pedagógica constituye otro componente esencial de esta arquitectura. Desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), el aprendizaje es un proceso esencialmente social que se desarrolla mediante la interacción con otros. En consecuencia, la mediación docente trasciende la enseñanza de contenidos para constituir un acompañamiento integral que favorece aprendizajes significativos. A su vez, la formación continua del profesorado resulta fundamental para fomentar una cultura pedagógica inclusiva, basada en la equidad, la colaboración y la reflexión crítica sobre la práctica. Este componente hace sinergia con el liderazgo pedagógico, que actúa como elemento articulador de los procesos institucionales.

Fullan (2020) sostiene que las innovaciones educativas alcanzan resultados sostenibles cuando forman parte de proyectos colectivos respaldados por comunidades profesionales de aprendizaje y liderazgos comprometidos con la mejora continua. Desde esta óptica, la inclusión no depende exclusivamente del desempeño individual del docente, sino de la capacidad institucional para construir una visión compartida que oriente la toma de decisiones hacia objetivos comunes de justicia educativa.

Imaginemos un escenario donde esta arquitectura podría materializarse en el aula. Un maestro que diseña sus clases desde el DUA, no espera a que un estudiante con dislexia o TDAH presente dificultades para ofrecer apoyos; desde el inicio, anticipa actividades que ofrecen múltiples formas de representación (texto, audio, imágenes), de expresión (escritura, oralidad, mapas conceptuales) y de implicación (opciones de interés, retos graduados).

La evaluación, en este contexto, se diversifica en portafolios, autoevaluaciones y observaciones continuas que permiten al estudiante demostrar su aprendizaje por diferentes vías. Este breve ejemplo, ilustra cómo los componentes de la arquitectura pedagógica inclusiva DUA, evaluación flexible, mediación y bienestar socioemocional, se articulan en la práctica cotidiana para hacer efectivo el derecho a aprender en condiciones de equidad. La mediación del docente se convierte en un andamiaje flexible que se ajusta a las necesidades de cada estudiante y se construye además el clima socioemocional del aula.

En definitiva, la arquitectura pedagógica inclusiva ofrece un marco conceptual integrador para comprender esta transformación. Su principal aporte consiste en articular los fundamentos del DUA con la evaluación formativa, la mediación pedagógica, el desarrollo socioemocional, el liderazgo educativo y la cultura institucional, configurando así un sistema coherente orientado a garantizar el derecho de todas las personas a aprender.

Desde esta perspectiva, la neurodiversidad deja de representar un desafío para la escuela y se convierte en el principio que orienta la construcción de experiencias educativas más flexibles, participativas y socialmente justas. El desafío, entonces, no es técnico sino ético: implica decidir si estamos dispuestos a reconstruir los cimientos de la escuela para que todas las personas, con sus diferentes formas de aprender y participar, encuentren un lugar donde desarrollarse plenamente.

## **REFLEXIONES FINALES**

El punto de partida del artículo ha sido el reconocimiento de que la educación inclusiva es, actualmente, uno de los mayores desafíos éticos, pedagógicos y políticos de los sistemas educativos contemporáneos. Aunque durante las últimas décadas se han producido avances significativos en la formulación de políticas internacionales, orientadas a garantizar el derecho a una educación de calidad para todas las personas, la persistencia de prácticas escolares sustentadas en la homogeneidad curricular y la evaluación estandarizada evidencia que la inclusión continúa siendo un proceso en construcción.

El análisis y las reflexiones expuestas aquí permiten sostener que la principal barrera para consolidar escuelas inclusivas no reside en la diversidad del alumnado, sino en la permanencia de estructuras pedagógicas diseñadas bajo el supuesto de un estudiante promedio, lo cual ha limitado históricamente la capacidad de los sistemas educativos para reconocer la diversidad como una condición presente y constitutiva del aprendizaje. Las prácticas pedagógicas han estado centradas, principalmente, en la adaptación individual antes que en la transformación de los contextos escolares.

En este escenario, el DUA constituye un referente indispensable para avanzar hacia modelos educativos más flexibles, accesibles y equitativos. No obstante, su potencial transformador solo alcanza plena expresión cuando se articula con otros componentes esenciales de la práctica educativa. La evaluación inclusiva, la mediación pedagógica, la atención a la dimensión socioemocional y la diversificación de las experiencias de aprendizaje no constituyen estrategias aisladas, sino dimensiones complementarias que, al interactuar, configuran una arquitectura pedagógica orientada a garantizar la participación y el aprendizaje de todo el alumnado.

Desde esta perspectiva, uno de los principales aportes de este artículo consiste en proponer la noción de arquitectura pedagógica inclusiva como una categoría integradora para comprender la complejidad de los procesos de inclusión en educación básica. Esta categoría busca superar las aproximaciones fragmentadas que analizan de manera independiente el currículo, la evaluación o la mediación docente, planteando que la transformación educativa depende de la articulación sistémica de estos componentes dentro de un proyecto institucional compartido.

Más que incorporar nuevas estrategias, se trata de reconstruir las condiciones que hacen posible una escuela donde la diversidad sea reconocida como el principio organizador de la enseñanza. La consolidación de este paradigma requiere trascender el ámbito estrictamente escolar. La formación inicial y continua del profesorado emerge como una prioridad estratégica para fortalecer competencias relacionadas con el DUA, la neuroeducación, la evaluación formativa y la construcción de ambientes emocionalmente seguros.

Del mismo modo, las políticas públicas deben avanzar hacia modelos de acompañamiento institucional que reduzcan las tensiones existentes entre los principios de inclusión y las condiciones reales en que desarrollan su labor los docentes. Sin estos cambios estructurales, existe el riesgo de que las propuestas inclusivas permanezcan como aspiraciones normativas con escasa incidencia sobre la práctica educativa cotidiana.

Hemos considerado que este desafío trasciende el ámbito técnico y adquiere una dimensión profundamente ética. Educar desde la inclusión implica reconocer que todas las personas poseen el derecho de aprender y participar en condiciones que respeten sus diferencias, sin que estas se conviertan en motivo de exclusión o desigualdad. En consecuencia, la calidad educativa no puede medirse únicamente por los resultados académicos, sino también por la capacidad de las instituciones para construir comunidades donde la diversidad sea valorada como una fuente de enriquecimiento colectivo y de innovación pedagógica.

Esta reflexión abre nuevas líneas de debate e investigación. Resulta pertinente profundizar en estudios que analicen la implementación de la arquitectura pedagógica inclusiva en diferentes contextos educativos, valorar su impacto sobre la participación, el bienestar y el rendimiento académico del alumnado, así como explorar los procesos de formación docente y liderazgo institucional que favorecen su sostenibilidad.

Asimismo, será necesario examinar cómo las políticas educativas pueden transitar desde modelos centrados en la estandarización hacia sistemas que reconozcan la variabilidad humana como fundamento de la equidad y la justicia educativa. Más que representar una meta alcanzada, la inclusión constituye un proceso permanente de transformación que interpela a toda la comunidad educativa.

Asumir este compromiso exige abandonar definitivamente el paradigma del estudiante promedio y construir escuelas capaces de responder a la diversidad desde el diseño mismo de la enseñanza. Solo así será posible avanzar hacia una educación que materialice los principios de equidad, participación y dignidad humana promovidos por la UNESCO y contribuya a la formación de sociedades más democráticas, justas e inclusivas.

## REFERENCIAS

- Armstrong, T. (2012). *Neurodiversity in the classroom: Strength-based strategies to help students with special needs succeed in school and life*. ASCD.  
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=GNP2f0gg-Bk>
- Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.  
<https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.  
<https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report>
- 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>
- Fullan, M. (2020). *Leading in a culture of change* (2nd ed.). Jossey-Bass.  
[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=7i0KAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR9&dq=Fullan,+M.+\(2020\).+Leading+in+a+culture+of+change+\(&ots=khll5ioCVD&sig=OXf5LzA3iXjGg4HBp4XjLBCTq1A](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=7i0KAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR9&dq=Fullan,+M.+(2020).+Leading+in+a+culture+of+change+(&ots=khll5ioCVD&sig=OXf5LzA3iXjGg4HBp4XjLBCTq1A)
- Immordino-Yang, M. H. (2016). *Emotions, learning, and the brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience*. W. W. Norton & Company.
- Meyer, A., Rose, D. H., Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.  
<https://www.academia.edu/download/32232075/CreatingCapabilities.pdf>
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge.  
<https://api.taylorfrancis.com/content/books/mono/download?identifierName=doi&identifierValue=10.4324/9780203831564&type=googlepdf>
- Taylor, C. L., Jang, S. J., Motaref, S., Roy, M., Chrysochoou, M., Esmaili Zaghi, A. (2025). Examining neurodiversity and student resources in a Universal Design for Learning context. *Frontiers in Education*, 10, Article 1654115.  
<https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1654115>
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO.  
<https://doi.org/10.54675/MHHZ2237>

- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all*. UNESCO.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- UNESCO. (2024). *Transforming education towards SDG 4: Report of a global survey on country actions to transform education*. UNESCO.  
<https://doi.org/10.54675/OBBC3458>
- UNESCO. (2025, November 25). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO.  
<https://www.unesco.org/en/articles/guide-ensuring-inclusion-and-equity-education-0>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

### **Contribución Autoral**

- Autor Principal: Desarrolló parte del trabajo desde la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.
- Coautor 1: Desarrolló parte del trabajo desde la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.
- Coautor 2: Desarrolló parte del trabajo desde la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.