



# Multidisciplinary Health Education Journal

## EDITORIAL COMMITTEE FOR THIS ISSUE:

Dra. Myriam Vilegas Berzunza / Dr. J. Jesús Padilla Frausto  
Editorial Managers  
[journalmhe@gmail.com](mailto:journalmhe@gmail.com)

### AREA COEDITORS:

#### **National associate editors:**

- Microbiology / clinical toxicology area  
Dr. Joaquin L. Urquidez Galicia  
Cinvestav. México
- Immunology and medical area  
Dr. Daniel Rojas Castro  
Universidad de Colima, México
- Education and learning sciences area  
Dra. Claudia Luz Navarro Villarruel  
Universidad de Guadalajara, México
- Biotechnology and food sciences area  
Dra. Martha María Arévalo Sánchez  
Universidad Autónoma de Chihuahua,  
México

#### **International associate editors:**

- Epidemiology area  
Dra. Myriam Vilegas Berzunza  
Universidade Estadual Paulista, Brasil
- Legal area  
Dra. Herminia Gutiérrez Rojas  
Universidad de Granada, España
- Health education area  
Yu George Ph.D.  
University of Texas at Austin, EEUU

### GUEST CO-EDITORS / REVIEWERS FOR THIS ISSUE:

- Dr. José Agustín Navarro Gómez, Universidad de Colima, México
- Dr. Eduardo Picand Torrijo, Universidad de las Palmas de Gran Canaria, España
- Dr. Ernesto Lagos Llamas, Universidad Autónoma de Sinaloa, México
- Dra. Rosa María Martínez López, Universidad Autónoma de Querétaro, México
- Phyllis N. Della, Ph.D., Haverford College, Pennsylvania, EEUU
- Dr. Juan Ignacio Pereyra Roldan, Universidad Nacional de Rosario, Escuela de Ciencias de la Educación, Provincia de Santa Fe, Argentina
- Dra. Francisca González Gil, Universidad de Salamanca, España
- Dr. Oscar Silva Marrufo, Universidad Tecnológica de Rodeo, Durango, México
- Dra. Eladia Marcano de Blanco, Caracas, Venezuela.
- Dr. Jaime Padilla Anzaldo, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
- Dra. Mónica Herrero Vázquez, Universidad de Oviedo, España
- Christopher Miller, Ph.D., University of North American Global Studies, Texas, EEUU
- Dra. Danny Francis Gómez Romero, University Johnson & Wales, Venezuela
- Dr. Iván Gómez Samudio. Fundación Social, Educativa y Cultural del Claustro Gómez, Panamá
- Dra. María Elena Mamani Choque, Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, Bolivia
- Dr. Franklin Jesús Pacheco Coello, Universidad de Carabobo, Venezuela
- Dra. Claudia Luz Navarro Villarruel, Universidad de Guadalajara, México
- Dr. Diego Paul Moreno Parra Ceo, Asuntos Regulatorios, Ecuador
- Dra. Elvia Cecilia Freire Cedillo, Universidad Central del Ecuador, Ecuador
- Dr. Joaquin L. Urquidez Galicia, Cinvestav. México
- Rebecca Johnson, Ph.D., Pacific International Education Center, California, EEUU
- Dr. Andrés Felipe Gallego Hurtado, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia
- Dra. Melissa García Condori, Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia



## ARTÍCULO ORIGINAL / ORIGINAL ARTICLE

# El Diseño Universal para Grupos de Aprendizaje Mexicano (DUgA-M): Una Propuesta de Inclusión para la Nueva Escuela Mexicana Universal Design for Mexican Learning Groups (DUgA-M): An Inclusion Proposal for the New Mexican School

David Vitte Viveros

*Supervisor de Educación Especial, Zona 021, Zacapoaxtla, Puebla. Integrante del Grupo TEIDE. México*

### Article history:

Received May 1, 2026

Received in revised from  
May 2, 2026

Accepted May 2, 2026

Available online

June 15, 2026

### \* Corresponding author:

David Vitte Viveros

Electronic mail address:

[fsybsiraja@gmail.com](mailto:fsybsiraja@gmail.com)

ORCID: [https://orcid.org/0000-](https://orcid.org/0000-0002-5529-710X)

[0002-5529-710X](https://orcid.org/0000-0002-5529-710X)

## ABSTRACT

In the context of the New Mexican School (NEM), education, understood in its deepest, most human, and transformative sense, can no longer be defined by traditional, homogeneous, and decontextualized pedagogical practices that serve foreign models and ignore the voices and subjectivities of diversity. In times of profound social inequality, persistent exclusion, and educational challenges, the need to rethink our pedagogical practices from a community-based perspective becomes urgent. This article analyzes the Universal Design for Mexican Learning Groups (DUgA-M) project, aiming to generate a profound reflection on its principles in order to envision it as an alternative for pedagogical work and provide a foundation for future research. The study adopts a socio-critical research approach centered on documentary analysis. The main findings reveal that the DUgA-M project is a proposal grounded in the epistemological rigor of the New Mexican Education Model (NEM). The consistency of its logical-theoretical structure can have a positive impact on student learning and holistic development. It offers a flexible, innovative, and viable framework for teachers to create inclusive experiences from a decolonial perspective. It contributes to the construction of a distinct pedagogical identity rooted in our Mexican realities.

*Keywords:* DUgA-M Project, New Mexican School, Inclusive Education

## RESUMEN

En el contexto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la educación entendida en su sentido más profundo, humano y transformador de realidades no puede seguir delineando prácticas pedagógicas tradicionales, homogéneas, y descontextualizadas al servicio de modelos extranjeros que desoyen las voces y las subjetividades de la diversidad. En tiempos de profunda desigualdad social, de exclusión persistente y de desafíos educativos, surge con fuerza la necesidad de repensar nuestras prácticas pedagógicas desde una lógica comunitaria. El presente artículo analiza el proyecto Diseño Universal para Grupos de Aprendizaje Mexicano (DUgA-M), tiene como objetivo generar una reflexión profunda de sus postulados a fin de vislumbrarlo como una alternativa para el trabajo pedagógico proporcionando una base para futuras investigaciones. El estudio adopta el enfoque socio crítico de la investigación centrado en el análisis documental. Los principales hallazgos revelan que el proyecto DUgA-M es una propuesta sustentada en el rigor epistemológico de la NEM, la consistencia de su estructura lógica-teórica puede tener un impacto positivo en los aprendizajes y en el desarrollo integral de los estudiantes, ofrece un marco flexible, innovador y viable para los docentes en la creación de experiencias inclusivas bajo la perspectiva decolonial. Coadyuva en la construcción de una identidad pedagógica propia nacida de nuestras realidades mexicanas.

*Palabras clave:* Proyecto DUgA-M, Nueva Escuela Mexicana, Educación Inclusiva

## INTRODUCCIÓN

La acelerada evolución científica y tecnológica, la creciente conciencia sobre la crisis ambiental y la lucha por los derechos de sectores históricamente excluidos han evidenciado con crudeza las múltiples formas de violencia, discriminación e injusticia aún vigentes. Ante este complejo escenario, la escuela se ve interpelada a reconfigurarse como un espacio de construcción de paz, inclusión y dignidad para todas las personas. En este contexto desafiante, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) se plantea como un marco teórico y filosófico que responde a la urgencia de transformar la educación.

El nuevo modelo educativo es una propuesta que invita a una revisión profunda de las prácticas pedagógicas, exhortando al magisterio a descolonizar su pensamiento y dismantelar el "habitus colonizador" que ha permeado por siglos la estructura educativa (Vitte, 2024). La escuela del presente demanda una práctica docente que abrace la diversidad, la escuche y le otorgue un lugar legítimo tanto en el aula como en la sociedad. Esta transformación implica mucho más que ajustes superficiales: requiere una reconfiguración profunda del currículo, de los métodos de enseñanza y del propio sentido de educar. Desde esta visión, la NEM parte de una crítica contundente al sistema educativo vigente, muchas veces estandarizado, inflexible, inequitativo, fragmentado y propone en su lugar un modelo educativo pertinente, capaz de identificar y eliminar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), en congruencia con lo que establece la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI, 2019).

Frente a este horizonte no basta con aplicar nuevas metodologías, es imprescindible una renovación interna del propio docente. Reconocemos que el profesorado ha respondido históricamente con apertura, creatividad y compromiso ante las diversas reformas educativas. Ha convertido el aula en un laboratorio pedagógico en el que se ensayan nuevos enfoques curriculares, estrategias didácticas, recursos y apoyos con el propósito de enriquecer la experiencia formativa. Sin embargo, muchas de estas propuestas, como lo es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) anglosajón, que proviene de contextos culturales distintos al mexicano, no ha logrado tener eco en las prácticas educativas de la escuela mexicana. Dicha situación exige la implementación de propuestas que garanticen una nueva visión del aprendizaje, resultados positivos en los desempeños académicos de los estudiantes, al mismo tiempo, mantengan congruencia con los marcos normativos, culturales y comunitarios de nuestra realidad escolar.

La presente investigación tiene como objetivo analizar los fundamentos del Diseño Universal para Grupos de Aprendizaje Mexicano (DUgA-M), a fin de valorar su viabilidad como una propuesta inclusiva pertinente para el trabajo pedagógico en el aula y determinar si este modelo responde auténticamente a las necesidades de nuestras escuelas, docentes y comunidades, y si ofrece herramientas transformadoras hacia una pedagogía incluyente, comunitaria y significativa.

Cabe destacar que esta reflexión se alinea con los planteamientos del libro de mi autoría titulado "El Diseño Universal para Grupos de Aprendizaje Mexicano (DUgA-M): Una propuesta pedagógica para la Nueva Escuela mexicana (NEM)", (Vitte, 2025). La obra presenta ampliamente el proyecto DUgA-M, desde sus fundamentos teóricos-epistemológicos y su estructura pedagógica-metodológica, lo que permite un análisis profundo y reflexivo en este documento estableciendo un andamiaje para nuevas investigaciones en el ámbito de la educación inclusiva.

### **Problemática analizada**

Tomar como base el corazón de la NEM para la práctica docente implica que los procesos, los enfoques, las metodologías, y las didácticas que le dan sentido y significado en las aulas sean pertinentes, oportunas

y contextuales al devenir de nuestras realidades escolares. Este modelo curricular interpela al docente a descolonizar sus ideas para dismantelar el “*habitus* colonizador” que ha influido en el contexto educativo (Vitte, V. D, 2024), y cambiar el pensamiento para generar espacios en donde la diversidad encuentre sentido y lugar en el mundo. En este sentido, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA CAST), es un enfoque que busca la inclusión y la atención a la diversidad en las aulas, sin embargo, a pesar de ser una propuesta educativa rigurosa en su fundamento conceptual, algunos autores críticos argumentan que no ha logrado consolidarse como una verdadera alternativa para la construcción de una escuela para todos, presenta desafíos como la resistencia al cambio, falta de acceso a la tecnología e infraestructura, la necesidad de tener que revisar y adaptar continuamente los materiales y métodos de enseñanza y dificultades para ajustar la práctica docente a los principios del DUA, (Cueva, Cabrera, 2024, David Neira, j. 2024).

Además, diversas investigaciones con rigurosidad teórica y metodológica revelan su complejidad para ser comprendido en su totalidad como un enfoque para la planeación en el aula (Sanchez, F. y Duk, C., 2022), inviabilidad para elaborar variedad de planeaciones, recursos, y materiales que del enfoque se generan cuando el docente debe atender otras situaciones del aula (Rose, *et al.*, 2006). Otras investigaciones muestran que en la implementación del DUA CAST, el contexto es determinante para su éxito o fracaso. Algunas visiones ponen de manifiesto la utilización de medios tecnológicos como recurso fundamental para lograr una adecuada planeación siguiendo los principios propuestos (Rose y Meyer, 2002).

Desde nuestra perspectiva afirmamos que, si la aplicación del DUA CAST depende en gran medida de la disponibilidad de tecnología en las escuelas y de las competencias digitales de alumnos y docentes entonces definitivamente no sería un modelo válido generalizable y aplicable a todos los contextos. Asegurar que todas las escuelas tienen la capacidad en cuanto a recursos y materiales tecnológicos sería poco ético desconocer las grandes brechas digitales en nuestro país, entre comunidades, escuelas y grupos sociales más vulnerables (Murillo, *et al.*, 2020).

La implementación de este enfoque extranjero y de otras estrategias inclusivas no han logrado cuestionar las estructuras epistémicas subyacentes en las instituciones educativas. La valoración de ciertas habilidades y maneras de conocimiento sigue perpetuando formas específicas de subjetividad y exclusión (Cruz, Vadillo, 2020).

Las reflexiones hechas hasta el momento nos permiten preguntarnos, ¿podríamos hablar de un modelo basado en la inclusión, si se trata de un modelo originado y diseñado para un entorno distinto al contexto mexicano? El DUA CAST fue diseñado en Estados Unidos para una amplia mayoría de estudiantes prototipo, (Sánchez, F, *et al.*, 2022), pero, ¿las condiciones de las escuelas estadounidenses son similares a las escuelas en México, a las escuelas rurales, a las escuelas del sistema indígena, multigrado o las escuelas de zonas marginadas de Chiapas, Guerrero y Oaxaca y de otras entidades? Evidentemente la respuesta es un categórico no. Además de las argumentaciones citadas tenemos que este enfoque privilegia una visión neurocientífica del aprendizaje reduccionista y mecanicista, ya que el ser humano es visto meramente como un cerebro, lo pone al centro del proceso educativo, dejando a un lado dimensiones esenciales como la comunidad, la cultura, la historia, la ética o la afectividad (Rodríguez, A. et al, Blanco, L. 2023). En base a este panorama existe la apremiante necesidad de transitar a formas y lógicas de interactuar y relacionarnos en donde lo comunitario y lo colectivo posibilitem mayor sentido a las prácticas pedagógicas de una manera más justa, inclusiva, equitativa e igualitaria (Cruz, R. 2020),

sustentadas en diseños situados a las realidades de los contextos donde coexisten para que puedan ser verdaderos instrumentos de desarrollo y transformación social. En esta línea el proyecto DUgA-M se perfila como una gran respuesta innovadora para el trabajo en el aula.

## METODOLOGÍA

El presente estudio ha empleado un enfoque cualitativo desde la perspectiva del paradigma socio crítico debido a que busca la transformación de la realidad, centrado en el análisis documental y la revisión bibliográfica. Exponiendo las teorías, estructuras conceptuales y sus relaciones que definen el proyecto del Diseño Universal para Grupos de Aprendizaje Mexicano (DUgA-M). Así como también, un alcance explicativo para comprender su relevancia en el contexto educativo. Se han analizado parámetros que permitieron una visión más amplia del tema de estudio: los principios de la NEM, las teorías de la neurociencia cuántica, la pedagogía del amor y el aprendizaje por proyectos educativos, además de un marco filosófico y pedagógico que respalda su aplicabilidad. Las bases de datos empleadas para la revisión bibliográfica de los últimos cinco años se remiten a: Google Scholar Scielo, Redalyc, ERIH, Latindex, entre otros. Básicamente, se ha buscado exponer argumentos sobre la estructura lógica-teórica-epistemológica del DUgA-M y como su implicancia afecta positivamente el proceso de aprendizaje transformando la educación en un espacio abierto e inclusivo.

### Revisión de la literatura

#### *La inclusión educativa como simbiosis entre la NEM y el DUgA-M*

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) plantea una transformación radical del sistema educativo centrada en la inclusión, la diversidad y la justicia social. Busca formar estudiantes capaces de transformar su realidad mediante una educación crítica, situada y humanista: formar estudiantes críticos, participativos y conscientes de su contexto capaces de transformar su realidad en beneficio de una sociedad más justa e igualitaria, es su propósito central (SEP, 2022). En este sentido, la inclusión no es una estrategia compensatoria sino una postura ética, decolonial y profundamente humana. Plantea el principio de accesibilidad como garantía del derecho a la educación. Desde esta perspectiva, la accesibilidad escolar implica mucho más que infraestructura o materiales adaptados; se trata de una cultura basada en el afecto, la empatía y la contextualización. Vitte Viveros (2025) afirma: “una escuela accesible es aquella que reconoce las desigualdades históricas y busca transformarlas desde una pedagogía decolonial, afectiva y contextualizada”. Este enfoque impulsa la eliminación de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) y reconoce la riqueza de las cosmovisiones locales. En este marco de referencia se sustenta el DUgA-M, un proyecto que propone una educación afectiva, colectiva y anticipatoria: todo grupo es un grupo con barreras, lo que desplaza el énfasis individual hacia una mirada comunitaria.

La propuesta se anticipa a las dificultades y prioriza el bienestar emocional, promoviendo ambientes escolares donde el afecto y la participación activa son centrales, buscando eliminar barreras estructurales y normativas mediante un diseño universal genuinamente inclusivo. Así, el DUgA-M fortalece el Aprendizaje por Proyectos (APP) con una visión crítica, en la que la diferencia es celebrada como una riqueza. Para el DUgA-M, los apoyos al aprendizaje no se improvisan, sino que se construyen desde diagnósticos participativos, con una lógica de corresponsabilidad: la inclusión es una responsabilidad comunitaria en la que todas las personas tienen un lugar.

#### *La comunidad como núcleo integrador del proyecto DUgA-M*

El enfoque comunitario de la NEM coloca a la comunidad educativa como núcleo integrador del aprendizaje. La Reforma Educativa de 2019 afirma que la educación debe ser un espacio donde todos

“puedan expresar sus opiniones, inquietudes y propuestas”, reconociendo la escuela como centro cultural, social y afectivo. A diferencia del DUA clásico que sugiere “hazlo accesible para todos”, el DUgA-M propone “hazlo con ellos, desde ellos y para ellos”. En palabras de Pérez y Díaz (2020), “el enfoque comunitario en la NEM implica que todos los miembros de la comunidad educativa participen en la construcción de un ambiente escolar accesible” (p. 88). Este principio se materializa en la co-creación del conocimiento, desde los saberes locales y la diversidad cultural. Mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el DUgA-M fomenta la construcción social del conocimiento, inspirado en autores como Vygotsky (1978), quien sostenía que el aprendizaje surge en la interacción social y la mediación cultural. Como señalan Garrison y Anderson (2003), se trata de un proceso de reflexión profunda y análisis de los hechos y circunstancias, en diálogo constante con la comunidad. El aula entonces, se transforma en un espacio vivo donde se aprende con, desde y para los otros.

#### *Codiseño y autonomía docente como práctica ética*

El co-diseño es una herramienta estratégica de la NEM que permite construir el currículo desde la realidad local. Hernández (2023) señala que este enfoque “descentra el conocimiento y otorga protagonismo a las realidades estudiantiles”, fortaleciendo la autonomía del docente. A partir de este ejercicio docente se tiene la libertad para diseñar las estrategias pedagógicas para el trabajo áulico. El modelo educativo se articula en cuatro planos fundamentales: análisis del contexto socioeducativo, contextualización del currículo sintético, codiseño con contenidos locales y didáctica situada. En este último, el proyecto DUgA-M adquiere significado, representa el último engranaje de la concreción curricular y el punto de partida para la práctica docente. Es una propuesta ética contextualizada en donde el grupo es el sujeto colectivo del aprendizaje y la diferencia es punto de partida. A diferencia del DUA americano que planea para la diversidad, el DUgA-M transforma desde ella. Así mismo, la propuesta impulsa metodologías como el ABP (aprendizaje basado en problemas), ABPC (aprendizaje basado en proyectos comunitarios), AS (aprendizaje servicio) y STEAM (aprendizaje, promueve la evaluación formativa y diseña recursos diferenciados desde una lógica crítica. Se trata de una praxis pedagógica que empodera al docente como diseñador transformador, comprometido con la justicia social.

#### *La pedagogía del amor y neurociencia cuántica como fundamentos del DUgA-M*

Inspirada en Freire, la NEM reconoce que la educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo y propone una pedagogía del amor como eje fundamental. Martí (2016) refuerza esta idea al señalar que “la falta de espíritu amoroso” es causa de fracaso educativo. El DUgA-M incorpora esta visión desde los pilares de Fromm: cuidado, responsabilidad, respeto y conocimiento. La afectividad no es adorno es una condición de posibilidad del aprendizaje profundo. En relación con lo anterior Sánchez et al. (2021) insisten en que los apoyos para el aprendizaje deben fomentar seguridad, confianza y respeto a los ritmos y estilos de aprendizaje, mientras que Cruz Badillo (2017) subraya que los apoyos deben ser vivencias afectivas. La NEM coincide que los apoyos deben ser universales, pero no uniformes, adaptados a los ritmos emocionales y sociales de cada comunidad. Así, el DUgA-M rompe con la lógica tecnocrática y plantea una “inclusión con rostro humano”. El DUgA-M se sustenta en una visión neurocientífica no reduccionista. A diferencia de la neurociencia clásica, centrada en la actividad electroquímica del cerebro, la neurociencia cuántica incorpora dimensiones energéticas, vibracionales y contextuales. Según Goswami (2004), el aprendizaje ocurre mediante “colapsos cuánticos” que conectan potencialidades con conciencia, y Penrose y Hameroff (2014) sostienen que “la conciencia emerge que procesos cuánticos en los microtúbulos neuronales” (p. 69).

En esta lógica, aprender es entrar en coherencia entre emoción, cuerpo, energía y contexto, puesto que la realidad no está fragmentada, es una totalidad en movimiento lo que implica que el aprendizaje es también una experiencia ética y energética. Dispenza (2020) sugiere que los estados de conciencia expandida amplifican el aprendizaje, mientras que Maturana y Varela (1996) concluyen: “todo conocer es un conocer desde el amar” (p. 245). Frente a esto, el DUA clásico (CAST) resulta limitado al basarse en principios fijos, qué, cómo y porqué, no reconocen la naturaleza vibracional del aprendizaje. Por ejemplo, el principio “ofrecer múltiples formas de representación” sigue siendo una lógica sensorial, cuando según Dispenza (2020), “el conocimiento se construye mediante vibraciones, emociones y estados de conciencia” (p. 92). Del mismo modo, el principio de “múltiples formas de expresión” es rebasado por el concepto de “manifestación” de la conciencia. Al respecto Goswami (2004) afirma que los actos creativos emergen desde el colapso de posibilidades en la conciencia del sujeto. En este orden de ideas, el aprendizaje no se expresa se manifiesta. Con respecto al principio “múltiples formas de implicación”, la motivación desde este enfoque, no se basa en estímulos externos sino en la resonancia interna entre corazón y cerebro. McCraty y Childre (2010) sostienen que la motivación genuina ocurre cuando emoción y cognición se sincronizan energéticamente. Así, el DUGA-M no ofrece simplemente estrategias, sino que propone una pedagogía resonante, afectiva y comunitaria donde el aprendizaje se vive como una experiencia de transformación.

### Estructura epistemológica del proyecto DUGA-M

El DUGA-M (Diseño Universal para Grupos de Aprendizaje Mexicano) se distancia del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) clásico al no plantear una adaptación correctiva o compensatoria, sino una reestructuración profunda de la educación desde una perspectiva “colectiva, situada, comunitaria y decolonial”. No se trata de adaptar al estudiante al aula, sino de reconstruir el aula misma desde inicio, erradicando la noción del “alumno promedio” y tomando la diversidad como el punto de partida. Por consiguiente, la diversidad en el aula no es una anomalía sino es la riqueza natural de múltiples saberes y contextos. En esta línea, el DUGA-M entiende a los grupos como “entidades orgánicas y pensantes”, donde el conocimiento no es una acumulación individual, sino un fenómeno relacional, vibracional y contextual. La inclusión se asume como un principio organizador que desborda la noción tradicional de accesibilidad, al proponer “ajustes razonables colectivos”, modificaciones del entorno de aprendizaje y medidas situadas emocional y culturalmente. Esta propuesta se sustenta en una pedagogía de lo comunitario, lo sensible y lo emergente (ver figura 1).



Figura 1. Estructura del DUGA-M

Figure 1. DUGA-M Structure

Fuente: Elaboración propia.

### *Aprendizaje vibracional: identidad, conciencia y transformación*

El DUgA-M define el aprendizaje como un proceso “consciente, dinámico, situado, significativo y transformador”, donde el estudiante aprende desde su identidad energética, emocional e histórica, en conexión con su entorno. Aprender ya no es almacenar datos, sino “reconfigurar la identidad del ser” (Lipton, 2022, p. 41), en tanto que el conocimiento emerge de la interacción entre el sujeto, su contexto y su comunidad. Esta visión se entrelaza con la postura de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que considera que el aprendizaje “parte de las realidades sociales, culturales e históricas del estudiante y busca que el conocimiento adquiera sentido a partir de su contexto y su participación activa” (SEP, 2022, p. 15). Dispenza (2023) lo complementa al señalar que la transformación neurosináptica ocurre cuando se activan emociones elevadas y atención plena. De este modo, aprender es una experiencia de resonancia comunitaria.

### *El Aprendizaje por Proyectos como metodología transformadora*

El DUgA-M se apoya metodológicamente en el aprendizaje por proyectos (APP), particularmente en su vertiente comunitaria en sintonía con la NEM. Este enfoque busca conectar el conocimiento escolar con la vida cotidiana de los estudiantes generando aprendizajes significativos, críticos y colaborativos. Thomas (2020) lo respalda al afirmar que el APP “permite una conexión significativa entre el conocimiento escolar y la vida del estudiante” (p. 102). Las metodologías activas que integra el DUgA-M: ABPC, STEAM, ABP y AS, comparten una estructura de cinco etapas: diseño, desafío, investigación, creación y comunicación. En estas fases, los estudiantes desarrollan productos reales, desde maquetas hasta campañas, que responden a preguntas auténticas del contexto. Además, se recuperan metodologías latinoamericanas como la investigación-acción o los proyectos etnoeducativos, reafirmando una identidad pedagógica situada y decolonial.

### *Codiseño, colaboración y cultura grupal*

El proceso del DUgA-M inicia con una fase de codiseño flexible y anticipada, donde se establecen los elementos centrales del proyecto: pregunta guía, productos esperados, fases de creación e investigación, así como la muestra pública. Esta planificación colaborativa se orienta a generar una “cultura colaborativa”, donde la organización de equipos no es azarosa, sino intencional, considerando factores como liderazgo, desempeño y voz estudiantil. El trabajo en equipo se sustenta en la interdependencia positiva, la regulación de interacciones y la participación consciente. Los roles rotativos, las rutinas de escucha activa, y los momentos de reflexión se integran como herramientas esenciales para construir aprendizaje colectivo. Se afirma que “los resultados colectivos son mejores que los individuales”, subrayando la potencia formativa del trabajo colaborativo.



En la figura 2, se muestran las tres vertientes del aprendizaje del proyecto DUgA-M.

**Figura 2.** Vertientes del aprendizaje fundamentado en DUgA-M

**Figure 2.** Learning Approaches Based on the DUgA-M

*Fuente:* Elaboración propia.

### *Los organizadores pedagógicos del DUgA-M*

El corazón epistemológico del DUgA-M se articula en torno a cuatro organizadores pedagógicos que responden a una visión de aprendizaje cuántico y colectivo:

**I. Sincronización comunitaria del pensamiento:** sustituye la evaluación diagnóstica tradicional por una resonancia afectiva y cognitiva entre estudiantes, docentes y comunidad. El punto de partida no son los saberes previos, sino una “conciencia comunitaria inicial”, basada en el reconocimiento mutuo. Se parte del campo relacional: “todo pensamiento es una onda potencial que necesita un entorno resonante para manifestarse”.

**II. Manifestación comunitaria del saber:** crítica al principio de “múltiples formas de representación” del DUA, este organizador plantea que el saber no se transmite, sino que emerge desde la experiencia situada y sensible. “No hay forma de saber sin haber sentido” (Vitte, 2023). Se trata de dejar que el conocimiento se manifieste, no que se represente.

**III. Interconexión comunitaria del aprendizaje:** rompe con la lógica del aprendizaje individualizado. Aquí, se reconoce que “no aprendemos solos, aprendemos porque nos interconectamos”. El aprendizaje ocurre cuando se comparte, se discute, se co-crea. Desde la neurociencia cuántica, se concibe el conocimiento como vibración que se entrelaza.

**IV. El observador afecta lo observado:** este eje articula a los anteriores y resignifica la evaluación como un acto de conciencia y transformación. “Todo lo que el maestro observa cambia, y todo lo que no observa permanece oculto”. Así, la observación deja de ser vigilancia para convertirse en acto ético, afectivo y pedagógico.

### *De la pregunta desafiante a la muestra pública: 5 procesos del DUgA-M*

El ciclo del proyecto inicia con una pregunta desafiante, significativa y contextualizada, capaz de movilizar intereses y activar saberes previos. Esta pregunta debe tener múltiples soluciones posibles y conexión directa con la vida del estudiante. A partir de ella, se desarrollan fases de investigación, creación y comunicación, donde los estudiantes asumen un rol activo como investigadores, constructores y narradores de su propio aprendizaje. Durante la muestra pública, los aprendizajes se comparten con la comunidad escolar, reforzando el sentido social del conocimiento. Como se enfatiza en el texto, “cada equipo de estudiantes debe contar su proceso y los aprendizajes que tuvo durante el proyecto”, completando un ciclo de aprendizaje vibracional y significativo.

El DUgA-M no adapta el sistema educativo: lo reinventa. Rompe con las lógicas de exclusión al construir un espacio educativo desde y con la diversidad, como principio organizador. A través de la NEM, el aprendizaje por proyectos y la neurociencia cuántica, se articula un modelo pedagógico que transforma profundamente la noción de enseñar y aprender. En lugar de controlar, se propone resonar; en vez de representar, manifestar; no incluir al que falta, sino reconstruir el aula con todos. Como afirma el modelo: “No se trata de hacer un espacio para todos, sino de construirlo con todos, desde el inicio”. Este paradigma convoca a pensar juntos, aprender en red y vivir el conocimiento como energía compartida. Vínculo afectivo entre los alumnos y los apoyos en el marco del DUgA-M.

El modelo DUgA-M (Diseño Universal para Grupos de Aprendizaje Mexicano) plantea que el aprendizaje no puede dissociarse del vínculo afectivo entre los estudiantes y los apoyos brindados, asumiendo que “los apoyos se planeen para todos y no para unos cuantos”. Esta visión supera la inclusión tradicional como mera adecuación para estudiantes con discapacidad, proponiendo una inclusión universal sustentada en la afectividad, la colectividad y la comunidad. Desde esta perspectiva, los apoyos no son acciones técnicas sino relaciones profundamente humanas. “La verdadera inclusión requiere responder efectivamente a la diversidad de todos los estudiantes”, integrando organizadores pedagógicos como la sincronización comunitaria del pensamiento, la manifestación del saber, la interconexión del aprendizaje y la influencia del observador.

Esta arquitectura afectiva permite generar ambientes de aprendizaje que fomentan pertenencia, dignidad y bienestar emocional. Estudios como los de Iglesias Díaz y Romero-Pérez (2020) confirman que “un ambiente inclusivo y afectivo promueve el bienestar adolescente y facilita la inclusión educativa”. El Plan de Estudios 2022 también enfatiza que los procesos formativos deben estar “impregnados de bienestar y buen trato para efectivizar el aprendizaje”. En este marco, el afecto se concibe como herramienta epistémica, emocional y ética. En la figura 3 se muestran las etapas del DUgA-M.



**Figura 3.** Etapas del aprendizaje del proyecto DUgA-M  
**Figure 3.** Stages of Learning in the DUgA-M Project  
*Fuente:* Elaboración propia.

### *Afectividad en las etapas del DUgA-M*

Cada una de las etapas del DUgA-M: Desafío, Investigación, Creación y Comunicación, es una oportunidad para construir vínculos significativos que dignifican a todos los estudiantes:

**Desafío:** se activa el vínculo desde el asombro, valorando las emociones ante lo desconocido. Un docente que expresa “Estoy contigo, vamos juntos” genera más impacto que una instrucción técnica. Incluir a estudiantes con discapacidad desde el inicio, no como receptores de ayuda, sino como pensadores, refuerza su sentido de pertenencia.

**Investigación:** el acompañamiento afectivo permite validar formas singulares de conocer. Como afirma Cruz Vadillo (2021): “el apoyo debe ser una presencia comprometida con el otro, no una intervención neutral”. Leer junto a un estudiante con dislexia y dialogar sobre imágenes fortalece tanto la comprensión como la relación.

**Creación:** el apoyo afectivo funciona como un “andamio emocional”, respetando la autonomía y estilo del estudiante. “El verdadero apoyo no sustituye, no invade: acompaña, sostiene, anima”. Así, se fomenta la autoría y se disminuye el temor al error.

**Comunicación:** se promueve la expresión con ternura y respeto. Permitir que un estudiante con tartamudez grabe su participación, y presentarla con palabras de reconocimiento, va más allá de una adaptación técnica: es un acto de dignificación y justicia afectiva. En palabras de Cruz Badillo (2021), “los apoyos que incluyen son aquellos que escuchan, esperan y creen en el otro”. Así, el DUgA-M transforma el acto pedagógico en una experiencia afectiva y relacional, alineada con la pedagogía del vínculo y los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

### **DUgA-M y los cinco dominios del perfil docente**

En sintonía con la NEM, el DUgA-M redefine la función docente como práctica situada, ética y transformadora. Los cinco dominios del perfil profesional docente de la SEP (2022) se articulan con este modelo desde una mirada profundamente relacional:

1. **Conocimiento del alumno:** el principio del DUgA-M “el observador afecta lo observado” resalta que la enseñanza transforma y es transformada por los estudiantes. La interacción pedagógica se convierte en una “sincronización comunitaria del pensamiento”.
2. **Organización y evaluación:** se propone una “arquitectura abierta” basada en proyectos emergentes y colaborativos. “El aprendizaje no se expresa, se manifiesta; y se manifiesta cuando el aula deviene comunidad de sentido” (Vitte Viveros, 2023).
3. **Mejora profesional:** la formación docente debe surgir de “culturas colaborativas auténticas” (Fullan y Hargreaves, 2016), y no de capacitaciones fragmentadas. El docente se reconoce como “nodo de conciencia”, enseñando desde la autoobservación y la co-creación.
4. **Ética profesional:** el DUgA-M propone una “ética del cuidado cuántico”, donde la pedagogía no impone sino sostiene. Retomando a Rancière (2010), enseñar es “sostener la distancia como posibilidad de emancipación”.
5. **Participación comunitaria:** se enfatiza el rol político del docente como tejedor de redes y mediador de saberes. La educación, según la UNESCO (2021), debe “fortalecer los vínculos entre escuelas y comunidades”.

### **Perfil de egreso del alumno y etapas del DUgA-M**

La NEM establece diez rasgos del perfil de egreso que, al integrarse con las etapas del DUgA-M, configuran un modelo educativo coherente, transformador y centrado en la dignidad humana:

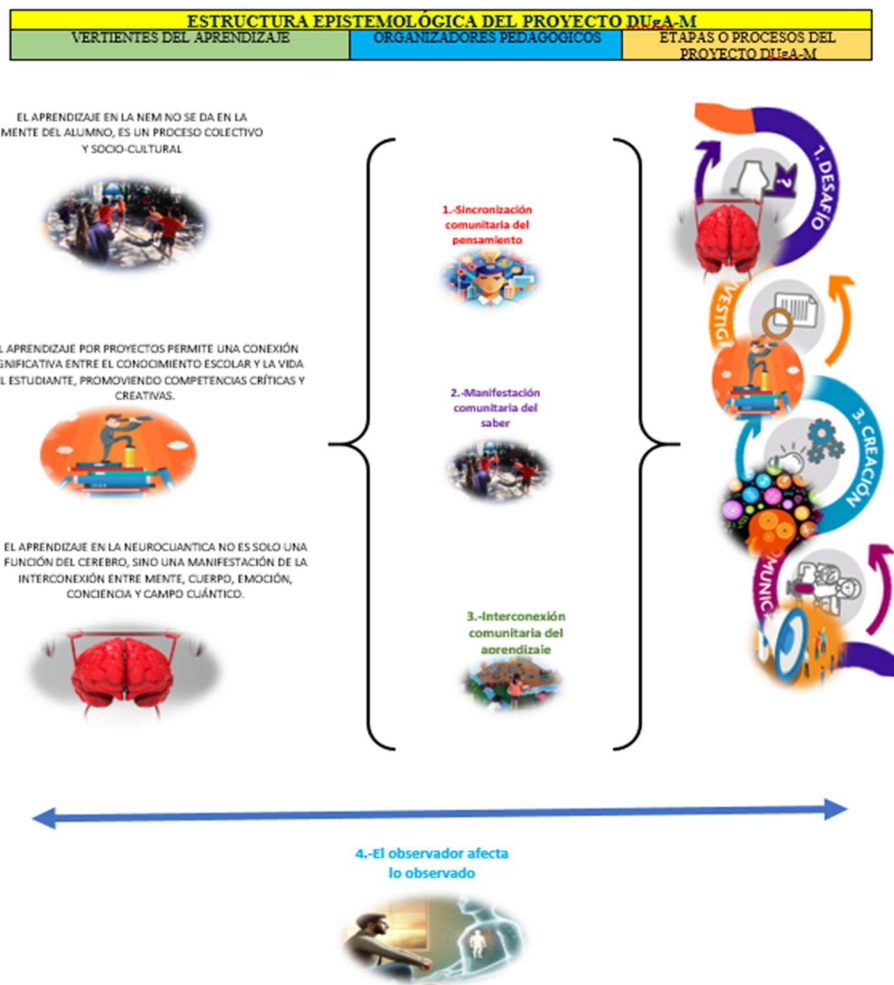
1. **Ciudadanía y vida digna:** en la etapa de Diagnóstico se reconoce el contexto del estudiante, afirmando su derecho a una vida digna.

2. **Valoración de la diversidad:** durante el Desafío, Investigación y Creación se promueve la comprensión y respeto a las diferencias.
3. **Igualdad de género:** todas las etapas del DUgA-M permiten visibilizar prácticas que promueven la equidad y desafían estereotipos.
4. **Desarrollo personal y comunitario:** se fortalece en la etapa de Aplicación, al integrar habilidades cognitivas, físicas y afectivas para mejorar el entorno.
5. **Pensamiento crítico:** mediante la Meta cognición, los estudiantes reflexionan sobre su propio proceso y construyen juicios argumentados.
6. **Conciencia ambiental y salud:** se identifica desde el Diagnóstico y se atiende en todas las etapas mediante estrategias sostenibles.
7. **Investigación y resolución de problemas:** la Generación y Aplicación permiten a los alumnos abordar fenómenos reales con pensamiento analítico.
8. **Trabajo colaborativo:** en Investigación, Creación y Comunicación se promueve el diálogo respetuoso y la colaboración auténtica.
9. **Comunicación efectiva:** el uso de herramientas tecnológicas y múltiples lenguajes se integra en todo el proyecto.
10. **Transformación social:** la Meta cognición impulsa una conciencia crítica para transformar la realidad desde la solidaridad.

El vínculo afectivo no es un añadido, sino el corazón del modelo DUgA-M y de toda propuesta pedagógica transformadora. Al integrar afecto, comunidad y justicia, el DUgA-M propone una educación profundamente humana, donde “no hay pedagogía sin afecto, ni inclusión sin vínculo”. Desde esta visión, el aprendizaje deja de ser un proceso técnico para convertirse en una experiencia relacional, situada y colectiva, alineada con la NEM y los desafíos del siglo XXI.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El Diseño Universal para Grupos de Aprendizaje Mexicano (DUgA-M) representa una propuesta educativa que no se limita a modificar los entornos de aprendizaje, sino que aspira a regenerarlos desde su raíz epistemológica. Frente a modelos como el DUA tradicional CAST (Rose & Meyer, 2002), enfocados en la diferenciación de estrategias para asegurar la participación, el DUgA-M plantea una pedagogía profundamente transformadora, situada y decolonial, que nace desde el colectivo y no desde las necesidades individuales. El presente análisis evalúa su viabilidad en las escuelas mexicanas, particularmente su pertinencia inclusiva y su potencial como herramienta pedagógica comunitaria y significativa. En la figura 4 se muestra la estructura epistemológica del proyecto DUgA-M.



**Figura 4.** Estructura epistemológica del proyecto DUgA-M

**Figure 4.** Epistemological Structure of the DUgA-M Project

Fuente: Elaboración propia.

1. La inclusión como punto de partida ontológico y político:

El DUgA-M redefine la inclusión educativa al desplazar su concepción como ajuste individual y adoptarla como principio estructural colectivo. Mientras el DUA tradicional enfatiza la accesibilidad mediante múltiples formas de representación, expresión y motivación (CAST, 2018), el DUgA-M propone un giro copernicano: “no se trata de incluir a quienes están fuera, sino de construir la escuela desde y con la diversidad” (Vitte Viveros, 2023). Esta premisa se alinea con las críticas de Mignolo (2010), quien llama a descolonizar el conocimiento y romper con las jerarquías epistemológicas que excluyen saberes comunitarios, afectivos y locales. Así, el DUgA-M parte de la idea de que “todo grupo es un grupo con barreras” y propone eliminarlas desde una pedagogía afectiva y situada. Esta postura coincide con Cáceres (2020), quien advierte que una verdadera inclusión no puede depender de adaptaciones individuales, sino de una transformación estructural que incorpore contextos culturales, lingüísticos y sociales diversos.

## 2. Neurociencia cuántica:

Entre la metáfora y la transformación educativa. Uno de los pilares epistemológicos más innovadores — y polémicos— del DUgA-M es su articulación con la neurociencia cuántica. Este enfoque considera el aprendizaje como un proceso vibracional y energético, donde “el observador afecta lo observado”, retomando postulados de Hameroff y Penrose (2014). Aunque estas ideas podrían parecer esotéricas o marginales para ciertos sectores académicos, encuentran respaldo parcial en enfoques neuroconstructivistas que reconocen la importancia de la emoción, el contexto y la intencionalidad en el aprendizaje (Varela, Thompson & Rosch, 1993). Autores como Dispenza (2020) y Lipton (2022) sostienen que la conciencia, la atención y los estados emocionales inciden directamente en la reorganización sináptica y la expresión genética. En esta línea, el DUgA-M ofrece una lectura pedagógica radical: el conocimiento no se expresa, sino que se manifiesta; el aula no organiza información, sino que resuena colectivamente. Esto va más allá de una estrategia didáctica, se trata de una reconfiguración del sujeto que aprende y del rol docente como “campo de resonancia afectiva” (Vitte, 2023).

## 3. Pedagogía del amor y justicia afectiva:

Otro de los componentes centrales del DUgA-M es su dimensión afectiva. Inspirado por Freire (1970) y Fromm (1994), el modelo incorpora una “pedagogía del amor” que transforma el vínculo educativo en una experiencia de cuidado, respeto, responsabilidad y conocimiento mutuo. Esta idea, más allá de lo romántico tiene implicaciones prácticas fundamentales para una pedagogía inclusiva. Como afirma Cruz Badillo (2021), “el apoyo pedagógico que incluye es el que escucha, espera y cree en el otro”. Bajo esta perspectiva, el DUgA-M incorpora apoyos afectivos en cada etapa del proceso de aprendizaje, desde el desafío hasta la comunicación, y los comprende como prácticas éticas y humanas, no como intervenciones técnicas.

## 4. Colectivización del saber y ruptura con el modelo tecnocrático:

Una de las críticas más contundentes del DUgA-M al DUA clásico radica en el principio de “múltiples formas de representación”. Según Vitte (2023), este principio sigue anclado en una lógica sensorial y tecnocrática que reduce el aprendizaje a una cuestión de accesibilidad perceptual. En cambio, el DUgA-M propone la manifestación comunitaria del saber, una categoría que conecta con Freire (1970) y su idea de que el conocimiento nace de la praxis compartida y no de la acumulación de información. En este modelo, la representación no parte del docente, sino que emerge del campo resonante del grupo, en coherencia con el organizador pedagógico “sincronización comunitaria del pensamiento”. Así, lo que se aprende no es lo que el maestro enseña, sino lo que el grupo co-construye desde la experiencia compartida.

## 5. Potencial transformador y límites operativos:

El DUgA-M ofrece un marco profundamente coherente con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022), especialmente en su énfasis en la contextualización, la participación comunitaria y la equidad. Además, articula con claridad metodologías activas como el aprendizaje por proyectos APP, (Thomas, 2020), favoreciendo procesos de investigación, creación y comunicación que vinculan al estudiante con su realidad. Sin embargo, su implementación plantea retos significativos. Su complejidad epistemológica puede generar resistencias o confusión entre docentes que no han sido formados en enfoques decoloniales o neurociencia no convencional. A diferencia del DUA CAST, que ofrece guías prácticas y materiales estandarizados, el DUgA-M exige un cambio de paradigma profundo que reconfigura la práctica docente desde sus cimientos. Además, su apuesta por lo grupal debe equilibrarse cuidadosamente para no invisibilizar necesidades particulares. Como advierte Giroux (1997), toda

pedagogía crítica corre el riesgo de diluir la subjetividad si no se cuidan los espacios para la voz individual.

### ¿Responde el DUgA-M a las necesidades reales del aula?

El DUgA-M representa una propuesta potente, disruptiva y profundamente ética para transformar la escuela desde la diversidad y el afecto. Su valor no radica solo en ampliar el acceso, sino en cuestionar las estructuras mismas del sistema educativo. En este sentido, sí responde a las necesidades de nuestras escuelas, docentes y comunidades, siempre que existan condiciones mínimas para su apropiación: formación docente crítica, autonomía curricular y voluntad institucional de cambio. El DUgA-M no enseña lo que ya se sabe, sino que convoca a lo que puede ser sabido cuando aprendemos juntos. Si bien su aplicación puede parecer utópica en contextos presionados por la eficiencia y la estandarización, también ofrece una de las visiones más coherentes y esperanzadoras hacia una pedagogía auténticamente inclusiva, significativa y profundamente humana.

### CONCLUSIONES

El *Diseño Universal para Grupos de Aprendizaje Mexicano* (DUgA-M), diseñada por el Dr. David Vitte Viveros, no es una metodología más en la lista de reformas educativas, más bien es, una revolución pedagógica hecha en México, para México y por un mexicano. Frente a modelos importados como el DUA CAST que, aunque útiles, se quedan cortos al enfrentar las realidades culturales, comunitarias y estructurales de nuestro país, el DUgA-M parte de una premisa poderosa, la diversidad no es un obstáculo a superar, sino la riqueza que da origen a todo aprendizaje. Esta visión transforma la inclusión en un principio estructural, no en un añadido de última hora. La educación desde esta perspectiva se vive en comunidad, se construye de forma situada y afectiva, y coloca en el centro al grupo como un organismo vivo que aprende, se apoya y crece unido. Así, el DUgA-M se alinea con los principios de la *Nueva Escuela Mexicana* (NEM) y los lleva más allá, al integrar la pedagogía del amor, la neurociencia cuántica y el aprendizaje por proyectos, configurando un enfoque innovador, ético y profundamente transformador.

En el DUgA-M, aprender no es acumular datos, sino manifestar saberes que emergen del diálogo, la resonancia y el compromiso afectivo entre docentes, estudiantes y comunidad. No hay alumnos “promedio”, hay realidades diversas y todas importan. Por eso, el lema “todo grupo es un grupo con barreras” es más que una frase, es un llamado a anticipar el diseño de entornos, prácticas y apoyos que funcionen para todos desde el inicio. Pero este potencial solo se materializará si el magisterio lo conoce, lo comprende y lo hace suyo. Implementar el DUgA-M exige ir más allá de la capacitación técnica, requiere un proceso de formación crítica, codiseño y autonomía profesional. Supone que el docente asuma su labor como un acto político y afectivo capaz de transformar realidades y construir justicia educativa.

La invitación es clara apostar por el DUgA-M es apostar por una educación incluyente desde su raíz. Es pasar de decir que hay espacio para todos, a construirlo con todos, desde el principio y para siempre. Por eso urge que las escuelas formadoras, las supervisiones y las comunidades educativas generen espacios de estudio, práctica y socialización de este modelo. El DUgA-M no ofrece una receta ofrece un horizonte: uno que se sostiene en la *sincronización comunitaria del pensamiento*, en la *manifestación del saber*, la *interconexión del aprendizaje* y la *conciencia transformadora del observador*. Un horizonte que puede convertir a la inclusión en una realidad palpable en cada aula de nuestro México.

*Conflict of interests*

El autor declara que no mantiene conflicto de interés que puedan afectar los resultados y conclusiones presentadas en este artículo.

## REFERENCIAS

1. Cáceres, M. (2020). Currículo y educación inclusiva: un enfoque hacia la diversidad. Editorial Universitaria.
2. CAST (2018). Universal Design for Learning Guidelines Version 2.2. <https://udlguidelines.cast.org>
3. Cueva, Cabrera, P. N., Castillo Villa, E. V., Fuentes Moreta, D. N., Villamarín Osorio, E. N., & Villamarín Osorio, P. G. (2024). Diversos enfoques en la educación inclusiva: oportunidades y desafíos del diseño universal para el aprendizaje (DUA) en América Latina. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales <https://doi.org/10.56712/latam.v5i6.3046>
4. Cruz Badillo, R. (2021). La pedagogía de los apoyos para una educación inclusiva. En: A. Arellano (Coord.), Educación inclusiva: miradas críticas desde América Latina (pp. 29–45). Siglo XXI Editores.
5. Cruz, V., Ponce, de L., Peña, T., y Rendón, N. (2020). Diseño Universal para el Aprendizaje: notas metodológicas para una educación inclusiva. Primera edición. Editorial cuadernos de Sofía. México D.F. pp. 99.
6. Cruz Badillo, R. (2017). Elementos para una pedagogía de los apoyos: bases de una educación inclusiva. *Educere*, 21(68), 41–51. <https://www.redalyc.org/journal/356/35652744005/html/>
7. Cueva Cabrera, P. N., Castillo Villa, E. V., Fuentes Moreta, D. N., Villamarín Osorio, E. N., & Villamarín Osorio, P. G. (2024). Diversos enfoques en la educación inclusiva: oportunidades y desafíos del diseño universal para el aprendizaje (DUA) en América Latina. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales <https://doi.org/10.56712/latam.v5i6.3046>
8. Dávila Neira, J. S., Mora Jaramillo, M. A., Izquierdo Laines, E. O., & Aizprúa Villavicencio, L. E. (2024). La importancia del diseño universal para el aprendizaje en la inclusión educativa. *Revista Imaginario Social*, 7(2). <https://doi.org/10.59155/is.v7i2.189>
9. Dispenza, J. (2023). Deja de ser tú: La mente crea la realidad. Gaia Ediciones.
10. Dispenza, J. (2017). *Becoming Supernatural: How Common People Are Doing the Uncommon*. Hay House.
11. Dispenza, J. (2014). Deja de ser tú: La mente crea la realidad. Gaia Ediciones.
12. Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
13. Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
14. Fullan, M., & Hargreaves, A. (2016). *La experiencia profesional compartida. Cómo mejorar la enseñanza y el aprendizaje en el siglo XXI*. Ediciones Morata.
15. Garrison, D. R., & Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. Routledge.
16. Goswami, A. (1993). *The Physics of the Soul: The Quantum Book of Living, Dying, Reincarnation, and Immortality*. Hampton Roads Publishing.
17. Hameroff, S., & Penrose, R. (2014). Consciousness in the universe: A review of the 'Orch OR' theory. *Physics of Life Reviews*, 11(1), 39-78.
18. Hernández, P. (2023). Codiseño curricular y participación comunitaria en la Nueva Escuela Mexicana. *Educación y Sociedad*, 18(2), 45-62.
19. Iglesias-Díaz, P., & Romero-Pérez, C. (2020). Aulas afectivas e inclusivas y bienestar adolescente: una revisión sistemática. *Educación XX1*, 23(2), 17-40.
20. Lipton, B. H. (2022). *La biología de la creencia: La liberación del poder de la conciencia, la materia y los milagros*. Hay House.

21. Lipton, B. (2005). *The Biology of Belief: Unleashing the Power of Consciousness, Matter & Miracles*. Hay House.
22. Maturana, H. (1997). *La realidad: ¿objetiva o construida?* Dolmen Ediciones.
23. McCraty, R., & Childre, D. (2010, julio-agosto). *Coherence: Bridging personal, social, and global health. Alternative Therapies in Health & Medicine*, 16(4), 10–24
24. Murillo, J., Graña, R., & Martínez-Garrido, C. (2020). *Profundizando en la segregación escolar por nivel socioeconómico en América Latina: Un estudio en cuatro países prototípicos*. *Revista Colombiana de ---*
25. Penrose, R. (1994). *Shadows of the Mind: A Search for the Missing Science of Consciousness*. Oxford University Press.
26. Pérez, J. & Díaz, A. (2020). *Diseño Universal para el Aprendizaje y su impacto en la educación inclusiva*. Editorial Universitaria, México.
27. Rancièrè, J. (2010). *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Editorial Laertes.
28. Rodríguez, A. & Blanco, L. (2023). *Críticas al Diseño Universal para el Aprendizaje desde una perspectiva pedagógica crítica*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 91(1), 45-60. *Educación*, 1(84), 1-23. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-11697>
29. Rose, D., & Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
30. Rose, D. H., Harbour, W. S., Johnston, C. S., Daley, S. G. y Abarbanell, L. (2006). *Universal design for learning in postsecondary education: Reflections on principles and their application*. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 19(2), 135-151
31. Sánchez Fuentes, S. y Duk, C. (2022). *La importancia del entorno. Diseño universal para el aprendizaje contextualizado*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 21-31. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200021>
32. Sánchez-Serrano, J. M. (2024). *El DUA en la cuerda floja: un análisis de las críticas al modelo*. *Estudios sobre Educación*, 46, 57-77. DOI. <https://doi.org/10.15581/004.46.003>
33. SEP. (2022). *Currículo de la Educación Básica*. México: SEP.
34. SEP. (2022). *Programa analítico para la Educación Básica: Fase 3, 4 y 5. Fundamentos de la Nueva Escuela Mexicana*. Gobierno de México.
35. SEP. (2022). *Informe de la educación en México 2022*. Secretaría de Educación Pública.
36. SEP. (2022). *La Nueva Escuela Mexicana: Transformación educativa para el bienestar*. SEP.
37. SEP. (2022). *La Nueva Escuela Mexicana. Perfil de egreso 2022: 10 rasgos clave de la Nueva Escuela Mexicana*. Recuperado de <https://nuevaescuelamexicana.org/nueva-escuela-mexicana-10-rasgos-del-perfil-de-egreso-2022/>
38. SEP. (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI)*. Secretaría de Educación Pública. México.
39. Thomas, J. W. (2000). *A Review of Research on Project-Based Learning*. The Autodesk Foundation.
40. UNESCO. (2020). *Directrices para la educación inclusiva y ajustes razonables*. Recuperado de <https://www.unesco.org>
41. Varela, F. J. (1996). *Ética y acción: Las raíces de la cognición*. Paidós.
42. Vitte Viveros, D. (2025). *Diseño Universal para Grupos de Aprendizaje Mexicano (DUgA-M)*. Editorial (si aplica). Mexico, pp. 163
43. Vitte Viveros, D. (2024). *El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. En *el Trabajo por Proyectos. Docencia Digital*, México, 2024. Pp. 200.
44. Vitte Viveros, D. (2024). *La Reflexión de la Praxis en la Asesoría y Acompañamiento Pedagógico: Mirada desde la Pedagogía Crítica*. *Multidisciplinary & Health Education Journal*, 6(1), 745-761. Recuperado a partir de <http://journalmhe.org/ojs3/index.php/jmhe/article/view/106>
45. Vitte Viveros, D. (2022). *La inclusión como educación para todos desde un enfoque de derechos humanos y justicia social*. SEP. *Aprender*, *Revista educativa digital de diálogo y difusión*. Edición no. 5(1), 69-88. Recuperado a partir de

<https://sep.puebla.gob.mx/index.php/quienes-somos/aprender>

46. Vygotsky, L. S. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Editorial Akal.



community and accessing exclusive benefits. the first step is to obtain your membership. Join us and stay up to date with advances in health education.

MEMBERSHIP SUBSCRIPTION IS FREE.  
Request your membership to the  
<https://forms.gle/kVYBYRdRnYZff14y9>

**Mexican Academy of Health Education A.C.**  
**Membership:** Our commitment is to keep professionals and students in training updated in this constantly evolving area. If you are interested in being part of our

