



REPÚBLICA DEL ECUADOR
UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO
FACULTAD DE POSGRADO

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

**ARTÍCULOS PROFESIONALES DE ALTO NIVEL
PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE:**

**MAGÍSTER EN GESTIÓN EDUCATIVA CON MENCIÓN EN
ORGANIZACIÓN, DIRECCIÓN E INNOVACIÓN DE LOS
CENTROS EDUCATIVOS**

TEMA:

**Institucionalización del Diseño Universal para el Aprendizaje: modelo de
gestión escolar en Ecuador**

Autor:

CORREA MERO PAULA MILENI

Director:

MSc. SALGADO CHÉVEZ EGIDIO YOBANNY

Milagro, 2026



Institucionalización del Diseño Universal para el Aprendizaje: modelo de gestión escolar en Ecuador

Institutionalization of Universal Design for Learning: a school management model in Ecuador

Institucionalização do Design Universal para a Aprendizagem: um modelo de gestão escolar no Equador

Paula Mileni Correa Mero ^I

pcorream3@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0005-9112-0490>

Egidio Yobanny Salgado Chévez ^{II}

echevez@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-4130-0566>

Correspondencia: pcorream3@unemi.edu.ec

Ciencias de la Educación

Artículo de Investigación

* **Recibido:** 26 de febrero de 2026 * **Aceptado:** 30 de marzo de 2026 * **Publicado:** 04 de abril de 2026

- I. Ingeniero Químico, Universidad Estatal de Milagro, Ecuador
- II. Magíster en Bachillerato mención Matemática, Universidad Estatal de Milagro, Ecuador.

Resumen

El escaso acatamiento de la educación inclusiva es otra brecha en relación al propio estamento educativo. La LOEI en Ecuador y los ODS estructuran los lineamientos, sin embargo, el DUA no se implementa como mirada transversal dentro de la cultura organizacional escolar. El propósito de este estudio es determinar características de la implementación del DUA, así como proponer acciones de gestión escolar para institucionalizarlo, en una escuela privada de Educación Básica en la Ciudadela Jambelí, sur de Guayaquil. Se utilizó un enfoque de tipo cuantitativo descriptivo-propositivo, mediante estudio de caso único (N=14). aplicándose 3 instrumentos diferentes: cuestionario de Likert de 12 ítems, con 5 dimensiones; hoja de observación estructurada en el aula de 12 ítems; y el análisis del PEI, POA externo e interno, los informes de clase, rol del docente y aula inclusiva. Los datos fueron procesados mediante el uso de estadística descriptiva y la prueba t de Student para muestras menores de 30 casos con el uso de IBM SPSS v.29. La validez de contenido fue confirmada mediante juicio experto y la fiabilidad se calculó mediante el alfa de Cronbach ($\geq 0,70$). El nivel general de implementación del DUA es bajo-medio ($\bar{x} = 2,35$; $DE = 0,87$). Las dimensiones con menor puntaje fueron gestión de recursos ($\bar{x}=2.07$) y planificación institucional ($\bar{x}=2.14$). Las observaciones en las aulas muestran que no existen apoyos psico-pedagógicos en las clases generales y que el uso de las TICs inclusivas es muy limitado; el análisis revela que un 67 % de los indicadores del DUA no figuran en los documentos.

Palabras Clave: diseño universal para el aprendizaje; gestión escolar; educación inclusiva; institucionalización; Ecuador.

Abstract

The limited implementation of inclusive education is another gap within the educational system itself. While the Organic Law of Intercultural Education (LOEI) in Ecuador and the Sustainable Development Goals (SDGs) provide guidelines, Universal Design for Learning (UDL) is not implemented as a cross-cutting perspective within the school's organizational culture. The purpose of this study is to determine the characteristics of UDL implementation and propose school management actions to institutionalize it in a private elementary school in the Jambelí neighborhood, south of Guayaquil. A quantitative, descriptive-propositive approach was used, employing a single case study (N=14). Three different instruments were used: a 12-item Likert questionnaire with 5 dimensions; a 12-item structured classroom observation sheet; and an analysis

of the school's Institutional Educational Project (PEI), external and internal Annual Operating Plan (POA), class reports, teacher roles, and inclusive classroom practices. Data were processed using descriptive statistics and the Student's t-test for samples of fewer than 30 cases with IBM SPSS v.29. Content validity was confirmed through expert judgment, and reliability was calculated using Cronbach's alpha (≥ 0.70). The overall level of UDL implementation is low-to-medium ($\bar{x} = 2.35$; $SD = 0.87$). The lowest-scoring dimensions were resource management ($\bar{x} = 2.07$) and institutional planning ($\bar{x} = 2.14$). Classroom observations show a lack of psycho-pedagogical support in general education classes and very limited use of inclusive ICTs; the analysis reveals that 67% of the UDL indicators are not included in the documentation.

Keywords: Universal design for learning; school management; inclusive education; institutionalization; Ecuador.

Resumo

A implementação limitada da educação inclusiva é outra lacuna dentro do próprio sistema educativo. Embora a Lei Orgânica da Educação Intercultural (LOEI) do Equador e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) forneçam orientações, o Design Universal para a Aprendizagem (DUA) não é implementado como uma perspectiva transversal na cultura organizacional da escola. O objetivo deste estudo é determinar as características da implementação do DUA e propor ações de gestão escolar para o institucionalizar numa escola primária privada no bairro de Jambelí, a sul de Guayaquil. Foi utilizada uma abordagem quantitativa, descritiva-propositiva, empregando um estudo de caso único (N=14). Foram utilizados três instrumentos diferentes: um questionário Likert de 12 itens com 5 dimensões; uma ficha de observação de sala de aula estruturada com 12 itens; e uma análise do Projeto Educativo Institucional (PEI) da escola, do Plano Operacional Anual (POA) externo e interno, dos relatórios de turma, dos papéis dos professores e das práticas inclusivas na sala de aula. Os dados foram processados utilizando a estatística descritiva e o teste t de Student para amostras com menos de 30 casos, com o auxílio do IBM SPSS v.29. A validade de conteúdo foi confirmada através de uma avaliação de peritos, e a fiabilidade foi calculada através do alfa de Cronbach ($\geq 0,70$). O nível geral de implementação do DUA (Universal Design for Learning) é baixo a médio ($\bar{x} = 2,35$; $DP = 0,87$). As dimensões com menor pontuação foram a gestão de recursos ($\bar{x} = 2,07$) e o planeamento institucional ($\bar{x} = 2,14$). As observações em sala de aula mostram uma falta de apoio psicopedagógico nas turmas regulares

e uma utilização muito limitada das TIC inclusivas; a análise revela que 67% dos indicadores do DUA não estão incluídos na documentação.

Palavras-chave: Design universal para a aprendizagem; gestão escolar; educação inclusiva; institucionalização; Equador.

Introducción

La educación inclusiva es uno de los grandes desafíos que enfrentan los sistemas educativos mundiales. En nuestro país resulta imperativa la propuesta de la LOEI, que a partir de su mandato de atender a la diversidad y eliminar barreras para el aprendizaje y la participación (Asamblea Nacional del Ecuador, 2011), se articule con el ODS 4 y sus exigencias de educación inclusiva y equitativa (UNESCO, 2020; UNESCO, 2021). Continuamos atrapados entre lo estipulado y lo institucional.

Un estudio analítico más reciente sobre el DUA en Ecuador demostró que únicamente el 29,3% del profesorado maneja la propuesta con suficiente claridad (Guaranda-Sornoza et al., 2025). Lo que pasa en el Ecuador es similar a otros países latinoamericanos donde la normativa educativa sobre inclusión no ha generado, por sí misma, cambios institucionales perdurables (Garzón Daza, 2020; Tigse-Sánchez et al., 2025). La inclusión parece quedar en proyectos piloto o equipos de apoyo cuya existencia depende de presupuestos, cambios de gestión o esfuerzos de personas (Leithwood et al., 2020; Huerta-Riveros et al., 2020).

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), organizado por el CAST (2018) Center for Applied Special Technology, es un modelo pedagógico con base neurocientífica que fomenta la previsibilidad de la variabilidad desde múltiples formas de expresión, representación, acción y autorregulación, así como el compromiso del estudiante. Su implementación institucional no dependerá de cambios metodológicos individuales de los docentes, sino que requiere decisiones estructurales que atraviesen planificación institucional, liderazgo pedagógico y sistemas de evaluación (CAST, 2018; Fariña & Conti, 2025; Gutiérrez-Saldivia et al., 2020). El presente trabajo se realizó en una institución educativa de básica, particular, ubicada al sur de la ciudad de Guayaquil-Ecuador. En dicha institución se trabajó con 140 sujetos, de los cuales 25 tenían diagnóstico de Trastornos del Espectro Autista (TEA), Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y/o Necesidades Educativas Especiales (NEE). La institución tiene

implementado el programa Aula Inclusiva donde atienden en forma individual psicopedagógicamente a algunos sujetos además funcionan como aula diferenciada.

Eso genera la inquietud respecto de si la inclusión es un eje transversal o una intervención paralela a la vida institucional. Dentro de este marco, el estudio se propone responder a la siguiente interrogante: ¿Qué estrategias de gestión escolar facilitan la institucionalización del DUA en una institución de educación básica particular? El objetivo general es: • Diseñar estrategias de gestión escolar para una sostenida implementación del DUA a partir del diagnóstico institucional. Objetivos Específicos: a) Diagnosticar el estado que guarda la implementación del DUA y las dimensiones de la gestión escolar. b) Análisis de las barreras institucionales que condicionan la integración estructural del DUA. c) Diseñar estrategias de gestión escolar para institucionalizar el DUA.

MARCO TEÓRICO

Gestión escolar y liderazgo pedagógico inclusivo

El liderazgo educativo se entiende como el motor implícito tras el cual se produce la mejora institucional. De acuerdo con Leithwood, Harris y Hopkins (2020), la investigación señala que el liderazgo pedagógico con propósito se encuentra mejorado en logros educativos, clima escolar e identidad institucional. Huerta-Riveros, Gaete-Feres y Pedraja-Rejas (2020) señalan que la calidad educativa está sujeta a una adecuada planificación estratégica, sistemas de información idóneos y evaluaciones permanentes. El Ministerio de Educación del Ecuador (2022) al interior del Modelo Nacional de Gestión Educativa, articula la dimensión pedagógica, administrativa, organizacional y comunitaria. Sin embargo, la integración efectiva de estas dimensiones en torno a la inclusión no siempre se materializa. Cuando la dirección escolar no asume la inclusión como eje estratégico, su implementación queda supeditada al entusiasmo individual de ciertos docentes, con la consecuente fragilidad y falta de continuidad (Macías García et al., 2025).

Fundamentos y estructura del DUA

El DUA se sustenta en la neurociencia cognitiva y en la evidencia de que el cerebro humano presenta variabilidad en sus redes neuronales (CAST, 2018). Sobre esta base, el marco propone tres principios articulados: múltiples formas de representación (redes de reconocimiento: el "qué" del aprendizaje), múltiples formas de acción y expresión (redes estratégicas: el "cómo"), y múltiples formas de implicación (redes afectivas: el "por qué"). Cada principio se descompone en

nueve guías y 31 puntos de verificación que guían tanto la planificación del currículo como la práctica de enseñanza (CAST, 2018).

Se ha podido demostrar recientemente que el aprendizaje no es solamente producto de la recepción de contenidos sino también de la interacción significativa con estos (Guanotuña Balladares et al., 2024; Peláez Miguitama et al., 2024). Por eso, el DUA sugiere diseñar el currículo teniendo en cuenta la variabilidad desde el principio, antes de que las diferencias se transformen en obstáculos para el aprendizaje.

2.3 DUA e institucionalización: estado del arte

El impacto de UDL en la enseñanza y las prácticas de evaluación flexible ha sido estudiado positivamente por Fariña y Conti (2025) y Tigse-Sánchez et al. (2025), entre otros. Estos estudios han sido más prominentes en América Latina. A pesar de su creciente popularidad allí, gran parte de la investigación sobre UDL en UDL está estudiando las prácticas de evaluación flexible y centrando en la enseñanza de UDL como una herramienta de instrucción individual y pasando por alto las prácticas de evaluación flexible como parte de una política institucional más amplia (Guarande-Sornoza et al., 2025). Por el contrario, hay una mayor comprensión de las políticas educativas sistémicas en los países anglófonos occidentales y Europa que conducen a una mayor UDL institucional.

Meyer, et al. (2014) sostienen que solo al formar parte de políticas que se determinen a nivel de sistemas y no solo en políticas de aula caso por caso, es probable que UDL sea transformador. En Inglaterra, las escuelas que han implementado políticas inclusivas han mostrado, según Florian y Spratt (2013), un aumento en la participación de docentes y estudiantes. Entre otros, la investigación comparativa de la Agencia Europea para la Educación Especial (Meijer, 2010) ha demostrado que las escuelas más inclusivas son aquellas cuyos líderes han incorporado UDL en sus planes escolares.

Con respecto al papel del liderazgo, hay un fuerte consenso en la literatura sobre gestión escolar acerca de la importancia del liderazgo estratégico en el desarrollo de culturas inclusivas (Leithwood et al., 2020; Huerta-Riveros et al., 2020). Sin embargo, ambas líneas —DUA y gestión escolar— no siempre convergen: los estudios sobre gestión rara vez integran explícitamente el marco del DUA, mientras que los trabajos sobre DUA suelen omitir el análisis de las condiciones institucionales necesarias para su consolidación (Ministerio de Educación del Ecuador, 2021). Esta brecha entre el plano pedagógico y el organizacional es el vacío que el presente estudio busca atender.

A diferencia de estudios previos que analizan el DUA como práctica docente individual (Guaranda-Sornoza et al., 2025; Fariña & Conti, 2025) o que abordan la gestión escolar sin integrar explícitamente el marco DUA (Leithwood et al., 2020), el presente estudio articula ambas líneas en un modelo de seis dimensiones con base diagnóstica en contexto ecuatoriano. Su aporte diferencial reside en tres aspectos: (1) situar el DUA en el plano de la decisión organizacional y no solo en el aula; (2) proponer un modelo estratégico operacionalizable desde la gestión directiva; y (3) producir evidencia local sobre la brecha entre inclusión declarativa e inclusión institucionalizada en Ecuador.

METODOLOGÍA

Enfoque y diseño

La investigación utilizó un estudio de caso centrado en una sola unidad y un tipo de estudio descriptivo-proposicional (Yin, 2023) y empleó una metodología cuantitativa. Desde una perspectiva descriptiva, el estudio evaluó el grado de implementación de UDL y las dimensiones de la gestión escolar, mientras que la perspectiva proposicional dirigió el desarrollo de estrategias de mejora basadas en los hallazgos.

Al contrario de los estudios previos que tratan al UDL como una política aislada (Guaranda-Sornoza et al., 2025; Fariña y Conti, 2025) o que analizan la gestión escolar sin hacer referencia al UDL (Leithwood et al., 2020), este estudio articula ambas dimensiones en un modelo de seis dimensiones configurado a las particularidades ecuatorianas. Su novedad se centra en tres puntos: (1) el posicionamiento de los UDL en el terreno de las decisiones organizacionales y no únicamente didácticas; (2) la presentación de un modelo de gestión escolar puesto en marcha a nivel administrativo del sistema; y (3) la evidencia local de la brecha existente entre la retórica y la realidad en cuanto a la inclusión en el país.

Participantes

La población y muestra estuvo conformada por la totalidad del equipo institucional (N=14): un directivo, diez docentes, una psicopedagoga y dos asistentes pedagógicas. Al trabajar con el universo completo se realizó un censo institucional, lo que garantiza la representatividad del caso analizado.

Técnicas e instrumentos

Se emplearon tres técnicas complementarias: (a) encuesta mediante cuestionario con escala Likert de doce ítems distribuidos en cinco dimensiones, valorados del 1 (Muy bajo/Inexistente) al 5 (Muy

alto/Consolidado), diferenciados por rol (directivo, docentes/asistentes, psicopedagoga); (b) observación estructurada con ficha de indicadores cerrados (Sí/Parcial/No) organizada según los tres principios del DUA más una sección de recursos didácticos, aplicada a doce sesiones de aula; y (c) revisión documental del Proyecto Educativo Institucional (PEI), Plan Operativo Anual (POA), planificaciones curriculares e informes del Aula Inclusiva, mediante una matriz de incorporación (explícito/implícito/ausente).

La construcción de ítems involucró tres pasos: (1) La revisión bibliográfica implicó la recopilación de herramientas validadas en la literatura sobre la gestión inclusiva de las escuelas y UDL (CAST, 2018; Leithwood et al., 2020) que arrojó un conjunto inicial de 24 ítems. (2) En la revisión por expertos, 3 especialistas en gestión educativa e inclusión evaluaron la relevancia, claridad y adecuación de cada ítem, utilizando una rúbrica de puntuación de 1 a 4, lo que llevó a la reducción del instrumento a 12 ítems finales, con un índice de acuerdo entre raters ≥ 0.80 ; y (3) En lo que se refiere a ajustes en la comprensión lingüística y el tiempo de respuesta, se consultó a tres docentes externos, que comparten características con la muestra de encuestados, ya que se realizaron algunos cambios en la redacción final después de la última ronda de ediciones. La hoja de observación y la matriz documental pasaron por procesos similares de revisión por expertos y pruebas piloto.

Operacionalización de variables

La Tabla 1 presenta la matriz de operacionalización de las variables centrales del estudio.

Tabla 1

Operacionalización de variables

| Categoría | Dimensión | Indicador | Escala | Técnica |
|-----------------|--------------------------------|---|---------------|----------------------------|
| Gestión escolar | Liderazgo pedagógico inclusivo | Decisiones orientadas a la inclusión | Likert 1-5 | Encuesta directivo |
| Gestión escolar | Planificación institucional | Presencia del DUA en PEI y POA | Likert 1-5 | Encuesta + Rev. documental |
| Gestión escolar | Desarrollo profesional | Capacitaciones en DUA | Likert 1-5 | Encuesta docentes |
| Gestión escolar | Gestión de recursos | Materiales diversificados y TIC accesibles | Likert 1-5 | Encuesta + Observación |
| Inst. del DUA | Principios del DUA | Representación, acción/expresión, implicación | Likert 1-5 | Encuesta + Observación |
| Inst. del DUA | Coherencia organizacional | Articulación gestión-aula | Likert 1-5 | Encuesta + Rev. documental |
| Inst. del DUA | Cultura inclusiva | Percepciones y participación familiar | Likert 1-5 | Encuesta |

Nota. Elaboración propia a partir de CAST (2018), Leithwood et al. (2020) y Ministerio de Educación (2024).

Procedimiento de análisis

Este análisis se realizó en tres etapas. La Etapa 1 fue el Diagnóstico Cuantitativo, donde se aplicaron los tres instrumentos a toda la población de la muestra (abril-mayo de 2026). La Etapa 2 fue la Etapa de Análisis Estadístico, donde utilicé el software IBM SPSS Statistics (versión 29) para procesar los datos cuantitativos. A partir de las dimensiones, pude obtener frecuencias absolutas y relativas, medias, medianas y desviaciones estándar. Se utilizó la prueba t de Student para determinar la significancia de la media general en comparación con el punto medio de la escala (valor de referencia=3). Clasifiqué los datos de observación y los documentos en frecuencias de cumplimiento y niveles de incorporación respectivamente; la triangulación de estas tres fuentes contribuyó a la robustez de los hallazgos. Por último, en la Etapa 3, que fue la etapa propositiva, se formuló propuestas de gestión basadas en el diagnóstico.

Validez, confiabilidad y ética

La validez de contenido de los instrumentos se estableció mediante juicio de tres especialistas en gestión educativa e inclusión. La confiabilidad se evaluó con el coeficiente alfa de Cronbach, obteniéndose valores $\geq 0,70$ (aceptables según Ayton, 2023). Todos los participantes firmaron un consentimiento informado que garantizó voluntariedad, confidencialidad y uso exclusivamente académico de los datos; se emplearon códigos para resguardar la identidad de los involucrados y de la institución.

RESULTADOS

Nivel de implementación del DUA: encuesta institucional

Los resultados de la encuesta revelan que la percepción del equipo institucional sobre la implementación del DUA se concentra en los niveles bajo y medio de la escala Likert. El promedio global obtenido fue $\bar{x} = 2,35$, con una desviación estándar de 0,87. La Tabla 2 sintetiza los promedios por dimensión.

Tabla 2

Promedios por dimensión de gestión escolar e implementación del DUA

| Dimensión | Media (\bar{x}) | DS | Nivel |
|-------------------------------------|---------------------|------|------------|
| Liderazgo pedagógico inclusivo | 2,28 | 0,91 | Bajo |
| Planificación institucional con DUA | 2,14 | 0,86 | Bajo |
| Desarrollo profesional docente | 2,43 | 0,85 | Bajo-Medio |
| Gestión de recursos inclusivos | 2,07 | 0,73 | Bajo |
| Principios del DUA en el aula | 2,57 | 0,94 | Medio |
| Coherencia organizacional | 2,21 | 0,89 | Bajo |
| Cultura inclusiva institucional | 2,64 | 0,96 | Medio |
| Promedio global | 2,35 | 0,87 | Bajo-Medio |

Nota. DS = desviación estándar. Escala: 1=Muy bajo; 2=Bajo; 3=Medio; 4=Alto; 5=Muy alto. *Elaboración propia.*

La prueba t de Student (comparación con el punto medio de la escala = 3) arrojó un valor t calculado de -1,80, que no supera el valor crítico de $\pm 2,16$, confirmando que la implementación del DUA no difiere significativamente del nivel medio-bajo de referencia. Estos datos indican que la institución aún no ha consolidado prácticas inclusivas sistémicas.

De este modo, la positiva actitud del personal puede verse afectada por la ausencia de recursos inclusivos y una propuesta integrada al diseño universal para el aprendizaje, en los documentos orientadores, lo cual se hace evidente en las menores medias obtenidas en gestión de recursos ($\bar{x} = 2,07$) y planificación institucional ($\bar{x} = 2,14$). Los valores más altos de la puntuación promedio en

la dimensión de cultura inclusiva ($\bar{x} = 2,64$) y DUA en el aula ($\bar{x} = 2,57$) pueden ser indicativos de una buena disposición del personal, pero no son representativos de una implementación sistemática.

Observación estructurada de aulas

La ficha de observación fue aplicada a doce sesiones en aulas regulares. Los hallazgos por principio del DUA se presentan a continuación.

Tabla 3

Aplicación de los principios del DUA en docentes observados (n=12)

| Indicador observable | Sí | Parcial | No |
|--|----|---------|----|
| PRINCIPIO 1: Múltiples formas de representación | | | |
| Presenta contenidos en distintos formatos | 4 | 5 | 3 |
| Utiliza recursos visuales (imágenes, esquemas) | 5 | 4 | 3 |
| Adapta el lenguaje según necesidades del grupo | 3 | 5 | 4 |
| PRINCIPIO 2: Múltiples formas de acción y expresión | | | |
| Permite diversas formas de participación | 12 | 0 | 0 |
| Ofrece opciones para demostrar el aprendizaje | 8 | 3 | 1 |
| Brinda retroalimentación individualizada | 4 | 5 | 3 |
| PRINCIPIO 3: Múltiples formas de implicación | | | |
| Promueve participación activa de todos | 10 | 1 | 1 |
| Utiliza estrategias motivacionales variadas | 2 | 3 | 7 |
| Fomenta el trabajo colaborativo | 2 | 3 | 7 |
| RECURSOS DIDÁCTICOS Y APOYOS | | | |

| Indicador observable | Sí | Parcial | No |
|---|----|---------|----|
| Utiliza materiales adaptados o diversificados | 1 | 2 | 9 |
| Emplea TIC accesibles o recursos digitales inclusivos | 0 | 1 | 11 |
| Evidencia apoyo técnico o psicopedagógico en el aula | 0 | 0 | 12 |

Nota. Las filas de encabezado de principio (PRINCIPIO 1, 2, 3 y RECURSOS DIDÁCTICOS Y APOYOS) no contienen valores numéricos; corresponden a categorías organizadoras. Elaboración propia.

El principio de acción y expresión presentó los niveles más altos de aplicación: la totalidad de las docentes permite diversas formas de participación y la mayoría ofrece alternativas para demostrar el aprendizaje. Por el contrario, el principio de implicación mostró debilidades marcadas, con siete de doce docentes sin estrategias motivacionales variadas ni fomento del trabajo colaborativo. Los recursos didácticos y apoyos constituyeron la dimensión crítica: el uso de TIC inclusivas es prácticamente inexistente y no se evidenció apoyo técnico o psicopedagógico en ninguna de las sesiones observadas.

Análisis documental

El análisis de nueve indicadores en cuatro documentos institucionales (PEI, POA, planificaciones curriculares e informes del Aula Inclusiva) revela que el DUA aún no está integrado en los instrumentos formales de gestión. La Tabla 4 sistematiza los resultados.

Tabla 4

Nivel de incorporación del DUA en documentos institucionales

| Nivel de incorporación | Frecuencia | Porcentaje |
|------------------------|------------|------------|
| Explícito | 1 | 11% |
| Implícito | 2 | 22% |
| Ausente | 6 | 67% |
| Total | 9 | 100% |

Nota. Elaboración propia.

El PEI contiene declaraciones sobre inclusión educativa, pero sin referencias explícitas al DUA en su planificación institucional. El POA no registra objetivos ni acciones de seguimiento vinculadas al DUA. Las planificaciones curriculares muestran incorporación implícita de algunos principios —especialmente diversificación de contenidos y estrategias evaluativas flexibles—, aunque sin estrategias de implicación estudiantil. Los informes institucionales no evidencian articulación entre la gestión y la práctica del DUA en el aula.

DISCUSIÓN

Los hallazgos se alinean con el diagnóstico de CAST (2018): la necesidad de implementar UDL con capacitación docente, desarrollo pedagógico y asignación de recursos de manera sistémica. Si estos no se desarrollan de manera integrada sistémicamente, el enfoque inclusivo permanece en un nivel inicial o intermedio, reflejando los resultados de este estudio ($\bar{x} = 2.35$).

Los hallazgos de esta investigación respecto a la capacitación docente en UDL son consistentes con Guaranda-Sornoza et al. (2025), donde se afirma que el 29.3% de los docentes ecuatorianos gestionan claramente el enfoque. También, la falta de coherencia entre la gestión y la práctica en el aula es lo que dicen Rose y Meyer (2002) y Ruíz Barrera (2023), donde se espera que la gestión inclusiva de la escuela brinde orientación pedagógica continua, supervisión y capacitación para que las prácticas inclusivas se implementen y sostengan.

La presencia de UDL en el PEI como enunciado, y la falta de su implementación en el POA o en la planificación curricular, muestra la brecha entre lo que las instituciones dicen y lo que hacen. A este fenómeno se le denomina ‘inclusión declarativa’ (Macías García et al., 2025; Tigse-Sánchez et al., 2025) y es una consecuencia de la ausencia de liderazgo pedagógico que integre la inclusión como un elemento estratégico central en la toma de decisiones administrativas y curriculares (Leithwood et al., 2020).

Un hallazgo significativo es que el personal tiene una actitud en general positiva frente al cambio. Esto se evidencia en las puntuaciones relativistamente más altas en cultura inclusiva ($\bar{x} = 2.64$). Estos datos expresan un capital institucional con el que las estrategias proposicionales pueden trabajar para construir comunidades de aprendizaje docente y procesos de cambio pedagógico sostenido (Huerta-Riveros et al., 2020). La literatura concuerda en que de las reformas educativas que logran cambiar más exitosamente el statu quo, las más efectivas son aquellas que fomentan la participación voluntaria y colectiva del personal y evitan mandatos impuestos externamente.

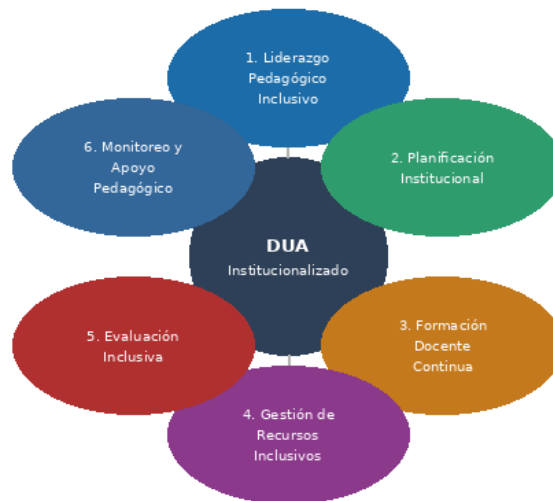
Por último, la ausencia total de apoyo técnico y psicopedagógico durante las sesiones observadas, a pesar de que en la institución exista un psicopedagogo, indica que los apoyos especializados se concentran en el programa paralelo de Aula Inclusiva y no están disponibles en el aula regular. Este modelo de “inclusión diferenciada” socava el potencial de UDL como marco transversal y resalta la necesidad de integrar la gestión del apoyo con la práctica cotidiana (Ministerio de Educación de Ecuador, 2024).

Estas deducciones deben considerarse dentro de la realidad y alcance de la política educativa ecuatoriana. La existencia de una inclusión declarativa en los documentos institucionales (PEI, POA, etc.) y la ausencia de esta en las prácticas didáctico – pedagógicas evidencian una falta de apoyos pedagógico – técnicos superiores a lo prescriptivo en la LOEI y en las Directrices del Ministerio de Educación (2024). Se sugiere al Ministerio de Educación que: delimite el ámbito de aplicación del UDL dentro de los procesos evaluativos institucionales (autoevaluación, evaluación entre pares, etc.), continúe formando a los docentes a los cuales les ha sido impregnado el método y lo incluya como asignatura, no como eje transversal. La política educativa debe garantizar que la gestión educativa e inclusiva y el aula ordinaria sean bases estructurales para que la inclusión no solo sea un término o nombre convencional; más bien, que asimile un carácter axiológico y categorial como práctica dentro del aula.

PROPUESTA DE GESTIÓN ESTRATÉGICA PARA LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE UDL

A partir de los resultados obtenidos en el diagnóstico inicial, se ha elaborado un modelo estratégico específico que se despliega en seis dimensiones de la gestión escolar que permitirán la institucionalización de UDL como eje transversal e integrador de la cultura organizacional.

Figura 1. Modelo de seis dimensiones para la institucionalización del DUA



Nota. Elaboración propia a partir de CAST (2018), Leithwood et al. (2020) y Ministerio de Educación del Ecuador (2022).

Tabla 5

Estrategias de gestión escolar para la institucionalización del DUA

| Dimensión | Estrategia central | Acciones clave | Responsable | Indicadores de logro | Instrumento de seguimiento |
|--------------------------------|---|---|---------------------------|---|--|
| Liderazgo pedagógico inclusivo | Crear comité institucional de inclusión DUA | Reuniones pedagógicas; toma de decisiones centrada en diversidad; seguimiento de acciones | Directivo | Comité constituido; actas de reunión mensuales; % de decisiones con enfoque inclusivo | Registro de actas; lista de verificación trimestral |
| Planificación institucional | Integrar el DUA en PEI y POA | Revisión y actualización de documentos rectores; metas DUA en planificación anual | Directivo + docentes | PEI y POA actualizados con objetivos DUA explícitos; % de metas cumplidas al cierre del año | Matriz de incorporación DUA; informe de cumplimiento del POA |
| Formación docente continua | Diseñar plan de formación permanente en DUA | Talleres, comunidades de aprendizaje, observación entre pares, mentorías pedagógicas | Psicopedagoga + directivo | ≥ 80% del personal capacitado; mejora en puntajes de autoeficacia docente respecto a línea base | Registro de asistencia; pre-post evaluación de conocimientos DUA |

| Dimensión | Estrategia central | Acciones clave | Responsable | Indicadores de logro | Instrumento de seguimiento |
|--------------------------------|--|--|---------------------------|---|---|
| Gestión de recursos inclusivos | Crear banco de recursos pedagógicos inclusivos | Materiales adaptados, TIC accesibles, guías diversificadas disponibles para todo el equipo | Docentes + asistentes | Banco con ≥ 30 recursos categorizados; % de docentes que los utilizan en planificaciones | Inventario de recursos; revisión de planificaciones curriculares |
| Evaluación inclusiva | Diversificar estrategias evaluativas | Portafolios, proyectos, presentaciones, organizadores gráficos, rúbricas flexibles | Docentes | ≥ 3 formatos evaluativos distintos por unidad; incremento en tasa de aprobación de estudiantes con NEE | Revisión de planificaciones; análisis de resultados por subgrupo |
| Monitoreo y apoyo pedagógico | Establecer sistema de seguimiento o DUA | Observaciones de aula, revisión de planificaciones, informes trimestrales, apoyo psicopedagógico in situ | Psicopedagogo + directivo | Informe trimestral elaborado; $\geq 80\%$ de aulas observadas; plan de mejora implementado | Fichas de observación; informe trimestral; registro de acompañamiento psicopedagógico |

Nota. Elaboración propia a partir del diagnóstico institucional y de CAST (2018), Leithwood et al. (2020) y Ministerio de Educación del Ecuador (2022).

El apoyo institucional disponible, la disposición positiva del personal demostrada en el diagnóstico, la presencia de un psicopedagogo disponible para gestionar la coordinación de actividades de formación y apoyo, y la disponibilidad de documentación institucional para ayudar en la actualización de las herramientas de planificación. El horizonte de implementación es un período de tres meses, después de los cuales continuarán las modificaciones y evaluaciones.

CONCLUSIONES

El diagnóstico institucional confirma que el nivel de implementación del DUA en la escuela estudiada es de bajo a medio ($\bar{x} = 2,35$), condicionado principalmente por tres factores estructurales: insuficiente formación docente en el enfoque, escasa o nula presencia del DUA en los documentos estratégicos (PEI y POA), y limitada disponibilidad de recursos didácticos inclusivos y apoyos técnicos en el aula regular.

El análisis triangulado —encuesta, observación y revisión documental— evidencia que la institución se encuentra en una etapa inicial de institucionalización, donde la inclusión existe como declaración formal pero no como criterio organizador de las decisiones pedagógicas y administrativas. Las funciones del Programa de Aula Inclusiva pueden ser útiles, pero actúa como un espacio separado y no garantiza la sección transversal vertical del UDL.

Las estrategias ofrecidas responden tanto a la esencia como a los componentes articulados de la gestión escolar inclusiva, la planificación institucional, la formación profesional continua, la asignación de recursos, la evaluación inclusiva y el seguimiento pedagógico. Su implementación sinérgica permitiría trasladar la inclusión de una periferia discursiva al centro estructural de la escuela.

La documentación de la dimensión cultura inclusiva del trato positivo del personal hacia el cambio constituye la principal fortaleza institucional para promover esta transformación. En el marco institucional ecuatoriano, futuros estudios deben evaluar el impacto de la aplicación continua de estas estrategias en el aprendizaje de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), su participación y la posibilidad de transferir estas estrategias a otras instituciones. Se proponen modelos de gestión enfocados en los paradigmas del Diseño Centrado en el Usuario (UCD) y la Educación Inclusiva (EI) para cerrar las brechas de participación y aprendizaje de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), así como de otros estudiantes con NEE, y analizar el impacto de trasladar el apoyo

psicopedagógico del Aula Inclusiva al Aula Regular en la autonomía y el sentido de pertenencia de este subgrupo de estudiantes.

Existen limitaciones en esta investigación que deben tenerse en cuenta para realizar interpretaciones. Para comenzar, el tamaño limitado de los participantes (N=14), y ser un estudio institucional de caso único, no permite que los hallazgos se generalicen a otros contextos. Además, el enfoque descriptivo permitió un marco para el caso y determinar estrategias; sin embargo, no permitió evaluaciones sobre los impactos de las estrategias propuestas, siendo importante que dichas evaluaciones sean longitudinales.

Finalmente, debido al tamaño de la institución, la pertenencia relativa del anonimato y el tema de la investigación, los datos auto informados pueden estar sujetos a sesgo de deseabilidad social. Las limitaciones mencionadas destacan la necesidad de que futuros estudios aborden y compensen las limitaciones señaladas, con una muestra de mayor tamaño, inclusión de grupos control y comparativos, y evaluaciones de las estrategias a lo largo del tiempo.

Referencias

- Aguilar-Muñoz, J. A., Gaibor-Bifarini, J. M., Vizcaino-Pusda, V. D., & Muyolema-Guayanlema, V. A. (2023). La transformación digital en la educación superior y su impacto en la enseñanza-aprendizaje. *Space Scientific Journal of Multidisciplinary*. <https://doi.org/10.63618/omd/ssjm/v1/n1/7>
- Alhoussawi, H. (2023). Perspectives on research paradigms: A guide for education researchers. *International Research in Education*, 11(2). <https://doi.org/10.5296/ire.v11i2.21445>
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). Registro Oficial Suplemento 417. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Ley-Organica-Educacion-Intercultural-Codificado.pdf>
- Ayton, D. (2023). Foundations of qualitative research. OER Collective.
- CAST. (2018). Universal Design for Learning guidelines version 2.2. CAST. <https://udlguidelines.cast.org>
- Colomo Magaña, E., Aguilar Cuesta, Á. I., Cívico Ariza, A., & Colomo Magaña, A. (2023). Percepción de futuros docentes sobre su nivel de competencia digital. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. <https://doi.org/10.6018/reifop.542191>
- Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (CONADIS). (2022). Política pública de discapacidad 2022-2025. <https://www.consejodiscapacidades.gob.ec>
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297–334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Fariña, C., & Conti, R. del C. (2025). Diseño universal para el aprendizaje (DUA) en la educación superior. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*. <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2025.v12n2.e025027>
- Garzón Daza, C. (2020). Educación inclusiva en las instituciones de educación superior que ofertan programas por ciclos propedéuticos en Bogotá (2010-2020): Revisión de la literatura. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i7.1019>
- Guanotuña Balladares, G. E., Monta Jiménez, S. X., & Morales Hidalgo, M. M. (2024). El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como herramienta para la inclusión educativa: Un análisis de sus principios y su impacto en la eliminación de barreras al aprendizaje. *Estudios*

y Perspectivas Revista Científica y Académica, 4(3).
<https://doi.org/10.61384/r.c.a..v4i3.476>

Guaranda-Sornoza, V. F., Espinoza-Macías, M. J., Pinales-Castro, D. C., Moran-Pinargote, J. P., & Giler-Murillo, D. B. (2025). Diseño universal para el aprendizaje en Ecuador: Revisión de enfoques, prácticas y desafíos en la educación. *Innova Science Journal*.
<https://doi.org/10.63618/omd/isj/v3/n3/98>

Gutiérrez-Saldivia, X., Barría, C., & Tapia, C. (2020). Diseño universal para el aprendizaje de las matemáticas en la formación inicial del profesorado. *Formación Universitaria*.
<https://doi.org/10.4067/s0718-50062020000600129>

Huerta-Riveros, P., Gaete-Feres, H. G., & Pedraja-Rejas, L. (2020). Dirección estratégica, sistema de información y calidad: El caso de una universidad estatal chilena. *Información Tecnológica*, 31(2), 253-266. <https://doi.org/10.4067/s0718-07642020000200253>

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>

Macías García, F. A., Robles Ramírez, A. J., Zunino, D. E., & Mendía Calle, J. E. (2025). Educación inclusiva: Prácticas pedagógicas y adaptaciones curriculares para la atención a la diversidad en entornos virtuales y presenciales. *Multidisciplinary Journal of Sciences, Discoveries, and Society*. <https://doi.org/10.71068/9kgznq66>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2022). Modelo Educativo Nacional. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2022/08/Modelo-Educativo-Nacional-2022.pdf>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). Lineamientos para la evaluación de los aprendizajes para personas con necesidades educativas específicas asociadas o no a la discapacidad. Subsecretaría de Educación Especializada e Inclusiva; Dirección Nacional de Educación Especializada e Inclusiva. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/12/lineamiento-evaluacion-personas-con-NEE.pdf>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). Guía del Diseño Universal para el Aprendizaje. Dirección Nacional de Educación Especializada e Inclusiva. https://recursos.educacion.gob.ec/wp-content/uploads/eds/Atencion_a_la_diversidad/GUIA_DIDACTICA_DUA.pdf

- Peláez Miguitama, L. P., Peláez Arévalo, R. M., & Ruiz Medina, J. M. (2024). Implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en modelos curriculares inclusivos. *Revista Veritas de Difusão Científica*. <https://revistaveritas.org/index.php/veritas/article/view/438>
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning. ASCD. <https://www.cast.org/resources/tips-articles/teaching-every-student-in-the-digital-age-universal-design-for-learning/>
- Ruíz Barrera, A. (2023). Gestión escolar en la educación inclusiva de estudiantes de EBR, Lima 2022. *UCV-SCIENTIA*, 15(1), 39–50. <https://doi.org/10.18050/revucv-scientia.v15n1a4>
- Tigse-Sánchez, M. del R., Lapo-Lapo, K. L., Chulli-Cargua, N. R., Román-Macas, G. M., & Vargas-Naranjo, M. del R. (2025). Estrategias para promover la inclusión educativa en entornos de aprendizaje diverso. *Space Scientific Journal of Multidisciplinary*. <https://doi.org/10.63618/omd/ssjm/v3/n1/3>
- UNESCO. (2020). Inclusión y educación: Todos sin excepción. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- UNESCO. (2021). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa
- Vasco-Delgado, J. C., Macas-Padilla, B. A., Arias-Párraga, K. E., & Sánchez-Parrales, C. E. (2025). Educación inclusiva con inteligencia artificial: Personalización curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales. *Multidisciplinary Latin American Journal (MLAJ)*. <https://doi.org/10.62131/mlaj-v3-n2-001>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/case-study-research-and-applications/book250150>.



CARTA DE ACEPTACIÓN DE ARTÍCULO CIENTÍFICO

Casa Editora del Polo (CASEDELPO), hace constar que:

El artículo científico:

“Institucionalización del diseño universal para el aprendizaje: modelo de gestión escolar en Ecuador”

De autoría:

Paula Mileni Correa Mero, Egidio Yobanny Salgado Chévez

Habiéndose procedido a su revisión y analizados los criterios de evaluación realizados por lectores pares expertos (externos) vinculados al área de experticia del artículo presentado, ajustándose el mismo a las normas que comprenden el proceso editorial, se da por aceptado la publicación en el **Vol. 11, No 4, Abril 2026**, de la revista Polo del Conocimiento, con ISSN 2550-682X, indexada y registrada en las siguientes bases de datos y repositorios: **Latindex Catálogo v2.0, MIAR, Google Académico, ROAD, Dialnet, ERIHPLUS.**

Y para que así conste, firmo la presente en la ciudad de Manta, a los 30 días del mes de marzo del año 2026.

Dr. Víctor R. Jama Zambrano
DIRECTOR

UNEMI

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

¡Evolución académica!

@UNEMIEcuador

