**Noesis. Revista Electrónica de Investigación**
Año 8. Vol 8. N°15. Edición Especial. 2026
Hecho el depósito de Ley: FA2019000060
ISSN: 2739-0365
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y ESTUDIOS AVANZADOS KOINONIA (IIEAK).
Santa Ana de Coro. Venezuela.



DOI 10.35381/noesisin.v8i1.912

# Diseño universal para el aprendizaje en las instituciones fiscales de Ecuador: revisión sistemática

# Universal design for learning in Ecuadorian public schools: a systematic review

Dayana Nicole Molina-Rivas
dmolinari@ucvvirtual.edu.pe
Universidad César Vallejo, Piura, Piura
Perú
https://orcid.org/0009-0003-0026-9544

Recepción: 15 de abril 2026
Revisado: 26 de junio 2026
Aprobación: 15 de agosto 2026
Publicado: 01 de septiembre 2026

**Noesis. Revista Electrónica de Investigación**
Año 8. Vol 8. N°15. Edición Especial. 2026
Hecho el depósito de Ley: FA2019000060
ISSN: 2739-0365
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y ESTUDIOS AVANZADOS KOINONIA (IIEAK).
Santa Ana de Coro. Venezuela.

Dayana Nicole Molina-Rivas

## RESUMEN

La normativa ecuatoriana incorporó el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como principio de la educación inclusiva, pero su aplicación en las instituciones fiscales ha sido poco sistematizada. Se realizó una revisión sistemática según PRISMA 2020; de 70 registros identificados entre 2015 y marzo de 2026, seis estudios empíricos cumplieron los criterios de elegibilidad y su calidad metodológica se valoró con el MMAT 2018. Los estudios describen un conocimiento parcial del DUA entre los docentes (29 % y 60 % en las dos muestras que lo midieron), escasa formación específica, carencia de recursos tecnológicos y evaluación predominantemente sumativa; las experiencias de aula reportan mejoras en la participación, aunque con diseños de baja potencia inferencial. Se concluye que el DUA permanece en una fase declarativa en el sistema fiscal. El objetivo del estudio fue analizar la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en las instituciones educativas fiscales de Ecuador.

**Descriptores:** Educación inclusiva; escuela pública; formación de docentes; métodos de enseñanza; necesidades educativas especiales. (Tesauro UNESCO).

## ABSTRACT

Ecuadorian legislation adopted Universal Design for Learning (UDL) as a principle of inclusive education, yet its application in public schools has received little systematic attention. A systematic review was carried out following the PRISMA 2020 statement; of 70 records identified between 2015 and March 2026, six empirical studies met the eligibility criteria, and their methodological quality was appraised with the MMAT 2018. The studies describe partial knowledge of UDL among teachers (29% and 60% in the two samples that measured it), limited specific training, a lack of technological resources and predominantly summative assessment; classroom experiences report gains in participation, although with designs of low inferential power. It is concluded that UDL remains at a declarative stage in the public school system. The aim of the study was to analyze the implementation of Universal Design for Learning (UDL) in Ecuadorian public educational institutions.

**Descriptors:** Inclusive education; public schools; teacher education; teaching methods; special needs education. (UNESCO Thesaurus).

## INTRODUCCIÓN

La escuela pública ecuatoriana recibe en sus aulas a estudiantes con trayectorias, ritmos y condiciones muy distintas. Según los datos oficiales recogidos por Arcos Proaño et al. (2023), en 2022 el sistema registraba 46 484 estudiantes con discapacidad, alrededor del 1,1 % de una matrícula cercana a los 4,3 millones. A esa cifra se suman quienes presentan dificultades de aprendizaje sin diagnóstico, quienes provienen de contextos rurales con escasa conectividad y quienes asisten a aulas con más de cuarenta alumnos, situación descrita en escuelas fiscales de Guayaquil por Lima-Ribas & Tobar-Naranjo (2021).

En América Latina, el problema ha dejado de ser solo el acceso a la escuela para convertirse en la desigualdad de los aprendizajes dentro de ella. El informe regional de la UNESCO (2020) señala que los adolescentes con discapacidad asisten a la escuela en menor proporción que sus pares y ubica a Ecuador entre los países con brechas más amplias en ese indicador. El mismo documento advierte que buena parte del profesorado de la región declara no sentirse preparado para atender necesidades educativas especiales.

Frente a este escenario, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) propone planificar la enseñanza desde el inicio para la variabilidad de los estudiantes, en lugar de adaptar el currículo cuando el obstáculo ya se ha presentado. El marco, desarrollado por el Center for Applied Special Technology, se organiza en tres principios: proporcionar múltiples formas de implicación, de representación y de acción y expresión (CAST, 2024). Alba Pastor (2019) lo describe como un modelo teórico-práctico que integra aportes de las neurociencias, la psicología del aprendizaje y la tecnología para flexibilizar el currículo y retirar barreras.

La producción científica latinoamericana sobre el DUA es todavía reducida: el número monográfico que la *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* dedicó al tema reunió trabajos de España, Chile, México y Colombia, sin aportes ecuatorianos (Sánchez Fuentes, 2022).

Los resultados internacionales sobre su eficacia invitan a la cautela. El metaanálisis de Capp (2017) concluyó que el DUA mejora el proceso de aprendizaje, aunque no encontró pruebas suficientes de su efecto sobre los resultados académicos. Almeqdad et al. (2023) hallaron un efecto global elevado, acompañado de una heterogeneidad considerable y concentrado en diseños de un solo grupo, mientras que King-Sears et al. (2023) reportaron un efecto positivo y moderado sobre el rendimiento. En Europa, Plantin Ewe & Galvin (2023) observaron que la mayoría de los estudios escolares se limita a percepciones de docentes y estudiantes.

En Ecuador, el DUA se incorporó como principio en la reforma de la Ley Orgánica de Educación Intercultural de 2021. López Guerrero & Mendoza (2022) advierten, no obstante, que su presencia en la norma no se ha trasladado a la práctica escolar ni a la formación inicial del profesorado. Esta distancia entre la ley y el aula ya había sido señalada para la inclusión en general: Clavijo Castillo & Bautista-Cerro (2020) describen un marco normativo avanzado que contrasta con políticas, culturas y prácticas institucionales rezagadas.

El sector fiscal concentra la mayor parte de la matrícula y presenta condiciones particulares: grupos numerosos, recursos limitados, dependencia de las Unidades de Apoyo a la Inclusión y de los Departamentos de Consejería Estudiantil, y una carga administrativa elevada para el docente. Tárraga-Mínguez et al. (2020) encontraron actitudes menos favorables hacia la inclusión entre los docentes de escuelas públicas de Cuenca que entre los de instituciones privadas, y Culque Núñez et al. (2024), con 383 docentes de educación general básica pública, describieron actitudes negativas hacia la educación inclusiva junto con una valoración positiva del estudiantado con necesidades educativas especiales.

Existen revisiones previas sobre inclusión en el país, como la de Arcos Proaño et al. (2023) sobre políticas educativas y la de Díaz et al. (2025) sobre gestión escolar, así como revisiones internacionales sobre el DUA en la formación docente (De la Fuente-González et al., 2025). Ninguna de ellas, sin embargo, se ocupa de los estudios empíricos

realizados en las instituciones fiscales ecuatorianas. A partir de lo expuesto, surge la siguiente interrogante: ¿qué conocimiento, prácticas, resultados y barreras reportan los estudios empíricos sobre el DUA en las instituciones educativas fiscales de Ecuador? En consecuencia, el objetivo de esta investigación es analizar la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en las instituciones educativas fiscales de Ecuador.

## MÉTODO

Se realizó una revisión sistemática de enfoque cualitativo, con síntesis narrativa, que siguió las recomendaciones de la declaración PRISMA 2020 en su versión en español (Page et al., 2021). La pregunta se estructuró con el esquema población, concepto y contexto: docentes o estudiantes (población), aplicación, conocimiento o resultados del DUA (concepto) e instituciones educativas fiscales de Ecuador en los niveles inicial, básico y bachillerato (contexto).

### Fuentes y estrategia de búsqueda

La búsqueda se efectuó en los portales de revistas indexadas en SciELO, Redalyc y Latindex, en motores de búsqueda académicos y en las listas de referencias de los estudios localizados. Se combinaron, en español e inglés, los términos «Diseño Universal para el Aprendizaje», «DUA», «universal design for learning», «Ecuador», «unidad educativa fiscal», «educación general básica», «bachillerato», «educación inicial», «inclusión educativa» y «necesidades educativas especiales», junto con los nombres de las principales provincias y ciudades del país. El período abarcó desde enero de 2015 hasta marzo de 2026.

### Criterios de elegibilidad

Se incluyeron artículos publicados en revistas arbitradas que presentaran datos empíricos (cuantitativos, cualitativos, mixtos o de investigación-acción) sobre el DUA como tema central, obtenidos en instituciones fiscales o públicas ecuatorianas de educación inicial, general básica o bachillerato, o en muestras mixtas que incluyeran al menos una institución fiscal con resultados identificables. Se excluyeron las revisiones y

los estudios documentales, las tesis, las propuestas sin aplicación ni recogida de datos, los estudios en educación superior, los realizados fuera de Ecuador, los centrados en instituciones particulares o fiscomisionales y aquellos que no indicaban el tipo de sostenimiento de las instituciones estudiadas.

**Selección, extracción y valoración de la calidad**

Los registros se cribaron primero por título y resumen y luego a texto completo. De cada estudio incluido se extrajeron autoría, año, provincia, nivel educativo, diseño, muestra, instrumentos y hallazgos principales. La calidad metodológica se valoró con el Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT), versión 2018, que dispone de cinco criterios específicos para cada tipo de diseño (Hong et al., 2018); siguiendo la recomendación de sus autores, no se calculó una puntuación global, sino que se describió el grado de cumplimiento de los criterios como alto, medio o bajo. Ningún estudio se excluyó por su calidad; esta se tuvo en cuenta al ponderar los hallazgos en la síntesis.

El proceso de selección se resume en la figura 1. De 70 registros únicos, siete se descartaron por título y resumen, ocho no pudieron recuperarse a texto completo y 55 se evaluaron para elegibilidad. De estos, 49 se excluyeron por los motivos indicados en la figura, entre los que predominaron las revisiones o estudios documentales (15) y los trabajos que no informaban el sostenimiento de las instituciones (11). Seis estudios integraron la síntesis.

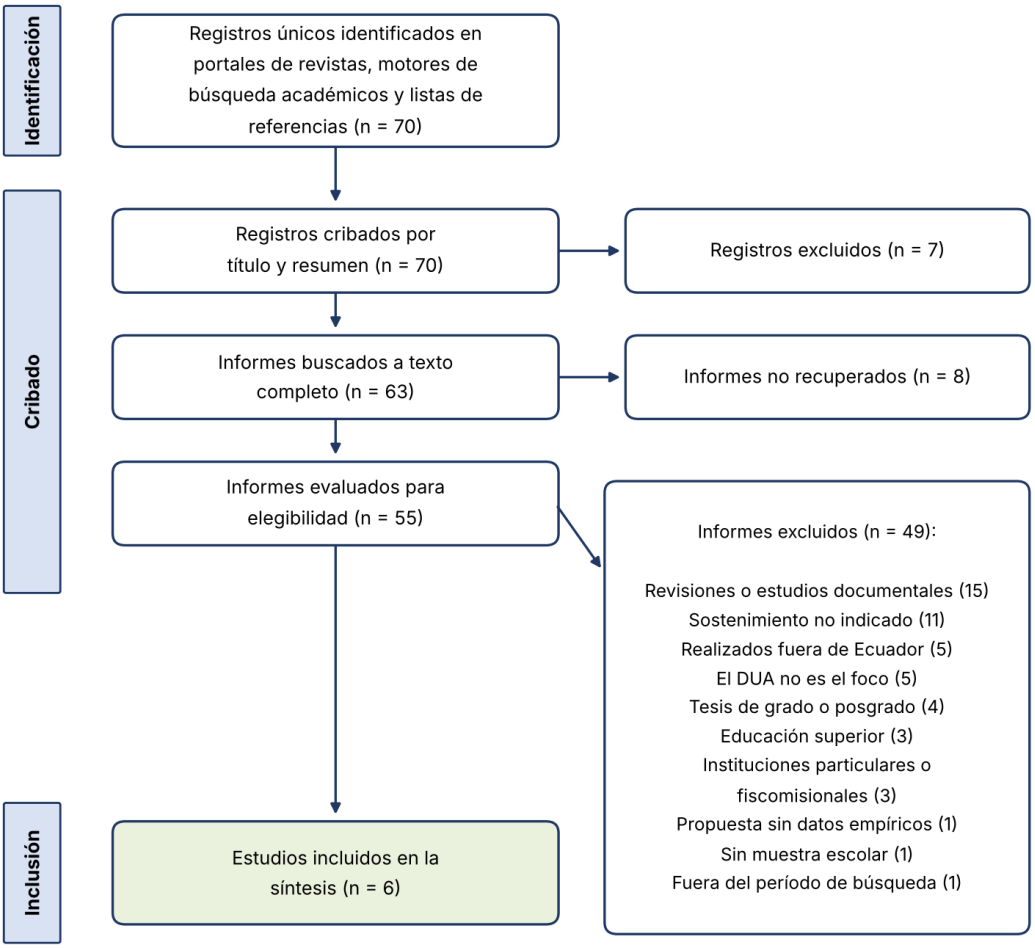



**Figura 1.** Diagrama de flujo del proceso de selección de los estudios.
**Elaboración:** La autora, según la declaración PRISMA 2020 (Page et al., 2021).

## RESULTADOS

### Características de los estudios incluidos

Los seis estudios se publicaron entre 2019 y 2026; cuatro de ellos aparecieron a partir de 2023, lo que indica un interés reciente por el tema. Tres se desarrollaron en la región Costa (Durán, Guayaquil y Santa Elena), uno en la Sierra (Cuenca) y dos abarcaron instituciones de varias regiones. En cinco casos la muestra correspondió exclusivamente

a instituciones fiscales o públicas, y en uno se compararon escuelas de distinto sostenimiento con resultados diferenciados para la institución fiscal.

En cuanto al diseño, tres estudios fueron cuantitativos descriptivos basados en cuestionarios, uno fue cualitativo fenomenológico, uno correspondió a una investigación-acción participativa y uno empleó un diseño mixto. Las muestras sumaron 55 docentes y 271 estudiantes, a los que se agrega un grupo de estudiantes de bachillerato técnico cuyo número no fue informado. La tabla 1 resume las características y la valoración de la calidad de cada estudio.

**Tabla 1.** Características de los estudios incluidos y valoración de la calidad metodológica.

| Estudio | Provincia y nivel | Diseño | Muestra | Calidad (MMAT) y observaciones |
|---|---|---|---|---|
| Espada Chavarría et al. (2019) | Pichincha, Santo Domingo de los Tsáchilas, Loja y Sucumbíos; EGB | Cuantitativo descriptivo | 26 docentes de cuatro escuelas, una de ellas fiscal | Media. Muestra intencional pequeña; resultados desagregados por sostenimiento. |
| Fernández Puma & Fernández Puma (2022) | Azuay (Cuenca); EGB, cuarto grado | Investigación-acción participativa | 37 estudiantes y su docente; seguimiento de un caso | Media. Registro sistemático durante ocho semanas; caso único, sin medición cuantitativa. |
| Tapia & Zambrano (2023) | Santa Elena; EGB media | Cualitativo fenomenológico | 4 docentes | Media. Triangulación de entrevista y observación; muestra reducida. |
| Chicaiza Guayta et al. (2025) | Sierra, Costa y Amazonía; EGB | Cuantitativo (encuesta) | 234 estudiantes con necesidades educativas específicas | Baja. Sin pruebas estadísticas inferenciales; inconsistencias internas. |
| Encalada Escobar & Encalada Escobar (2026) | Guayas (Durán); EGB y bachillerato | Cuantitativo descriptivo | 25 docentes | Media. Muestreo por conveniencia; discrepancias entre tablas sobre formación. |
| Rivera Proaño et al. (2026) | Guayas (Guayaquil); bachillerato técnico | Mixto secuencial | Estudiantes de primer año (número no informado), un docente y 5 expertos | Baja. Tamaño de muestra no reportado; propuesta validada por expertos, sin aplicación. |

**Elaboración:** La autora. EGB: educación general básica.

## Conocimiento del DUA y formación docente

El conocimiento del DUA entre el profesorado fiscal aparece como parcial en todos los

estudios que lo exploraron. En la muestra de Espada Chavarría et al. (2019), solo el 29 % de los docentes de escuelas públicas y de las instituciones con más estudiantes con discapacidad tenía una idea aproximada del concepto. Siete años después, Encalada Escobar & Encalada Escobar (2026) registraron que el 60 % de los docentes fiscales de Durán conocía el término, aunque el 32 % nunca había recibido formación sobre él.

El estudio cualitativo de Tapia & Zambrano (2023), en una escuela fiscal de Santa Elena, mostró a docentes de Educación Cultural y Artística que desconocían el DUA y que tenían una lectura limitada del currículo de la asignatura. De manera coherente, Chicaiza Guayta et al. (2025) reportaron que apenas el 46 % del profesorado vinculado a su muestra estaba capacitado en el enfoque. En todos los casos, los docentes manifestaron la necesidad de formación continua: así lo expresó la totalidad de la muestra de Espada Chavarría et al. (2019) y el 48 % de la de Encalada Escobar & Encalada Escobar (2026).

**Prácticas de aula asociadas a los principios del DUA**

Las prácticas observadas o declaradas se relacionan sobre todo con la flexibilidad metodológica y menos con la diversificación de la representación y de la evaluación. En Durán, el 80 % de los docentes afirmó aplicar alguna estrategia del DUA, con predominio de los métodos flexibles (56 %) (Encalada Escobar & Encalada Escobar, 2026). En contraste, la observación de clases de matemática en un colegio fiscal de Guayaquil mostró que alrededor del 80 % de las sesiones carecía de representaciones múltiples y cerca del 85 % no incluía actividades diferenciadas (Rivera Proaño et al., 2026).

El uso de tecnologías de apoyo fue escaso: solo entre el 14 % y el 20 % de los docentes declaró utilizarlas siempre, y la institución fiscal registró la mayor proporción de no uso; en esa misma escuela, el 14 % del profesorado nunca adaptaba los contenidos a los intereses de los estudiantes (Espada Chavarría et al., 2019). En Santa Elena, la evaluación era mayoritariamente sumativa y los docentes no se sentían preparados para atender al estudiantado con necesidades educativas especiales (Tapia & Zambrano, 2023).

### Resultados en la participación y el aprendizaje de los estudiantes

Dos estudios informaron efectos en el estudiantado. La investigación-acción de Fernández Puma & Fernández Puma (2022), en un cuarto grado de una escuela pública de Cuenca, documentó que una estudiante con dificultades de participación se mostró menos retraída, intervino más en clase y se integró a grupos de trabajo más amplios tras ocho semanas de actividades planificadas con los principios del DUA. Los autores concluyeron que las adaptaciones curriculares, por sí solas, no habían bastado para lograr su inclusión.

En la encuesta de Chicaiza Guayta et al. (2025), aplicada a 234 estudiantes con necesidades educativas específicas de las tres regiones continentales, el 68 % percibió un acceso equitativo a los contenidos y el 72 % se declaró satisfecho con los materiales adaptados; el promedio de rendimiento fue de 8,7 en las asignaturas con aplicación del DUA, frente a 7,7 en las restantes. Estos datos deben leerse con prudencia, ya que el estudio no informa pruebas inferenciales y presenta inconsistencias internas. Por su parte, Encalada Escobar & Encalada Escobar (2026) recogieron la percepción docente de una mejor inclusión (48 %) y de una mayor colaboración entre estudiantes (72 %).

### Barreras para la implementación

Las barreras reportadas se agrupan en tres categorías: materiales y tecnológicas, formativas y curriculares-evaluativas. La tabla 2 sintetiza su presencia en los estudios incluidos.

**Tabla 2.** Barreras para la implementación del DUA identificadas en los estudios incluidos.

| Categoría | Manifestaciones | Estudios |
|---|---|---|
| Materiales y tecnológicas | Falta de materiales didácticos (68 % de los docentes en Durán); ausencia de computadoras, proyector e internet; uso escaso de tecnologías de apoyo | Espada Chavarría et al. (2019); Tapia & Zambrano (2023); Encalada Escobar & Encalada Escobar (2026) |
| Formativas | Desconocimiento del concepto; ausencia de formación inicial o continua en DUA; sensación de falta de preparación para atender necesidades educativas especiales | Espada Chavarría et al. (2019); Tapia & Zambrano (2023); Chicaiza Guayta et al. (2025); Encalada Escobar & Encalada Escobar (2026) |

| Categoría | Manifestaciones | Estudios |
|---|---|---|
| Curriculares y evaluativas | Evaluación sumativa; ausencia de representaciones múltiples y de actividades diferenciadas; adaptaciones curriculares aisladas que no garantizan la participación | Fernández Puma & Fernández Puma (2022); Tapia & Zambrano (2023); Rivera Proaño et al. (2026) |

**Elaboración:** La autora, a partir de los estudios incluidos.

La barrera más mencionada fue la formativa, presente en cuatro de los seis estudios. Le siguen las carencias materiales, que en el caso de Santa Elena llegaban a la ausencia total de equipos tecnológicos en la institución, y las limitaciones en la planificación y la evaluación, que reducen las posibilidades de ofrecer distintas vías de acceso a los contenidos y de expresión de lo aprendido.

## DISCUSIÓN

El primer hallazgo de la revisión es la escasez de estudios empíricos sobre el DUA en instituciones fiscales que informen con claridad el contexto en que fueron realizados. De 55 informes evaluados a texto completo, solo seis cumplieron los criterios, y once trabajos sobre el DUA en escuelas ecuatorianas se excluyeron por no indicar el sostenimiento de las instituciones. Esta omisión dificulta analizar la política educativa en el sector que atiende a la mayoría de la población escolar y coincide con lo observado en la región, donde la investigación sobre el DUA es todavía incipiente (Sánchez Fuentes, 2022).

El conocimiento parcial del DUA y la falta de formación específica coinciden con los resultados de estudios ecuatorianos más amplios sobre inclusión. Álvarez Mendieta et al. (2025) encontraron que el 57,4 % de los docentes de tres escuelas fiscales de Cuenca tenía un conocimiento bajo sobre educación inclusiva, y Corral Joza (2019) describió, en escuelas públicas de Manta, a docentes que conocían la ley pero dudaban de poder aplicarla y que, pese a haber recibido capacitación, seguían sintiéndose poco preparados. En el nivel universitario, el 52,8 % del profesorado de una universidad pública conocía el DUA y el 63,4 % consideraba que los docentes no están preparados para atender la diversidad (Espada-Chavarria & Aguilera Zamora, 2026).

La distancia entre la norma y el aula, señalada por López Guerrero & Mendoza (2022) a propósito de la reforma legal de 2021, se reproduce en los estudios revisados: el DUA figura en el discurso docente y en la planificación, pero se traduce de manera limitada en representaciones múltiples, evaluación diversificada o uso de tecnologías de apoyo. Esta brecha no es exclusiva de Ecuador. En escuelas municipales de Santiago de Chile, Moreno Díaz et al. (2021) identificaron como obstáculos la falta de tiempo no lectivo para la colaboración, la rigidez del currículo nacional y el peso de las pruebas estandarizadas.

La formación docente aparece, en consecuencia, como una condición necesaria para la implementación. La revisión de Rusconi & Squillaci (2023) muestra que los cursos de formación en DUA mejoran la valoración de la diversidad y la planificación accesible del profesorado, con independencia de su duración o modalidad. Sin embargo, De la Fuente-González et al. (2025) advierten que buena parte de esa formación asocia el DUA exclusivamente con la discapacidad, un enfoque que restringe su alcance como diseño dirigido a todo el estudiantado. Los estudios ecuatorianos revisados reproducen en parte esa asociación, ya que tienden a centrar el análisis en el estudiantado con necesidades educativas especiales.

Las barreras materiales tienen un peso particular en el sector fiscal. La revisión comparada de Posso-Pacheco et al. (2024) describe en Ecuador una aplicación parcial de la normativa de inclusión, infraestructura insuficiente, especialmente en zonas rurales, y escasez de tecnologías de apoyo. A ello se suma el tamaño de los grupos: con aulas de cuarenta o cincuenta estudiantes (Lima-Ribas & Tobar-Naranjo, 2021), la planificación de múltiples formas de representación y expresión exige un tiempo y unos recursos de los que el docente fiscal rara vez dispone. Díaz et al. (2025) agregan que el funcionamiento de las políticas de inclusión depende en gran medida de la gestión de cada institución.

Los resultados favorables en la participación concuerdan con los reportes internacionales sobre la mejora del proceso de aprendizaje (Capp, 2017), pero su solidez es limitada. Ninguno de los estudios incluidos utilizó un diseño con grupo de control ni pruebas

estadísticas inferenciales, situación análoga a la descrita por Almeqdad et al. (2023), quienes observaron que los efectos significativos se concentraban en diseños de un solo grupo. Roski et al. (2021) mostraron, además, que una mayor intensidad en la aplicación del DUA no garantiza mejores resultados, lo que invita a estudiar qué componentes del marco resultan más pertinentes para el aula fiscal ecuatoriana.

Entre las limitaciones de esta revisión se encuentran el número reducido de estudios incluidos, la imposibilidad de recuperar ocho informes a texto completo y la calidad metodológica media o baja de los trabajos analizados, que impide realizar una síntesis cuantitativa. La búsqueda se apoyó en portales de revistas y motores de búsqueda académicos; futuras revisiones podrán ampliarla a bases de datos como Scopus y Web of Science. Asimismo, resulta necesario que las investigaciones futuras informen el sostenimiento de las instituciones, empleen diseños cuasiexperimentales con grupo de control y evalúen el efecto de la formación docente en DUA sobre las prácticas de aula.

## CONCLUSIONES

Los estudios empíricos sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje en las instituciones fiscales de Ecuador son escasos, recientes y de calidad metodológica media o baja. Seis trabajos cumplieron los criterios de elegibilidad, y una parte considerable de la producción nacional sobre el tema no informa el tipo de sostenimiento de las instituciones estudiadas, lo que limita el análisis del sector fiscal.

El profesorado fiscal posee un conocimiento parcial del DUA y una formación específica insuficiente. Sus prácticas se orientan a la flexibilidad metodológica, mientras que la diversificación de la representación, la evaluación formativa y el uso de tecnologías de apoyo siguen siendo poco frecuentes. Las experiencias de aula reportan mejoras en la participación y la inclusión del estudiantado, aunque con diseños que no permiten establecer relaciones causales.

La implementación del DUA en el sistema fiscal ecuatoriano permanece en una fase declarativa, condicionada por barreras formativas, materiales y curriculares. Su avance

requiere formación docente continua vinculada con la planificación real de las asignaturas, dotación de recursos accesibles a las instituciones y estudios con diseños más rigurosos que valoren su efecto sobre los aprendizajes.

## FINANCIAMIENTO

No monetario.

## AGRADECIMIENTOS

A la Universidad César Vallejo, por el acompañamiento académico brindado durante el desarrollo de la investigación.

## REFERENCIAS CONSULTADAS

Alba Pastor, C. (2019). Diseño universal para el aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*, 6(9), 55-68. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/190783

Almeqdad, Q. I., Alodat, A. M., Alquraan, M. F., Mohaidat, M. A., & Al-Makhzoomy, A. K. (2023). The effectiveness of universal design for learning: A systematic review of the literature and meta-analysis. *Cogent Education*, 10(1), 2218191. https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2218191

Álvarez Mendieta, T. E., Barros Albuja, F. M., Ramones Villavicencio, L. B., Barros Morales, F. M., & Astudillo Álvarez, E. M. (2025). Las actitudes y conocimientos de los docentes frente a la educación inclusiva. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 5683-5698. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15278

Arcos Proaño, N., Garrido Arroyo, C., & Balladares Burgos, J. (2023). La inclusión educativa en Ecuador: una mirada desde las políticas educativas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 6607-6623. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6656

Capp, M. J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: A meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education*, 21(8), 791-807. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1325074

CAST. (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*.

https://udlguidelines.cast.org

Chicaiza Guayta, M. N., Salazar Gordón, D. N., Fonseca Arias, N. C., Cedillo Monroy, J. C., & Cruz Suntasig, M. P. (2025). Relación entre la aplicación de principios del diseño universal para el aprendizaje y el rendimiento académico de estudiantes con necesidades educativas específicas en el Ecuador. *Prospherus*, 2(3), 793-817. https://doi.org/10.63535/9w873p47

Clavijo Castillo, R. G., & Bautista-Cerro, M. J. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad*, 15(1), 113-124. https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09

Corral Joza, K. (2019). Educación inclusiva: concepciones del profesorado ante el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 12(2), 171-186.

Culque Núñez, C. A., Gonzabay Medina, N., & Rentería Cárdenas, A. G. (2024). Percepción de los docentes sobre la educación inclusiva y el alumnado con necesidades de educación especial (NEE). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 81-96. https://doi.org/10.6018/reifop.606231

De la Fuente-González, S., Menéndez Álvarez-Hevia, D., & Rodríguez-Martín, A. (2025). Diseño Universal para el Aprendizaje. Una revisión sistemática de su papel en la formación del profesorado. *Alteridad*, 20(1), 113-128. https://doi.org/10.17163/alt.v20n1.2025.09

Díaz, D., Cajas, W., Guerrero, J., Maila, A., & Gavin, P. (2025). Gestión escolar y su impacto en la implementación de políticas de inclusión educativa en Ecuador. *Ecos de la Academia*, 11(22), e1280. https://doi.org/10.53358/ecosacademia.v11i22.1280

Encalada Escobar, B. J., & Encalada Escobar, E. I. (2026). El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como eje para fortalecer la educación inclusiva en Durán, Ecuador. *Revista Tecnológica ESPOL*, 38(1), 141-160. https://doi.org/10.37815/rte.v38n1.1385

Espada Chavarría, R. M., Gallego Condoy, M. B., & González-Montesino, R. H. (2019). Diseño Universal del Aprendizaje e inclusión en la Educación Básica. *Alteridad*, 14(2), 207-218. https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.05

Espada-Chavarria, R., & Aguilera Zamora, W. (2026). Diseño Universal para el Aprendizaje en la configuración de prácticas inclusivas del profesorado universitario

en Ecuador. *Alteridad*, 21(1), 66-79. https://doi.org/10.17163/alt.v21n1.2026.05

Fernández Puma, W. J., & Fernández Puma, F. L. (2022). La inclusión educativa y atención a la diversidad desde una mirada universal. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 1635-1649. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3616

Hong, Q. N., Fàbregues, S., Bartlett, G., Boardman, F., Cargo, M., Dagenais, P., Gagnon, M.-P., Griffiths, F., Nicolau, B., O'Cathain, A., Rousseau, M.-C., Vedel, I., & Pluye, P. (2018). The Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT) version 2018 for information professionals and researchers. *Education for Information*, 34(4), 285-291. https://doi.org/10.3233/EFI-180221

King-Sears, M. E., Stefanidis, A., Evmenova, A. S., Rao, K., Mergen, R. L., Owen, L. S., & Strimel, M. M. (2023). Achievement of learners receiving UDL instruction: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 122, 103956. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103956

Lima-Ribas, I., & Tobar-Naranjo, M. (2021). Calidad educativa desde la inclusión y su realidad en Ecuador. *593 Digital Publisher CEIT*, 6(2-1), 175-186. https://doi.org/10.33386/593dp.2021.2-1.534

López Guerrero, T. del C., & Mendoza, F. (2022). El enfoque inclusivo del Diseño Universal del Aprendizaje para estudiantes con discapacidad intelectual. *Foro Educacional*, (38), 99-123. https://doi.org/10.29344/07180772.38.2908

Moreno Díaz, K. del C., Soto González, R. I., & Oyarzún Maldonado, C. J. (2021). Procesos argumentativos que conforman las reflexiones del profesorado chileno sobre sus experiencias de colaboración en el marco del Diseño Universal para el Aprendizaje. *Revista Educación*, 45(2). https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43500

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., … Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016

Plantin Ewe, L., & Galvin, T. (2023). Universal design for learning across formal school structures in Europe: A systematic review. *Education Sciences*, 13(9), 867. https://doi.org/10.3390/educsci13090867

Posso-Pacheco, R. J., Gómez-Rodríguez, V.-G., Delgado-Álvarez, N.-B., Caicedo-Quiroz, R., Maqueira-Caraballo, G., & Barba-Miranda, L. C. (2024). Comparative analysis of infrastructure and resources for inclusive education: Ecuador and international perspectives. *Journal of Infrastructure, Policy and Development*, 8(10), 8866. https://doi.org/10.24294/jipd.v8i10.8866

Rivera Proaño, M. L., Villena Quezada, M. A., & Montes de Oca Celeiro, R. A. (2026). Guía didáctica basada en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) para el desarrollo del razonamiento lógico-matemático en estudiantes de Bachillerato Técnico. *Maestro y Sociedad*, 23(1). https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/download/7441/10695/28273

Roski, M., Walkowiak, M., & Nehring, A. (2021). Universal design for learning: The more, the better? *Education Sciences*, 11(4), 164. https://doi.org/10.3390/educsci11040164

Rusconi, L., & Squillaci, M. (2023). Effects of a universal design for learning (UDL) training course on the development teachers' competences: A systematic review. *Education Sciences*, 13(5), 466. https://doi.org/10.3390/educsci13050466

Sánchez Fuentes, S. (2022). Presentación. Diseño universal para el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 17-20. https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200017

Tapia, D., & Zambrano, W. (2023). El diseño universal de aprendizaje como estrategia psicopedagógica en la materia de educación cultural artística. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 5178-5191. https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.967

Tárraga-Mínguez, R., Vélez-Calvo, X., Pastor-Cerezuela, G., & Fernández-Andrés, M. I. (2020). Las actitudes del profesorado de educación primaria hacia la educación inclusiva en Ecuador. *Educação e Pesquisa*, 46, 1-17. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046229504

UNESCO. (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020. América Latina y el Caribe. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615

**Noesis. Revista Electrónica de Investigación**
Año 8. Vol 8. N°15. Edición Especial. 2026
Hecho el depósito de Ley: FA2019000060
ISSN: 2739-0365
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y ESTUDIOS AVANZADOS KOINONIA (IIEAK).
Santa Ana de Coro. Venezuela.

Dayana Nicole Molina-Rivas

©2026 por los autores. Este artículo es de acceso abierto y distribuido según los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)
(https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)