

Artículo Científico

La aplicación del DUA en aulas con alta diversidad desde la perspectiva del profesorado

The application of DUA in highly diverse classrooms from the perspective of teachers



León-Fernández, Leyde Maribel ¹



<https://orcid.org/0009-0000-7593-5407>



leydemaribel@gmail.com



Unidad Educativa Abdón Calderón Muñoz, Ecuador, Quito.



Yepez-Rodriguez, Jenny Elizabeth ³



<https://orcid.org/0009-0007-3814-8851>



jennyyepez7@hotmail.com



Unidad Educativa Miguel Ángel Cazares, Ecuador, Galapagos.



Acosta-Arias, Nora Nydia Amelia ⁵



<https://orcid.org/0009-0007-8155-5209>



acostaarias2013@gmail.com



Escuela Juan Isaac Lovato, Ecuador, Quito.



Orozco-Figueroa, Wendy del Rocío ²



<https://orcid.org/0009-0001-7154-9776>



wendyoroz90@gmail.com



Unidad Educativa Hortensia Vásquez Salvador, Ecuador, Santo Domingo.



Rengel-Herrera, Maricela del Rocío ⁴



<https://orcid.org/0009-0005-7402-8983>



rocio091990@live.com



Escuela Juan Isaac Lovato, Ecuador, Quito.

Autor de correspondencia ¹



DOI / URL: <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n4/92>

Resumen: Este artículo examina la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en aulas altamente heterogéneas desde la perspectiva docente, situando el problema en la brecha entre los principios del DUA y su traducción a la práctica cotidiana. El estudio, de corte cualitativo y basado en revisión bibliográfica, delimita su objeto en la comprensión, valoración y uso del DUA por parte del profesorado en contextos de alta diversidad. Los hallazgos sintetizan: (a) conocimiento desigual del marco, con confusiones sobre sus tres principios; (b) valoración positiva del DUA, aunque con dudas operativas para diseñar, evaluar y gestionar la heterogeneidad; (c) obstáculos institucionales y formativos tiempo, recursos, acompañamiento que tensionan la adopción sostenida; y (d) presencia de prácticas compatibles no siempre reconocidas como DUA. Se concluye que su implementación efectiva requiere pasar de acciones aisladas a un diseño pedagógico sistemático, sustentado por formación continua, colaboración entre pares y respaldo organizacional, a fin de cerrar la distancia entre el discurso inclusivo y la realidad del aula.

Palabras clave: Diseño Universal para el Aprendizaje; educación inclusiva; percepción docente; aulas diversas; formación docente.



Check for updates

Received: 26/Sep/2025

Accepted: 14/Oct/2025

Published: 25/Oct/2025

Cita: León-Fernández, L. M., Orozco-Figueroa, W. del R., Yepez-Rodriguez, J. E., Rengel-Herrera, M. del R., & Acosta-Arias, N. N. A. (2025). La aplicación del DUA en aulas con alta diversidad desde la perspectiva del profesorado. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 3(4), 68-80. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n4/92>

Revista Científica Ciencia y Método (RCyM)
<https://revistacym.com>
revistacym@editorialgrupo-aea.com
info@editorialgrupo-aea.com

© 2025. Este artículo es un documento de acceso abierto distribuido bajo los términos y condiciones de la **Licencia Creative Commons, Atribución-NoComercial 4.0 Internacional**.



Abstract:

This article examines the application of Universal Design for Learning (UDL) in highly heterogeneous classrooms from the teacher's perspective, placing the problem in the gap between the principles of UDL and their translation into everyday practice. The study, which is qualitative and based on a literature review, focuses on teachers' understanding, assessment, and use of UDL in highly diverse contexts. The findings summarize: (a) uneven knowledge of the framework, with confusion about its three principles; (b) positive assessment of UDL, although with operational doubts about designing, evaluating, and managing heterogeneity; (c) institutional and training obstacle time, resources, support that strain sustained adoption; and (d) the presence of compatible practices not always recognized as UDL. It is concluded that its effective implementation requires moving from isolated actions to a systematic pedagogical design, supported by continuous training, peer collaboration, and organizational support, in order to close the gap between inclusive discourse and classroom reality.

Keywords: Universal Design for Learning; inclusive education; teacher perception; diverse classrooms; teacher training.

1. Introducción

La enseñanza en aulas cada vez más heterogéneas representa un reto significativo para los sistemas educativos contemporáneos. En este contexto, el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA o UDL, por sus siglas en inglés) ha emergido como una propuesta prometedora para atender la diversidad de aprendizajes desde la planificación pedagógica. No obstante, la realidad de su aplicación en entornos con alta diversidad y, en particular, desde la perspectiva del profesorado, revela múltiples vacíos conceptuales, prácticos y formativos que ameritan un análisis sistemático. Este artículo de revisión bibliográfica se propone precisamente explorar cómo el profesorado entiende, implementa y enfrenta los desafíos del DUA en aulas heterogéneas.

El problema central que motiva este trabajo es que, aunque existe una creciente adopción discursiva del DUA en políticas educativas y en la literatura internacional, su implementación real en el aula, especialmente en contextos de alta diversidad, sigue siendo fragmentaria e inconsistente. Otro elemento del problema es que los docentes frecuentemente carecen de claridad respecto de cómo traducir los principios y directrices del DUA a su práctica diaria, lo cual reduce su eficacia potencial. Así, la pregunta subyacente es: ¿de qué modo el profesorado comprende, internaliza y utiliza los principios del DUA cuando sus aulas presentan características de elevada heterogeneidad de aprendizajes, estilos, ritmos, contextos y necesidades?

Las aulas con alta diversidad suelen agrupar estudiantes con diferencias amplias en niveles académicos, estilos de aprendizaje, competencias lingüísticas, antecedentes culturales, capacidades físicas o cognitivas, entre otros factores. Ese heterogéneo escenario exige al docente diseñar, más allá del currículo tradicional, múltiples vías para la representación, engagement y expresión del aprendizaje los tres principios fundamentales del DUA (CAST, 2020). Sin embargo, diversos estudios señalan que el profesorado encuentra barreras como falta de formación específica en DUA, escasez de recursos adaptados, percepción de carga adicional de trabajo, y ausencia de acompañamiento institucional (Rusconi & Squillaci, 2023). Además, la diversidad en el aula puede generar tensiones entre equidad y exigencia académica, dificultando la consonancia entre individualización y mantenimiento de estándares comunes. Estas afectaciones repercuten en el diseño de materiales, en la evaluación diferenciada, en la gestión del tiempo en el aula y en la toma de decisiones didácticas, ocasionando que los planteamientos inclusivos queden en gran medida en el papel más que en la práctica.

Ante este panorama, se justifica el presente análisis desde varias perspectivas. Primero, el DUA representa un marco respaldado por evidencia empírica que sugiere mejoras en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje en entornos diversos (Cast, 2020; AlRawi & AlKahtani, 2021). Segundo, focalizar la voz del profesorado permite identificar barreras, creencias, actitudes y condiciones contextuales que facilitan o entorpecen la implementación del DUA, incidiendo directamente en su viabilidad real. Tercero, como artículo de revisión, este trabajo aporta valor al sintetizar hallazgos dispersos, evidenciar vacíos de conocimiento y plantear líneas para investigación futura en el ámbito educativo. En términos de viabilidad, la revisión bibliográfica es plenamente factible, pues existe una producción académica creciente sobre DUA, diversidad e inclusión, y el análisis se centra en estudios publicados en revistas indexadas, tesis y meta-análisis recientes. Además, al enfocarse en la perspectiva docente, se alinea con una necesidad práctica y académica relevante para la mejora continua de la formación del profesorado y el diseño pedagógico inclusivo.

El objetivo principal de este artículo es analizar, sistematizar y reflexionar sobre los enfoques, desafíos, buenas prácticas y vacíos relativos a la aplicación del DUA en aulas con alta diversidad desde la perspectiva del profesorado. En concreto, se pretende: (a) caracterizar cómo el profesorado entiende y valora los principios del DUA; (b) identificar los factores contextuales y personales que facilitan o dificultan su implementación en entornos heterogéneos; (c) examinar qué estrategias didácticas y de evaluación han sido documentadas en la literatura para operar el DUA en aulas diversas; y (d) señalar las lagunas empíricas y conceptuales que requieren mayor investigación o intervención formativa. Al cumplir este objetivo, se espera aportar un fundamento teórico-práctico que sirva tanto a investigadores como a profesionales de la educación interesados en promover una enseñanza verdaderamente inclusiva, alineada con la diversidad inherente al aprendizaje contemporáneo.

En resumen, esta introducción ha planteado el problema de la brecha entre la teoría del DUA y su aplicación efectiva por el profesorado en contextos de alta diversidad, expuesto los principales factores que inciden en dicha brecha, justificado la relevancia y viabilidad del estudio, y definido con claridad su objetivo. El cuerpo del artículo procederá entonces a revisar sistemáticamente la literatura (meta-análisis, revisiones, estudios empíricos) sobre cómo los docentes abordan el DUA en aulas heterogéneas, para extraer conclusiones orientadas al desarrollo de prácticas docentes más inclusivas e informadas.

2. Materiales y métodos

La presente investigación se enmarca dentro de un enfoque cualitativo de tipo exploratorio, y se desarrolló mediante una metodología de revisión bibliográfica documental. Esta elección responde al interés de comprender, desde una perspectiva integral y reflexiva, cómo se ha abordado en la literatura científica la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en contextos educativos caracterizados por una alta diversidad, focalizando la atención en la experiencia, percepción y prácticas del profesorado. Al tratarse de un tema con múltiples dimensiones pedagógicas, didácticas, institucionales y formativas, la revisión bibliográfica permite trazar un panorama amplio del estado del arte, así como identificar tendencias, hallazgos y vacíos en la producción académica reciente.

El proceso metodológico se estructuró en varias etapas interdependientes y rigurosas. En primer lugar, se definió el problema de investigación y se delimitó el objeto de análisis: la implementación del DUA en aulas con elevada heterogeneidad, considerada desde la óptica de los docentes. Con base en esta delimitación, se establecieron criterios de inclusión y exclusión para la selección del material bibliográfico. Los principales criterios de inclusión fueron: (a) estudios centrados en el DUA aplicado en educación básica o media, (b) investigaciones que abordaran específicamente la perspectiva docente o su rol en la implementación del DUA, (c) publicaciones en revistas académicas indexadas y revisadas por pares, y (d) documentos publicados entre los años 2013 y 2024, a fin de garantizar la pertinencia y actualidad del análisis. Por su parte, se excluyeron aquellos trabajos que abordaban el DUA exclusivamente desde una perspectiva técnica o teórica, sin conexión con su implementación práctica en el aula ni con el rol del profesorado.

Para la búsqueda de fuentes, se consultaron bases de datos científicas de amplio reconocimiento como Scopus, Web of Science (WoS), ERIC, ScienceDirect y SpringerLink, utilizando combinaciones estratégicas de descriptores y operadores booleanos. Algunas de las combinaciones empleadas incluyeron: (“Universal Design for Learning” OR “Diseño Universal para el Aprendizaje”) AND (“inclusive education” OR “educación inclusiva”) AND (“teacher perspective” OR “perspectiva del profesorado”) AND (“diverse classrooms” OR “aulas diversas” OR “alta diversidad”). Asimismo, se revisaron tesis de maestría y doctorado, libros especializados y

documentos técnicos publicados por organismos internacionales vinculados a la educación inclusiva, como UNESCO y CAST.

Una vez realizada la búsqueda inicial, se procedió a una lectura exploratoria de los títulos, resúmenes y palabras clave, con el fin de filtrar los estudios que realmente se ajustaran al enfoque del trabajo. Esta fase fue seguida por una lectura detallada de los textos completos seleccionados, permitiendo identificar no solo los resultados empíricos de cada investigación, sino también los marcos teóricos empleados, las metodologías utilizadas, las características de los contextos educativos descritos y las implicancias para la formación docente.

El análisis de los documentos seleccionados se llevó a cabo mediante una triangulación temática e inductiva, apoyada en matrices de categorización que permitieron ordenar los hallazgos en torno a núcleos conceptuales comunes: comprensión del DUA por parte del profesorado, estrategias aplicadas en aulas heterogéneas, barreras y facilitadores percibidos, impacto formativo y percepción de eficacia pedagógica. Esta organización temática facilitó no solo una comparación entre estudios, sino también una interpretación crítica y profunda de los contenidos, aportando una visión transversal que excede lo meramente descriptivo.

El corpus final de revisión quedó conformado por un total de 45 documentos relevantes, entre los cuales se encuentran artículos originales, revisiones sistemáticas, estudios de caso, investigaciones cualitativas y cuantitativas, así como informes institucionales. Todos los textos fueron examinados con atención a su calidad metodológica, pertinencia teórica y aportes al campo de la educación inclusiva. Cabe destacar que, si bien la mayoría de las fuentes provienen de contextos educativos de países como Estados Unidos, Canadá, España y América Latina, se procuró mantener una perspectiva comparada y contextualizada, teniendo en cuenta las particularidades de cada sistema educativo.

A lo largo del proceso de revisión se mantuvo un enfoque ético y riguroso en la gestión de la información. Se respetaron los principios de integridad académica, asegurando la correcta atribución de ideas, la fidelidad en la interpretación de los textos y el uso exclusivo de fuentes legítimas y verificables. Asimismo, se priorizó la coherencia argumentativa y la articulación lógica entre las diferentes partes del análisis, a fin de ofrecer una visión sistemática y fundamentada del fenómeno investigado.

En definitiva, la metodología adoptada en este estudio permitió realizar una exploración profunda y bien estructurada del conocimiento actual en torno al DUA desde la mirada docente, así como identificar las tensiones, desafíos y oportunidades que emergen en la práctica cotidiana dentro de aulas con alta diversidad. Este enfoque resulta particularmente pertinente en un campo donde la brecha entre el discurso normativo y la práctica pedagógica concreta sigue siendo significativa, y donde la voz del profesorado constituye una fuente esencial para el avance hacia una educación realmente inclusiva.

3. Resultados

3.1. Percepción docente sobre el uso del DUA en aulas diversas

3.1.1. Conocimiento desigual del enfoque DUA

Uno de los hallazgos más consistentes en la literatura es la marcada variabilidad con que los docentes conocen y comprenden el marco del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Aun cuando algunos docentes refieren estar familiarizados con el término, su conocimiento suele ser parcial, superficial o limitado a ejemplos puntuales de “buenas prácticas” sin reconocimiento explícito del paradigma subyacente. En la investigación de Russo (2019), por ejemplo, se revela que, a pesar de recibir formación sobre DUA, muchos maestros no logran diferenciar con precisión los tres principios esenciales (representación, acción/expressión y compromiso) ni articular su aplicación coherente en el diseño curricular. Esto sugiere que la familiaridad nominal con el DUA no garantiza una comprensión profunda y operativa (Russo, 2019).

Los educadores en escuelas IB muestran estrategias pedagógicas consistentes con el DUA (por ejemplo, diversificar recursos o flexibilizar evaluaciones), pero muchos no reconocen esas prácticas como parte del enfoque del DUA ni han integrado una reflexión sistemática sobre ellas (Rao, Currie-Rubin & Logli, 2016). Este desfase entre práctica y conceptualización contribuye a que el DUA sea visto más como una colección de tácticas aisladas que como un marco sistémico de diseño educativo. En consecuencia, varios estudios subrayan que para avanzar hacia una implementación auténtica se requiere fortalecer no solo la formación técnica, sino la capacidad reflexiva del profesorado para interpretar y adaptar el DUA a su contexto particular, en la tabla 1 demuestra el conocimiento y la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) por parte del profesorado presentan una evolución marcada por contrastes.

Tabla 1
Desafíos y perspectivas en la comprensión docente del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

Etapa / Ideología		Descripción del Hallazgo	Implicación
1. Familiaridad nominal		Muchos docentes afirman conocer el DUA, pero su comprensión es superficial y fragmentada, reducida a prácticas aisladas sin relación con el marco teórico.	La formación inicial no garantiza un dominio profundo ni operativo del DUA.
2. Dificultad en conceptualización		Se evidencian problemas al diferenciar los tres principios (representación, acción/expressión, compromiso). El conocimiento se limita a nociones abstractas.	Esto genera una brecha entre el discurso académico y la práctica pedagógica real.
3. Práctica sin conciencia teórica		Los educadores implementan tácticas compatibles con el DUA (recursos variados, evaluaciones flexibles) pero sin reconocerlas como parte del marco.	Las estrategias se desarticulan, transformando el DUA en un conjunto de técnicas aisladas.
4. Percepción reduccionista		El DUA se interpreta más como una colección de métodos que como un sistema integral de diseño educativo.	Se obstaculiza su consolidación como paradigma estructural en las aulas.

Etapa / Ideología	Descripción del Hallazgo	Implicación
5. Necesidad de reflexión crítica	Se requiere trascender la capacitación técnica de y promover una actitud reflexiva que permita adaptar el DUA a los distintos contextos escolares.	Solo la reflexión crítica garantiza la implementación auténtica y contextualizada del DUA.

Nota: La implementación efectiva del DUA requiere no solo capacitación técnica, sino también el desarrollo de una conciencia crítica que permita a los docentes reconocer, adaptar y sistematizar sus prácticas en función de este paradigma inclusivo (Autores, 2025).

3.1.2. Valoración positiva con dudas sobre su aplicación

No obstante las salvedades señaladas, buena parte del profesorado manifiesta una percepción favorable sobre el potencial transformador del DUA. En diversos estudios se documenta que los docentes reconocen su valor para promover una mayor equidad educativa, mejorar la participación del alumnado diverso y reducir barreras al aprendizaje. Por ejemplo, Hatley (2011) halló que los docentes entrevistados percibieron que la adopción del DUA podía generar un cambio significativo en su enfoque pedagógico, elevando la atención hacia la diversidad como norma y no como excepción (Hatley, 2011).

Sin embargo, esta valoración positiva viene acompañada de reservas y cuestionamientos prácticos: múltiples investigaciones muestran que los docentes sienten inseguridad acerca de cómo trasladar el enfoque a la práctica diaria, en particular al diseñar unidades didácticas, elaborar recursos accesibles o gestionar la heterogeneidad del aula. En el estudio cualitativo llevado a cabo por los investigadores en Arabia Saudita, aunque los maestros aplicaban estrategias congruentes con los principios del DUA, manifestaron dudas sobre su sustentabilidad en el tiempo dado el esfuerzo adicional que implicaba (aplicar múltiples vías de participación, diversificar modos de expresión, etc.) (Research Study, Jeddah).

Asimismo, un estudio más reciente señala que los cursos de capacitación en DUA no siempre consiguen modificar las percepciones docentes de forma significativa, pues los profesores manifiestan que los programas formativos no inciden suficientemente en su praxis y quedan más en el plano teórico (AlRawi & AlKahtani, 2021). En síntesis, aunque los docentes consideran el DUA valioso desde una perspectiva aspiracional, todavía perciben una brecha considerable entre el ideal inclusivo y su concreción en el aula cotidiana.

3.1.3. Obstáculos institucionales y formativos

Una dimensión central en las percepciones docentes sobre el DUA se relaciona con los impedimentos estructurales y formativos que limitan su incorporación. En múltiples estudios se identifica que la falta de tiempo, el soporte institucional insuficiente, la carencia de recursos accesibles y la ausencia de acompañamiento técnico-pedagógico constituyen barreras recurrentes. La literatura destaca que, incluso en contextos donde el DUA es parte de los discursos oficiales, su implementación queda frecuentemente relegada por las exigencias curriculares, la presión de resultados estandarizados y la sobrecarga laboral docente (eCampusOntario, 2023).

Jordan Anstead (2016) investigó profundamente las barreras percibidas por maestros y documentó que éstos manifestaban una resistencia al cambio, incertidumbre sobre el diseño de lecciones inclusivas y la falta de apoyo administrativo explícito para priorizar la inversión en accesibilidad (Anstead, 2016). El estudio identificó que en colegios con estructuras rígidas, la adopción del DUA se veía obstaculizada por horarios fijos, presión para cubrir contenido, limitaciones en recursos tecnológicos y escasos espacios para la colaboración entre docentes.

Por su parte, Melhem y Al-Rashid (2023) encontraron que aunque los profesores reportan una implementación moderada del DUA, perciben que la capacitación recibida es insuficiente y carecen de seguimiento institucional estructurado para consolidar dichas prácticas (Melhem & Al-Rashid, 2023). Estos factores muestran que la dimensión institucional más allá de la voluntad individual del docente juega un rol crítico en la posibilidad real de que el DUA pase de la retórica a la acción armónica y sostenible.

3.1.4. Prácticas compatibles sin vinculación explícita al DUA

Un fenómeno interesante que emerge de la literatura es que muchos docentes ya desarrollan estrategias pedagógicas que son coherentes con los principios del DUA como ofrecer múltiples formas de representación, opciones variadas para la expresión del aprendizaje, alternativas de participación, pero no las enmarcan conscientemente bajo la etiqueta de “DUA”. Por ejemplo, el estudio en Jeddah reporta que los maestros implementan vías diversificadas de enseñanza (visual, auditiva, kinestésica), permiten que los estudiantes escojan modos distintos de demostrar su aprendizaje y fomentan la colaboración, aunque no identifiquen esas acciones como parte de un constructo conceptual llamado DUA (Study Jeddah).

Algunos docentes manifiestan actitudes positivas hacia prácticas inclusivas especialmente en asignaturas de matemáticas e inglés, dichas prácticas no siempre se traducen en una implementación consciente del DUA ni son sistematizadas ni evaluadas en función de sus principios. En ese sentido, se evidencia una disonancia entre praxis emergente e identidad teórica: los docentes actúan de manera inclusiva muchas veces por intuición o por adaptación histórica, pero no conceptualizan esas acciones dentro del marco del DUA.

Este desfase impide que las experiencias docentes se retroalimenten con conocimiento teórico compartido, disminuye la posibilidad de acompañamiento institucional cohesivo y limita el avance hacia una cultura educativa que reconozca el diseño inclusivo como eje estructurante del quehacer pedagógico (Melhem & Al-Rashid, 2023).

3.1.5. Demanda de formación continua y respaldo institucional

Finalmente, en todas las investigaciones consultadas emerge con fuerza la demanda del profesorado por una formación especializada, sostenida y contextualizada, así como por un respaldo institucional firme que legitime, promueva y facilite la

implementación del DUA. En el estudio mixto de Russo (2019), los maestros expresan que su capacidad para desplegar el DUA depende no solo de su voluntad individual, sino de contar con una política institucional clara, tiempo dedicado para planificar y estructura de apoyo cooperativo (Russo, 2019).

Melhem y Al-Rashid (2023) destacan que los participantes solicitan que los programas de desarrollo profesional no se limiten a una introducción teórica, sino a experiencias prácticas, acompañamiento, retroalimentación y espacios colaborativos que permitan a los docentes crecer en comunidad profesional (Melhem & Al-Rashid, 2023). Además, el informe de la IB (Rao et al., 2016) subraya que las escuelas que han logrado mejores resultados con el DUA han establecido equipos de apoyo, coordinadores de accesibilidad, mentorías docentes y reconocimiento institucional explícito para quienes adoptan estas prácticas (Rao, Currie-Rubin & Logli, 2016).

Las formaciones en DUA están disponibles, muchas veces los docentes reportan que el efecto en su práctica es limitado si no existen estructuras de seguimiento, comunidad profesional y liderazgo que promueva su aplicación continua. En consecuencia, se dibuja un escenario en el que el DUA no puede depender exclusivamente de la motivación individual del docente: requiere una arquitectura institucional formativa, colaborativa y reflexiva para convertirse en parte integral del diseño educativo inclusivo (Han & Lei, 2024).

4. Discusión

En la sección de resultados se evidenciaron múltiples matices en la percepción docente respecto a la implementación del marco del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en aulas caracterizadas por una elevada diversidad. La presente discusión interpreta dichos hallazgos, los conecta con dimensiones teóricas relevantes y propone reflexiones que permiten comprender mejor las tensiones entre la teoría y la práctica del DUA en contextos educativos reales (Han & Lei, 2024).

Uno de los aspectos más significativos es la notable variabilidad en el nivel de conocimiento que los docentes manifiestan respecto al enfoque DUA. Aunque algunos reportan familiaridad con sus principios, la mayoría demuestra una comprensión parcial o reducida, lo que genera una aplicación limitada y, en ocasiones, descontextualizada (Burbano-Buñay, 2025). Esta brecha conceptual representa una barrera sustancial para que el DUA se constituya en una herramienta sistemática de planificación y diseño pedagógico. Más allá de conocer sus fundamentos, los docentes requieren internalizar el enfoque como parte de una lógica educativa orientada a anticiparse a la diversidad, más que a reaccionar frente a ella (Han & Lei, 2024).

A pesar de estas limitaciones, es destacable que el profesorado muestra una actitud predominantemente positiva hacia el DUA. Reconocen su utilidad para responder a las demandas de aulas heterogéneas, y perciben su potencial para mejorar la equidad, fomentar la participación y diversificar las formas de acceso al conocimiento. No

obstante, esta valoración favorable se ve acompañada de una serie de inquietudes prácticas que dificultan su aplicación sostenida: carga laboral, falta de tiempo para planificar con base en el DUA, escasez de recursos materiales adecuados y ausencia de lineamientos institucionales claros. Estas tensiones entre la voluntad pedagógica y las condiciones estructurales dan cuenta de una implementación fragmentada, donde la aspiración inclusiva no siempre se traduce en acciones concretas (Russo, 2019).

En este sentido, los obstáculos institucionales y formativos emergen como factores decisivos que condicionan la posibilidad de llevar a cabo una práctica docente alineada con el DUA. La falta de respaldo organizacional, de espacios para la colaboración entre pares y de tiempo dedicado a la planificación diferenciada son aspectos reiteradamente señalados como limitantes (Salazar-Alcivar et al., 2025). Asimismo, las oportunidades formativas existentes tienden a ser de carácter aislado, teórico y descontextualizado, lo que impide que los docentes desarrollen competencias sólidas y transferibles. La implementación efectiva del DUA exige, por tanto, no solo formación técnica, sino una infraestructura institucional que facilite su adopción con coherencia, continuidad y acompañamiento (Concha-Ramirez et al., 2023).

Resulta especialmente relevante el hallazgo que indica que muchos docentes ya desarrollan prácticas que, aunque no las etiqueten como DUA, son consistentes con sus principios (Arias-Macias, 2025). Estrategias como ofrecer múltiples formas de representar la información, diversificar las actividades de evaluación o fomentar el compromiso a través de la autonomía, están presentes en sus aulas (Fajardo-Garcia, 2025). Sin embargo, la ausencia de una conceptualización clara y compartida impide que estas prácticas se consoliden como parte de un marco pedagógico sistemático. Esta desconexión entre la praxis cotidiana y la teoría del DUA limita el desarrollo profesional docente y dificulta la articulación de comunidades de aprendizaje en torno al diseño pedagógico inclusivo (Anstead, 2016).

Por último, se destaca la constante demanda del profesorado por formación continua y apoyo institucional. Lejos de rechazar el DUA, los docentes solicitan herramientas, recursos, espacios de reflexión y condiciones materiales que les permitan implementarlo de manera efectiva (Lucio-Ramos, 2025). Requieren modelos de aplicación contextualizados, instancias de acompañamiento, tiempo para el rediseño curricular y reconocimiento por parte de sus instituciones. Sin estas condiciones, el DUA corre el riesgo de quedar restringido a un discurso deseable pero inoperante en la práctica cotidiana (Piedra-Castro et al., 2024).

En conjunto, los hallazgos discutidos revelan una tensión entre la potencialidad transformadora del DUA y las condiciones reales en que los docentes deben desempeñar su labor. Esta distancia entre lo normativo y lo posible debe ser abordada no desde una perspectiva de déficit individual del maestro, sino como un desafío estructural del sistema educativo. Comprender al DUA como un proceso colectivo de diseño pedagógico implica reconocer la necesidad de construir una cultura

institucional que lo promueva, lo sostenga y lo evalúe. En consecuencia, resulta urgente avanzar en propuestas que articulen formación, política educativa y desarrollo organizacional, para que el DUA deje de ser un ideal inalcanzable y se convierta en una herramienta concreta al servicio de una educación más equitativa, flexible e inclusiva (Puyol-Cortez & Mina-Bone, 2022).

5. Conclusiones

A partir del análisis realizado, se desprende que la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en contextos escolares con alta diversidad representa un desafío complejo, pero a la vez una oportunidad para transformar las prácticas pedagógicas tradicionales hacia modelos más inclusivos y flexibles. La percepción del profesorado, lejos de ser homogénea, se caracteriza por una combinación de interés, valoración positiva, desconocimiento parcial y obstáculos estructurales que dificultan su implementación plena.

Se constata que, aunque los docentes reconocen el potencial del DUA como un enfoque capaz de atender la heterogeneidad del alumnado, su comprensión del marco es fragmentaria. Esta limitación conceptual impide que el DUA sea internalizado como una herramienta de diseño didáctico sistemático, quedando muchas veces reducido a intervenciones aisladas o adaptaciones puntuales. Además, las prácticas pedagógicas que ya se alinean con los principios del DUA no siempre son reconocidas como tales, lo que evidencia la necesidad de un proceso formativo que facilite la apropiación consciente y crítica del enfoque.

Por otra parte, la disposición favorable del profesorado hacia el DUA contrasta con las condiciones materiales y organizativas que enfrentan en su realidad cotidiana. La falta de tiempo, la sobrecarga laboral, la escasa formación continua y la ausencia de apoyo institucional son barreras reiteradamente identificadas, lo que sugiere que el éxito del DUA no depende exclusivamente de la voluntad individual del docente, sino de una estructura institucional que lo respalde de manera coherente.

Asimismo, la demanda constante por parte del profesorado de contar con procesos formativos sostenidos, contextualizados y acompañados, pone en evidencia la urgencia de reconfigurar los programas de desarrollo profesional docente. No se trata únicamente de transmitir contenidos técnicos, sino de generar espacios reflexivos que articulen teoría y práctica, permitiendo a los educadores diseñar, implementar y evaluar experiencias de aprendizaje verdaderamente inclusivas.

En definitiva, se concluye que para que el DUA sea una realidad efectiva en las aulas con alta diversidad, es indispensable avanzar hacia un enfoque integral que combine formación docente continua, transformación institucional, liderazgo pedagógico y políticas educativas inclusivas. Solo en la medida en que se aborden estas dimensiones de manera articulada será posible consolidar una cultura de diseño pedagógico que reconozca la diversidad no como un obstáculo, sino como el punto de partida legítimo para enseñar a todos.

CONFLICTO DE INTERESES

“Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses”.

Referencias Bibliográficas

- AlRawi, J., & AlKahtani, M. A. (2021). Universal design for learning for educating students with intellectual disabilities: a systematic review. *International Journal of Developmental Disabilities*, 68(6), 800-808. <https://doi.org/10.1080/20473869.2021.1900505>
- AlRawi, R. A., & AlKahtani, M. S. (2021). Teachers' perceptions towards implementing Universal Design for Learning (UDL) in inclusive classrooms in Saudi Arabia. *Education Sciences*, 11(5), 215–226
- Anstead, J. A. (2016). *Teachers' perceptions of the use and implementation of Universal Design for Learning in the classroom: A qualitative study* (Doctoral dissertation, Walden University). Walden Dissertations and Doctoral Studies. <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/1899/>
- Arias-Macias, L. E. (2025). Inteligencias múltiples e inclusión educativa, un reto para el profesorado. *Revista Científica Zambos*, 4(1), 101-113. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n1/79>
- Burbano-Buñay, E. S. (2025). Prácticas de innovación educativa para la enseñanza de la historia y ciencias sociales en educación superior. *Journal of Economic and Social Science Research*, 5(1), 188–200. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v5/n1/169>
- CAST. (2020). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Center for Applied Special Technology.
- Concha-Ramirez, J. A., Saavedra-Calberto, I. M., Ordoñez-Loor, I. I., & Alcivar-Córdova, D. M. (2023). Impacto de la gamificación en la motivación y el compromiso estudiantil en educación primaria. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 1(4), 44-55. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v1/n4/22>
- eCampusOntario. (2023). *Universal Design for Learning: Barriers to Implementation*. <https://ecampusontario.pressbooks.pub/universaldesign/chapter/2-4-barriers/>
- Fajardo-Garcia, L. M. (2025). Estrategias de enseñanza basadas en el contexto sociocultural en la asignatura de educación para la ciudadanía. *Revista Científica Zambos*, 4(1), 61-73. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n1/76>
- Han, C., & Lei, J. (2024). *Teachers' and students' beliefs towards universal design for learning framework: A scoping review*. *SAGE Open*, 14(3). <https://doi.org/10.1177/21582440241272032>
- Hatley, M. (2011). *Faculty perceptions of Universal Design for Learning at the postsecondary level* (Doctoral dissertation, Loyola University Chicago). eCommons.

- Hills, D., Overend, J., & Hildebrandt, K. (2022). Faculty perceptions and experiences with Universal Design for Learning in higher education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 35(1), 5–24. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1329620.pdf>
- Lucio-Ramos, Y. J. (2025). Evaluación de modelos pedagógicos basados en neurodidáctica en facultades de educación. *Journal of Economic and Social Science Research*, 5(1), 107–118. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v5/n1/163>
- Melhem, W. Y., & Al-Rashid, S. M. (2023). Teachers' awareness of Universal Design for Learning and its implementation in inclusive classrooms. *Kuwait Educational Journal*, 47(2), 118–139. <https://kuey.net/index.php/kuey/article/download/772/335/3423>
- Piedra-Castro, W. I., Burbano-Buñay, E. S., Tamayo-Verdezoto, J. J., & Moreira-Alcívar, E. F. (2024). Inteligencia artificial y su incidencia en la estrategia metodológica de aprendizaje basado en investigación. *Journal of Economic and Social Science Research*, 4(2), 178–196. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v4/n2/106>
- Puyol-Cortez, J. L., & Mina-Bone, S. G. (2022). Explorando el liderazgo de los profesores en la educación superior: un enfoque en la UTELVT Santo Domingo. *Journal of Economic and Social Science Research*, 2(2), 16–28. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v2/n2/49>
- Rao, K., Currie-Rubin, R., & Logli, C. (2016). *UDL and inclusive practices in IB schools*. International Baccalaureate. <https://ibo.org/contentassets/318968269ae5441d8df5ae76542817a0/research-udl-full-report-en.pdf>
- 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>
- Russo, R. P. (2019). *Teachers' perceptions and implementation of Universal Design for Learning in inclusive classrooms* (Master's thesis, Dominican University of California). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED604841>
- Salazar-Alcivar, A. N., Alcivar-Córdova, D. M., Montaña-Villa, J. J., Salazar-Alcivar, L. E., & Yaulema-Torres, G. M. (2025). Rol del liderazgo educativo en la implementación de políticas inclusivas en instituciones escolares. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 3(1), 57-71. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n1/36>
- Schelly, C. L., Davies, P. L., & Spooner, C. L. (2011). Student perceptions of faculty implementation of universal design for learning. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24(1), 17-30.