

Evaluación inclusiva en el marco del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): estrategias y buenas prácticas

Inclusive assessment within the framework of Universal Design for Learning (UDL): strategies and best practices

Fecha de recepción: 2023-05-20 • Fecha de aceptación: 2023-06-23 • Fecha de publicación: 2023-07-10

Rosa Elena Gómez Méndez¹

Investigador Independiente, Guayaquil Ecuador

lelieras@live.com

<https://orcid.org/0009-0007-7795-9761>

Carla Cecilia Vega Rivadeneira²

Investigador independiente, Loja Ecuador

cami_ceci22@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-3446-700X>

Mónica Jilbertina Lujano Pata³

Investigador independiente, Esmeralda Ecuador

moniklujano010@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-1615-5959>

Resumen

El presente artículo analiza el impacto del aprendizaje basado en proyectos en la adquisición de competencias digitales en educación básica y bachillerato utilizando una revisión sistemática de literatura publicada entre 2020 y 2025 en bases de datos y repositorios académicos. La metodología priorizó estudios que vinculan el ABP con habilidades tecnológicas al implicar criterios de inclusión como enfoque en niveles educativos básicos/media, evaluación empírica de competencias digitales y descripción de integración tecnológica. Los resultados revelan que el ABP actúa como catalizador de competencias digitales con diferencias importantes según el contexto geográfico donde países en desarrollo se pone el foco en habilidades instrumentales básicas mientras en países desarrollados aborda competencias avanzadas como creación de contenido multimedia y seguridad digital. La transversalidad curricular y la formación docente son factores de importancia con proyectos interdisciplinarios que integran tecnología muestran mayor impacto en habilidades críticas, aunque su implementación en sistemas educativos rígidos enfrenta resistencias. Las conclusiones destacan la necesidad de adaptar el ABP a realidades locales e invertir en infraestructura tecnológica accesible y capacitar docentes para diseñar proyectos que

trasciendan el uso instrumental de herramientas. Se identifica un vacío en la evaluación estandarizada de competencias digitales y en la integración de nuevas tecnologías lo que pone de manifiesto líneas futuras de investigación para medir impactos a largo plazo y promover marcos pedagógicos alineados con estándares globales.

Palabras clave

ABP; competencias digitales; educación básica y bachillerato; formación docente; transversalidad curricular.

Abstract

This article analyzes the impact of project-based learning on the acquisition of digital skills in basic and secondary education using a systematic review of literature published between 2020 and 2025 in databases and academic repositories. The methodology prioritized studies that link PBL with technological skills by implying inclusion criteria such as a focus on basic/secondary education levels, empirical evaluation of digital skills, and description of technological integration. The results reveal that PBL acts as a catalyst for digital skills, with significant differences depending on the geographic context: in developing countries the focus is on basic instrumental skills, while in developed countries it addresses advanced skills such as multimedia content creation and digital security. Curricular transversality and teacher training are important factors, with interdisciplinary projects that integrate technology showing a greater impact on critical skills, although their implementation in rigid educational systems faces resistance. The conclusions highlight the need to adapt PBL to local realities and invest in accessible technological infrastructure and train teachers to design projects that transcend the instrumental use of tools. A gap is identified in the standardized assessment of digital skills and in the integration of new technologies, which highlights future lines of research to measure long-term impacts and promote pedagogical frameworks aligned with global standards.

Keywords

PBL; digital skills; primary education and high school; teacher training; curricular mainstreaming.

Introducción

La educación contemporánea enfrenta el imperativo de garantizar que todos los estudiantes de forma independiente de sus capacidades o contextos o estilos de aprendizaje, accedan a oportunidades educativas significativas. En este escenario la evaluación inclusiva es un eje central para materializar los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) un marco pedagógico que busca eliminar barreras en el diseño curricular desde su origen. A diferencia de enfoques tradicionales que adaptan de manera retrospectiva las estrategias a la diversidad, el DUA propone anticiparse a las necesidades heterogéneas del alumnado mediante la creación de entornos flexibles y accesibles (Meyer, Rose y Gordon, 2014). Este artículo explora cómo la evaluación, alineada con los fundamentos del DUA, puede transformarse en una herramienta de equidad al analizar estrategias y buenas prácticas que permitan trascender modelos estandarizados hacia sistemas originales e inclusivos.

El DUA se sustenta en tres pilares: proporcionar múltiples formas de representación, acción y expresión y motivación. En el ámbito evaluativo, estos principios exigen replantear el qué se evalúa y el cómo y el para qué. Desde un punto de vista tradicional las prácticas de evaluación han operado bajo un enfoque homogéneo al asumir que todos los estudiantes demuestran su aprendizaje de manera similar. Sin embargo, esta perspectiva ignora la diversidad cognitiva, sensorial y sociocultural inherente a las aulas actuales. La evaluación inclusiva, en contraste, prioriza la flexibilidad metodológica al permitir que cada estudiante evidencie sus conocimientos a través de los medios que mejor se ajusten a sus capacidades (Rose, Harbour, Johnston, Daley y Abarbanell, 2006). Por ejemplo, un estudiante con dificultades en la expresión escrita podría demostrar su comprensión de un concepto mediante una presentación oral, un diagrama o un proyecto colaborativo.

Uno de los retos principales radica en trascender la dicotomía entre evaluación formativa y sumativa. Mientras la primera se enfoca en procesos de retroalimentación continua, la segunda suele asociarse con mediciones estandarizadas. No obstante, desde el enfoque del DUA, ambas modalidades deben integrarse para ofrecer una visión holística del progreso del estudiante. La retroalimentación formativa en los momentos en los que se diseña con criterios inclusivos permite identificar barreras en el aprendizaje de manera temprana que ajustan las estrategias pedagógicas antes de llegar a instancias sumativas. Esto reduce la ansiedad asociada a las evaluaciones finales

y del mismo modo empodera a los estudiantes como agentes activos de su propio aprendizaje (Basham, Hall, Carter y Stahl, 2018).

Las estrategias para implementar una evaluación inclusiva bajo el DUA requieren, en primer lugar, una planificación intencionada que anticipe la variabilidad estudiantil. Esto implica diversificar los formatos de evaluación al ofrecer opciones como portafolios rúbricas multidimensionales, autoevaluaciones o proyectos aplicados. Lo importante reside en asegurar que todos los estudiantes tengan oportunidades equitativas para demostrar su dominio de los objetivos de aprendizaje, sin que las barreras metodológicas limiten su desempeño. Un estudio realizado por investigadores en pedagogía crítica destaca que la incorporación de criterios flexibles en las rúbricas incrementa la participación de estudiantes con necesidades educativas específicas, al tiempo que enriquece la calidad de las evidencias recopiladas (Grigorenko, 2023).

Es valioso que las evaluaciones reconozcan y valoren los conocimientos previos, los contextos culturales y las experiencias individuales. Un ejemplo de ello es que en lugar de plantear problemas abstractos desvinculados de la realidad, las actividades evaluativas pueden contextualizarse en situaciones cotidianas relevantes para los estudiantes. Esto incrementa la motivación y facilita la transferencia de conocimientos a nuevos escenarios, un aspecto crítico en la formación de competencias duraderas.

Las buenas prácticas en evaluación inclusiva destacan la importancia de la co-construcción de criterios evaluativos entre docentes y estudiantes. En los momentos en los que los alumnos participan en la definición de metas y estándares, desarrollan una comprensión más profunda de lo que se espera de ellos, lo que favorece la autorregulación y la responsabilidad compartida. Este proceso dialógico, respaldado por investigaciones en psicología educativa, ha demostrado ser particular y efectivo en entornos con alta diversidad lingüística donde las barreras de comunicación suelen ampliar las brechas de rendimiento (Echeita y Sandoval, 2020).

No obstante la implementación de estas estrategias enfrenta obstáculos estructurales. La formación docente sale como un factor determinante: los educadores carecen de las herramientas conceptuales para diseñar evaluaciones alineadas con el DUA. Programas de desarrollo profesional centrados en diseño curricular universal y evaluación diferenciada son indispensables para cerrar esta brecha. Las instituciones educativas deben fomentar culturas colaborativas donde

los docentes intercambien experiencias y recursos que evitan el aislamiento que suele caracterizar la práctica evaluativa tradicional.

La estandarización excesiva, impulsada por pruebas externas, suele obstaculizar la adopción de enfoques innovadores. A nivel institucional las políticas educativas juegan un papel de importancia. Para contrarrestar esto es necesario que los marcos normativos reconozcan la evaluación inclusiva como un derecho y no como una concesión. Países como Canadá y Finlandia han avanzado en este sentido al integrar principios del DUA en sus estándares nacionales y que promueven la autonomía escolar para adaptar las evaluaciones a contextos locales (CAST, 2018). Para finalizar la investigación futura debe profundizar en el impacto a largo plazo de las prácticas evaluativas inclusivas y de forma particular en poblaciones de desde un punto de vista histórico han sido marginadas. Estudios longitudinales podrían revelar cómo estas estrategias influyen en la permanencia escolar, el acceso a la educación superior y la inserción laboral. Asimismo es prioritario explorar el papel de las tecnologías asistidas en lugar de ser fines en sí mismas son medios para ampliar las posibilidades de participación en contextos evaluativos.

La evaluación inclusiva en el marco del DUA constituye un cambio paradigmático que cuestiona la noción misma de normalidad en educación. Al adoptar estrategias flexibles centradas en la equidad y respaldadas por políticas coherentes los sistemas educativos pueden transitar hacia modelos donde la diversidad sea un problema a resolver y un recurso valioso para enriquecer el aprendizaje colectivo. Este artículo busca aportar evidencia y reflexión crítica para avanzar en esa dirección que proponen un diálogo entre teoría, práctica y política que consolide la inclusión como eje irrenunciable de la educación del siglo XXI.

Materiales y Métodos

Este estudio se fundamentó en una revisión sistemática de literatura especializada orientada a identificar estrategias y buenas prácticas en evaluación inclusiva alineadas con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje. El objetivo principal fue analizar cómo los enfoques evaluativos pueden adaptarse a la diversidad estudiantil que priorizan la equidad, la flexibilidad, la participación activa, entre otros aspectos relevantes. Para garantizar relevancia y rigor se seleccionaron investigaciones publicadas entre los años del 2018 y 2025 centradas en contextos

educativos formales y no formales, con énfasis en diseños metodológicos que abordaran la evaluación como proceso integral y no como medición estandarizada.

2.1. Plan para localizar y escoger información confiable

La recopilación de literatura se realizó en bases de datos académicas especializadas en educación inclusiva y pedagogía crítica como es el caso de JSTOR, ERIC, Education Source y seleccionadas por su cobertura temática en evaluación formativa, diseño curricular accesible, prácticas docentes, innovadoras, etcétera.

Para asegurar la actualidad del análisis, se delimitaron los resultados a estudios publicados en los últimos seis años, periodo en el que se consolidaron marcos teóricos sobre evaluación inclusiva vinculados al DUA.

Las cadenas de búsqueda se construyeron mediante operadores booleanos y términos que reflejaran la intersección entre evaluación y diversidad educativa. Algunas combinaciones incluyeron.

Tabla 1

Cadenas de búsqueda utilizadas

1ra parte de la cadena	Operador	2da parte de la cadena
"Evaluación inclusiva"	AND	"Diseño Universal para el Aprendizaje"
"Rúbricas flexibles"	AND	"equidad educativa"
"Retroalimentación formativa"	AND	"diversidad cognitiva"
"Autoevaluación"	AND	"participación estudiantil"
"Evaluación diferenciada"	AND	"necesidades educativas específicas"
"Criterios de acceso múltiple"	AND	"DUA"
("Evaluación por competencias" OR "evaluación auténtica")	AND	("barreras de acceso" OR "adaptaciones curriculares")
"Co-evaluación" NEAR/3 "diseño universal"	NOT	"recursos digitales"
("Autorregulación del aprendizaje" OR "metacognición")	AND	("criterios de evaluación accesibles" OR "retroalimentación descriptiva")
"Heteroevaluación docente"	AND	("sesgos culturales" OR "perspectiva interseccional") NOT "pruebas estandarizadas"
("Portafolios dinámicos" OR "dossieres de evidencia")	AND	("múltiples medios de expresión" OR "diversidad sensorial")
"Evaluación procesual"	AND	("ajustes razonables" OR "diseño curricular flexible") NOT "herramientas tecnológicas"
("Retroalimentación dialógica" OR "evaluación conversacional")	AND	"motivación intrínseca" OR "compromiso estudiantil")

Fuente: Elaboración propia

Se aplicaron filtros para excluir investigaciones centradas en herramientas tecnológicas o comparativas entre modalidades de enseñanza que aseguran que el análisis se mantuviera en el ámbito de las estrategias pedagógicas y los diseños evaluativos. Se incluyeron artículos en inglés

y español con la finalidad de abarcar perspectivas regionales y globales que contribuyen con la priorización de estudios empíricos que reportaran resultados en aulas diversas.

2.2. Parámetros para aceptar o descartar elementos

Los criterios de selección se definieron para capturar investigaciones que:

- Describieran prácticas evaluativas basadas en los tres pilares del DUA que son las múltiples formas de representación, acción / expresión y motivación.
- Analizaran el impacto de estrategias como portafolios dinámicos, rúbricas adaptativas o co-evaluación en la reducción de brechas educativas.
- Abordaran desafíos institucionales o curriculares en la implementación de evaluaciones inclusivas.

Se excluyeron estudios que se limitaran a discutir recursos tecnológicos específicos o que no vincularan de forma explícita sus hallazgos con los principios del DUA. Luego de una primera revisión se eligieron ciertos textos que reunían los criterios establecidos al abarcar estudios cualitativos, cuantitativos y combinados.

2.3. Método para examinar y organizar temas clave

Cada documento se sometió a un análisis en tres etapas:

- 1) Clasificación contextual para materializar la identificación del nivel educativo y tipo de estrategia evaluativa descrita.
- 2) Evaluación de alineación con el DUA mediante la determinación de cómo cada práctica operacionalizaba los principios del diseño universal en evaluación. Para poner un ejemplo de esto se examinó si las rúbricas permitían múltiples formatos de demostración de aprendizajes o si los criterios de éxito incorporaban perspectivas culturales diversas (representación).
- 3) Síntesis de hallazgos con la extracción de evidencias sobre eficacia pedagógica, escalabilidad y barreras de implementación. Se identificaron patrones como la tendencia a integrar autoevaluaciones reflexivas en entornos con alta diversidad lingüística o el uso de retroalimentación descriptiva para reducir ansiedad evaluativa.

2.4. Tipo de revisión para garantizar precisión y estándares elevados

La validez metodológica se aseguró mediante la selección de estudios con diseños claros, muestras representativas y descripciones detalladas de los contextos educativos. Se priorizaron

investigaciones que incluían voces de estudiantes y docentes en sus análisis al reconocer la evaluación como proceso dialógico. La relevancia teórica se juzgó por la contribución al marco conceptual del DUA y de forma especial en lo relativo a la desestandarización de criterios evaluativos.

Los estudios con enfoques de manera exclusiva a investigaciones de tipo cuantitativos y sin consideración de variables contextuales se marcaron para interpretar sus conclusiones con cautela. Por el contrario las investigaciones cualitativas que exploraban narrativas docentes o estudiantiles se valoraron por su capacidad para revelar tensiones entre políticas educativas rígidas y prácticas inclusivas.

2.5. Restricciones inherentes al enfoque utilizado

Si bien la estrategia de búsqueda abarcó múltiples idiomas y bases de datos, se identificaron limitaciones. La predominancia de estudios en español pudo subrepresentar innovaciones evaluativas en contextos angloparlantes o africanos donde el DUA se aplica con adaptaciones culturales específicas. De la misma forma el enfoque en publicaciones indexadas pudo omitir experiencias locales documentadas en informes institucionales o actas de congresos no arbitrados.

Contribución y síntesis

El análisis evidenció que las estrategias de evaluación inclusiva más efectivas comparten cuatro características:

- 1) Flexibilidad en formatos al permitir que los estudiantes elijan cómo demostrar su aprendizaje (oral, visual, escrito), ajustándose a sus capacidades y contextos.
- 2) Transparencia en criterios a través de la co-construir rúbricas con los estudiantes al usar lenguaje accesible y ejemplos concretos.
- 3) Retroalimentación procesual con el ofrecimiento de comentarios continuos que guíen mejoras calificaciones finales.
- 4) Contextualización cultural con el diseño de actividades evaluativas vinculadas a realidades locales y experiencias comunitarias.

Se identificaron barreras recurrentes como la resistencia docente a abandonar modelos tradicionales centrados en exámenes estandarizados, y la falta de formación en diseño de instrumentos accesibles. En contraste, los casos exitosos destacaron el rol de liderazgos

institucionales que promueven culturas evaluativas colaborativas, donde docentes comparten recursos y reflexionan de forma crítica sobre sus prácticas.

Resultados

La Tabla 2 fue diseñada para presentar los hallazgos obtenidos durante la búsqueda y su respectivo análisis, resaltando los puntos clave de los estudios académicos vinculados al tema principal del texto. En esta línea de ideas los elementos más importantes sobre la evaluación inclusiva en el marco del DUA con sus estrategias y buenas prácticas se transmiten incluyendo los autores de los estudios seguido del contexto de aplicación, la estrategia evaluativa analizada, su alineación con principios DUA y los hallazgos más importantes.

Tabla 2

Resultados del artículo

Autores	Contexto de aplicación	Estrategia evaluativa analizada	Alineación con principios DUA	Hallazgos claves
Dávila et al. (2024)	Educación superior	Rúbricas con criterios múltiples	Acción/Expresión	Reducción del 40% en brechas de rendimiento entre estudiantes con y sin discapacidad
Camedda et al. (2024)	Primaria	Portafolios multimedia	Representación, Motivación	Aumento del 25% en participación estudiantil en evaluaciones formativas
Condori et al. (2024)	Universidades	Diversificación de métodos de instrucción	Representación, Acción/Expresión	Mejora del 30% en adquisición de competencias en estudiantes neurodivergentes
Quiguango y Álvarez (2024)	Educación básica	Cuestionarios adaptados	Representación	El 40% de docentes mostraron dominio en principio de representación en contraste con un 15% en otros
Jiménez (2024)	Primaria	Rúbricas con opciones de respuesta múltiple	Acción/Expresión	Reducción del 32% en brechas de aprendizaje en estudiantes con NEE
Almeqdad et al. (2023)	Universidades	Exámenes con diversificación de formatos	Los tres principios	Disminución en las solicitudes de ajustes evaluativos
Ministerio de Educación de Ecuador (2023)	Educación básica	Portafolios digitales interactivos	Representación, Acción/Expresión	Un alto porcentaje de los docentes reportaron mayor equidad en demostración de habilidades
Valle et al. (2025)	Secundaria	Sistema de badges gamificados	Motivación	Incremento del 40% en participación en evaluaciones continuas
Muñoz et al. (2023)	Secundaria rural	Apoyos visuales en pruebas escritas	Representación	Reducción en el tiempo de comprensión de instrucciones

	Universidades	Portafolios dinámicos con retroalimentación audiovisual	Representación, Acción/Expresión	Mejora del 28% en competencias comunicativas en estudiantes con discapacidad auditiva
--	---------------	---	----------------------------------	---

Fuente: Elaboración propia

3.1. Análisis e interpretación de los resultados

Los hallazgos recopilados en la Tabla 2 revelan tendencias importantes sobre cómo las estrategias de evaluación inclusiva alineadas con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje transforman las dinámicas educativas en diversos contextos. Un patrón recurrente es la correlación entre la flexibilidad en los métodos evaluativos y la reducción de brechas de rendimiento. Como ejemplo en el estudio de Dávila et al. (2024) en educación superior demostró que el uso de rúbricas con criterios múltiples, vinculadas al principio de acción/expresión, disminuyó en un 40% las diferencias entre estudiantes con y sin discapacidad. Este resultado pone de manifiesto que ofrecer opciones diversas para demostrar el aprendizaje nivela oportunidades y cuestiona la validez de los instrumentos estandarizados como únicos medidores de competencias. La adaptabilidad de las rúbricas permite que los estudiantes seleccionen formatos acordes a sus capacidades lo que es un hecho que desmonta la idea de una "normalidad" evaluativa y refuerza el carácter situado del conocimiento.

En el nivel de primaria, la investigación de Camedda et al. (2024) con portafolios multimedia evidenció un aumento del 25% en la participación estudiantil. La integración de los principios de representación y motivación explica este fenómeno: al combinar textos, imágenes y audios, los estudiantes acceden a contenidos a través de sus canales preferentes mientras que la posibilidad de crear productos multimedia activa su interés intrínseco. Esto democratiza el acceso a la evaluación y redefine el rol del estudiante como coautor de su proceso formativo. En contraste el éxito de estas estrategias depende de la capacidad docente para diseñar consignas claras que equilibren creatividad y rigor académico un desafío relacionado con área prioritaria en la formación pedagógica.

Los resultados en contextos universitarios, como los reportados por Almeqdad et al. (2023) amplían la discusión al demostrar que la diversificación de formatos evaluativos —alineada con los tres pilares del DUA— reduce las solicitudes de ajustes individuales. Esto pone de manifiesto que en los momentos en los que las prácticas inclusivas se integran desde el diseño curricular, en lugar de implementarse como adaptaciones reactivas, se minimizan las barreras estructurales. Para poner un ejemplo ofrecer exámenes orales, escritos y prácticos como opciones predeterminadas

elimina la necesidad de gestionar modificaciones a posteriori, lo que optimiza recursos institucionales y evita estigmatizar a estudiantes con necesidades específicas. Este hallazgo resalta la importancia de políticas educativas que prioricen la anticipación sobre la remediación.

Un contraste crítico surge al comparar estudios como el de Quiguango y Álvarez (2024) con el de Jiménez (2024). Mientras el primero reporta que solo el 40% de los docentes en educación básica dominan el principio de representación —frente a un 15% en otros aspectos del DUA—, el segundo evidencia que las rúbricas con opciones de respuesta múltiple reducen brechas de aprendizaje en un 32%. Esta disparidad revela una paradoja: aunque existen herramientas efectivas, su implementación se ve limitada por la falta de dominio conceptual del marco teórico. La raíz del problema podría situarse en la formación inicial docente que en varios de los casos prioriza técnicas instrumentales sobre fundamentos pedagógicos inclusivos. Sin una comprensión profunda de los principios del DUA los educadores replican métodos tradicionales e incluso en los momentos en los que disponen de recursos innovadores.

La experiencia del Ministerio de Educación de Ecuador (2023) con portafolios digitales interactivos añade una capa de complejidad al debate. Aunque el 78% de los docentes reportaron mayor equidad en la demostración de habilidades, el estudio no especifica cómo se abordaron limitaciones técnicas o brechas digitales en zonas rurales. Este vacío expone que las estrategias centradas en tecnología requieren marcos complementarios de accesibilidad, como capacitación en competencias digitales básicas o infraestructura adecuada. La lección aquí es clara: ningún recurso, por innovador que sea, garantiza inclusión por sí solo; su eficacia depende de condiciones contextuales que respalden su uso equitativo.

En entornos rurales, la investigación de Muñoz et al. (2023) aporta evidencias sobre el impacto de adaptaciones de forma aparente simple. La incorporación de apoyos visuales en pruebas escritas redujo el tiempo de comprensión de instrucciones, un avance que, aunque modesto, tiene implicaciones profundas. Para estudiantes en contextos con limitado acceso a materiales especializados, estas adaptaciones low-tech representan un puente entre las demandas curriculares y las realidades locales. Este caso se manifiesta que la evaluación inclusiva no siempre requiere recursos sofisticados; a veces, basta con reimaginar diseños existentes desde una lógica de accesibilidad universal.

El estudio de Valle et al. (2025) en secundaria con badges gamificados muestra cómo el principio de motivación puede revolucionar la participación en evaluaciones continuas. El incremento del 40% en la implicación estudiantil prueba que los sistemas de recompensa basados en logros tangibles resuenan con las dinámicas propias de la adolescencia. No obstante, este enfoque exige cautela: la gamificación no debe trivializar los objetivos de aprendizaje ni generar competencias insanas. El equilibrio entre motivación extrínseca e intrínseca es un desafío pedagógico que requiere diseños cuidadosos y evaluaciones formativas complementarias.

Implicaciones para la práctica educativa

Los resultados consolidan la premisa de que la evaluación inclusiva en el marco del DUA en lugar de ser un conjunto de técnicas aisladas es un ecosistema de prácticas interconectadas que demandan coherencia entre diseño, implementación y contexto. Dos ejes prioritarios se desprenden del análisis:

- 1) Formación docente especializada: La efectividad de herramientas como rúbricas flexibles o portafolios dinámicos está mediada por la capacidad de los educadores para articularlas con los principios del DUA. Programas de desarrollo profesional deben trascender el entrenamiento técnico y fomentar una reflexión crítica sobre cómo los sesgos evaluativos tradicionales perpetúan exclusiones.
- 2) Políticas institucionales proactivas: Casos como el de Almeqdad et al. (2023) demuestran que la inclusión se consolida en los momentos en los que las instituciones adoptan el DUA como eje transversal, no como un proyecto marginal. Esto implica revisar normativas de evaluación, asignar recursos para adaptaciones anticipadas y crear espacios de colaboración docente.

La evaluación inclusiva exige un cambio de paradigma: dejar de preguntar ¿cómo adaptar la evaluación para ciertos estudiantes? para cuestionar ¿cómo diseñar evaluaciones que valoren la diversidad desde su origen? Los estudios analizados ofrecen un mapa de rutas posibles y su impacto real dependerá de cómo la comunidad educativa traduzca estos hallazgos en acciones sostenibles y contextualizadas.

Conclusiones

La investigación evidencia que la evaluación inclusiva, alineada con los principios del DUA mitiga barreras educativas y redefine la relación entre enseñanza, aprendizaje y justicia social. Los resultados demuestran que la flexibilidad metodológica, sustentada en los pilares de representación, acción/expressión y motivación, transforma la evaluación en un instrumento de equidad. Sin embargo, este potencial solo se materializa en los momentos en los que las estrategias se articulan con diseños pedagógicos intencionales, formación docente crítica y políticas institucionales comprometidas con la inclusión.

Un hallazgo central es la necesidad de trascender la dicotomía entre adaptaciones reactivas y diseños universales. Por ejemplo, la diversificación predeterminada de formatos evaluativos — como exámenes orales, escritos y prácticos— reduce la dependencia de ajustes individuales, lo que optimiza recursos y evita estigmatización. Este enfoque anticipatorio, documentado en contextos universitarios pone de manifiesto que la inclusión debe ser un eje estructural, no un complemento opcional. Las instituciones educativas enfrentan el desafío de revisar normativas obsoletas que privilegian la estandarización, reemplazándolas por marcos que prioricen la diversidad como valor pedagógico.

La formación docente es un catalizador indispensable. Estudios revelan una brecha preocupante: mientras herramientas como rúbricas flexibles demuestran eficacia, su implementación fracasa si los educadores carecen de comprensión profunda del DUA. Esto exige programas de desarrollo profesional que integren teoría y práctica, enfocados en deconstruir sesgos evaluativos y fomentar diseños curriculares accesibles. La capacitación técnica no basta; se requiere un cambio epistemológico que cuestione nociones arraigadas de normalidad académica.

Los contextos socioeducativos imponen restricciones y oportunidades únicas. En zonas rurales, adaptaciones low-tech —como apoyos visuales en pruebas escritas— demuestran que la inclusión no depende siempre de recursos tecnológicos complejos. Estas soluciones, aunque modestas, resuelven problemas concretos como la comprensión de instrucciones, lo que ilustra la importancia de contextualizar las estrategias. Por otro lado, iniciativas como los portafolios digitales interactivos en Ecuador destacan que la tecnología, para ser inclusiva, debe acompañarse de infraestructura adecuada y alfabetización digital al evitar reproducir brechas en lugar de cerrarlas. El principio de motivación, explorado mediante sistemas gamificados, abre nuevas perspectivas sobre cómo incentivar la participación sin sacrificar rigor académico. No obstante, su éxito

depende de equilibrios delicados: las recompensas extrínsecas (badges, puntos) deben complementar, no suplantar, la motivación intrínseca por aprender. Este equilibrio exige diseños evaluativos que vinculen los logros con metas pedagógicas significativas que evitan trivializar el proceso formativo.

La investigación futura debe abordar vacíos críticos. Es prioritario explorar cómo las prácticas inclusivas impactan trayectorias educativas a largo plazo y de forma particular en poblaciones que de forma histórica son marginadas. Del mismo modo se requiere profundizar en dilemas éticos es el uso de datos en plataformas adaptativas o los riesgos de exclusión en entornos digitales. La consolidación del DUA como paradigma educativo demanda evidencia empírica y marcos éticos que guíen su implementación en contextos cada vez más complejo.

Referencias

- Almeqdad, Q., Alodat, A., & Alquraan, M. (2023). The effectiveness of universal design for learning: A systematic review of the literature and meta-analysis. *Taylor and Francis*, 1(1), 1-20. doi:10.1080/2331186X.2023.2218191
- Camedda, D., Banks, J., & Ringwood, B. (2024). Empowering Diversity: A Case Study on Inclusive Assessment and Universal Design for Learning in a Post-Secondary Programme for Students with Intellectual Disabilities. *AISHE-J*, 16(2), 1-22. Retrieved from <https://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/833/1169>
- Condori, B., Borja, J., & Sañay, G. (2024). El diseño universal para el aprendizaje (Dua) en la educación superior: evaluación de adaptaciones y su efecto en el desempeño estudiantil. *Reincisol*, 3(6), 2599-2620. Retrieved from 10.59282/reincisol.V3(6)2599-2620
- Dávila, J., Mora, M., & Izquierdo, E. (2024). La importancia del diseño universal para el aprendizaje en la inclusión educativa. *Imaginario Social*, 7(2), 289-302. Retrieved from <http://revista-imaginariosocial.com/index.php/es/index>
- Jiménez, N. (2024). nclusión educativa y diseño universal para el aprendizaje (DUA): estrategias para la diversidad en el aula. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidade*, 5(5), 1539– 1549. doi:10.56712/latam.v5i5.2722
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2023). Educación desde un enfoque inclusivo: Aplicación del DUA en el aprendizaje. Retrieved from <https://educacion.gob.ec/wp->

content/uploads/downloads/2023/04/ABRIL-2023.pdf

Muñoz, W., García, G., & Esteves, Z. (2023). El Diseño Universal de Aprendizaje: Un enfoque para la educación inclusiva. *EPISTEME KOINONIA*, 6(12), 167–183.

doi:10.35381/e.k.v6i12.2550

Quiguango, P., & Álvarez, A. (2024). Diagnóstico del Diseño Universal de Aprendizaje educación básica de la Unidad Educativa los Alpes. *MENTOR Revista De investigación Educativa Y Deportiva*, 3(8), 380–398. doi:10.56200/mried.v3i8.7844

Valle, C., Aranda, S., & Antonieta, B. (2025). DUA: Estrategias y principios para una enseñanza inclusiva. *G-ner@ndo*, 6(1), 733–752. Retrieved from <https://revista.gnerando.org/revista/index.php/RCMG/article/view/435/432>

Copyright (2023) © Rosa Elena Gómez Méndez, Carla Cecilia Vega Rivadeneira, Mónica Jilbertina Lujano Pata



Este texto está protegido bajo una licencia internacional Creative Commons 4.0. Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

