

Planificación curricular flexible e inclusiva y atención a la diversidad en Educación General Básica: diagnóstico y propuesta basada en el Diseño Universal para el Aprendizaje

Flexible and inclusive curriculum planning and attention to diversity in Basic General Education: diagnosis and a proposal based on Universal Design for Learning

Pianificazione curricolare flessibile e inclusiva e attenzione alla diversità nell'istruzione generale di base: diagnosi e proposta basata sull'Universal Design for Learning

Jefferson Dario Guerra Aguirre^I

guerrajeff20@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-1082-8264>

Jenny Margoth Oña Toapanta^{II}

jennyona158@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-3485-3585>

Daysi Gisella Paredes Tenelema^{III}

daysiparedes77@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-3308-7518>

Correspondencia: guerrajeff20@gmail.com

Artículo de Investigación

*** Recibido:** 31 de junio de 2026 *** Aceptado:** 29 de julio de 2026 *** Publicado:** 19 de agosto de 2026

- I. Universidad Estatal de Milagro, Ecuador.
- II. Universidad Estatal de Milagro, Ecuador.
- III. Universidad Estatal de Milagro, Ecuador.

Resumen

El objetivo fue analizar la relación entre la planificación curricular flexible e inclusiva y la atención a la diversidad en Educación General Básica, con el propósito de diseñar una guía metodológica basada en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Se desarrolló un estudio cuantitativo, no experimental, transversal, descriptivo-correlacional y propositivo, con una población de 92 docentes y una muestra de 78 participantes seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. El cuestionario incluyó 20 ítems tipo Likert distribuidos en dos variables y diez dimensiones. La validez de contenido fue valorada por cinco expertos y alcanzó una V de Aiken global de 0,95; el pilotaje con 18 docentes mostró una consistencia interna global de $\alpha=0,87$. La planificación curricular flexible e inclusiva alcanzó $M=3,21$ ($DE=0,89$) y la atención a la diversidad $M=3,48$ ($DE=0,80$). Las principales brechas se localizaron en implementación del DUA ($M=2,71$) y evaluación flexible y diferenciada ($M=3,19$). La asociación entre las variables fue positiva y estadísticamente significativa (ρ de Spearman= $0,653$; $p<0,001$). A partir de los resultados se estructuró una guía centrada en múltiples formas de implicación, representación y acción-expresión. Se concluye que una planificación curricular más flexible se relaciona con mejores condiciones para atender la diversidad, sin que el diseño permita establecer causalidad.

Palabras clave

planificación curricular; educación inclusiva; diversidad; Diseño Universal para el Aprendizaje; evaluación flexible.

Abstract

This study aimed to analyze the relationship between flexible and inclusive curriculum planning and attention to diversity in Basic General Education in order to design a methodological guide based on Universal Design for Learning (UDL). A quantitative, non-experimental, cross-sectional, descriptive-correlational, and proposal-oriented study was developed with a population of 92 teachers and a convenience sample of 78 participants. The questionnaire included 20 Likert-type items distributed across two variables and ten dimensions. Content validity was assessed by five experts and reached an overall Aiken's V of 0.95; a pilot test with 18 teachers yielded an overall internal consistency of $\alpha=0.87$. Flexible and inclusive curriculum planning reached $M=3.21$

(SD=0.89), whereas attention to diversity reached $M=3.48$ (SD=0.80). The main gaps were UDL implementation ($M=2.71$) and flexible and differentiated assessment ($M=3.19$). The association between the variables was positive and statistically significant (Spearman's $\rho=0.653$; $p<0.001$). Based on the findings, a methodological guide was structured around multiple means of engagement, representation, and action and expression. More flexible curriculum planning was associated with better conditions for addressing diversity, although the design does not support causal claims.

Keywords

curriculum planning; inclusive education; diversity; Universal Design for Learning; flexible assessment.

Riassunto

L'obiettivo dello studio è stato analizzare la relazione tra la pianificazione curricolare flessibile e inclusiva e l'attenzione alla diversità nell'istruzione generale di base, con lo scopo di progettare una guida metodologica basata sull'Universal Design for Learning (UDL). È stato condotto uno studio quantitativo, non sperimentale, trasversale, descrittivo-correlazionale e propositivo, con una popolazione di 92 docenti e un campione di 78 partecipanti selezionati mediante campionamento non probabilistico di convenienza. Il questionario comprendeva 20 item di tipo Likert distribuiti in due variabili e dieci dimensioni. La validità di contenuto è stata valutata da cinque esperti e ha raggiunto una V di Aiken complessiva di 0,95; lo studio pilota con 18 docenti ha mostrato una consistenza interna complessiva di $\alpha=0,87$. La pianificazione curricolare flessibile e inclusiva ha raggiunto $M=3,21$ (DS=0,89) e l'attenzione alla diversità $M=3,48$ (DS=0,80). Le principali lacune sono state individuate nell'implementazione dell'UDL ($M=2,71$) e nella valutazione flessibile e differenziata ($M=3,19$). L'associazione tra le variabili è risultata positiva e statisticamente significativa (ρ di Spearman=0,653; $p<0,001$). Sulla base dei risultati è stata strutturata una guida incentrata su molteplici forme di coinvolgimento, rappresentazione e azione-espressione. Si conclude che una pianificazione curricolare più flessibile è associata a condizioni migliori per rispondere alla diversità, senza che il disegno consenta di stabilire causalità.

Parole chiave

pianificazione curricolare; educazione inclusiva; diversità; Universal Design for Learning; valutazione flessibile

Introducción

La diversidad constituye una característica estructural de las aulas contemporáneas y exige respuestas pedagógicas que no dependan exclusivamente de adaptaciones posteriores. La educación inclusiva supone identificar y reducir barreras de acceso, participación y aprendizaje, desplazando el énfasis desde las características individuales hacia la capacidad del sistema para responder a la variabilidad del alumnado (Ainscow, 2020; Booth & Ainscow, 2011; UNESCO, 2017, 2020). La evidencia sobre actitudes y autoeficacia docente muestra, además, que la aceptación de la inclusión no garantiza por sí sola prácticas inclusivas consistentes; influyen la formación, la experiencia, los apoyos y la percepción de competencia profesional (Avramidis & Norwich, 2002; de Boer et al., 2011; Savolainen et al., 2012; Sharma et al., 2012; Sharma & Sokal, 2016).

En este marco, la planificación curricular representa un proceso decisional que articula objetivos, contenidos, estrategias, recursos y evaluación. Su carácter flexible permite ajustar la enseñanza a diferencias de preparación, intereses, ritmos y formas de participación sin fragmentar innecesariamente el currículo. La literatura sobre instrucción diferenciada destaca la necesidad de combinar altas expectativas con alternativas pedagógicas, evaluación formativa y decisiones sustentadas en evidencias de aprendizaje (Tomlinson, 2014; Coubergs et al., 2017; Suprayogi et al., 2017; Pozas et al., 2020; Smets & Struyven, 2020; Gheyssens et al., 2022). En el contexto ecuatoriano, la planificación curricular también ha sido identificada como un componente central de la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje (Cedeño Carranza et al., 2024).

El Diseño Universal para el Aprendizaje ofrece un marco especialmente pertinente para anticipar la variabilidad desde el diseño. Las Directrices DUA 3.0 organizan la planificación en opciones de implicación, representación y acción-expresión, con el propósito de reducir barreras y ampliar la agencia del estudiante (CAST, 2024; Meyer et al., 2014). Revisiones de investigación han documentado un crecimiento sostenido de las aplicaciones del DUA y resultados favorables, aunque también advierten heterogeneidad metodológica y la necesidad de evaluar con mayor rigor

su implementación en contextos escolares (Rao et al., 2014; Al-Azawei et al., 2016; Ok et al., 2017; Capp, 2017; Almeqdad et al., 2023).

En Ecuador, los principios de equidad, inclusión y atención a las necesidades educativas forman parte del marco normativo vigente. La Ley Orgánica Reformatoria de la Ley Orgánica de Educación Intercultural y su Reglamento General refuerzan el derecho a una educación inclusiva y la obligación de generar respuestas pedagógicas pertinentes a la diversidad (Asamblea Nacional del Ecuador, 2021; Presidencia de la República del Ecuador, 2023). Por ello, el análisis de la planificación curricular no debe limitarse al cumplimiento documental, sino considerar la capacidad de anticipar barreras, diversificar recursos, flexibilizar la evaluación y sostener oportunidades reales de participación.

La calidad del clima de aula, la convivencia y las estrategias metodológicas se relacionan con la participación y el aprendizaje. La pedagogía inclusiva propone ampliar lo que ordinariamente está disponible para todos, en lugar de diseñar respuestas separadas para determinados grupos, y exige decisiones didácticas que preserven la pertenencia y la participación (Florian & Black-Hawkins, 2011; Florian & Spratt, 2013). En estudios latinoamericanos y ecuatorianos se ha destacado la relevancia de metodologías creativas, recursos variados y condiciones áulicas favorables para sostener procesos de aprendizaje más participativos (Loor Alcívar & Alarcón Barcia, 2021; Romero Espinosa et al., 2024).

En consecuencia, el objetivo del estudio es analizar la relación entre la planificación curricular flexible e inclusiva y la atención a la diversidad en docentes de Educación General Básica, con el propósito de diseñar una guía metodológica basada en el DUA orientada a las brechas identificadas. Se plantea como hipótesis de trabajo que mayores niveles de planificación curricular flexible e inclusiva se asociarán positivamente con mejores condiciones de atención a la diversidad. Debido al carácter no experimental y transversal del diseño, la eventual asociación no será interpretada como evidencia de causalidad.

Metodología

Enfoque y diseño

Se estructuró un estudio de enfoque cuantitativo, con diseño no experimental y corte transversal. El alcance es descriptivo-correlacional porque caracteriza las dimensiones de las dos variables y

examina su asociación sin manipularlas; adicionalmente, es propositivo porque utiliza las brechas diagnósticas como insumo para diseñar una guía metodológica basada en el DUA. Este planteamiento evita utilizar el término “incidencia” en sentido causal y restringe las conclusiones a relaciones observadas entre puntuaciones.

Contexto, población y muestra

El estudio se contextualizó en una institución educativa fiscal del cantón Milagro, provincia del Guayas, Ecuador. La población estuvo constituida por N=92 docentes que ejercían funciones en Educación General Básica. La muestra quedó conformada por n=78 docentes mediante muestreo no probabilístico por conveniencia, considerando disponibilidad y vinculación directa con procesos de planificación microcurricular y atención a grupos heterogéneos. Los criterios de inclusión fueron: ejercer docencia en EGB durante el periodo de estudio, participar en la elaboración o ejecución de planificaciones de aula y aceptar voluntariamente responder el cuestionario. Se excluyeron docentes ausentes durante el levantamiento, cuestionarios con más del 10% de respuestas incompletas y profesionales sin funciones docentes directas.

Perfil de la muestra

Tabla 1. Características sociodemográficas de la muestra (n = 78)

Característica	Categoría	n	%
Sexo	Mujer	49	62,8
	Hombre	29	37,2
Experiencia docente	Hasta 5 años	20	25,6
	6-10 años	22	28,2
	11-15 años	17	21,8
	Más de 15 años	19	24,4
Formación académica	Título de tercer nivel	48	61,5
	Maestría o superior	30	38,5

Nota. n = frecuencia; % = porcentaje.

Variables e instrumento

La primera variable, planificación curricular flexible e inclusiva, se operacionalizó mediante cinco dimensiones: (a) adaptaciones curriculares; (b) estrategias metodológicas inclusivas; (c) evaluación flexible y diferenciada; (d) recursos pedagógicos variados y accesibles; y (e) implementación del DUA. La segunda variable, atención a la diversidad en el aula, incluyó: (a)

identificación y respuesta a necesidades educativas; (b) participación activa y equitativa; (c) eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación; (d) clima de aula inclusivo y convivencia; y (e) desarrollo integral del estudiante.

El cuestionario depurado está compuesto por 20 afirmaciones, dos por dimensión, con una escala Likert de cinco opciones: 1=totalmente en desacuerdo, 2=en desacuerdo, 3=ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4=de acuerdo y 5=totalmente de acuerdo. Se eliminaron formulaciones ambiguas del instrumento original, se evitó el solapamiento entre las dos variables y se reemplazó el antiguo ítem 20 —que volvía a medir planificación curricular dentro de la variable dependiente— por un reactivo específico de desarrollo integral.

Validez de contenido y confiabilidad

El instrumento fue sometido a juicio de cinco especialistas con experiencia en inclusión educativa, DUA y metodología de investigación. Los ítems fueron valorados en claridad, pertinencia y coherencia mediante una escala ordinal de cuatro puntos. La validez de contenido, calculada mediante V de Aiken (Aiken, 1985), alcanzó un valor global de 0,95, con coeficientes por ítem entre 0,87 y 1,00. Posteriormente se realizó un pilotaje con 18 docentes de características semejantes a la población, obteniéndose $\alpha=0,82$ para planificación curricular flexible e inclusiva, $\alpha=0,83$ para atención a la diversidad y $\alpha=0,87$ para la escala total. Estos valores superan el criterio de consistencia interna utilizado para la depuración preliminar del instrumento (Cronbach, 1951).

Procedimiento y consideraciones éticas

El procedimiento se desarrolló en cuatro fases: (1) validación de contenido y ajuste de los reactivos; (2) pilotaje y análisis de consistencia interna; (3) aplicación del cuestionario, previa información sobre voluntariedad, anonimato, confidencialidad y uso académico de los datos; y (4) depuración y codificación de la base. No se recopilaban nombres, números de identificación ni información destinada a individualizar a los participantes. La participación se sustentó en consentimiento informado y en la autorización institucional correspondiente.

Análisis de datos

El análisis incluyó frecuencias y porcentajes para los ítems; media, desviación estándar y porcentaje de respuestas favorables (categorías 4 y 5) para las dimensiones; y alfa de Cronbach para consistencia interna (Cronbach, 1951). La distribución de las puntuaciones globales se

examinó mediante la prueba de Shapiro-Wilk (Shapiro & Wilk, 1965). Debido al carácter ordinal de las respuestas y al incumplimiento de normalidad en una de las puntuaciones globales, la asociación entre variables y dimensiones se estimó mediante rho de Spearman (Spearman, 1904), con un nivel de significación de 0,05. Los coeficientes se interpretaron atendiendo a su dirección, magnitud y significación estadística, sin atribuir causalidad por tratarse de un diseño transversal no experimental.

Resultados

Consistencia interna

Tabla 2. Consistencia interna de las escalas

Escala	Ítems	α de Cronbach	Interpretación
Planificación curricular flexible e inclusiva	1-10	0,913	Alta
Atención a la diversidad	11-20	0,879	Alta
Escala total	1-20	0,931	Alta

Nota. α = alfa de Cronbach.

Las dos subescalas y la escala total mostraron niveles altos de consistencia interna. Los coeficientes obtenidos indican una adecuada homogeneidad de los reactivos dentro de cada constructo y respaldan el uso de puntuaciones agregadas para el análisis descriptivo y correlacional.

Descripción de dimensiones

Tabla 3. Estadísticos descriptivos por variable y dimensión

Variable / dimensión	M	DE	Respuestas 4-5 (%)	Lectura diagnóstica
Planificación curricular flexible e inclusiva (global)	3,21	0,89	-	Nivel medio con brechas específicas
Adaptaciones curriculares	3,47	1,09	53,8	Fortaleza relativa
Estrategias metodológicas inclusivas	3,31	0,96	48,7	Oportunidad de mejora
Evaluación flexible y diferenciada	3,19	1,07	39,7	Brecha prioritaria
Recursos pedagógicos variados y accesibles	3,37	1,09	48,7	Oportunidad de mejora

Variable / dimensión	M	DE	Respuestas 4-5 (%)	Lectura diagnóstica
Implementación del DUA	2,71	1,01	25,6	Principal brecha
Atención a la diversidad (global)	3,48	0,80	-	Nivel medio-alto
Identificación y respuesta a necesidades	3,33	1,07	48,7	Oportunidad de mejora
Participación activa y equitativa	3,53	0,94	52,6	Fortaleza relativa
Eliminación de barreras	3,39	0,97	46,2	Oportunidad de mejora
Clima de aula inclusivo y convivencia	3,65	0,95	57,1	Mayor fortaleza
Desarrollo integral	3,50	0,95	51,9	Fortaleza relativa

Nota. M = media; DE = desviación estándar; respuestas 4-5 = porcentaje acumulado de las categorías De acuerdo y Totalmente de acuerdo.

Los resultados muestran una diferencia entre el reconocimiento general de prácticas inclusivas y su traducción a componentes técnicos de planificación. La implementación del DUA obtuvo la media más baja ($M=2,71$), seguida de la evaluación flexible y diferenciada ($M=3,19$). En contraste, el clima de aula inclusivo y la convivencia alcanzaron la media más alta ($M=3,65$). Este patrón orienta la propuesta hacia herramientas que permitan anticipar opciones de acceso, participación y demostración del aprendizaje, además de fortalecer la sensibilización docente.

Asociación entre las variables

La prueba de Shapiro-Wilk no evidenció desviación de normalidad para la puntuación global de planificación ($p=0,437$), pero sí para atención a la diversidad ($p=0,008$). En consecuencia, y considerando el nivel ordinal de los ítems, se utilizó rho de Spearman. La asociación entre planificación curricular flexible e inclusiva y atención a la diversidad fue positiva, de magnitud moderada-alta y estadísticamente significativa ($\rho=0,653$; $p<0,001$).

Tabla 4. Correlaciones entre dimensiones de planificación curricular y atención a la diversidad

Dimensión de planificación	rho con atención a la diversidad	p	Lectura
Adaptaciones curriculares	0,570	<0,001	Positiva moderada
Estrategias metodológicas inclusivas	0,572	<0,001	Positiva moderada
Evaluación flexible y diferenciada	0,510	<0,001	Positiva moderada

Dimensión de planificación	rho con atención a la diversidad	p	Lectura
Recursos pedagógicos variados y accesibles	0,533	<0,001	Positiva moderada
Implementación del DUA	0,626	<0,001	Positiva moderada-alta

Nota. rho = coeficiente de correlación de Spearman; p = significación bilateral.

La implementación del DUA presentó simultáneamente la menor puntuación descriptiva y la asociación más elevada con la atención a la diversidad ($\rho=0,626$). Este resultado la ubica como una dimensión prioritaria para la formación y el acompañamiento docente, sin que la asociación observada permita afirmar una relación causal.

Propuesta metodológica basada en DUA

La guía propuesta se organiza a partir de las brechas diagnósticas identificadas. Su propósito es facilitar que la planificación deje de depender de adaptaciones tardías y anticipe alternativas desde el diseño inicial. La matriz conecta cada necesidad prioritaria con un principio del DUA, una estrategia docente, una actividad o recurso y una evidencia de aprendizaje.

Tabla 5. Matriz de la propuesta metodológica basada en el Diseño Universal para el Aprendizaje

Brecha prioritaria	Principio/criterio DUA	Estrategia docente	Actividad o recurso	Evaluación y evidencia
Baja implementación del DUA	Múltiples medios de implicación	Incorporar opciones de elección y metas visibles	Menú de actividades con dos o tres rutas equivalentes para alcanzar el mismo objetivo	Lista de cotejo común; evidencia de elección justificada y cumplimiento de criterios
Limitada evaluación flexible	Múltiples medios de acción y expresión	Permitir distintas formas de demostrar el aprendizaje	Producto escrito, audio, infografía o explicación oral con rúbrica común	Rúbrica analítica centrada en el logro, no en el formato elegido
Uso desigual de recursos accesibles	Múltiples medios de representación	Presentar la información en formatos complementarios	Texto breve, organizador visual, audio y apoyos léxicos para un mismo contenido	Verificación de comprensión mediante preguntas equivalentes en distintos formatos
Necesidad de anticipar barreras	Diseño proactivo de accesos y apoyos	Identificar barreras antes de iniciar la unidad	Ficha de anticipación: objetivo, barrera probable, apoyo, alternativa y criterio de éxito	Registro docente de barreras previstas y apoyos utilizados; revisión al cierre de la unidad
Participación desigual	Implicación y colaboración	Estructurar roles y formas de participación seguras	Trabajo cooperativo con roles rotativos y opción de	Rúbrica de participación y coevaluación centrada en

Brecha prioritaria	Principio/criterio DUA	Estrategia docente	Actividad o recurso	Evaluación y evidencia
			participación oral o escrita	contribución, respeto y colaboración

Nota. DUA = Diseño Universal para el Aprendizaje. La propuesta vincula las brechas priorizadas con decisiones de diseño, estrategias, recursos y evidencias de aprendizaje.

La implementación de la guía puede organizarse en ciclos breves: diagnóstico de barreras, planificación de alternativas, aplicación, recolección de evidencias y ajuste. Su evaluación debería considerar indicadores de uso —por ejemplo, proporción de planificaciones con alternativas de representación o de expresión— y resultados de percepción docente y participación estudiantil. La propuesta no sustituye las adaptaciones individualizadas que sean necesarias, pero busca reducir la cantidad de barreras generadas por un diseño inicialmente uniforme.

Discusión

El primer hallazgo muestra una brecha entre una disposición favorable hacia la inclusión y el dominio técnico del DUA. Mientras el clima de aula y la participación obtienen puntuaciones relativamente altas, la implementación del DUA se ubica por debajo de las demás dimensiones de planificación. Esta diferencia es coherente con estudios que distinguen entre actitudes inclusivas y capacidad efectiva para trasladarlas a decisiones pedagógicas (Savolainen et al., 2012; Sharma et al., 2012; Sharma & Sokal, 2016). CAST (2024) plantea el DUA como un marco de diseño anticipatorio, y la literatura de revisión destaca que su implementación exige decisiones explícitas sobre implicación, representación y acción-expresión, no únicamente una valoración positiva de la diversidad (Rao et al., 2014; Ok et al., 2017; Almeqdad et al., 2023).

El segundo hallazgo es la debilidad relativa de la evaluación flexible. Los resultados indican que la diversificación de estrategias puede avanzar con mayor facilidad que la flexibilización de las formas de evidenciar el aprendizaje. Esta tensión coincide con la literatura sobre instrucción diferenciada, que recomienda mantener objetivos y criterios de calidad comunes, pero diversificar apoyos, procesos y productos de acuerdo con la variabilidad del alumnado (Tomlinson, 2014; Coubergs et al., 2017; Suprayogi et al., 2017; Pozas et al., 2020; Gheyssens et al., 2022). Desde el DUA, las múltiples formas de acción y expresión ofrecen un marco operativo para esa diversificación (CAST, 2024; Meyer et al., 2014).

En tercer lugar, la asociación global positiva entre planificación flexible y atención a la diversidad es consistente con el supuesto de que una planificación que anticipa la variabilidad amplía las oportunidades de acceso y participación. La pedagogía inclusiva descrita por Florian y Black-Hawkins (2011) y Florian y Spratt (2013) enfatiza la ampliación de lo que está disponible para todos, evitando respuestas basadas exclusivamente en categorías individuales. Asimismo, las revisiones de DUA reportan efectos y tendencias favorables, aunque subrayan la necesidad de interpretar los resultados en función del contexto y la calidad de la implementación (Al-Azawei et al., 2016; Capp, 2017; Almeqdad et al., 2023).

El cuarto hallazgo ubica el clima de aula inclusivo como la principal fortaleza relativa. Romero Espinosa et al. (2024) señalan que un ambiente áulico favorable se relaciona con motivación, participación y desempeño, mientras que Loo Alcívar y Alarcón Barcia (2021) destacan el papel de metodologías creativas y recursos diversificados en la construcción de experiencias de aprendizaje más activas. Estos resultados sugieren que las acciones de mejora pueden apoyarse en prácticas de convivencia ya consolidadas para introducir, de forma progresiva, mayores niveles de flexibilidad curricular y evaluativa.

Finalmente, el análisis respalda una propuesta centrada en herramientas concretas y acompañamiento docente, más que en una capacitación exclusivamente conceptual. La evidencia sobre diferenciación muestra que el desarrollo profesional sostenido favorece cambios en las prácticas cuando combina fundamentos, modelado, aplicación y retroalimentación (Smets & Struyven, 2020). En el contexto ecuatoriano, la relevancia de una planificación sistemática y contextualizada también ha sido señalada por Cedeño Carranza et al. (2024), mientras que el marco normativo nacional exige respuestas pedagógicas orientadas a la inclusión y la equidad (Asamblea Nacional del Ecuador, 2021; Presidencia de la República del Ecuador, 2023).

Limitaciones

Las principales limitaciones derivan del diseño transversal, el uso de autoinforme y el muestreo no probabilístico, condiciones que restringen la generalización y no permiten establecer relaciones causales. Además, al concentrarse en una institución educativa, los hallazgos deben interpretarse como evidencia contextualizada. Investigaciones posteriores podrían incorporar análisis de

planificaciones, observación de aula, entrevistas y medidas de participación o progreso estudiantil para triangular la información y examinar la sostenibilidad de la propuesta.

Conclusiones

El diseño científico corregido permite estudiar la relación entre planificación curricular flexible e inclusiva y atención a la diversidad sin atribuir causalidad. La operacionalización en diez dimensiones y veinte reactivos genera una estructura más clara que el instrumento original y elimina el solapamiento que existía entre ambas variables.

Las principales brechas se concentran en la implementación del DUA y la evaluación flexible, mientras que el clima de aula inclusivo constituye una fortaleza relativa. Esta combinación orienta una intervención que preserve las prácticas de convivencia consolidadas y fortalezca decisiones técnicas sobre planificación, recursos, evaluación y formas de expresión del aprendizaje.

La asociación positiva entre las variables respalda la pertinencia de integrar flexibilidad curricular y atención a la diversidad dentro de una misma estrategia de mejora pedagógica. La guía DUA propuesta ofrece una estructura operativa para anticipar barreras, diversificar oportunidades de participación y ampliar las formas mediante las cuales los estudiantes pueden demostrar lo aprendido.

Referencias

- Aiken, L. R. (1985). Three coefficients for analyzing the reliability and validity of ratings. *Educational and Psychological Measurement*, 45(1), 131-142.
<https://doi.org/10.1177/0013164485451012>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16.
<https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Al-Azawei, A., Serenelli, F., & Lundqvist, K. (2016). Universal Design for Learning (UDL): A content analysis of peer-reviewed journal papers from 2012 to 2015. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(3), 39-56.
<https://doi.org/10.14434/josotl.v16i3.19295>
- 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), Article 2218191.
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2218191>

- Asamblea Nacional del Ecuador. (2021). Ley Orgánica Reformatoria de la Ley Orgánica de Educación Intercultural. Suplemento del Registro Oficial No. 434, 19 de abril de 2021. <https://www.registroficial.gob.ec/suplemento-al-registro-oficial-no-434-7/>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- 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). *CAST Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. <https://udlguidelines.cast.org/>
- Cedeño Carranza, L. M., Urquiza Miranda, T. J., Vera Pazmiño, J. L., Veloz Estrada, M. L., & Monserrate Sarmiento, J. L. (2024). Planificación curricular: Elemento fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje en la educación ecuatoriana. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 6657-6667. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.11082
- Coubergs, C., Struyven, K., Vanthournout, G., & Engels, N. (2017). Measuring teachers' perceptions about differentiated instruction: The DI-Quest instrument and model. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 41-54. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.02.004>
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119-135. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65. <https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7682>
- Gheysens, E., Coubergs, C., Griful-Freixenet, J., Engels, N., & Struyven, K. (2022). Differentiated instruction: The diversity of teachers' philosophy and praxis to adapt teaching to students' interests, readiness and learning profiles. *International Journal of Inclusive Education*, 26(14), 1383-1400. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1812739>

- Lloor Alcívar, K. K., & Alarcón Barcia, L. A. (2021). Estrategias metodológicas creativas para potenciar los estilos de aprendizaje. *Revista San Gregorio*, (48), 1-14.
<https://doi.org/10.36097/rsan.v0i48.1934>
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Ok, M. W., Rao, K., Bryant, B. R., & McDougall, D. (2017). Universal Design for Learning in pre-K to Grade 12 classrooms: A systematic review of research. *Exceptionality*, 25(2), 116-138. <https://doi.org/10.1080/09362835.2016.1196450>
- Pozas, M., Letzel, V., & Schneider, C. (2020). Teachers and differentiated instruction: Exploring differentiation practices to address student diversity. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(3), 217-230. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12481>
- Presidencia de la República del Ecuador. (2023). Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Decreto Ejecutivo No. 675). Segundo Suplemento del Registro Oficial No. 254, 22 de febrero de 2023. <https://www.registroficial.gob.ec/segundo-suplemento-al-registro-oficial-no-254/>
- Rao, K., Ok, M. W., & Bryant, B. R. (2014). A review of research on universal design educational models. *Remedial and Special Education*, 35(3), 153-166.
<https://doi.org/10.1177/0741932513518980>
- Romero Espinosa, J. M., Vásquez Ramos, M. G., Ortega Jiménez, A. D., & Yaguachi Yanangómez, M. Y. (2024). Impacto del clima áulico en el rendimiento académico de estudiantes de segundo año en Ecuador. *Revista Scientific*, 9(32), 145-168.
<https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.7.145-168>
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O.-P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
- Shapiro, S. S., & Wilk, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality (complete samples). *Biometrika*, 52(3-4), 591-611. <https://doi.org/10.1093/biomet/52.3-4.591>
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21.
<https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Sharma, U., & Sokal, L. (2016). Can teachers' self-reported efficacy, concerns, and attitudes toward inclusion scores predict their actual inclusive classroom practices? *Australasian Journal of Special Education*, 40(1), 21-38. <https://doi.org/10.1017/jse.2015.14>
- Smets, W., & Struyven, K. (2020). A teachers' professional development programme to implement differentiated instruction in secondary education: How far do teachers reach? *Cogent Education*, 7(1), Article 1742273. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1742273>

- Spearman, C. (1904). The proof and measurement of association between two things. *The American Journal of Psychology*, 15(1), 72-101. <https://doi.org/10.2307/1412159>
- Suprayogi, M. N., Valcke, M., & Godwin, R. (2017). Teachers and their implementation of differentiated instruction in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 67, 291-301. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.020>
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education - All means all*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>