

Diseño instruccional con DUA en el Magíster en Docencia en Educación Superior

Desenho instrucional com DUA em um Mestrado em Docência no Ensino Superior

Instructional Design with UDL in a Master's in Higher Education Teaching

Rodrigo Sanhueza Mendoza 

Universidad Nacional Andrés Bello, Santiago – Chile.

rodrigosanhuezamendoza@gmail.com

Carolina Chanaca Jorda 

Universidad Nacional Andrés Bello, Santiago – Chile.

carolina.chacana@unab.cl

Recebido em 09 de setembro de 2025

Aprovado em 16 de dezembro de 2025

Publicado em 24 de dezembro de 2025

RESUMEN

Este estudio analiza la integración del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en el diseño instruccional de un Magíster en Docencia para la Educación Superior de modalidad online. Desde un enfoque cualitativo y mediante análisis documental, se examinan documentos curriculares, lineamientos institucionales para identificar la presencia de los principios de representación, acción/expresión y compromiso. Los hallazgos evidencian un modelo inclusivo centrado en el estudiante, con estrategias de aprendizaje activo, colaboración, evaluación auténtica y accesibilidad digital. Se detectan áreas de mejora en la verificación de criterios de accesibilidad y en la explicitación de prácticas inclusivas a nivel micro. Se proponen acciones progresivas, como matrices resultados de aprendizaje RA↔DUA, plantillas de syllabus con campos clave, revisión entre pares y validación de evidencias multimodales, para fortalecer la coherencia interna sin reducir estándares. El DUA, bien operacionalizado, permite validar múltiples vías de participación y evaluación con equivalencia de exigencia, favoreciendo la justicia y la validez evaluativa. La investigación concluye que el carácter inclusivo del programa constituye una base sólida, cuya consolidación requiere documentar y auditar gradualmente la aplicación de las pautas DUA.

Palabras clave: Diseño Universal para el Aprendizaje; Educación superior; Inclusión.

RESUMO

Este estudo analisa a integração do Design Universal para a Aprendizagem (DUA) no design instrucional de um mestrado online em Docência para o Ensino Superior. Utilizando uma abordagem qualitativa e análise documental, documentos curriculares, diretrizes institucionais para identificar os princípios de representação, ação/expressão e engajamento. Os resultados demonstram um modelo inclusivo e centrado no aluno, com estratégias de aprendizagem ativa, colaboração, avaliação autêntica e acessibilidade digital. Áreas de melhoria são identificadas na verificação dos critérios de acessibilidade e na explicitação de práticas inclusivas em nível micro. Ações progressivas são propostas, como matrizes de resultados de aprendizagem (DUA↔DUA), modelos de currículo com áreas-chave, revisão por pares e validação multimodal de evidências, para fortalecer a coerência interna sem rebaixar os padrões. Um DUA bem operacionalizado permite a validação de múltiplas vias de participação e avaliação com demandas equitativas, promovendo justiça e validade avaliativa. A pesquisa conclui que a natureza inclusiva do programa fornece uma base sólida, cuja consolidação requer a documentação e a auditoria graduais da implementação das diretrizes do DUA.

Palavras-chave: Desenho Universal para a Aprendizagem; Educação superior; Inclusão.

ABSTRACT

This study examines the integration of *Universal Design for Learning* (UDL) principles into the instructional design of an online Master's program in Higher Education Teaching. Using a qualitative approach and documentary analysis, it reviews curricular documents, institutional guidelines, and faculty and identify the presence of the UDL principles of representation, action/expression, and engagement. Findings indicate an inclusive, student-centered model featuring active learning, collaboration, authentic assessment, and digital accessibility. Opportunities for improvement include enhancing verifiable accessibility criteria and making inclusive practices more explicit at the micro level. Progressive actions are proposed, such as RA↔UDL matrices, syllabus templates with key fields, peer review, and validation of multimodal evidence to strengthen internal coherence without lowering standards. When effectively operationalized, UDL supports multiple pathways for participation and assessment with equivalent rigor, fostering fairness and validity in evaluation. The study concludes that the program's inclusive model is a strong foundation, whose consolidation depends on gradually documenting and auditing the application of UDL guidelines.

Keywords: Universal Design for Learning; Higher education; Inclusion.

Introducción

En los últimos años, la necesidad de avanzar hacia una educación superior más inclusiva y flexible ha impulsado la incorporación de principios como los propuestos por el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en los procesos formativos. Este enfoque, desarrollado originalmente en el ámbito de la educación básica y especial, ha adquirido creciente relevancia en contextos universitarios, especialmente en programas de formación docente, donde se requiere atender a la diversidad de estilos de aprendizaje, trayectorias y contextos socioculturales del estudiantado.

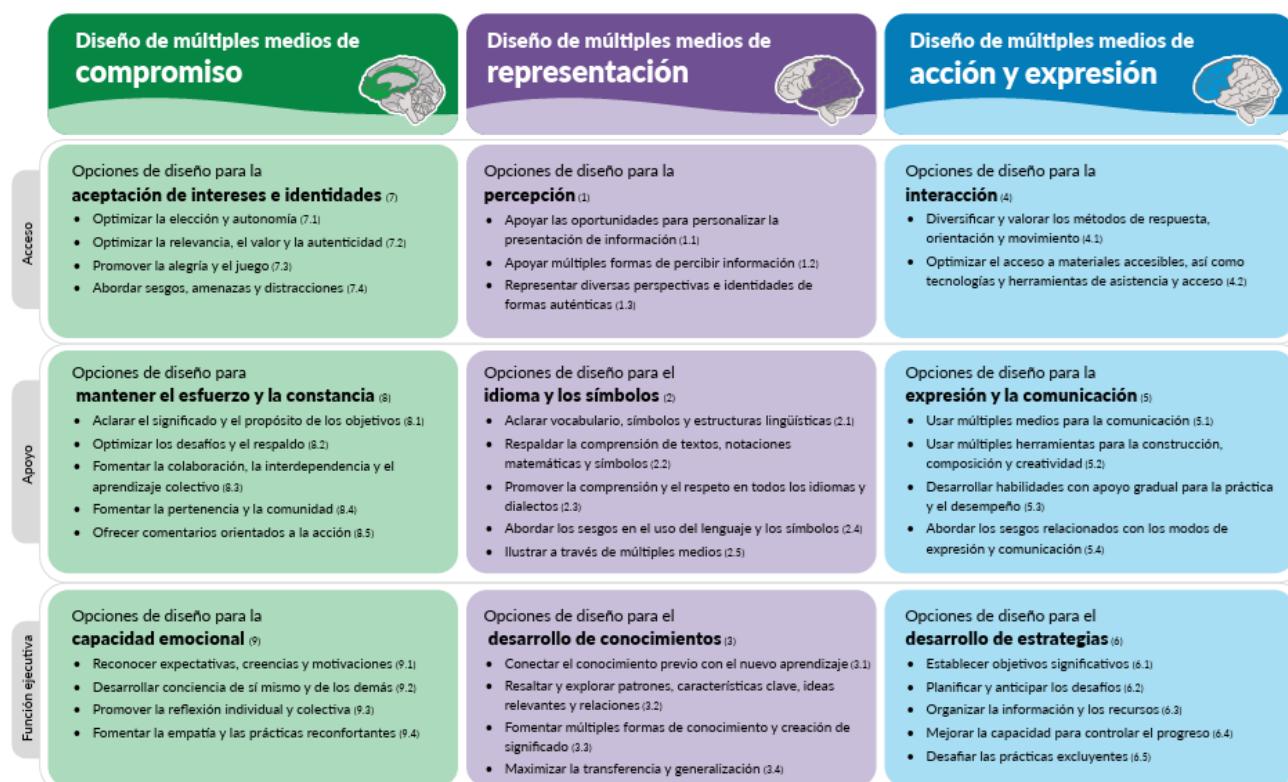
El presente artículo se enmarca en una investigación que analiza, desde una perspectiva cualitativa y descriptiva, la integración de los principios del DUA en el diseño instruccional de un Magíster en Docencia para la Educación Superior impartido por una Universidad Chilena. Dicho programa, de carácter profesional y modalidad online, propone un modelo pedagógico centrado en el estudiante, estructurado en torno a metodologías activas, evaluación formativa y el uso intensivo de tecnologías digitales. En este contexto, el análisis documental del plan de estudios, las asignaturas y las estrategias metodológicas permite indagar en qué medida se expresan los principios de representación, acción y expresión, y compromiso, que constituyen la base del DUA.

Al abordar un magíster específico orientado a la formación de docentes universitarios, esta investigación busca contribuir al desarrollo de propuestas formativas más accesibles, equitativas y contextualizadas. En línea con los desafíos actuales de la educación superior, el trabajo aspira a generar orientaciones para fortalecer el diseño instruccional inclusivo desde una perspectiva crítica e innovadora, promoviendo una cultura educativa que valore la diversidad y fomente el aprendizaje significativo para todas y todos.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un enfoque pedagógico que busca garantizar el acceso equitativo al aprendizaje, reconociendo la diversidad como rasgo inherente de todo grupo humano. Su genealogía proviene del Diseño Universal en arquitectura —que proponía crear entornos accesibles para todas las personas sin depender de adaptaciones posteriores— y fue trasladada al ámbito educativo por el *Center for Applied Special Technology* (CAST), apoyándose en evidencia neurocientífica que muestra la variabilidad entre cerebros y, por tanto, la inexistencia de una única forma de aprender (ALBA PASTOR et al., 2013; ROSE; MEYER, 2002). Sobre esa base, el DUA se estructura en tres principios: (i) representación, que sugiere

ofrecer múltiples formas de presentar la información para atender distintas vías de percepción y comprensión; (ii) acción y expresión, que habilita diversas formas de demostrar lo aprendido —considerando diferencias en habilidades estratégicas, comunicativas y motoras—; y (iii) compromiso, que impulsa la motivación y participación activa conectando con intereses, emociones y contextos socioculturales del estudiantado (CAST, 2018). Estas ideas se operacionalizan mediante pautas y puntos de verificación que orientan el diseño instruccional inclusivo y promueven una enseñanza flexible, accesible y significativa (CAST, 2018).

Ilustración 1 - Pautas de diseño universal para el aprendizaje



Fuente: (2024). Pautas de diseño universal para el aprendizaje, versión 3.0 [organizador gráfico].

Lynnfield, MA: Autor.

La actualización de las UDL *Guidelines* 3.0 profundiza este marco al incorporar el análisis de sesgos y sistemas de exclusión, situar la identidad como dimensión explícita de la variabilidad —el “quién” del aprendizaje— y reforzar los cruces con pedagogías culturalmente situadas y con la agencia estudiantil (CAST, 2024a; CAST, 2024b). En educación superior, este posicionamiento redefine el estándar de calidad: no basta con “acceso a contenidos”; se requieren oportunidades reales de participación

y logro mediante opciones auténticas de representación, expresión e implicación, con apoyos proactivos que reduzcan la necesidad de acomodaciones tardías.

La evidencia reciente respalda el potencial del DUA, aunque con heterogeneidad entre disciplinas y diseños. Un metaanálisis muestra efectos favorables en compromiso, accesibilidad y en ciertos resultados de aprendizaje, con magnitudes que dependen de la fidelidad de implementación, del nivel del curso y del contexto institucional (ALMEQDAD et al., 2023). A la par, revisiones sistemáticas enfocadas en educación en línea subrayan tres condiciones: formación docente específica, uso consistente de evidencias y evaluación del impacto a nivel de programa —más allá de asignaturas aisladas— (UTAMI et al., 2025; GARRAD; NOLAN, 2023; TIMUŞ et al., 2024).

En entornos digitales, el DUA mejora la accesibilidad mediante multimodalidad (formatos alternativos, subtitulado, transcripciones, lecturas graduadas) y la equidad al habilitar múltiples vías de participación; no obstante, las opciones deben ser reales y alineadas con los resultados esperados, e incluir micro-andamiajes (ejemplos, rúbricas transparentes, guías de proceso) que promuevan autorregulación (UTAMI et al., 2025; REDSTONE et al., 2024). Los estudios de rediseño de asignaturas con recursos diversificados, trabajo colaborativo con roles rotativos y criterios explícitos reportan incrementos en participación y desempeño cuando los objetivos, actividades, apoyos y evaluación se alinean con DUA desde el inicio y no como “acomodos” añadidos (QU et al., 2024; REDSTONE et al., 2024; ESPADA-CHAVARRÍA et al., 2023).

La evaluación para el aprendizaje con enfoque inclusivo enfrenta una paradoja: es palanca de equidad, pero compleja de diseñar sin afectar validez y comparabilidad. La literatura propone ampliar opciones de demostración (ensayo, prototipo, presentación, proyecto aplicado), explicitar criterios y metas con ejemplos anotados, e involucrar la voz estudiantil en el co-diseño de tareas (NIEMINEN, 2025; TAI et al., 2023). Las analíticas de aprendizaje pueden detectar barreras (picos de abandono, cargas cognitivas excesivas) y orientar ajustes tempranos, siempre con salvaguardas éticas para evitar sesgos y sobrevigilancia (ROSKI et al., 2024).

La sostenibilidad del enfoque de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) no se garantiza únicamente mediante su incorporación en el diseño curricular, sino que requiere un compromiso sostenido con el desarrollo profesional docente y con una gobernanza institucional que sea coherente y articulada. En efecto, la permanencia del

DUA en las prácticas pedagógicas depende tanto de la capacidad de las instituciones educativas para ofrecer políticas de inclusión claras y recursos de apoyo, como de la disposición del profesorado para integrar este marco en su quehacer cotidiano.

En Iberoamérica, el crecimiento de estudios en educación superior y en formación docente llega con un llamado a contextualizar el DUA y vincularlo con marcos de justicia y diseño decolonial, evitando traslados acríticos y tecnologicistas (GARCÍA et al., 2022; MUMBARDÓ-ADAM et al., 2024; BANWARI, 2023). Este énfasis converge con el DUA contextualizado, que mantiene estables los tres principios y adapta las pautas a condiciones reales de recursos, culturas y necesidades (SÁNCHEZ; DUK, 2022).

En suma, el DUA —desde sus fundamentos (ROSE; MEYER, 2002; ALBA PASTOR et al., 2013) hasta su actualización 3.0 (CAST, 2024a; CAST, 2024b)— ofrece un marco operativo y axiológico para diseñar, enseñar y evaluar en posgrado en línea: la evidencia reciente respalda mejoras en participación y aprendizaje, al tiempo que advierte la necesidad de desarrollo docente, evaluación inclusiva y coherencia institucional para una implementación situada (ALMEQDAD et al., 2023; UTAMI et al., 2025).

Metodología

Este estudio se inscribe en un enfoque cualitativo y adopta el análisis documental como método central para construir conocimiento a partir de fuentes secundarias pertinentes al objeto de estudio. En esta perspectiva, analizar documentos no equivale a “extraer” ideas, sino a producir comprensión e interpretación sustentadas, reorganizando definiciones, relaciones y evidencias para responder preguntas de investigación de forma coherente y argumentada (MARCELINO ARANDA; MARTÍNEZ CUEVAS; CAMACHO VERA, 2024; ARIAS-ODÓN, 2023). La modalidad ha evolucionado con los desarrollos tecnológicos: hoy prioriza repositorios y bases de datos en línea, sin excluir materiales impresos no digitalizados cuando son relevantes (ARIAS-ODÓN, 2023). En consecuencia, el corpus se compuso de artículos arbitrados, capítulos y documentos institucionales, privilegiando contribuciones recientes y obras seminales que clarifican el proceso y sus variantes metodológicas.

El procedimiento de análisis documental se desarrolló mediante una secuencia sistemática que incluyó la elaboración de cuadros, matrices de síntesis y mapas conceptuales que permitieron organizar y comparar la información proveniente de los distintos documentos seleccionados. En una primera fase, se construyeron matrices de extracción en las que se registraron definiciones, categorías, atributos y relaciones conceptuales relevantes para el estudio. Posteriormente, se elaboraron cuadros comparativos que facilitaron la identificación de convergencias, divergencias y tensiones entre los documentos curriculares, las pautas del DUA y la literatura especializada. Este proceso se complementó con la construcción de mapas conceptuales destinados a representar jerárquicamente los conceptos centrales y sus vínculos, favoreciendo así una comprensión integrada del fenómeno analizado.

De manera complementaria, el análisis siguió los ocho momentos descritos para la investigación documental —búsqueda, selección, recolección, clasificación, organización, análisis, interpretación y presentación—, los cuales se retroalimentaron de forma continua según la necesidad de ajustar categorías o ampliar el corpus. Durante la fase analítica, se aplicó un análisis de contenido temático que permitió agrupar los hallazgos en categorías coherentes con los objetivos del estudio, mientras que la cartografía conceptual posibilitó mapear dimensiones, tensiones y zonas grises del constructo. Estas herramientas metodológicas no solo aseguraron la trazabilidad del proceso, sino que también otorgaron solidez interpretativa a los resultados, integrando evidencia empírica, documentos institucionales y marcos teóricos contemporáneos. Esta secuencia favoreció la apropiación conceptual y la explicitación de decisiones en cada fase (MARCELINO ARANDA; MARTÍNEZ CUEVAS; CAMACHO VERA, 2024).

Desde el inicio se definieron criterios de inclusión/exclusión (pertinencia temática, calidad y arbitraje, actualidad/valor seminal, acceso a texto completo) y se llevó un registro auditado de estrategias de búsqueda, filtros, motivos de descarte y metadatos (título, autoría, año, tipo, DOI/URL). Esta trazabilidad —propia de un análisis documental concebido como procedimiento científico— asegura consistencia y transparencia (MARTÍNEZ-CORONA; PALACIOS-ALMÓN; OLIVA-GARZA, 2023).

Los materiales analizados en este trabajo corresponden al conjunto de recursos formativos proporcionados en las asignaturas MDS603, MDS601, MDS608, MDS602 y

MDS605 del Magíster en Educación, los cuales integran bibliografía especializada, programas de estudio, syllabus, apuntes docentes, guías metodológicas, manuales institucionales y pautas de evaluación. En su conjunto, estos documentos constituyen una base sólida para el estudio articulado del diseño, desarrollo e implementación del currículo, abordando temáticas como el enfoque por competencias, la elaboración y análisis del perfil de egreso, la planificación microcurricular, el diseño de actividades y secuencias didácticas, la evaluación del aprendizaje y los criterios institucionales asociados al SCT-Chile. Esta integración de recursos provenientes de diversas asignaturas permite una comprensión amplia y coherente de los procesos de innovación y gestión curricular en educación superior, en concordancia con lo establecido en el marco oficial del programa del Magíster, aprobado por la UNIVERSIDAD ANDRÉS BELLO, Rectoría, D.U. N.º 2806-2021 (5 de mayo de 2021), que fija el nuevo texto del *Programa de Magíster en Docencia para la Educación Superior*.

Para el tratamiento analítico se combinaron análisis de contenido temático y cartografía conceptual a fin de mapear definiciones, dimensiones, atributos y relaciones del constructo, así como tensiones y zonas grises en la literatura. La cartografía conceptual, aplicada en análisis documentales de conceptos en educación superior, permite ordenar nociones y vínculos (noción, categorización, diferenciación, metodologías y ejemplos) y es particularmente útil cuando el objetivo es integrar corrientes y usos del término en distintos contextos (CAMPOS-GÓMEZ; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ; ANICETO-VARGAS, 2021). En la práctica, esto se tradujo en matrices de extracción y síntesis, cuadros comparativos y mapas conceptuales que sostienen la interpretación final.

Metodológicamente, se delimitó el análisis documental frente a modalidades afines. Siguiendo a Arias-Odón, la investigación bibliométrica y las revisiones sistemáticas/alcance son modalidades de investigación documental con métodos explícitos propios; la diferencia clave con las revisiones tradicionales o narrativas es la declaración de método y la generación de datos originales (p. ej., indicadores bibliométricos, protocolos reproducibles) (ARIAS-ODÓN, 2023). Además, cuando una revisión de alcance resulta pertinente para aclarar conceptos, mapea la evidencia, identifica vacíos y perfila líneas de investigación, pudiendo anteceder a una revisión

sistemática (ARIAS-ODÓN, 2023). En este trabajo se optó por un análisis documental narrativo-sistematizado, con reglas claras de búsqueda y análisis cualitativo, dejando abiertas futuras extensiones bibliométricas o de alcance si el mapeo de vacíos lo recomienda.

El rigor de la investigación se garantizó mediante un conjunto de procedimientos sistemáticos y transparentes. En primer lugar, se explicitaron los juicios, supuestos y decisiones adoptados en cada fase del proceso, lo que permitió hacer visibles los criterios analíticos y reducir la arbitrariedad interpretativa. En segundo término, se emplearon criterios públicos y claramente definidos para la selección del material empírico, asegurando la trazabilidad de las decisiones y la pertinencia de las fuentes incluidas. Asimismo, se recurrió a la triangulación de información, contrastando diversos tipos de datos, perspectivas y técnicas con el fin de fortalecer la validez de los hallazgos. Finalmente, se verificó la coherencia interna entre los objetivos del estudio, las categorías analíticas y las evidencias obtenidas, garantizando que las interpretaciones estuvieran sólidamente sustentadas.

Este modo de proceder no solo robustece la consistencia metodológica del estudio, sino que también fortalece las competencias instrumentales del investigador, al promover prácticas reflexivas, sistemáticas y fundamentadas. En conjunto, estas acciones contribuyen a la obtención de resultados pertinentes, confiables y de alta calidad (MARTÍNEZ-CORONA; PALACIOS-ALMÓN; OLIVA-GARZA, 2023).

La citación siguió ABNT NBR 10520:2023 para citas en el texto y ABNT NBR 6023:2018 para la lista de referencias. Finalmente, se incluyeron obras clásicas sobre análisis formal para sustentar decisiones de lectura (CLAUSÓ GARCÍA, 1993) y aportes recientes que consolidan el sentido constructivo del análisis documental como vía de generación de conocimiento (MARCELINO ARANDA; MARTÍNEZ CUEVAS; CAMACHO VERA, 2024).

Resultados

El análisis del Decreto Universitario N°2806-2021 evidencia avances y tensiones en la incorporación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en el modelo pedagógico institucional. Si bien existen orientaciones normativas que promueven la

inclusión y la accesibilidad, persisten desafíos en su implementación en las prácticas docentes. Los resultados, organizados en seis objetivos específicos, muestran la presencia de los principios DUA en ejes como la centralidad del estudiante, la evaluación auténtica y la accesibilidad digital. El Cuadro 1 sintetiza fortalezas, brechas y líneas de mejora, destacando el agenciamiento docente y estudiantil como clave para consolidar un modelo pedagógico más inclusivo y coherente.

Cuadro 1 – síntesis analítica (DUA) para el Decreto Universitario (DU) N°2806-2021

Eje	Hallazgo (cita sintética)	Principio DUA	Posicionamiento	Implicancia didáctica (para el artículo)
Centralidad del estudiante	“Aprendizaje activo y centralidad en el estudiante” [D.U., p. 2]	Compromiso	Derechos / protagonístico	Opciones de tareas, andamiajes, tutorías de pares y diarios reflexivos.
Inclusión y diversidad	“Acceso y equiparación de oportunidades para todas y todos” [D.U., p. 2]	Compromiso	Derechos	Diagnóstico de barreras + ajustes de enseñanza y evaluación.
Representación multiformato	“Estrategias de representación visual, problematización y comunicación” [D.U., p. 9]	Representación	Tecnopedagógico	Ofrecer formatos equivalentes y accesibles (visual, oral, textual, digital).
Evaluación auténtica y feedback	“Retroalimentación grupal y personal” y tareas auténticas [D.U., p. 10]	Acción–Expresión	Evaluativa / formativa	Rúbricas abiertas, iteraciones de feedback y oportunidades de revisión.
Colaboración para la inclusión	“Aprendizaje colaborativo y reflexión sobre la práctica” [D.U., p. 2]	Compromiso	Sociocultural	Estructuras cooperativas (roles, interdependencia, co/autoevaluación).
Accesibilidad digital	“Aula virtual con actividades sincrónicas y asincrónicas” [D.U., p. 11]	Representación / Acción–Expresión	Tecnocrático–instrumental	Asegurar accesibilidad (subtítulos, lectores de pantalla, descarga offline).
Tensión inclusión–estandarización	RA, créditos y Sistema de créditos trasferibles (SCT) conviven con promesa de diversidad [D.U., pp. 1–4]	—	Mixto (derechos + tecnocrático)	Matriz RA↔DUA y equivalentes funcionales para evidencias multimodales.
Individuación y EBC (UNESCO–OIT)	Individuo puesto a prueba; competencias: ser, hacer, aprender, convivir	Representación / Acción–Expresión / Compromiso	Interpretativo–crítico	Articular DUA con EBC (identidad, desempeño, metacognición, colaboración).

Fuente: elaboración propia con base en D.U. N°2806-2021 y bibliografía DUA/EBC.

OE1. Modelo pedagógico y alineación al DUA: Los documentos analizados (D.U. N°2806-2021 y materiales curriculares asociados) exhiben un modelo centrado en el estudiante, con énfasis en aprendizaje activo, colaboración y reflexión. En la tabla integrada, los ejes más frecuentes aluden a centralidad del estudiante, inclusión y diversidad, colaboración, evaluación auténtica y accesibilidad digital (aula virtual sincrónica/asincrónica). El mapeo de principios DUA muestra una presencia amplia de Compromiso y Representación, seguida de Acción y expresión (ver “Resumen — Principios DUA (conteo)”). En términos discursivos, coexisten marcas de derechos (acceso, equiparación de oportunidades) con un registro tecnocrático/gestión (RA, SCT, créditos), y componentes socioculturales (colaboración), tecnopedagógicos/TIC y de evaluación auténtica (ver “Resumen — Posicionamientos (heurístico)”).

OE2. Presencia/ausencia de principios DUA y accesibilidad: Se identifican evidencias explícitas de Representación (“estrategias de representación visual y comunicación”), Acción y expresión (evaluación auténtica, retroalimentación formativa, productos multimodales) y Compromiso (aprendizaje colaborativo, autonomía, reflexión). En accesibilidad digital, la adopción de aula virtual y TIC queda documentada, pero no siempre acompañada de criterios verificables de accesibilidad (subtítulos, lectores de pantalla, equivalentes descargables).

OE3. Coherencia RA–SCT–evaluación–evidencias y tensiones: Los documentos alinean RA, créditos (SCT-Chile) y evaluación. Sin embargo, emergen tensiones entre el discurso de inclusión y la estandarización propia del enfoque de competencias (RA/SCT), registradas en la tabla como “Tensión inclusión–estandarización”. Esta tensión se traduce en el riesgo de formalismo evaluativo si los RA no se acompañan de equivalentes funcionales que legitimen evidencias multimodales y rutas alternativas.

OE4. Facilitadores y barreras (documental): Facilitadores: centralidad del estudiante; colaboración como andamiaje social; evaluación auténtica; retroalimentación planificada; transparencia curricular (matriz de tributación); orientación ética (APA 7). Posibles barreras: ausencia de checkpoints CAST explícitos; sobrecarga por tributación/RA si no se diseña con equivalentes funcionales; accesibilidad digital implícita más que verificada; riesgo tecnocrático (SCT/RA) de desplazar la perspectiva de derechos.

OE5. Agenciamiento docente y estudiantil: El discurso atribuye agenciamiento alto al profesorado (diseño, mediación, feedback, ajuste) y medio–alto al estudiantado (autonomía, colaboración). La colaboración se enuncia como estrategia de inclusión (estructuras cooperativas, co/auto-evaluación) y la evaluación auténtica como motor de autorregulación.

OE6. Insumos para una matriz de mejora: De la tabla integrada y la versión reducida se derivan tres líneas de acción para la matriz RA↔DUA:

1. Principios–RA: anclar cada RA a opciones de desempeño (Acción y expresión) y formatos equivalentes (Representación), con estrategias de compromiso explícitas.
2. Checkpoints CAST: descender a micro-criterios (p. ej., 1.2, 2.3, 3.2) por actividad, con indicadores de accesibilidad y flexibilidad.
3. Evidencias multimodales: validar equivalentes funcionales (texto/audio/video/infografía/código), rúbricas abiertas y feedback iterativo.

Discusión

Los hallazgos evidencian que el Magíster en Docencia para la Educación Superior declara un modelo educativo inclusivo, centrado en el estudiante y orientado a la participación, la colaboración y la reflexión sobre la práctica. Esta definición convive con una arquitectura curricular gobernada por resultados de aprendizaje (RA), créditos SCT y criterios de aseguramiento de la calidad propios de la educación superior. Lejos de ser contradictoria, esta cohabitación puede volverse virtuosa si el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) deja de operar como principio meramente declarativo y pasa a ser el engranaje que articula el enfoque de derechos con la gestión por competencias. El punto no es “flexibilizar” rebajando estándares, sino validar evidencias diversas para el mismo constructo con exigencia equivalente: habilitar rutas alternativas y productos multimodales con criterios claros de desempeño y comparabilidad. En ese marco, la evaluación auténtica y la retroalimentación planificada constituyen herramientas clave para sostener la diversidad de actuaciones sin diluir el rigor; su uso, además, incrementa la autorregulación estudiantil y la pertinencia de las tareas frente a contextos reales de desempeño.

Un punto crítico es la trazabilidad del DUA en el nivel micro del diseño. El programa no declara esta trazabilidad como obligación, y ello no invalida prácticas inclusivas ya existentes; sin embargo, deja un vacío operativo: sin mecanismos explícitos, la concreción de los principios de representación, acción/expresión y compromiso queda implícita y dependiente de interpretaciones individuales. Por ello, y como recomendación de mejora progresiva (no como exigencia vigente), se propone transformar los principios en micro-decisiones verificables y documentadas: i) una matriz RA ↔ pautas DUA ↔ evidencias ↔ criterios por actividad, que haga visible el

vínculo entre lo esperado y los modos equivalentes de demostrarlo; ii) una plantilla única de sílabo con campos sobre opciones de evidencia, accesibilidad, estrategias de compromiso y plan de retroalimentación; iii) una revisión entre pares focalizada en dos o tres actividades troncales de cada curso; y iv) un registro mínimo de accesibilidad (p. ej., subtítulos/transcripción, compatibilidad con lectores de pantalla, alternativas descargables) como evidencia simple de conformidad. Con ello, la llamada “flexibilidad” dejaría de operar como concesión informal y pasaría a estar documentada, favoreciendo la coherencia interna sin convertirla en requisito formal inmediato.

Este giro hacia la operacionalización incide directamente en la validez, la justicia y la confiabilidad de la evaluación. La validez se robustece cuando el formato de la evidencia no distorsiona el constructo del RA: las rúbricas abiertas con descriptores claros permiten comparar desempeños, aunque cambie el soporte (texto, audio, infografía, demostración, código). La justicia exige opciones realmente accesibles y criterios transparentes para todos los formatos; por eso el contrato de aprendizaje y los ciclos de retroalimentación formativa son garantías de participación y mejora, no adornos. La confiabilidad, por su parte, aumenta con criterios compartidos, iteraciones de feedback y, cuando sea posible, moderación o doble corrección. En suma, la evaluación alineada a DUA no “relaja” estándares: los hace practicables y medibles en cohortes diversas.

En el plano digital, el uso de aula virtual y recursos TIC no equivale a accesibilidad. Dado que el programa no declara obligaciones específicas en esta materia, la recomendación es avanzar —como estándar interno deseable— hacia criterios de conformidad accesible: materiales equivalentes, interacciones inclusivas y evidencias simples de accesibilidad adjuntas al sílabo. Transformar la accesibilidad en un criterio auditável contribuye a pasar del uso de tecnología a su implementación responsable, especialmente en contextos asincrónicos o de baja conectividad, donde las alternativas descargables y el diseño de baja demanda cognitiva resultan clave para evitar barreras adicionales.

Leído desde la perspectiva de la individuación, el DUA incrementa la navegabilidad de las “pruebas” que enfrenta el estudiante (tareas, ritmos, evaluación, colaboración): multiplica vías de acceso al contenido (representación), abre opciones legítimas para demostrar desempeño (acción y expresión) y distribuye apoyos y

regulación (co/autoevaluación, retroalimentación), sin diluir la exigencia. Para el profesorado, este marco refuerza el agenciamiento profesional, pues justifica pedagógicamente las decisiones de diseño frente a RA y perfil de egreso, en lugar de reducirlas a cumplimiento formal. Asimismo, la colaboración —como estrategia de inclusión— funciona como andamiaje social que amortigua desigualdades y ayuda a estabilizar prácticas de estudio, lo que redunda en persistencia y logro.

Entendido el currículo como construcción cultural —y no como un listado técnico—, la coherencia se juega en tres planos que hoy aparecen desbalanceados por la falta de trazabilidad formal del DUA. En el macro, se sugiere reconocer el DUA como criterio de calidad y equidad en documentos marco y lineamientos del programa. En el meso, conviene mapear la tributación al perfil con indicadores DUA (porcentaje de RA con equivalentes funcionales, evidencia básica de accesibilidad, densidad de retroalimentación planificada), de modo de hacer visible el aporte de cada asignatura. En el micro, es deseable explicitar pautas/*checkpoints* aplicados, rúbricas abiertas y el protocolo de accesibilidad en guías de actividad. Aunque no sean obligaciones declaradas, estas prácticas construyen puentes entre el discurso inclusivo y la consistencia longitudinal del itinerario formativo.

En gestión de cargas y SCT, la evidencia apunta a problemas recurrentes (picos de entregas, concentración de RA, sobrecarga). El DUA puede contribuir a descomprimir si se redistribuyen evidencias en la malla, se microsecuencian tareas con hitos y feedback y se comunica la matriz de tributación con lenguaje accesible (infografías, ejemplos de desempeño). Un banco de tareas auténticas etiquetado por RA y equivalentes funcionales, junto a auditorías ligeras) y co-docencia para rediseñar actividades troncales, permite avanzar sin burocratizar ni afectar la autonomía docente. Finalmente, la consistencia en citas y referencias (APA 7) opera como dimensión ética y de calidad: asegura trazabilidad conceptual y empírica tanto en el artículo científico como en las tareas del programa.

En síntesis, la inclusión no es el reverso de la estandarización, sino su condición de posibilidad en cohortes diversas. Aun cuando el programa no declare como obligación la trazabilidad del DUA, recomendar y documentar matrices RA↔DUA, plantillas de syllabus con campos clave, revisión entre pares y evidencias básicas de accesibilidad desplaza la tensión hacia una coherencia practicable: se sostienen

estándares altos, aumenta la validez de las evidencias, mejora la justicia evaluativa y se crean condiciones reales para la persistencia y el logro en educación superior. En ese sentido, el carácter inclusivo del modelo del Magíster constituye un punto de partida sólido; su consolidación dependerá de cómo se registre y se haga auditabile —gradual y contextualmente— la aplicación cotidiana de las pautas DUA en el diseño y la evaluación

Referências

ALBA PASTOR, Carmen; SÁNCHEZ SERRANO, José Manuel; ZUBILLAGA DEL RÍO, Ainara. Diseño Universal para el Aprendizaje: pautas para su introducción en el currículo. [S. I.]: [s. n.], 2013. Disponible en: https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf Acceso el: 1 Jul. 2025.

ALMEQDAD, Qais I.; et al. The effectiveness of Universal Design for Learning: A systematic review and meta-analysis. *Cogent Education*, v. 10, e2218191, 2023. Disponible en: DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2218191> Acceso el: 1 jul. 2025.

ARIAS-ODÓN, Fidias. *Investigación documental, investigación bibliométrica y revisiones sistemáticas*. [S. I.]: Dialnet, 2023. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9489470> Acceso el: 4 ago. 2025.

BANWARI, A. R. A design-justice approach to UDL. In: *Design Justice in Education*. Cambridge: Open Book Publishers, 2023. Disponible en: <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/77044/9781805111290.pdf?sequence=1#page=384> Acceso en: 30 de ago. de 2025

CAMPOS-GÓMEZ, Aline Aleida del Carmen; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, María Antonia; ANICETO-VARGAS, Paula Flora. *Ánalisis documental del concepto estrategias de aprendizaje aplicado en el contexto universitario*. Psicumex, sonora, v. 11, e395, 2021. Disponible en: DOI: <https://doi.org/10.36793/psicumex.v11i1.395> Acceso: 4 ago. 2025.

CAST. UDL Guidelines 3.0. 2024a. Disponible en: <https://udlguidelines.cast.org/> Acceso el: 13 ago. 2025.

CAST. About the UDL Guidelines 3.0 Update. 2024b. Disponible en: <https://udlguidelines.cast.org/whats-new/> Acceso: 13 ago. 2025.

CAST. *Universal Design for Learning (UDL) Guidelines*. 2018. Disponible en: <https://udlguidelines.cast.org/> Acceso: 13 ago. 2025.

CLAUSÓ GARCÍA, Adelina. *Análisis documental: el análisis formal*. Revista General de Información y Documentación, Madrid, v. 3, n. 1, p. 11–19, 1993. Disponible en: <https://core.ac.uk/display/38822611> . Acceso: 4 ago. 2025.

ESPADA-CHAVARRÍA, Rafael; et al. *Universal Design for Learning and Instruction: Effective strategies for inclusive higher education*. *Education Sciences*, v. 13, n. 6, 620, 2023. Disponible en: <https://doi.org/10.3390/educsci13060620> Acceso el: 1 jul. 2025.

GARCÍA, L. M. P.; et al. El DUA en la formación digital del profesorado: Revisión (2017–2021). *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, v. 16, n. 1, 2022. Disponible en: DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200109> Acceso el: 1 jul. 2025.

GARRAD, T. A.; NOLAN, H. Embedding UDL in online unit design. *Student Success*, v. 14, n. 1, 2023. Disponible en: DOI: <https://doi.org/10.5204/ssi.2300> Acceso: 1 jul. 2025.

HROMALIK, C. D.; et al. Increasing UDL knowledge and application at a community college: The UDL Academy. *International Journal of Inclusive Education*, 2024 (online first). Disponible en: DOI: [10.1080/13603116.2021.1931719](https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1931719) Acceso: 1 jul. 2025.

MARCELINO ARANDA, Mariana; MARTÍNEZ CUEVAS, María del Carmen; CAMACHO VERA, Alejandro Daniel. *Análisis documental, un proceso de apropiación del conocimiento*. Revista Digital Universitaria, Ciudad de México, v. 25, n. 6, nov./dez. 2024. Disponible en: DOI: <https://doi.org/10.22201/ceide.16076079e.2024.25.6.1> Acceso el: 4 ago. 2025.

MARTÍNEZ-CORONA, José Isaías; PALACIOS-ALMÓN, Gloria Edith; OLIVA-GARZA, Dubelza Beatriz. *Guía para la revisión y el análisis documental: propuesta desde el enfoque investigativo*. Ra Ximhai, Sinaloa, v. 19, n. 1, p. 67–83, jan. /jun. 2023. Disponible en: DOI: <https://doi.org/10.35197/rx.19.01.2023.03.jm> Acceso el: 4 ago. 2025.

MUMBARDÓ-ADAM, C.; et al. Diseño Universal para el Aprendizaje en profesorado universitario: perspectivas y prácticas. *Revista de Educación Inclusiva y Diversidad Universitaria (REIDU)*, 2024. Disponible en: <https://reidu.cl/index.php/REIDU/article/download/135/114/1463>

NIEMINEN, J. H. The paradox of inclusive assessment: towards ethical and just assessment practices. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2025. Disponible

ISSN: 1984-686X | <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X93591>

en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02602938.2024.2419604#abstract>
Acceso el: 4 ago. 2025.

QU, X.; et al. *Universal Design for Learning* for inclusive higher education: ¿What makes group work work? *Journal of Research on Technology in Education*, 2024. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035523001404?via%3Dihub>
Acceso el: 4 ago. 2025.

RAO, K.; et al. Applying *Universal Design for Learning* to work-integrated learning. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 2024. Disponible en: <https://www.ijwil.org/> Acceso el: 13 ago. 2025.

REDSTONE, A. E.; et al. Empowering learners in higher education: Redesigning an online course using UDL. *TechTrends*, 2024. Disponible en: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11528-024-00980-z>

ROSE, David H.; MEYER, Anne. *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: ASCD, 2002. Disponible en: DOI: [10.1007/s11423-007-9056-3](https://doi.org/10.1007/s11423-007-9056-3)

ROSKI, M.; et al. Learning analytics and the UDL framework. *Computers & Education*, 2024. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105028>

SÁNCHEZ FUENTES, Sergio; DUK, Cynthia. La importancia del entorno. Diseño universal para el aprendizaje contextualizado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, v. 16, n. 2, p. 21–31, 2022. Disponible en: DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200021>

TAI, J. H.-M.; et al. Designing assessment for inclusion: a students-as-partners exploration. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2023. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2082373>

TIMUŞ, N.; et al. Fostering inclusive higher education through UDL and inclusive pedagogy: EU and US faculty perceptions. *Higher Education Research & Development*, v. 43, n. 2, 2024. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2234314>

UNIVERSIDAD ANDRÉS BELLO. Rectoría. D.U. N° 2806-2021, de 5 mayo 2021. Aprueba nuevo texto del Programa de Magíster en Docencia para la Educación Superior. Santiago: Universidad Andrés Bello, 2021.

ISSN: 1984-686X | <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X93591>

UTAMI, I. S.; et al. *Universal Design for Learning in Online Education: A Systematic Review*. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, v. 24, n. 3, 2025. Disponível en: <https://doi.org/10.26803/ijter.24.3.5>



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY NC 4.0)