



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, HUMANAS Y TECNOLOGÍAS
CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA (R-A)

Título:

**El Diseño Universal para el Aprendizaje en
Estudiantes en Situación de Vulnerabilidad**

**Trabajo de Titulación para optar al título de
Licenciada en Ciencias de la Educación Básica**

Autora:

Maria Jicela Delgado Bermeo

Tutora:

Mgs. Ruth Tatiana Fonseca Morales

Riobamba, Ecuador. 2026

DECLARATORIA DE AUTORÍA

Yo, Maria Jicela Delgado Bermeo, con cédula de ciudadanía 0604798785, autor del trabajo de investigación titulado: **EL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD**, certifico que la producción, ideas, opiniones, criterios, contenidos y conclusiones expuestas son de mi exclusiva responsabilidad.

Asimismo, cedo a la Universidad Nacional de Chimborazo, en forma no exclusiva, los derechos para su uso, comunicación pública, distribución, divulgación y/o reproducción total o parcial, por medio físico o digital; en esta cesión se entiende que el cesionario no podrá obtener beneficios económicos. La posible reclamación de terceros respecto de los derechos de autor (a) de la obra referida, será de mi entera responsabilidad; librando a la Universidad Nacional de Chimborazo de posibles obligaciones.

En Riobamba, a los 23 días del mes de junio del 2026



Maria Jicela Delgado Bermeo
C.I: 0604798785



CERTIFICACIÓN

Que, **Maria Jicela Delgado Bermeo**, con CC: 0604798785 estudiante de la Carrera de **EDUCACIÓN BÁSICA**, Facultad de **Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías**; ha trabajado bajo mi tutoría el trabajo de investigación titulado **El Diseño Universal para el Aprendizaje en Estudiantes en Situación de Vulnerabilidad**, que corresponde al dominio científico **Desarrollo socioeconómico para el fortalecimiento de la institucionalidad democrática y ciudadana** y alineado a la línea de investigación **Ciencias de la Educación y formación profesional/no profesional**, cumple con el 9%, reportado en el sistema Antiplagio **COMPILATIO**, porcentaje aceptado de acuerdo con la reglamentación institucional, por consiguiente, autorizo continuar con el proceso.

Riobamba, mayo 26 del 2026

Mgs. Ruth Tatiana Fonseca Morales
TUTORA

CERTIFICADO DE LOS MIEMBROS DEL TRIBUNAL

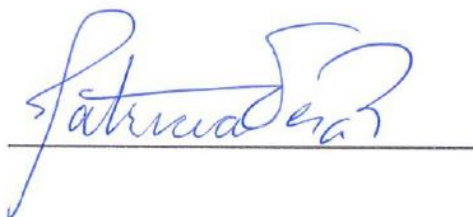
Quienes suscribimos, catedráticos designados Miembros del Tribunal de Grado para la evaluación del trabajo de investigación **EL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD**, presentado por María Jicela Delgado Bermeo, con cédula de identidad número 0604798785, bajo la tutoría de Mgs. Ruth Tatiana Fonseca Morales; certificamos que recomendamos la **APROBACIÓN** de este con fines de titulación. Previamente se ha evaluado el trabajo de investigación y escuchada la sustentación por parte de su autor; no teniendo más nada que observar.

De conformidad a la normativa aplicable firmamos, en Riobamba a los 23 días del mes de junio del 2026.

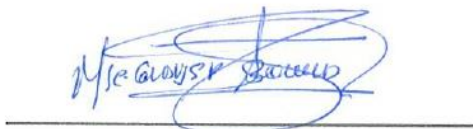
Mgs. José Félix Rosero López
Presidente del Tribunal de Grado



Mgs. Patricia Elizabeth Vera Rubio
Miembro del Tribunal de Grado



Mgs. Gladys Patricia Bonilla González
Miembro del Tribunal de Grado



DEDICATORIA

Con profundo agradecimiento y emoción, dedico este trabajo de investigación, en primer lugar, a Dios, por ser mi guía y fortaleza en cada momento de mi vida. Gracias por brindarme salud, sabiduría, perseverancia y la oportunidad de culminar esta importante etapa académica. Su amor y bendiciones me permitieron superar los desafíos y mantenerme firme en el camino hacia el logro de mis metas.

A mis padres, por su amor incondicional, sacrificio y apoyo en cada momento de mi formación.

A mis docentes, quienes con su sabiduría y paciencia despertaron en mí el deseo de aprender y superarme.

Y a todas las personas que, de una u otra forma, contribuyeron a la culminación de esta meta.

Maria Jicela Delgado Bermeo

AGRADECIMIENTO

Expreso mi más sincero agradecimiento a la Universidad Nacional de Chimborazo, en especial a la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías, por brindarme los conocimientos y las herramientas necesarias para mi formación profesional.

Agradezco de manera especial a mi tutora, Mgs. Ruth Tatiana Fonseca Morales, por su guía, orientación y compromiso durante el desarrollo de esta investigación. Su apoyo fue fundamental para la culminación exitosa de este trabajo.

Extiendo también mi gratitud a los docentes de la carrera de Educación Básica, por compartir su experiencia y vocación, inspirándome a ejercer la docencia con responsabilidad y amor.

Finalmente, a mis padres, hermanos y amigos, que hicieron de esta etapa una experiencia de aprendizaje y crecimiento personal.

Maria Jicela Delgado Bermeo

ÍNDICE GENERAL

DECLARATORIA DE AUTORÍA

ACTA FAVAORABLE -INFORME FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

CERTIFICADO DE LOS NIEMBRO DE TRIBUNAL

CERTIFICADO ANTI-PLAGIO

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTO

ÍNDICE DE TABLAS

ÍNDICE DE FIGURAS

ÍNDICE DE ANEXOS

RESUMEN

ABSTRACT

CAPÍTULO I..... 15

INTRODUCCIÓN 15

1.1. Antecedentes..... 16

1.2. Planteamiento del problema 17

1.3. Justificación..... 18

1.4. Objetivos..... 19

1.4.1. Objetivo general..... 19

1.4.2. Objetivos específicos..... 19

CAPITULO II.....19

MARCO TEÓRICO 20

2.1. El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) 20

2.1.1. Origen y evolución del DUA 20

2.1.2. Fundamentos teóricos del DUA..... 21

2.1.3. Principios y componentes del DUA..... 22

2.1.4. Implementación del DUA en aula en contextos vulnerables 23

2.1.5. Implementación del DUA en aula en contextos vulnerables 25

2.2. Estudiantes en situación de vulnerabilidad..... 26

2.2.1. Concepto de vulnerabilidad 27

2.2.2.	Educación inclusiva	27
2.2.3.	Factores que determinan la vulnerabilidad educativa.....	28
2.2.4.	¿Cómo identificar estudiantes en situación de vulnerabilidad?.....	29
2.2.5.	Tipos de vulnerabilidad en el contexto educativo.....	30
2.2.6.	Impacto de la vulnerabilidad en el aprendizaje.....	30
2.3.	Relación entre vulnerabilidad y el DUA	31
	CAPÍTULO III.	33
	METODOLOGÍA	33
1.1.	Enfoque de la investigación.....	33
1.1.1.	Enfoque mixto.....	33
1.2.	Diseño de la investigación.....	33
1.2.1.	No experimental.....	33
1.3.	Fundamento epistemológico de la investigación.....	33
1.4.	Tipo de investigación.....	34
1.4.1.	Por el nivel o alcance	34
1.4.1.1.	Descriptivo.....	34
1.4.2.	Por el objetivo	34
1.4.2.1.	Básica.....	34
1.4.3.	Por el lugar.....	35
1.4.3.1.	De campo	35
1.4.3.2.	Bibliográfica	35
1.5.	Tipo de estudio	35
1.5.1.	Transversal.....	35
1.6.	Unidad de análisis.....	36
1.7.	Técnicas e instrumentos de recolección de datos	36
1.7.1.	Técnicas	36
1.7.1.1.	Encuesta.....	36

1.7.2. Instrumentos.....	37
1.7.2.1. Cuestionario.....	37
1.8. Técnicas de análisis e interpretación de la información.....	37
CAPÍTULO IV.....	38
RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	38
4.1. Resultados.....	38
4.1.1. Condiciones de vulnerabilidad que presentan los estudiantes.....	38
4.1.1.1. Vivienda y servicios.....	38
4.1.1.2. Situación económica.....	45
4.1.1.3. Composición familiar y salud.....	51
4.1.1.4. Riesgos sociales.....	55
4.1.2. Principios y elementos del DUA aplicables.....	59
4.1.3. Aplicación del DUA como estrategia inclusiva para responder a la diversidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.....	60
4.2. Discusión.....	62
CAPÍTULO V.....	64
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	64
5.1. Conclusiones.....	64
5.2. Recomendaciones.....	64
BIBLIOGRAFÍA.....	66
ANEXOS.....	68

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Sujetos de estudio	35
Tabla 2 Personas por habitación	387
Tabla 3 Agua potable.....	39
Tabla 4 Servicio de electricidad	41
Tabla 5 Servicio sanitario	43
Tabla 6 Servicio de internet.....	44
Tabla 7 Empleo estable.....	44
Tabla 8 Ingresos.....	46
Tabla 9 Trabajo informal	47
Tabla 10 Préstamos.....	49
Tabla 11 Personas que requieren cuidado especial.....	50
Tabla 12 Personas con discapacidad.....	52
Tabla 13 Migración.....	53
Tabla 14 Conflictos y violencia en el hogar	54
Tabla 15 Problemas de adicción	55
Tabla 16 Embarazos tempranos.....	57
Tabla 17 Principios del DUA y su aplicabilidad en contextos de vulnerabilidad	59
Tabla 18 Matriz de aplicación del DUA como estrategia inclusiva	61

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Personas por habitación	38
Figura 2 Agua potable	39
Figura 3 Servicio de electricidad.....	41
Figura 4 Servicio sanitario.....	42
Figura 5 Servicio de internet	43
Figura 6 Empleo estable	45
Figura 7 Ingresos	46
Figura 8 Trabajo informal	48
Figura 9 Préstamos	49
Figura 10 Personas que requieren cuidado especial	50
Figura 11 Personas con discapacidad	52
Figura 12 Migración	53
Figura 13 Conflictos y violencia en el hogar.....	54
Figura 14 Problemas de adicción	56
Figura 15 Embarazos tempranos	57

INDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Resolución tema y tutor.....	68
Anexo 2. Encuesta	71
Anexo 3. Conteo de datos.....	73
Anexo 4. Evidencia de la recolección de datos de la institución.....	75

RESUMEN

La presente investigación aborda el Diseño Universal para el Aprendizaje de estudiantes en situación de vulnerabilidad. El objetivo general es describir el proceso de aplicación del DUA de Tercer Año de Educación General Básica, paralelo C, de la Unidad Educativa Carlos Cisneros. La problemática que motiva el estudio se relaciona con la persistencia de condiciones de vulnerabilidad socioeconómica, familiar y social, así como con la limitada aplicación de estrategias pedagógicas inclusivas, a pesar de los avances normativos en materia de educación inclusiva. La investigación se desarrolla bajo un enfoque mixto, con diseño no experimental, nivel descriptivo, de tipo básico, de campo y bibliográfico, mediante la aplicación de una encuesta socioeconómica a 33 estudiantes. Los resultados evidencian la coexistencia de condiciones favorables y vulnerables en el grupo estudiado, destacándose situaciones de hacinamiento, acceso intermitente a servicios básicos, baja conectividad, dependencia de préstamos, migración reciente y presencia de riesgos sociales, factores que inciden directamente en el proceso de enseñanza–aprendizaje. Asimismo, se constata que las múltiples formas de representación, acción y expresión, e implicación resultan pertinentes y aplicables al contexto, al promover flexibilidad curricular, mayor participación y motivación del estudiantado. Se concluye que el DUA constituye una estrategia pedagógica eficaz para atender la diversidad en contextos de vulnerabilidad, recomendándose fortalecer la formación docente, implementar de manera progresiva y consolidar mecanismos institucionales de acompañamiento reduciendo barreras educativas y promover una educación más equitativa e inclusiva.

Palabras clave: Diseño universal, educación inclusiva, estrategias, vulnerabilidad, proceso de aprendizaje.

ABSTRACT

This research addresses the Universal Design for Learning (UDL) for students in vulnerable situations. The general objective is to describe the UDL application process in the Third Year of Basic General Education, class C, at the Carlos Cisneros Educational Unit. The problem motivating the study is related to the persistence of socioeconomic, familial, and social vulnerability conditions, as well as the limited application of inclusive pedagogical strategies, despite regulatory advances regarding inclusive education. The research is developed under a mixed-methods approach, with a non-experimental design, at a descriptive level, of a basic, field, and bibliographic type, through the application of a socioeconomic survey to 33 students. The results showed the coexistence of favorable and vulnerable conditions within the studied group, highlighting situations of overcrowding, intermittent access to basic services, low connectivity, reliance on loans, recent migration, and the presence of social risks—factors that directly impact the teaching-learning process. Furthermore, it is confirmed that the multiple means of representation, action and expression, and engagement are relevant and applicable to the context, as they promote curricular flexibility, along with greater student participation and motivation. It is concluded that UDL constitutes an effective pedagogical strategy to address diversity in vulnerable contexts. It is recommended to strengthen teacher training, implement progressive practices, and consolidate institutional support mechanisms to reduce educational barriers and promote a more equitable and inclusive education.

Keywords: inclusive education, learning process, strategies, universal design, vulnerability.

Reviewed and improved by Jacqueline Armijos



CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva se ha instaurado como un pilar básico en los sistemas educativos en la actualidad, dada la necesidad de garantizar la posibilidad de la educación para las personas de los colectivos más desfavorecidos (Alba, 2022). Dentro de este proceso, aparece el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como un marco teórico-práctico que pretende eliminar las barreras en el proceso de aprendizaje mediante el diseño de currículos más flexibles, multisensoriales y centrados en la diversidad (Muñoz et al., 2023). Es una derivada del *Center for Applied Special Technology (CAST)* y se materializa en la década de los 90. Se basa en tres principios postulados por la neurociencia: (1) múltiples formas de representación (redes de reconocimiento); (2) múltiples formas de acción y de expresión (redes estratégicas); y (3) múltiples formas de motivación (redes afectivas) (Segura y Quiros, 2023). Estos principios, soportados por la evidencia de la neurociencia, permiten la flexibilidad para adaptarse a las necesidades de cada uno y ser utilizados sin necesidad de transformar y adaptar la práctica docente (Fuente et al., 2025).

La implementación en América Latina podría enfrentar dificultades relacionadas con la formación del profesorado y la escasez de recursos. Investigaciones como la de Díaz Vega et al. (2022) han puesto de manifiesto que el 54.5% de los estudiantes universitarios de educación aseguran que no tiene conocimiento de dicha propuesta, mientras que el 32.5% de ellos asegura que le resultan difíciles de aplicar (Chavez Taipe et al., 2025). Esta realidad se hace más evidente en los contextos de vulnerabilidad, donde elementos como los factores socioeconómicos, migratorios o las discapacidades aumentan el riesgo de exclusión escolar (Sánchez Fuentes y Duk, 2022). Por su parte, a nivel normativo, instrumentos como la Agenda 2030 (ODS 4) o bien la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) en Ecuador suscitan la necesidad de poner en práctica modelos educativos como el DUA para abordar estándares de calidad e inclusión (Muñoz Ortiz et al., 2023).

En la línea práctica, investigaciones recientes mencionan que no solamente favorecería a alumnado con discapacidad, sino que fomentaría el aprendizaje de toda la comunidad educativa. Almumen (2020), por ejemplo, demostró la eficacia del DUA como manera de reducir el fracaso escolar en el contexto de Kuwait, y en Sudáfrica se lo entiende como una herramienta didáctica contra sistemas educativos rígidos (Chavez Taipe et al., 2025). No obstante, todavía hay una tendencia a asociarlo únicamente con la educación especial que limitan su potencial transformador (Sánchez Fuentes y Duk, 2022).

La finalidad de esta investigación fue describir cuál es la aplicabilidad del Diseño Universal Para el Aprendizaje en los estudiantes de tercer año de educación básica en situación de vulnerabilidad en la Unidad Educativa Carlos Cisneros y está sustentada en la generación de evidencia local sobre estrategias inclusivas que ayudan en el proceso de aprendizaje. Para alcanzar este propósito, la metodología empleada se desarrolló bajo un enfoque mixto, con un diseño no experimental de tipo transversal, nivel descriptivo, de

carácter básico y de campo. Como técnica de recolección de datos se aplicó un cuestionario socioeconómico a una unidad de análisis de 33 estudiantes.

Resultados Sobre la variable vulnerabilidad, se observó la coexistencia de condiciones positivas junto a factores de riesgo muy potentes que afectan directamente al aprendizaje, entre ellos el hacinamiento, baja conectividad, dependencia de préstamo, migración reciente, entre otros riesgos sociales. En tanto, con relación a la variable del Diseño Universal para el Aprendizaje, los resultados mostraron que sus principios (múltiples formas de representación, acción, expresión y motivación) fueron altamente significativos y aplicables en el contexto de aula como estrategia de inclusión para atender la diversidad, fomentando una mayor flexibilización curricular, participación y motivación del estudiantado.

A partir de estos hallazgos, se concluyó que el DUA se consolida como una estrategia pedagógica eficaz y necesaria para mitigar las barreras educativas en contextos de vulnerabilidad, ya que permite plantear prácticas inclusivas orientadas a la autonomía y a la equidad.

Se plantean recomendaciones dirigidas a ambas variables: para abordar la vulnerabilidad, se sugiere potenciar los mecanismos institucionales de detección temprana de riesgos socioeconómicos y familiares en conjunto con el DECE y las familias, brindando un acompañamiento oportuno. Con relación al DUA, se recomienda fortalecer la formación continua del profesorado en esta área, implementando el enfoque de manera progresiva para consolidar ambientes de aprendizaje que reduzcan las desigualdades y atiendan a la diversidad del alumnado.

1.1. Antecedentes

A nivel internacional, destaca la investigación desarrollada por Almumen (2020). El objetivo de este estudio fue demostrar la eficacia del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como herramienta didáctica y su capacidad para reducir el fracaso escolar. El estudio se enmarcó en un enfoque mixto, integrando una metodología que combinó una evaluación cualitativa y cuantitativa para validar de manera integral su impacto en el ámbito educativo. Entre sus principales hallazgos, se evidenció que el DUA no solamente favorece a los estudiantes con discapacidad, sino que optimiza el aprendizaje de toda la comunidad estudiantil, logrando una disminución cuantitativa del fracaso escolar del 30 % en el contexto de Kuwait.

A nivel regional en Latinoamérica, se encuentra el estudio de Diaz Vega y López Bastias (2022). Su primer propósito fue conocer el nivel de conocimiento y formación del profesorado acerca de la aplicación de este modelo educativo. Fue diseñado metodológicamente bajo un enfoque mixto, se combinaron técnicas cualitativas y cuantitativas, a través de entrevistas semiestructuradas y matrices de observación a maestros. The results showed that 54.5 % of the teachers were unaware or not knowledgeable of the UDOC. También se observó que su empleo se limita en la actualidad,

casi exclusivamente, a ámbitos rurales y en contextos de alta diversidad cultural, mostrando una gran brecha teórica y práctica que justifica la elaboración de protocolos contextualizados.

A nivel nacional en el Ecuador, destacan los trabajos de Vinueza Cabezas et al. (2022) y Tenorio et al. (2024). Los presentes estudios tenían el fin de examinar la aplicación de estrategias inclusivas y la atención a las NEC bajo la normativa ecuatoriana a nivel de la provincia del Chimborazo y la ciudad de Riobamba. Con base en el análisis documental de la normativa (LOEI), se realizó un estudio con los docentes a través de encuestas. Se observó, que la utilización del DUA se orienta hacia el sector urbano y excluye al rural. También, los hallazgos locales evidenciaron que en Riobamba el 80 % de los docentes no utiliza estrategias inclusivas, lo que deja a un 30 % del estudiantado con necesidades educativas desatendido, indicando la inadecuada formación docente y la falta de materiales como las barreras insalvables.

La comparación de las investigaciones en los últimos años en estos tres niveles deja claro que hay un vacío abismal entre la política de inclusión y su implementación real. A nivel internacional se ha constatado que el DUA es una herramienta de extrema utilidad para reducir la deserción escolar y favorecer a todo el alumnado, sin embargo, en América Latina y especialmente en el contexto local ecuatoriano, la posibilidad de transformación a través de la aplicación del DUA se encuentra limitada. Los resultados a nivel regional y local concuerdan en que el impedimento para que esto avance no es por falta de legislación, sino por insuficiente formación del profesorado, el desconocimiento general de la metodología y la carencia de protocolos pertinentes, siguen estas siendo barreras que coartan el derecho a la educación de los alumnos en condiciones de vulnerabilidad.

1.2. Planteamiento del problema

A nivel internacional, la exclusión de la educación continúa siendo un problema grave, ya que más del 40% de los estudiantes en países en vías de desarrollo tienen su aprendizaje interrumpido debido a la pobreza, la discapacidad o la migración (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2025). Ante este escenario, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) plantea un diseño curricular flexible que busca atenuar las desigualdades y que ha consolidado un importante progreso dentro de todo su desarrollo principalmente en países desarrollados. No obstante, la forma cómo se están abordando estas variables en la práctica dista mucho de ser similar, en especial en la región de América Latina, en la que el 54,5% de los profesores aún desconocen el DUA (Díaz Vega y López Bastias, 2022), que limita mucho su capacidad de transformación para dar respuesta a alumnos en situaciones de vulnerabilidad.

En el ámbito nacional, Ecuador cuenta con recomendaciones y avances normativos claros promovidos para trabajar la inclusión, siendo el principal la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). Sin embargo, existe una profunda desconexión entre lo que

recomiendan las políticas nacionales y lo que realmente ocurre en el sistema educativo. La realidad evidencia que el 28% de los sujetos en situación de vulnerabilidad no recibe adecuaciones pedagógicas (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, 2023). Además, el 67% de los docentes ecuatorianos no conoce los principios del DUA (Bravo Guzhñay y Caguana Zaruma, 2023) y las estrategias inclusivas se utilizan casi en exclusiva en instituciones del ámbito urbano, dejando totalmente al margen a las escuelas de zonas rurales o periféricas (Muñoz Ortiz et al., 2023). Esto reafirma los ciclos de exclusión al no aplicar en las aulas lo que la política recomienda.

A nivel local, esta problemática se intensifica en la provincia de Chimborazo, un contexto marcado por altos índices de pobreza (35.4%) y una considerable población indígena (48%). Específicamente en la Unidad Educativa Carlos Cisneros, situada en Riobamba, se evidencia lo que no se está haciendo: la falta de aplicación de estrategias inclusivas. Un diagnóstico local señala que 3 de cada 10 alumnos presentan necesidades educativas especiales que no son atendidas, y el 80% del profesorado no aplica estrategias inclusivas en sus aulas (Tenorio et al., 2024). Actualmente, la situación se está trabajando con graves carencias: no existen protocolos locales adaptados a la realidad multicultural, hay una notable escasez de recursos didácticos adaptados y la formación docente es insuficiente. Esta falta de acciones prácticas restringe el derecho a la educación inclusiva y contribuye a reproducir las desigualdades socioeducativas en la población estudiantil en situación de vulnerabilidad de la institución.

1.3. Justificación

La investigación se justifica en el hecho que apunta directamente a las necesidades educativas no atendidas. Esta investigación plantea el Diseño Universal para el Aprendizaje como solución concreta para promover la equidad educativa. La investigación aporta una respuesta concreta tanto a estudiantes como a docentes y familias. El modo en que la investigación puede ayudar a los estudiantes hace que el sea de gran interés para Chimborazo, que es la provincia con unos altos índices de pobreza y una población indígena importante.

El valor práctico está en la construcción de información contextualizada que responda a problemas concretos, tales como la inexistencia de una formación docente y la escasez de recursos didácticos adecuados. Desde el punto de vista metodológico, la investigación llevará a cabo la construcción de un documento en el cual se pueda visualizar el proceso de aplicación, convirtiéndose en un modelo útil de evaluación que sé que pueda reproducirse en otros contextos educativos vulnerables.

Desde un punto de vista teórico, la investigación contribuye a llenar un vacío en la literatura, pero además genera conocimiento acerca de los factores de la implementación y la adaptación cultural. No obstante, y a pesar de no satisfacerse todos los criterios de justificación con la misma profundidad, su potencial para poder transformar ciertas

realidades educativas y sustentar políticas públicas aborda con fundamento su grado de pertinencia.

1.4.Objetivos

1.4.1. Objetivo general

Describir el proceso para la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje en estudiantes de Tercero Año de Educación General Básica, paralelo C, de la Unidad Educativa Carlos Cisneros, en situación de vulnerabilidad.

1.4.2. Objetivos específicos

- Reconocer condiciones de vulnerabilidad que presentan los estudiantes del Tercer Año de Educación General Básica, paralelo C, de la Unidad Educativa Carlos Cisneros.
- Explicar los principios y elementos del Diseño Universal para el Aprendizaje aplicables al contexto de los estudiantes.
- Determinar la aplicación del DUA como estrategia inclusiva para responder a la diversidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes del Tercer Año

CAPITULO II.

MARCO TEÓRICO

2.1. El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

El Diseño Universal para el Aprendizaje se define como un marco educativo que busca eliminar barreras en el proceso de enseñanza-aprendizaje para garantizar que los alumnos, independientemente de sus habilidades, contextos o necesidades, puedan acceder a un aprendizaje de calidad (Alba, 2022). Con origen en los años 90 gracias al *Center for Applied Special Technology (CAST)*, se basa en principios de neurociencia, que identificó tres redes neuronales esenciales: la red de reconocimiento (Qué se aprende), la red de estrategia (Cómo se aprende) y la red afectiva (por qué se aprende) (Chavez Taipe et al., 2025). Propone tres principios básicos: ofrecer múltiples formas de representación (adaptación de los contenidos), acción y expresión (variedad de mostrar lo que se conoce) y oportunidades para la participación (motivación personalizada). Su finalidad es flexibilizar el currículo y desarrollar ambientes accesibles desde el principio sin que sea necesario adaptarlos después.

El DUA es aplicable más allá de la educación especial, lo que hace posible un uso en distintos escenarios y contextos (aulas ordinarias, ambientes rurales o comunidades en vulnerabilidad), al tiempo que responde a objetivos mundiales como es el ODS 4 de la ONU (Fuente González et al., 2025). La implementación ha crecido en Latinoamérica, sobre todo en los países de Chile y de Colombia, pero la continuidad del proceso choca con algunos obstáculos, tales como la necesidad de formación del profesorado y el ajuste de materiales de escasos recursos por el que aboga esta propuesta (Tenorio et al., 2024). Ejemplos de la aplicación tienen ver con el uso de la tecnología para el diseño de materiales multisensoriales o con la búsqueda de estrategias que pongan en valor los saberes locales, lo que hace legítima su aplicación a la transformación de los sistemas educativos hacia la equidad (Sánchez Fuentes y Duk, 2022).

2.1.1. Origen y evolución del DUA

El Diseño Universal para el Aprendizaje tiene sus orígenes en Diseño Universal (DU) de las décadas de 1970 y 1980 diseñada para ser accesible a tantas personas como fuera posible sin necesidad de modificaciones posteriores. Este método se vio también influenciado por las contribuciones de Ronald Mace, promotor del paradigma de “diseñar para todos”, así como uno entre muchos que cuestionó la edificación de espacios que excluían a personas con discapacidad. Esta filosofía fue luego trasladada al nivel educativo cuando los investigadores del *Center for Applied Special Technology (CAST)* descubrieron que las barreras arquitectónicas encontraban su paralelo en las barreras creadas por los currículos tradicionales, pero en el nivel cognitivo y pedagógico (Rose y Meyer, 2002).

El desarrollo formal comenzó en la década de 1990, cuando CAST empezó a trasladar principios de accesibilidad al diseño de materiales educativos *digitais* en respuesta a la creciente diversidad de estudiantes. A medida que el uso de computadoras y la multimedia se volvían más comunes en la educación, emergió la demanda de diseñar experiencias de aprendizaje flexibles, capaces de acomodarse a distintas formas de percepción, comprensión y expresión. Esta perspectiva estaba respaldada por los avances en neurociencia cognitiva, particularmente con los estudios de organización funcional cerebral, y permitió identificar 3 amplias redes neuronales implicadas en el proceso de aprendizaje: la red de reconocimiento, la red estratégica, y la red afectiva (Carrillo et al., 2024). Estas redes, sirven como base conceptual para los tres principios de DUA: múltiples formas de representación, múltiples formas de acción y expresión, y múltiples formas de implicación.

A principios de la década del 2000, CAST desarrolló y publicó las directrices originales, estableciendo el modelo como un marco de diseño para el currículo centrado en la equidad educativa. Desde entonces, se ha ampliado más allá del ámbito de la educación especial, posicionándose como una propuesta para toda la población estudiantil, por su potencialidad para anticipar y disminuir barreras desde el diseño y no luego de la intervención (como por ejemplo en modelos de adaptación individual). Este cambio de paradigma fue clave para su incorporación en políticas educativas internacionales y en marcos normativos que orientan la inclusión desde un enfoque universal (Alba, 2022).

Durante la última década se ha producido una evolución en términos de conceptualización y aplicación hacia una visión más amplia, que considera aspectos de tecnología educativa, accesibilidad digital y atención a la justicia social. También hay investigaciones recientes que mencionan que no es sólo una serie de prácticas relacionadas con las necesidades de las personas con discapacidad, sino que también atiende a otras muchas formas de vulnerabilidad tales como desigualdades socioeconómicas, barreras lingüísticas y diversidad cultural lo cual es fundamental en países latinoamericanos (Edyburn, 2021). De la misma manera se han reportado resultados positivos en la motivación y en la reducción de la brecha en el aprendizaje tras su implementación en sistemas educativos de países del norte de América, Europa y Oceanía.

2.1.2. Fundamentos teóricos del DUA

El Diseño Universal para el Aprendizaje procede de una perspectiva actualizada sobre el aprendizaje humano basada en la neurociencia, la psicología cognitiva, la pedagogía inclusiva y el diseño instruccional que promueve la accesibilidad. La parte del hecho de que las diferencias entre los alumnos no son excepciones, sino que éstas deben ser normalizadas en el currículo, debiendo estar diseñado para atender a la diversidad desde el primer momento. Propone un enfoque de enseñanza proactivo que reconoce diferentes maneras de ver, actuar y motivarse y que incluye un amplio rango de estudiantes, superando las barreras

que plantean al alumnado para considerar los currículos tradicionales, que parten de un “estudiante típico”, según Rose y Meyer (2022).

Desde la neurociencia cognitiva, se basa en la identificación de tres redes cerebrales implicadas en el aprender:

1. las redes de reconocimiento, que permiten identificar y comprender la información;
2. las redes estratégicas, relacionadas con la planificación, organización y expresión del aprendizaje; y
3. las redes afectivas, que intervienen en la motivación, el interés y la autorregulación (Carrillo et al., 2024).

Cada una de estas redes ofrece una explicación del por qué tal vez los estudiantes aprenden de maneras diferentes y la necesidad de una amplia variedad de vías para el acceso y la expresión.

En cuanto al ámbito educativo, está basado en principios de la teoría constructivista que postula que el aprendizaje es un proceso activo de construcción basado en experiencias previas y el medio ambiente. Esta relación está presente en la propuesta de diferenciar las vías de representación y expresión, que facilitan el desarrollo de un aprendizaje significativo. Igualmente, está relacionado con la visión de educación inclusiva, que aboga por la eliminación de barreras y el aseguramiento del derecho a educarse con calidad para el conjunto de la población estudiantil. La UNESCO (2021) subraya la necesidad de crear contextos flexibles que consideren una variedad de necesidades sin que éstas sean percibidas como externas, lo que también está en sintonía como enfoque preventivo.

Otra base del DUA se deriva del Diseño Universal Digital que argumenta que los materiales de aprendizaje tienen que ser accesibles desde el comienzo, a través de formatos flexibles, tecnologías asistivas y opciones de personalización. Alba (2022) destaca que la accesibilidad curricular no se basa exclusivamente en herramientas tecnológicas, sino en decisiones pedagógicas intencionales que facilitan que el alumno opte por cómo aprender, cómo participar y cómo demostrar sus saberes. Por ello, se convierte en un marco que posee accesibilidad, equidad y calidad en la educación.

De este modo, un pilar fundamental radica es que el aprendizaje es visto como un proceso situacional, afectado por dimensiones culturales, emocionales, biológicas y de contexto. Edyburn (2021) argumenta que tal variabilidad crea la necesidad de desarrollar currículos que sean flexibles para que puedan anticipar diferencias y no simplemente reaccionar ante ellas. Por tanto, es en este sentido que se configura como un modelo teórico sólido, que conjunta ciencia del aprendizaje, educación inclusiva y diseño instruccional para proveer un andamiaje que permita alcanzar igualdad de oportunidades.

2.1.3. Principios y componentes del DUA

El Diseño Universal para el Aprendizaje está basado en tres principios que aseguran que todos los estudiantes tienen el derecho de acceso al currículo, y participación valiosa, es decir, proveer igualdad de oportunidades educativas sin importar sus capacidades, estilos de aprendizaje, o contexto sociocultural. Estos principios son la base operacional y están directamente relacionados con el funcionamiento de las redes del cerebro de acuerdo con lo que se conoce en la neurociencia (Carrillo et al., 2024).

El principio 1 del DUA, es presentar contenido en diversas formas, está dirigido a proporcionar varias formas de comunicación para presentar la información en función de las diferencias perceptuales y cognitivas de los estudiantes. Este principio entiende que hay niños que necesitan apoyos visuales y hay otros que mejor comprenden la información escuchándola o leyéndola. Según CAST (2025), esta variedad de medios de representación ayuda a eliminar barreras de percepción, comprensión y lenguaje y a aumentar la claridad conceptual, así como el acceso equitativo a los contenidos.

El principio 2 es proporcionar múltiples medios de acción y expresión está relacionado con cómo los estudiantes pueden mostrar lo que saben. Las habilidades de planificación, motricidad, comunicación o escritura son diferentes en cada persona, por lo que ofrece diferentes opciones como exposiciones orales, trabajos creativos, producciones digitales o demostraciones prácticas. Esta flexibilidad supone según Alba (2022) un aumento de la autonomía del estudiante y que una única forma de evaluación no actuaría como un obstáculo que distorsionara su verdadero aprendizaje.

El principio 3 está relacionado con proveer diversas vías de involucramiento o motivación para promover la participación activa y continua del estudiante. Esta norma contiene un enfoque en que la motivación no es homogénea: hay alumnos que se motivan con retos, otros con actividades colaborativas y otros con vínculos (el texto usa la palabra vínculos) con su realidad sociocultural. La UNESCO (2020) señala que la motivación es un factor clave para la permanencia en la escuela, sobre todo en situaciones de vulnerabilidad, y que el DUA en su flexibilidad motivacional aporta a la mitigación del riesgo de exclusión.

Al ser estos tres principios básicos el fundamento, también se sostiene en directrices o elementos operativos que orientan su aplicación en la práctica. Estas directrices conllevan acciones como presentar apoyos visuales, utilizar organizadores gráficos, integrar tecnología accesible, permitir escoger formas de expresión, proveer retroalimentación formativa y establecer un medio emocionalmente seguro. Rose y Meyer (2022) enfatizan que estos aspectos no funcionan como un listado rígido, sino como un marco que posibilita a los educadores anticipar la diversidad dentro del aula entre hacer más equitativas las experiencias de aprendizaje.

2.1.4. Implementación del DUA en aula en contextos vulnerables

La puesta en práctica del Diseño Universal para el Aprendizaje en situaciones de vulnerabilidad ha sido reconocida como un enfoque didáctico importante para propiciar la igualdad y la inclusión de las diferencias en diversos contextos educativos. Los estudios más recientes explican que es la estrategia didáctica que permite el acceso al currículo escolar mediante múltiples modos de representación, expresión y participación de los estudiantes, de manera que se ajuste a las necesidades particulares de aquellos estudiantes que se enfrentan a elementos de vulnerabilidad social, cultural o de aprendizaje (Chavez Taípe et al., 2025).

Por ejemplo, un estudio realizado en Chile muestra que en escuelas socialmente vulnerables propició en los estudiantes su participación en el aula y una mejora de su rendimiento escolar, a partir del hecho de que el diseño de las actividades escolares permitiese a los alumnos expresar su contexto y sus experiencias previas. La literatura reconoce que es para los estudiantes no solo un medio de proporcionar el acceso al aprendizaje en situaciones de riesgo social sino también constituye un marco para responder a la diversidad del alumnado, gracias a su flexibilidad en el diseño (Chavez Taípe et al., 2025). Por ello, es necesario formar a los docentes en la aplicación de las normas y las políticas educativas de tal forma que favorezca su puesta en práctica en situaciones de vulnerabilidad.

La aplicación en el aula es particularmente relevante en contextos en los que el alumnado se ve sometido a desigualdades por motivos como la pobreza, la migración, la pertenencia a comunidades indígenas, diversidad lingüística o discapacidades sin atender. En estos casos, funciona como un marco preventivo con el fin de prever posibles barreras pedagógicas antes de que se conviertan en trabas al aprendizaje. Diseñar el currículo desde un inicio con una estructura flexible permite prevenir las adaptaciones para luego y favorecer la participación de alumnos en riesgo de exclusión (Center for Applied Special Technology, 2025). Esto es especialmente verdad en aulas mixtas ya que en ellas las diferencias de capacidad, ritmo y forma de aprender llegan a ser más fuertes.

La evidencia internacional también apoya la necesidad de implementación del DUA en contextos de alta vulnerabilidad social. En un análisis comparativo en Estados Unidos Edyburn (2021) resalta que las escuelas que adoptaron principios experimentaron mayor retención estudiantil, aumento en la motivación estudiantil, y disminución de las desigualdades entre estudiantes con dificultades y sus iguales. De igual manera en algunos países de Latinoamérica se ha reportado que mejora la comprensión lectora, la autorregulación y el clima escolar, procesos que se hallan más vulnerados en contextos de desigualdad social (Sánchez Fuentes y Duk, 2022).

En un contexto latinoamericano, diseñar materiales accesibles no significa solamente es elaborar materiales que consideren principios y pautas para ser más accesibles a todo tipo de alumnado, también implica reconocer e incluir saberes culturales, lenguas ancestrales, expresiones comunitarias y saberes previos de los estudiantes. Estudios como el de Alba (2022) enfatizan que para que haya inclusión real los estudiantes tienen que poder ver sus

identidades reflejadas en el currículo, lo cual promueve la relevancia cultural y el sentido de pertenencia. Esto es importante porque en muchas regiones aborígenes o migrantes las formas educativas son homogéneas y anulan a la cultura local.

Sin embargo, la formación docente continúa siendo uno de los retos principales para llevar a cabo en contextos de vulnerabilidad. Es un marco efectivo, pero su efectividad dependerá de la habilidad del profesorado para crear experiencias flexibles, acceder a recursos tecnológicos accesibles y proveer un ambiente seguro para aprender. En este sentido, la UNESCO (2020) alerta que, en contextos educativos permeados de desigualdad estructural, son pocos los profesores que disponen de la formación y los recursos necesarios para implementar metodologías inclusivas, lo cual restringe el alcance de propuestas. Por tanto, la formación continua, el acompañamiento pedagógico y el apoyo institucional se convierten en elementos imprescindibles para asegurar su efectividad.

2.1.5. Implementación del DUA en aula en contextos vulnerables

Para hacer operativo el Diseño Universal para el Aprendizaje en las aulas y, en especial, en ambientes de vulnerabilidades, es preciso que los principios teóricos se transformen en estrategias pedagógicas inclusivas y en acciones concretas, susceptibles de ser evaluadas, que sirvan como un marco preventivo. Como señalan Rose y Meyer (2022), estas pautas no funcionan como un listado rígido, sino que procuran anticipar la diversidad y remover las barreras educativas desde el comienzo, organizándose bajo tres principios rectores del modelo.

En primer lugar, en cuanto a las estrategias basadas en la multiplicidad de representaciones para superar las dificultades de comprensión y el limitado acceso a la información, la acción central radica en diversificar los canales y los medios de presentación de los contenidos. Según CAST (2025), esto abarca la utilización coordinada de apoyos visuales, auditivos, organizadores gráficos y la adaptación del texto hacia un lenguaje claro, lo cual ayuda a eliminar barreras tanto perceptuales como lingüísticas. Con la implementación de estas estrategias se garantiza que los estudiantes con diferentes estilos cognitivos y contextos socioculturales puedan tener acceso equitativo al conocimiento sin hacerlo a través de un solo canal de información.

En segundo lugar, en relación con estrategias basadas en diversas formas de actuar y expresar, ante las limitaciones que algunos estudiantes tienen para mostrar lo que han aprendido en exámenes tradicionales, rígidos, la clave está en realizar evaluaciones flexibles. Esto implica desarrollar tareas que permitan a los estudiantes seleccionar la manera en que mostraran su conocimiento, ofreciendo diferentes alternativas, como producciones orales, representaciones gráficas, digitales o mostrando en forma práctica. Como sostiene Alba (2022), esta flexibilidad estratégica amplía notablemente la autonomía de la estudiante y asegura que las barreras comunicativas, motrices o emocionales, no se transformen en impedimentos que distorsionen la demostración de sus verdaderos aprendizajes.

En cuanto a las estrategias basadas en diversas formas de involucramiento para hacer frente a la desmotivación y el escaso compromiso con la escuela fenómenos comunes en grupos vulnerables como aquellos que han sido víctimas de inestabilidad familiar, violencia doméstica o pobreza el accionar docente debe orientarse a ofrecer múltiples formas de involucramiento y bienestar afectivo. Entre las más eficaces se encuentran diseñar actividades contextualizadas que se relacionen con el mundo sociocultural del estudiante, promover el aprendizaje colaborativo, ofrecer retroalimentación formativa y generar un ambiente emocionalmente seguro. Tal y como indica la UNESCO (2020), estas prácticas potencian la motivación y la autorregulación, siendo ambos factores claves para garantizar la permanencia y minimizar las posibilidades de abandono en contextos de elevada vulnerabilidad.

2.2. Estudiantes en situación de vulnerabilidad

Se entiende la vulnerabilidad en contextos educativos como aquella situación en la que el educando debe hacer frente a obstáculos de índole social, económica, cultural, emocional o pedagógica que limitan su acceso, permanencia y egreso en el sistema educativo. Desde el enfoque de derechos, no se atribuye esta vulnerabilidad a rasgos individuales del estudiante, sino a desigualdades estructurales que generan situaciones de riesgo y exclusión. De acuerdo con la UNESCO (2020), los estudiantes en situación de vulnerabilidad generalmente tienen que superar mayores obstáculos para alcanzar niveles satisfactorios de aprendizaje, sobre todo aquellos que provienen de contextos de pobreza, son migrantes, pertenecen a minorías étnicas o tienen discapacidades sin ser atendidas.

En la educación en América Latina, la vulnerabilidad está demasiado frecuentemente asociada a la pobreza. La pobreza, la volatilidad en el ingreso de los hogares, el hacinamiento y la falta de servicios básicos tienen un impacto negativo directo en el rendimiento y en la deserción escolar, señala la Comisión Económica para América Latina (Cepal 2022). Estos condicionantes se agravan en el campo, donde las posibilidades de disponer de recursos pedagógicos, tecnologías educativas y asistencia escolar son mucho menores, configurándose de ese modo abismales diferencias entre estudiantes de distintos niveles socioeconómicos.

Otro aspecto relevante de la vulnerabilidad es la diversidad sociocultural y lingüística. En naciones con población indígena o migrante, la ausencia de perspectivas interculturales y la no adecuación lingüística pueden hacer del aula un lugar de desigualdad. Booth y Ainscow (2023) argumentan que las escuelas inclusivas deben reconocer esas barreras culturales y transformar sus prácticas en un modo que valore y reconozca las identidades del estudiantado. Por lo tanto, la vulnerabilidad no se define solamente por la falta material sino también por las dinámicas simbólicas que origina discriminación o invisibilización.

De igual manera, la vulnerabilidad puede expresarse a nivel emocional y mental. Situaciones como la violencia intrafamiliar, estrés crónico, ansiedad o eventos traumáticos influyen en la motivación, autorregulación y participación en clase. Los niños que viven en situaciones de adversidad tienen más dificultades para mantener un proceso educativo continuo y necesitan apoyo socioemocional y entornos escolares seguros que fomenten su bienestar integral, advierte UNICEF (2020).

La dimensión educativa también es clave. Inaccessibilidad a nivel curricular, metodologías rígidas, poca formación docente en prácticas inclusivas, todo esto posibilita que el aula se convierta en un espacio generador de exclusión. Alba (2022) sostiene que la vulnerabilidad aumenta, cuando los sistemas educativos no reconocen la variabilidad del aprendizaje y mantienen modelos tradicionales que no atienden necesidades reales del estudiantado.

2.2.1. Concepto de vulnerabilidad

Se interpreta la vulnerabilidad como un estado en que un individuo o grupo está sujeto a aquellos elementos que incrementan la probabilidad de verse excluido, lo que implica una reducción en sus posibilidades de avance y en la participación completa en la sociedad. Desde una perspectiva educativa la vulnerabilidad no es un atributo de un estudiante individual, sino que se concibe como el producto de múltiples interacciones entre sociales, económicas, culturales, emocionales y pedagógicas factores relacionados que producen desventajas para el estudiante en su aprendizaje. Un estudiante es señalado como vulnerable por la UNESCO (2020) cuando las condiciones ambientales limitan su acceso, permanencia o logro en la educación, debido a pobreza, discriminación, discapacidad no atendida, brechas lingüísticas o situaciones de la familia que son adversas.

En este sentido, la vulnerabilidad es un fenómeno multidimensional y dinámico que puede agravarse en función del contexto o de si el sistema educativo es o no capaz de brindarle apoyos adecuados. Booth y Ainscow (2023) señalan que la vulnerabilidad se produce cuando las instituciones no eliminan las barreras para aprender y participar poniendo de relieve que esta cuestión tiene que ver más con la estructura del sistema que con el estudiante particular. Por consiguiente, para poder reconocer la vulnerabilidad es necesario entender que las desigualdades no están dadas para siempre, sino que pueden mitigarse a través de prácticas inclusivas y políticas educativas encaminadas a la equidad.

2.2.2. Educación inclusiva

La educación inclusiva es un modelo educativo mediante el cual se desea garantizar el derecho fundamental a recibir una educación de calidad para todos los estudiantes, eliminando la serie de barreras que puedan excluir a los grupos en situación de vulnerabilidad, ya sean barreras físicas, pedagógicas y sociales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2025). En este sentido la UNESCO considera que este modelo educativo responde a la diversidad de las necesidades

de aprendizaje mediante la participación en la cultura escolar, disminuyendo la exclusión (Segura y Quiros, 2022), a la vez que se distingue de la educación especial puesto que la educación inclusiva promueve un modelo único donde todos los estudiantes aprenden juntos sin importar cuánto difieran entre sí.

De este modo Booth y Ainscow, (2023) identifican tres dimensiones importantes para que la educación inclusiva pueda ser implementada, las cuales se presentan a continuación:

Culturas inclusivas: Es necesario fomentar valores comunitarios que acepten la diversidad del estudiantado.

Políticas inclusivas: Es fundamental diseñar marcos normativos que aseguren equidad.

Prácticas inclusivas: Se hace necesario adaptar metodologías y recursos pedagógicos.

De acuerdo con estas dimensiones, la educación inclusiva requiere transformar no sólo las prácticas pedagógicas, sino también la organización de la escuela y la visión institucional acerca de la diversidad. Esto conlleva reconocer que las diferencias entre estudiantes no son un problema, sino una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza - aprendizaje. Desde esta óptica, la inclusión no consiste en juntar a todos los estudiantes en un mismo espacio, sino en propiciar su participación en el aula, facilitar su acceso a un currículo común y remover los obstáculos que dificulten su desarrollo. Tal y como indican Segura & Quiros, (2022) el avanzar hacia la educación inclusiva requiere de un compromiso colectivo donde docentes, familias, directivos y comunidad educativa caminen juntos en la construcción de ambientes que valoren la diversidad y promuevan aprendizaje para todos.

2.2.3. Factores que determinan la vulnerabilidad educativa

La vulnerabilidad en educación es producto de múltiples factores, tanto estructurales como individuales o contextuales, que inciden directamente en el acceso, permanencia y rendimiento del alumnado en el sistema escolar. Entre otros, los más determinantes son factores socioeconómicos como la pobreza, inseguridad alimentaria, carencia de servicios básicos, trabajo infantil o inestabilidad laboral familiar. De acuerdo con la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, las situaciones económicas precarias del hogar limitan en gran medida las posibilidades de que los niños y las niñas cuenten con materiales para estudiar, con acompañamiento familiar y con espacios adecuados para hacerlo, lo que amplía las brechas de rendimiento escolar desde los primeros años (CEPAL, 2022).

Igualmente, los factores culturales y lingüísticos tienen un rol clave en la definición de la vulnerabilidad educativa. Estudiantes de pueblos originarios, comunidades migrantes o grupos minoritarios se ven en la mayoría de los casos afectados por desigualdades como la ausencia de relevancia cultural en el currículo, el desconocimiento de su lengua materna por parte de los docentes y la permanencia de situaciones de discriminación en las escuelas. Booth y Ainscow (2022) afirman que cuando la escuela no valora la diversidad cultural de

sus estudiantes ni se adapta adaptando sus prácticas con esta, esta se convierte en una causante de barreras para poder acceder a la participación y al aprendizaje.

A estos factores se suman los emocionales y familiares como la violencia intrafamiliar, la migración parental, el abandono afectivo o situaciones que provocan estrés y ansiedad en las y los estudiantes. UNICEF (2020) alerta que los niños que vivencian situaciones adversas tienen más dificultad para regular sus emociones, prestar atención y acceder a procesos educativos continuos. Por último, la vulnerabilidad educativa puede estar condicionada así mismo por causas pedagógicas, cuando los centros escolares no disponen de profesorado formado en metodologías inclusivas, adolecen de materiales didácticos accesibles o se aplican prácticas rígidas que no contemplan la diversidad en los modos de aprender. En este sentido, Alba (2022) advierte que un currículo rígido puede ser un obstáculo educativo tan fuerte como las condiciones socioeconómicas o las discapacidades sin atención.

2.2.4. ¿Cómo identificar estudiantes en situación de vulnerabilidad?

La identificación de los estudiantes en situación de vulnerabilidad requiere un abordaje multidimensional, que considere factores económicos, socioculturales, pedagógicos y psicosociales. En este sentido, la UNESCO (2025) menciona que los indicadores más importantes son: pobreza (la que viven los hogares que tienen ingresos inferiores al umbral de pobreza nacional), presencia de algún tipo de discapacidad no atendida, reciente migración, pertenencia a minorías étnicas (como el caso de las poblaciones indígenas en Chimborazo), y bajo rendimiento académico prolongado asociado a la falta de recursos pedagógicos. En Ecuador, se establece protocolos para reconocer aquellas situaciones, todo ello a partir de medio de evaluaciones diagnósticas, entrevistas con las y los estudiantes y sus familias, y la observación de las barreras de acceso (transporte, materiales) tal y como lo menciona Toral et al., (2022). Estudios como los de Alba, (2022), sugieren que, además de los criterios formales establecidos por el propio sistema educativo, es importante el análisis del contexto familiar (desempleo, hacinamiento), y las señales emocionales que revela la exclusión educativa (aislamiento, ansiedad), así como el hecho de que no tengan recursos educativos.

Para una adecuada identificación, La UNICEF (2020) propone combinar herramientas cuantitativas (encuestas socioeconómicas, registros escolares) con herramientas cualitativas (como talleres participativos con alumnado, tal como se propusieron en Educo, en los que el alumnado exploraba su autopercepción de necesidades). La interacción de profesores, trabajadores sociales y psicólogos es básica, así como instrumentos estandarizados adaptados al contexto local (matrices de vulnerabilidad del INEC que dan prioridad a variables como la desnutrición infantil y el acceso a servicios básicos) (Toral et al., 2022), lo que permite en conjunto diseñar intervenciones personalizadas alineadas con el principio de equidad.

2.2.5. Tipos de vulnerabilidad en el contexto educativo

La vulnerabilidad educativa se expresa en múltiples dimensiones que impactan en el desarrollo pleno de los educandos. Una de las más comunes es la vulnerabilidad que tiene una familia por estar en condiciones de pobreza, extrema inseguridad alimentaria, sin recursos para el acceso a servicios básicos y educativos. Los estudiantes de hogares de bajos ingresos tienen mayor riesgo de estar atrasados en la escuela y de participar menos en actividades académicas porque no tienen tantas oportunidades de recibir enseñanza ni apoyo en el hogar, según largo. Estas condiciones se agravan en zonas rurales y periféricas, donde las brechas de infraestructura y conectividad son mayores (Carrillo, 2024).

Otro tipo relevante es la vulnerabilidad sociocultural y lingüística que particularmente afecta a estudiantes indígenas, miembros de comunidades migrantes o grupos minoritarios. Cuando la lengua materna, los valores culturales y los saberes comunitarios no son reconocidos como parte del currículo escolar, existen obstáculos simbólicos que entorpecen el aprendizaje y el sentido de pertenencia. Booth y Ainscow (2022) sostienen que la exclusión se facilita cuando las escuelas no modifican su cultura institucional para dar cabida a las diferencias culturales dentro de sus alumnos, perpetuando así la discriminación y las desigualdades históricas. Las vulnerabilidades de esta índole también comprenden casos de racismo, estigmatización o invisibilización cultural dentro del lugar de enseñanza.

La vulnerabilidad emocional y familiar es otra dimensión que importa. Factores como violencia intrafamiliar, estrés tóxico, duelo, abandono parental, migración de los cuidadores o inestabilidad afectiva pueden impactar severamente en la atención, regulación emocional y motivación del alumno. Los niños y jóvenes que se encuentran en contextos adversos y que necesitan apoyos socioemocionales específicos para mantener su trayectoria escolar y evitar el abandono educativo son señalados por UNICEF (2020). Este tipo de situaciones suelen ser invisibilizadas en la escuela ante la ausencia de institucionalidad para acompañar o visibilizar tempranamente.

Por último, se reconoce la vulnerabilidad pedagógica, consecuencia de prácticas educativas que no contemplan la variabilidad del aprender, la carencia de estrategias inclusivas o la no existencia de adecuaciones curriculares. Alba (2022) señala que el diseño del currículo rígido y la enseñanza basada en métodos tradicionales crea mayores obstáculos para los estudiantes cuya forma de aprender es diferente, que tienen discapacidades no atendidas o que se enfrentan a limitaciones en el acceso a determinados recursos tecnológicos. Así, la vulnerabilidad no reproduce solamente el contexto externo, sino que también la organización del sistema educativo.

2.2.6. Impacto de la vulnerabilidad en el aprendizaje

La educación vulnerable impacta en el procesamiento de la información, las emociones y el estudiante social, afectando tanto el desempeño académico como el desarrollo general del estudiante. Algunos estudios refieren que niños y adolescentes en condiciones de pobreza, disfuncional familiar o desigualdades socioculturales tienen mayores problemas para sostener su atención, autorregularse y motivarse en las aulas. Según la UNESCO (2020), los alumnos vulnerables tienen más riesgo de quedar rezagados, ausentarse y abandonar la escuela debido a que las barreras que encuentran fuera de ésta afectan su capacidad de acceder y aprender en condiciones de igualdad.

En sus ámbitos emocionales y psicológicos, la vulnerabilidad puede tener consecuencias como ansiedad, baja autoestima, estrés crónico o inseguridad afectiva, factores que impactan en la actitud hacia el aprendizaje. UNICEF (2020) señala que el estrés prolongado en la infancia — derivado de situaciones como violencia, pobreza o migración forzada — interrumpe los procesos de memoria y de atención, haciendo más difícil la adquisición de conocimientos. De igual manera hay que tener en cuenta que estudiantes vulnerables suelen tener menos acceso a recursos de apoyo como tutorías, apoyo familiar o lugares donde puedan estudiar abiertamente, lo que complica las brechas que tienen de aprendizaje.

Así también, la vulnerabilidad pedagógica agudiza las brechas. Cuando los profesores aplican rígidas metodologías, evaluaciones estandarizadas, o planes de estudio poco flexibles, se dificulta aún más que los alumnos con necesidades diversas puedan demostrar lo que han aprendido. Alba (2022) indica que un currículo no accesible puede ser más bloqueante que la pobreza o los problemas emocionales, más si las prácticas de enseñanza no contemplan la diversidad del aprender. En ese sentido la ausencia de políticas inclusivas en la institución escolar puede profundizar la exclusión, conlleva a frustración, desinterés y bajo rendimiento.

2.3. Relación entre vulnerabilidad y el DUA

La conexión entre vulnerabilidad y DUA se justifica en la búsqueda de potenciar la equidad educativa a través de la creación de modalidades educativas que minimicen las barreras estructurales existentes y flexibilicen la respuesta a la variabilidad del estudiantado, particularmente en ámbitos en los cuales los estudiantes son objeto de situaciones de desigualdad socioeconómica, cultural, familiar o pedagógica. Como la vulnerabilidad educativa implica el riesgo de exclusión y rezago escolar, se plantea como un esquema pedagógico que posibilita anticipar a esos obstáculos a través de un diseño curricular sentenciado, primero como flexible y después como accesible para todos. Según Carrillo (2025) pretende asegurar el acceso equitativo mediante la representación, la acción y la participación que tienen importancia para aquellos estudiantes cuya realidad les impide seguir la educación tradicional.

En tal sentido, la vulnerabilidad se manifiesta no solo en la carencia de bienes materiales sino también en la carencia de prácticas educativas inclusiva que valoren la diversidad cultural, lingüística y emocional de los estudiantes. La UNESCO (2020) sostiene que los sistemas educativos tienen que hacer frente a estas desigualdades a través de políticas con una visión de conjunto que fomenten la inclusión de manera integrada y sin basarse únicamente en adaptaciones de tipo reactivas. Al mismo tiempo, atiende a esa realidad al permitir vías de enseñanzas para una diversidad de historiales y experiencias de estudiantes, con especial interés en quienes están en condiciones de pobreza, pertenecen a comunidades indígenas, tienen necesidades educativas especiales no satisfechas o proceden de familias migrantes.

Así mismo, diferentes investigaciones apuntan a que impacta en la disminución de las distancias de aprendizaje en grupos en situación de vulnerabilidad. Alba (2022) señala que los alumnos que son instruidos sobre la base de principios presentan mejores niveles de autonomía, motivación y entendimiento, ya que éstos deciden cómo aprender y cómo demostrar lo que saben. Al igual que ello, Edyburn (2020) señala que, en situaciones de vulnerabilidad social, favorece la participación y el compromiso estudiantil, los que suelen verse mermados por situaciones de estrés, temor, o ausencia de sostén familiar.

Además, la conexión entre vulnerabilidad requiere comprender que el sistema educativo también contribuye a la formación o eliminación de barreras. Booth y Ainscow (2022) señalan que muchas formas de vulnerabilidad se revelan, o se intensifican, cuando las escuelas no adaptan sus prácticas a la diversidad del alumnado. UDL es una planificación prospectiva que permite a los maestros planificar las actividades, materiales y evaluaciones de todos, desde el principio, sin excepciones, abordando de esa manera la inequidad y fomentando una participación más activa y con sentido.

De este modo, se configura como un enlace entre la teoría inclusiva y la práctica educativa, que posibilita herramientas concretas para modificar las condiciones que originan vulnerabilidad educativa. Su implementación en el aula no favorece simplemente a alumnos en situación de riesgo, sino que se potencia el aprendizaje de toda la comunidad educativa al considerar la diversidad como un valor y no como un problema.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

1.1. Enfoque de la investigación

1.1.1. Enfoque mixto

Esta investigación fue realizada bajo un enfoque mixto, debido a que empleó procedimientos cuantitativos y cualitativos para el estudio del fenómeno, los que permitieron una más amplia comprensión de este. El enfoque mixto combinó la objetividad estadística, mediante la aplicación de encuestas entre los estudiantes, con la interpretación de información no cuantitativa relativa a las participaciones educativas y el ambiente de vulnerabilidad. Este tipo de diseño es adecuado cuando se desea conocer en profundidad fenómenos complejos para los cuales un solo paradigma metodológico no es suficiente para explicarlos. En relación con ello Stroud et al., (2020) explica que en la investigación mixta se presenta una perspectiva más completa del problema al aprovechar la fortaleza de ambos enfoques y atenuar sus restricciones, lo cual sustentó la elección de utilizar este enfoque para examinar la implementación en escenarios educativos vulnerables.

1.2. Diseño de la investigación

1.2.1. No experimental

Este estudio se enmarca en un diseño no experimental, ya que no se manipuló las variables y el fenómeno se observó en el contexto natural donde sucede. Esta clase de diseño es adecuada para describir, analizar y comprender situaciones educativas sin llevar a cabo una intervención, posibilitando conocer las propiedades y relaciones que se dan entre variables en un momento particular. Hernández Sampieri et al. (2022), mencionan que en el diseño no experimental las variables se observan como se dan en su contexto natural, sin manipularlas de forma intencional, lo que permite su utilización en investigaciones educativas en donde se pretenda valorar realidades sociales o pedagógicas existentes. En consecuencia, con ello, se llevó a cabo un estudio que investigó la implementación y la situación de riesgo de los alumnos en el contexto del centro educativo.

1.3. Fundamento epistemológico de la investigación

El fundamento epistemológico de esta investigación se encuentra en el paradigma sociocrítico, en que el conocimiento es entendido como una construcción social que tiene el cambio de la sociedad y las escuelas como su fin. Este paradigma considera que las cosas estudiadas no pueden ser entendidas separadas del contexto, pues estas están influenciadas por cultura, estructuras y poder que afectan la manera en que los individuos viven sus vidas. Tal es así que la investigación no quiere sólo describir un estado de cosas, sino también

provocar reflexiones para mejorar las prácticas educativas y reducir desigualdades, sobre todo en poblaciones vulnerables. Hernández (2022), uno de sus máximos exponentes, defiende que la investigación crítica conduce a un conocimiento emancipatorio al posibilitar que las personas entiendan y cuestionen las condiciones que limitan su desarrollo. En tal sentido, la investigación consideró la implementación del DUA y la vulnerabilidad educativa desde una perspectiva crítica con el fin de identificar barreras y alternativas de mejora en el contexto escolar.

1.4. Tipo de investigación

1.4.1. Por el nivel o alcance

1.4.1.1. Descriptivo

La investigación que se presenta es de nivel descriptivo, por cuanto el objetivo es describir las características del fenómeno sin establecer relación entre las variables. Este modo de investigación permitió reconocer y determinar de qué manera se presentan la vulnerabilidad educativa y la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje en los alumnos de Enseñanza Básica, Tercer Año. La investigación descriptiva pretendió establecer propiedades relevantes de las personas, grupos, comunidades, o cualquier otro fenómeno que reciba análisis (Hernández Sampieri et al., 2022), para cuando el objetivo es informarse con respecto a las condiciones que describen una realidad educativa resulta útil. Con este propósito, enmarcado en esta perspectiva, se planteó como objetivo de estudio reconocer, explicar y determinar las condiciones de vulnerabilidad y prácticas pedagógicas situadas sin modificar las variables, ni intervenir en el espacio escolar.

1.4.2. Por el objetivo

1.4.2.1. Básica

El estudio fue considerado como investigación básica, ya que se pretendía generar conocimiento teórico acerca de la relación entre vulnerabilidad educativa y la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje, más no para atender a un problema práctico concreto. La indagación de esta naturaleza pretendió ser una forma de ampliar y profundizar el entendimiento conceptual de las realidades tematizadas a través de bases teóricas que pudieran guiar futuras indagaciones y/o intervenciones en el campo de la educación. En tal sentido Arias (2022) expuso que la investigación básica está dirigida hacia el desarrollo de teorías y principios que regulan la realidad, sin buscar por ende, un fin utilitario inmediato, lo cual fue relevante para dar cuenta y fundamentar fenómenos del ámbito educativo desde una óptica fundamental y reflexiva. En esta línea, el trabajo llevó a cabo importantes aportes al conocimiento de la inclusión en ambientes de vulnerabilidad, consolidándose como un aporte conceptual para el campo educativo.

1.4.3. Por el lugar

1.4.3.1. De campo

La investigación se realizó bajo un método de campo, debido a que la obtención de datos fue en el ambiente natural en el que se presentaron los hechos educativos, es decir, en la Unidad Educativa Carlos Cisneros. Este tipo de investigación hizo posible observar y obtener datos en el contexto del aula sin modificar las condiciones reales bajo las cuales los estudiantes vivían su proceso de aprendizaje. La investigación de campo es plataforma de observación para el analista sin que éste entre a manipular las variables, así lo señala Arias (2022), es sin duda alguna una afirmación correcta en el cual no se podía esperar algún otro desenlace, en una primera instancia pues se estaba interesado en saber cómo se puede implementar y de qué manera se evidenciaba la vulnerabilidad educativa en el mismo lugar donde los estudiantes se enfrentaban día a día.

1.4.3.2. Bibliográfica

La investigación también se considera bibliográfica, toda vez que una parte fundamental del estudio se sustentó en el análisis, revisión y consulta de fuentes teóricas, tales como libros, artículos científicos, documentos institucionales, tesis, en torno al Diseño Universal para el Aprendizaje y la vulnerabilidad educativa. Ese género de investigación posibilitó construir el referente teórico de guía para la comprensión de los resultados, así como para el desarrollo conceptual con relación a los temas de estudio. Carrillo (2022) afirma que la investigación bibliográfica descansa en el análisis de información ya publicada por diferentes expertos, con la finalidad de pensar, reflexionar y construir sobre el saber que existe alrededor de un tópico, lo cual fue determinante para poder abordar la problemática, encontrar antecedentes y fundamentar teóricamente la implementación en ambientes de vulnerabilidad. Por tanto, la revisión de los documentos consolidó el entendimiento del objeto de estudio y apoyó las decisiones metodológicas.

1.5. Tipo de estudio

1.5.1. Transversal

La investigación se distinguió por ser de tipo transversal, ya que la recopilación de datos se llevó a cabo en una temporalidad y sin necesidad de realizar seguimiento a las personas participantes. Este tipo de investigación hizo posible tomar una instantánea de la situación educativa de los alumnos del Tercer Año de Educación General Básica en cuanto a la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje y las condiciones de vulnerabilidad que se hacen evidentes en el salón aula. De acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2022), los estudios transversales realizan la recolección de datos en un solo momento y describen variables, analizan su incidencia y su interrelación en un tiempo particular, por lo que fueron convenientes para observar las peculiaridades que en ese entonces había en el

contexto educativo, sin modificar o alterar el comportamiento de la población. Por tanto, el estudio permitió describir la realidad tal como se presentó o se dio en el momento de la recogida de datos.

1.6. Unidad de análisis

La unidad de análisis de este estudio fue un grupo de 33 niños, que cursaba el Tercer Año de Educación General Básica (EGB) paralelo C, de la Unidad Educativa Carlos Cisneros. Estos alumnos fueron el núcleo del trabajo, dado que era en ellos donde se manifestaban las condiciones de vulnerabilidad educativa y donde se verían implementados los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje. La selección de esta unidad de análisis permitió la detección de rasgos concretos en el grupo dado, como su diversidad sociocultural, necesidades educativas y rol como participantes en el proceso enseñanza-aprendizaje. Según Hernández Sampieri et al. (2022) los elementos o sujetos sobre los que se recolectará la información y se examinarán las variables, por lo que en la presente investigación se hizo pertinente focalizar el análisis en este grupo particular de estudiantes para conocer la problemática en su ambiente real.

Población

Tabla 1.

Población

Rol	Frecuencia
Estudiantes del nivel de Educación general básica	300

Nota: Total de estudiantes pertenecientes a la EGB. Fuente: Unidad Educativa Carlos Cisneros.

1.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

1.7.1. Técnicas

1.7.1.1. Encuesta

La técnica utilizada para la colecta de datos fue la encuesta, por cuanto esta permitió la sistematización y obtención directa de información respecto a las condiciones de vulnerabilidad educativa de las y los estudiantes, así como en torno a la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje. Esta técnica permitió obtener datos cuantificables en un corto tiempo y permitió conocer las percepciones y características del grupo de forma

estructurada. De acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2022) la encuesta es una técnica que es útil para describir las actitudes, opiniones o características de una población, y que implica la recolección de información estandarizada, lo que la hace pertinente para el fin de la investigación.

1.7.2. Instrumentos

1.7.2.1. Cuestionario

El instrumento para llevar a cabo el estudio fue un cuestionario estructurado, con el objetivo de que los estudiantes respondieran sobre sus condiciones de vulnerabilidad socioeconómica, familiar y social. 15 aspectos, que se agrupan en cuatro dimensiones: vivienda y servicios, situación económica, composición familiar y salud y riesgos sociales. Los elementos se puntuaron utilizando una escala Likert de cinco puntos (1 = Nunca, 2 = Rara vez, 3 = A veces, 4 = Casi siempre, 5 = Siempre), lo que permitió recabar información cuantitativa relativa a la situación de los estudiantes. Este procedimiento hizo más fácil la interpretación de los resultados y el agrupamiento de estudiantes en categorías de vulnerabilidad. De acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2022), el cuestionario es un instrumento que posibilita obtener información a través de un conjunto de preguntas formuladas para medir una o más variables, por lo que fue apropiado para obtener la información requerida en la situación estudiada.

1.8. Técnicas de análisis e interpretación de la información

Para analizar e interpretar los datos obtenidos a través del cuestionario se utilizaron diferentes técnicas que permitieron organizar, procesar y entender la información de forma sistemática. En primer término, se procedió a revisar y verificar los instrumentos utilizados, con el objeto de comprobar si las respuestas eran coherentes y completas. Luego, los datos son tabulados y ordenados en matrices de registros para poder ser organizados por categorías y por indicadores. Con la información sistematizada se procedió a representar los resultados en gráficos y tablas con ayuda de herramientas informáticas tales como Microsoft Excel, lo cual posibilitó la visualización de patrones, tendencias, y niveles de vulnerabilidad. Finalmente, se realizó la interpretación de los resultados en comparación con el marco teórico, y los objetivos para el establecimiento de conclusiones fundamentadas sobre la implementación y la situación de vulnerabilidad de los educandos.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los hallazgos permitieron identificar la coexistencia de varias condiciones de vulnerabilidad en los estudiantes, del tercer año de educación general básica, paralelo C, de la Unidad Educativa Carlos Cisneros, mayormente relacionadas con aspectos socioeconómicos, familiares, políticos, de acceso a servicios básicos, entre otros, que interfieren en su proceso de aprendizaje. También, se descubrió que los principios y componentes del Diseño Universal para el Aprendizaje fueron adecuados y aplicables en el escenario estudiantil al promover la flexibilidad curricular, variadas formas de representación y participación del alumnado. En último lugar, se evidenció que la utilización como estrategia inclusiva permitió dar respuesta a una mayor diversidad existente en el aula, favoreciendo mayores niveles de participación, comprensión y motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo para aquellos estudiantes en situación de vulnerabilidad.

A continuación, se presentan los siguientes resultados:

4.1. Resultados

4.1.1. Condiciones de vulnerabilidad que presentan los estudiantes

Para la presentación de los resultados respecto a la vulnerabilidad que presentan los estudiantes se ha aplicado una encuesta socioeconómica que se describe a continuación:

4.1.1.1. Vivienda y servicios

Tabla 2

Personas por habitación

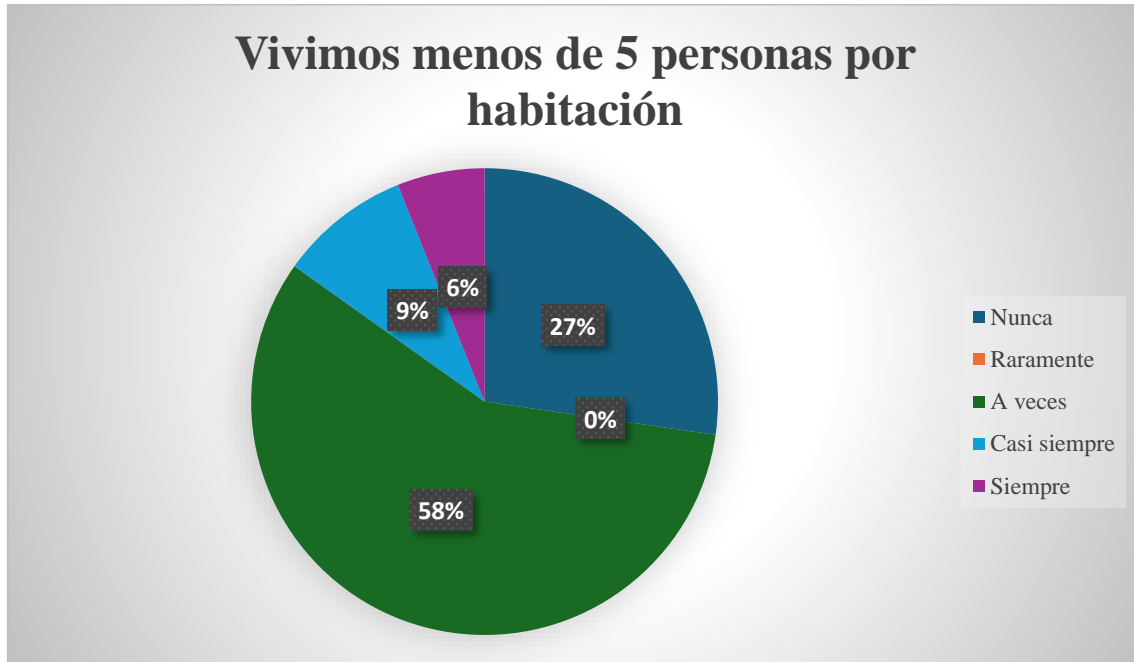
Vivimos menos de 5 personas por habitación		
Indicadores	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	9	27%
Raramente	0	0%
A veces	19	58%
Casi siempre	3	9%
Siempre	2	6%
Total	33	100%

Elaboración Jicela Delgado

Fuente: Unidad Educativa Carlos Cisneros

Figura 1

Personas por habitación



Elaboración Jicela Delgado

Fuente: Unidad Educativa Carlos Cisneros

Análisis

Los resultados mostraron que el 58 % de los estudiantes declaró que a veces en su vivienda hay menos de cinco personas por habitación, y un 27 % dijo que nunca. Tan solo un 15% reportó tener las condiciones más favorables entre casi siempre y siempre, lo que reflejó una situación mayoritaria de término medio con hacinamiento en varios hogares.

Interpretación

Estos resultados guardan relación con lo señalado por la CEPAL (2022), la que indicó que el hacinamiento es un factor que determina la vulnerabilidad educativa, al impactar en la disponibilidad de espacios adecuados para estudiar y descansar. También se hace referencia a lo manifestado por la UNESCO (2020), la que expresó que las condiciones precarias de vivienda habían afectado negativamente la atención, la motivación y la permanencia escolar, especialmente en los niños en situación de pobreza. En esta línea, la presencia de familias con alto hacinamiento se evidenció como una situación estructural de vulnerabilidad que puede incidir en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Tabla 3

Agua potable

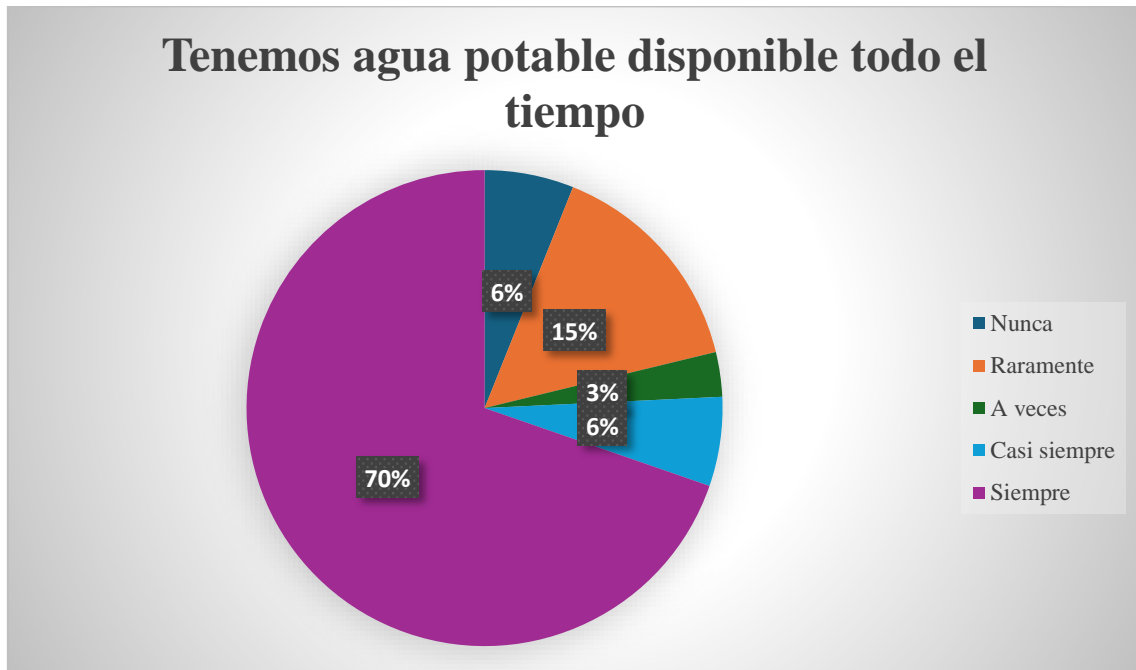
Tenemos agua potable disponible todo el tiempo		
Indicadores	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	2	6%
Raramente	5	15%
A veces	1	3%
Casi siempre	2	6%
Siempre	23	70%
Total	33	100%

Elaboración Jicela Delgado

Fuente. Unidad Educativa Carlos Cisneros

Figura 2

Agua potable



Elaboración Jicela Delgado

Fuente: Unidad Educativa Carlos Cisneros

Análisis

Los resultados indicaron que el 70% de los estudiantes afirmó que siempre tenía agua potable en su casa, mientras que el 21% dijo que nunca o pocas veces tenía estos servicios de manera continua. Un porcentaje menor manifestó tener acceso de forma intermitente, con lo cual se manifestó que a pesar de que predomina una situación favorable, había casos de acceso restringido.

Interpretación

Estos resultados fueron interpretados a la luz de lo planteado por la CEPAL (2022) que señaló que el acceso regular a servicios básicos como el agua potable es un factor de protección frente a la vulnerabilidad educativa, porque incide favorablemente en la salud y el bienestar del estudiante. Sin embargo, la UNESCO (2020) advirtió que la ausencia o la interrupción de este servicio crea condiciones de desigualdad que impactan en la permanencia y en el rendimiento escolar. En ese sentido, si bien la mayoría de los hogares reportó condiciones positivas, que un estudiante viviera en un hogar sin acceso regular a agua potable apuntó a condiciones estructurales de vulnerabilidad que podrían afectar el aprendizaje.

Tabla 4

Servicio de electricidad

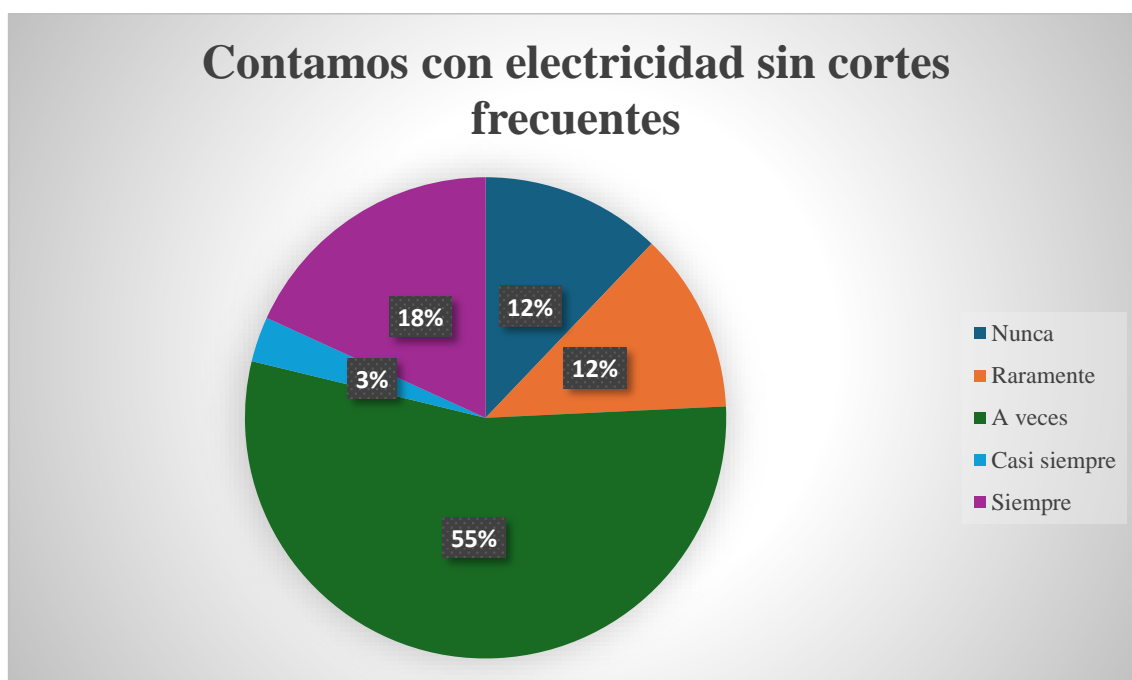
Contamos con electricidad sin cortes frecuentes		
Indicadores	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	4	12%
Raramente	4	12%
A veces	18	55%
Casi siempre	1	3%
Siempre	6	18%
Total	33	100%

Elaboración Jicela Delgado

Fuente: Unidad Educativa Carlos Cisneros

Figura 3

Servicio de electricidad



Elaboración Jicela Delgado

Fuente: Unidad Educativa Carlos Cisneros

Análisis

Los resultados indicaron que el 55% de los estudiantes había tenido electricidad interrumpida por períodos, el 24% declaró que nunca o casi nunca tenía acceso a este servicio sin interrupciones. Sólo un 21% informó condiciones de acabado favorables entre “casi siempre” y “siempre”, lo que indica que la mayoría de los hogares experimentaban una interrupción en el suministro de electricidad.

Interpretación

Estos hallazgos se relacionaron con lo planteado por la CEPAL (2022) quien explicó que la inseguridad en la provisión de servicios básicos como la energía eléctrica, profundiza las condiciones de vulnerabilidad social y educativa, al restringir las actividades escolares en el hogar. De manera similar, la UNESCO (2020) manifestó que las discontinuidades en el contexto de aprendizaje, por falta de condiciones materiales suficientes, afectan la continuidad del aprendizaje, y agravan las brechas educativas, sobre todo en contextos de pobreza. En tal sentido, la fluctuación en el suministro energético se manifestó como un indicativo de fragilidad que puede tener repercusiones negativas para el aprendizaje de los alumnos.

Tabla 5

Servicio sanitario

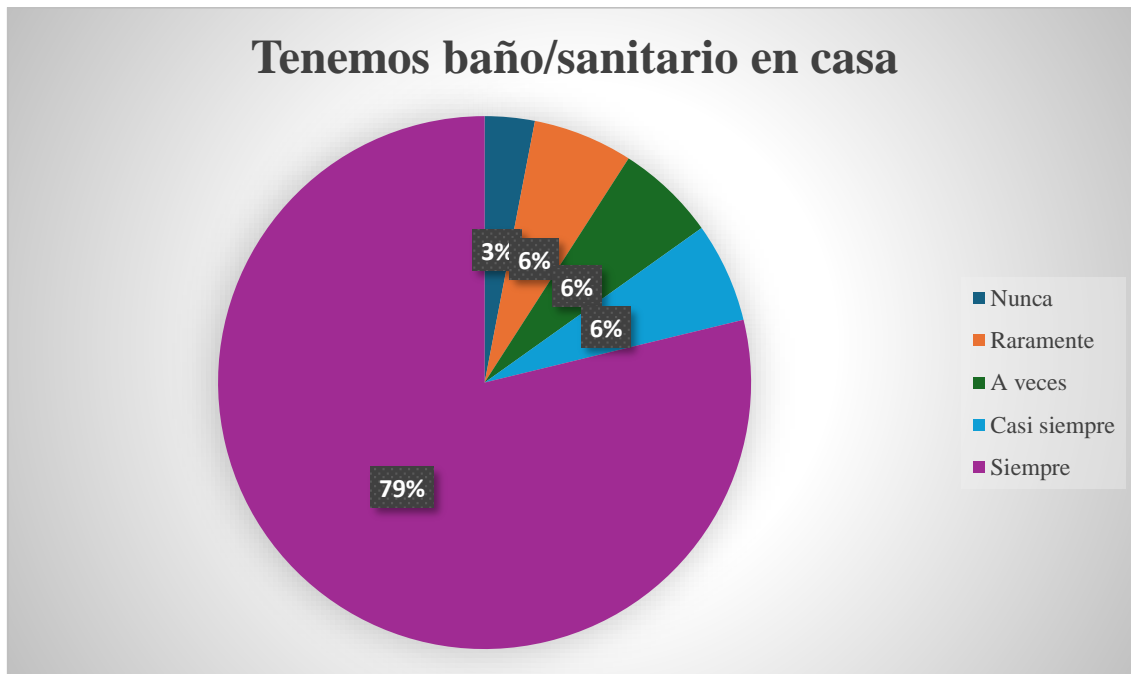
Tenemos baño/sanitario en casa		
Indicadores	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	1	3%
Raramente	2	6%
A veces	2	6%
Casi siempre	2	6%
Siempre	26	79%
Total	33	100%

Elaboración Jicela Delgado

Fuente: Unidad Educativa Carlos Cisneros

Figura 4

Servicio sanitario



Elaboración Jicela Delgado

Fuente: Unidad Educativa Carlos Cisneros

Análisis

Los resultados indicaron que el 79% de estudiantes reportó tener siempre un baño o letrina en su hogar, en contraste con solo el 15% que dijo que nunca, rara vez o a veces tiene acceso a este. Esto mostró que, si bien la mayoría eran condiciones buenas, algunas personas tenían acceso muy limitado.

Interpretación

Estos hallazgos se vinculan con lo expresado por la UNESCO (2020), quien sostuvo que el acceso a servicios sanitarios adecuados es un componente básico para el bienestar y la retención educativa de los estudiantes. A su vez, la CEPAL (2022) manifestó que la falta de servicios de saneamiento es una manifestación directa de indefensión social que puede repercutir en la salud y en los logros escolares. En ese orden, la existencia de viviendas sin acceso regular a servicios sanitarios reflejó niveles estructurales de vulnerabilidad que podían afectar negativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 6

Servicio de internet

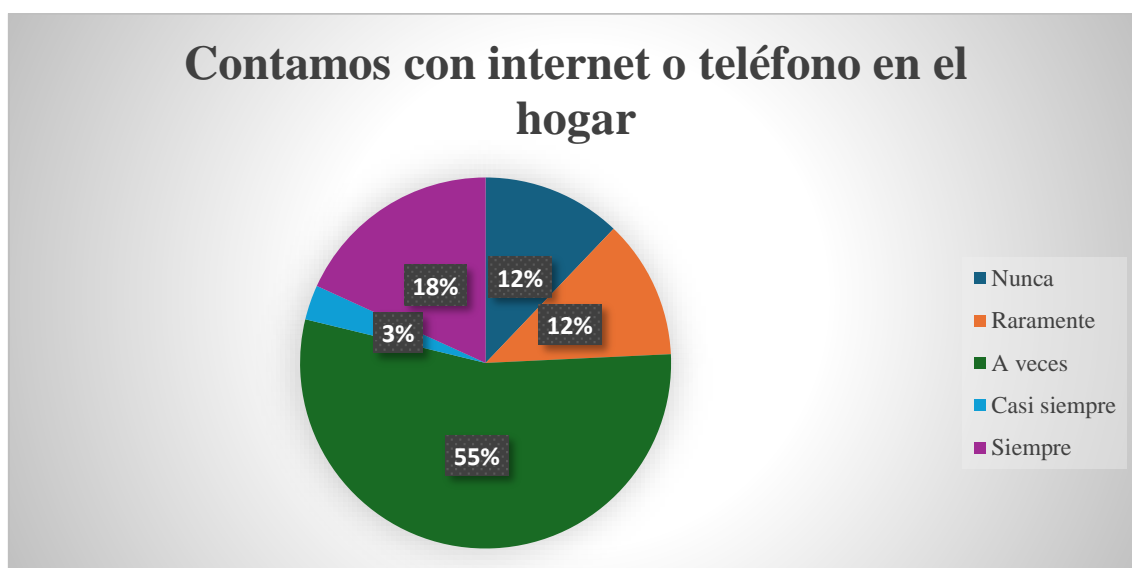
Contamos con internet o teléfono en el hogar		
Indicadores	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	4	12%
Raramente	4	12%
A veces	18	55%
Casi siempre	1	3%
Siempre	6	18%
Total	33	100%

Elaboración Jicela Delgado

Fuente: Unidad Educativa Carlos Cisneros

Figura 5

Servicio de internet



Elaboración Jicela Delgado

Fuente: Unidad Educativa Carlos Cisneros

Análisis

Los resultados mostraron que: 55 % de los estudiantes manifestó tener acceso a Internet o al teléfono en el hogar en ocasiones, mientras que el 24 % indicó que nunca o casi nunca poseía este servicio. Solo el 21% indicó buen acceso entre casi siempre y siempre, lo que demuestra que en la mayoría de las casas la conectividad era baja.

Interpretación

Estos resultados están en consonancia con lo planteado por la CEPAL (2022), la cual señalo que la brecha digital es una de las principales expresiones de la vulnerabilidad educativa, pues limita el acceso a fuentes de información y educativas. De la misma manera, la UNESCO (2020) argumentó que la desconectividad pone en riesgo la equidad y la continuidad del aprendizaje, más aún en comunidades que sufren de marginación social. En tal sentido, la escasez de acceso a internet o telefonía fue una muestra de vulnerabilidad que puede llevar a limitar las posibilidades de aprendizaje de las y los estudiantes.

4.1.1.2. Situación económica

Tabla 7

Empleo estable

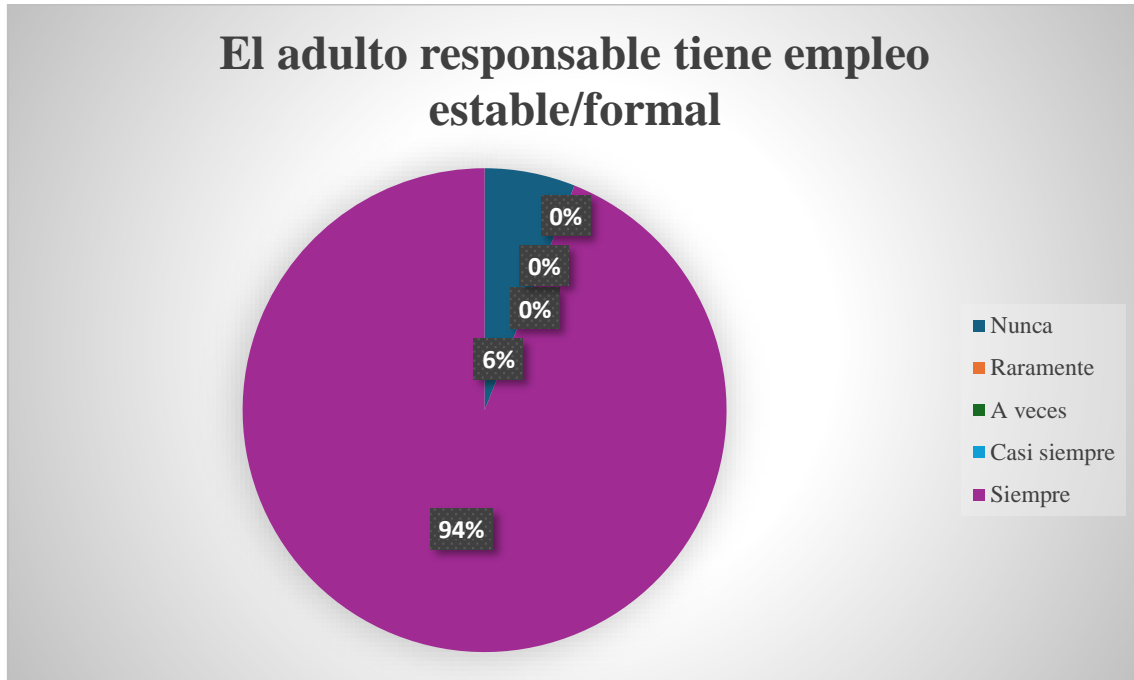
El adulto responsable tiene empleo estable/formal		
Indicadores	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	2	6%
Raramente	0	0%
A veces	0	0%
Casi siempre	0	0%
Siempre	31	94%
Total	33	100%

Elaboración Jicela Delgado

Fuente: Unidad Educativa Carlos Cisneros

Figura 6

Empleo estable



Elaboración Jicela Delgado

Fuente: Unidad Educativa Carlos Cisneros

Análisis

Los resultados mostraron que el 94% de los estudiantes respondió que el adulto responsable siempre tiene trabajo estable o formal y solo un 6% dijo que nunca tiene esta condición. Esto mostró un predominio de condiciones laborales estables en el hogar.

Interpretación

Estos resultados estaban relacionados con lo afirmado por Booth y Ainscow (2022), con el cual la estabilidad en el trabajo de los padres es un protector de la vulnerabilidad en la educación al proporcionar condiciones básicas de seguridad y continuidad de la asistencia escolar. Además, el UNICEF (2020) señaló que las casas con empleo estable tienen más posibilidades de ofrecer apoyo material y emocional a los estudiantes, un factor que tiene un efecto positivo en la retención y el logro académicos de éstos. En ese sentido, el elevado nivel de empleo formal en los hogares considerados hizo emerger una realidad, la cual desalentaba el riesgo de vulnerabilidad educativa entre estos.

Tabla 8

Ingresos

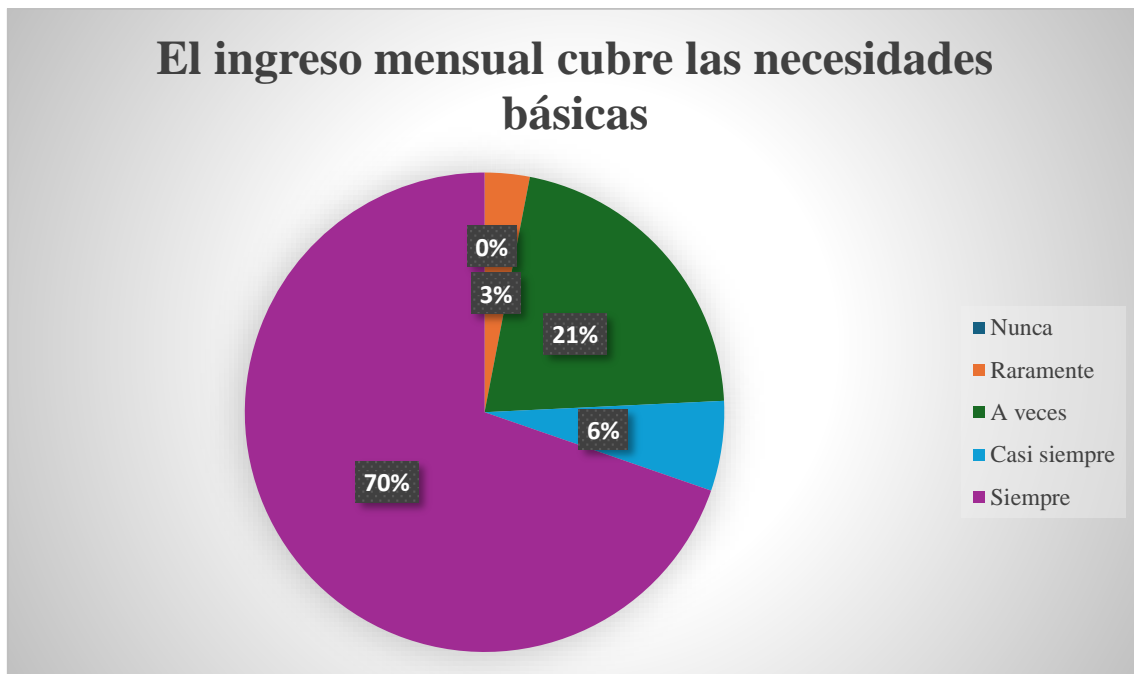
El ingreso mensual cubre las necesidades básicas		
Indicadores	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	0	0%
Raramente	1	3%
A veces	7	21%
Casi siempre	2	6%
Siempre	23	70%
Total	33	100%

Elaboración Jicela Delgado

Fuente: Unidad Educativa Carlos Cisneros

Figura 7

Ingresos



Elaboración Jicela Delgado

Fuente: Unidad Educativa Carlos Cisneros

Análisis

Los resultados manifestaron que el 70 % de los estudiantes afirmó que el ingreso mensual del hogar siempre satisface las necesidades básicas, un 21 % manifestó que lo hace a veces y un 3 % que lo hace rara vez. Esta información reveló que, si bien la mayoría estaba en una situación económica óptima, también había familias que tenían limitaciones parciales.

Interpretación

Desde la óptica de la CEPAL (2022), la suficiencia en los ingresos familiares es un factor clave para el aseguramiento de condiciones mínimas que afectan directamente al bienestar y, en consecuencia, se traduce en un rendimiento escolar adecuado. Sin embargo, la existencia de un conjunto de alumnos cuyas familias sólo satisfacen ocasionalmente sus necesidades básicas es indicativa de situaciones de vulnerabilidad económica que pueden afectar su concentración, motivación y continuidad en la formación. En línea con lo planteado por Alba (2019) estas brechas económicas hacen necesaria la implementación de metodologías flexibles tales como el Diseño Universal para el Aprendizaje, que posibiliten atender a la diversidad de contextos particulares sin que las condiciones socioeconómicas se configuren como obstáculos para el aprendizaje.

Tabla 9

Trabajo informal

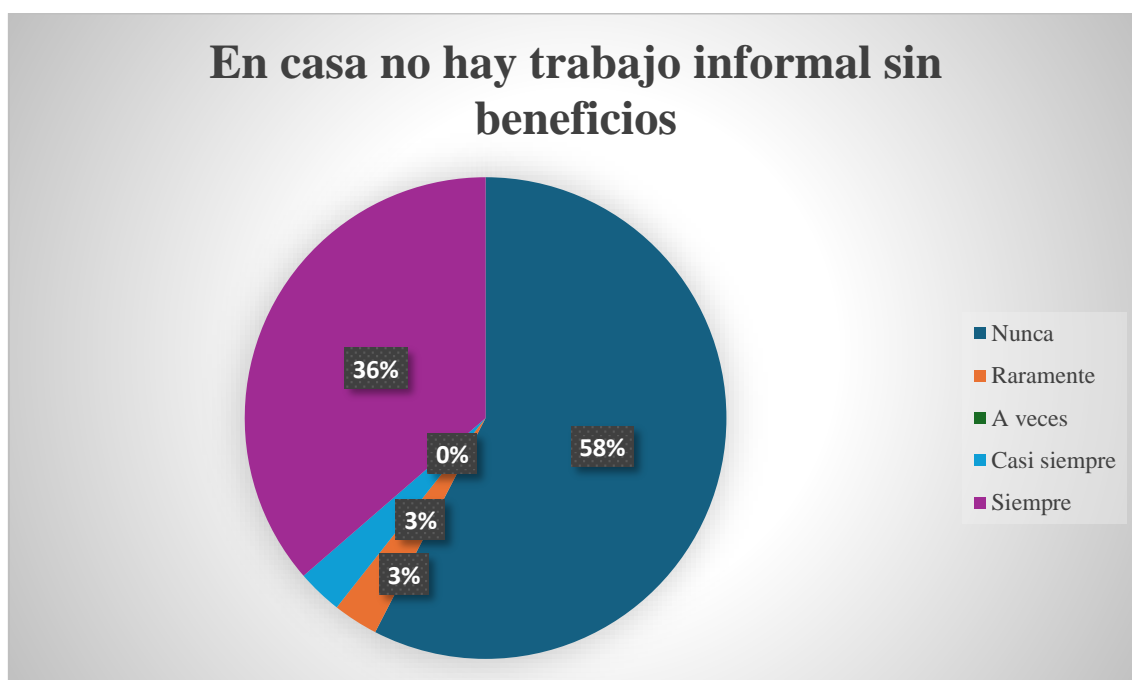
En casa no hay trabajo informal sin beneficios		
Indicadores	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	19	58%
Raramente	1	3%
A veces	0	0%
Casi siempre	1	3%
Siempre	12	36%
Total	33	100%

Elaboración Jicela Delgado

Fuente: Unidad Educativa Carlos Cisneros

Figura 8

Trabajo informal



Elaboración Jicela Delgado

Fuente: Unidad Educativa Carlos Cisneros

Análisis

El porcentaje más alto de estudiantes (58%) afirmó que en su hogar no existía trabajo informal sin beneficios, y un 36% indicó que esto pasaba siempre. Poco más de un cinco por ciento lo manifestó que muy pocas veces o casi siempre, evidenciando una marcada polarización en estabilidad laboral familiar.

Interpretación

Según la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2021), el empleo en la informalidad restringe el acceso a seguridad social, estabilidad económica y protección en el trabajo, estos son elementos que aumentan la vulnerabilidad de los hogares y tienen repercusiones sobre el bienestar de los niños. En la educación UNICEF (2020) informa que la inseguridad laboral de los cuidadores puede provocar estrés en las familias y reducir el involucramiento de los niños en la escuela. En este escenario, la existencia de trabajo informal en una proporción importante de hogares confirma la necesidad de priorizar aproximaciones inclusivas como el Diseño Universal para el Aprendizaje, puesto que dicho paradigma posibilita responder a la diversidad de realidades socioeconómicas sin que las condiciones laborales del hogar se constituyan en un impedimento para el aprendizaje (CAST, 2022).

Tabla 10

Préstamos

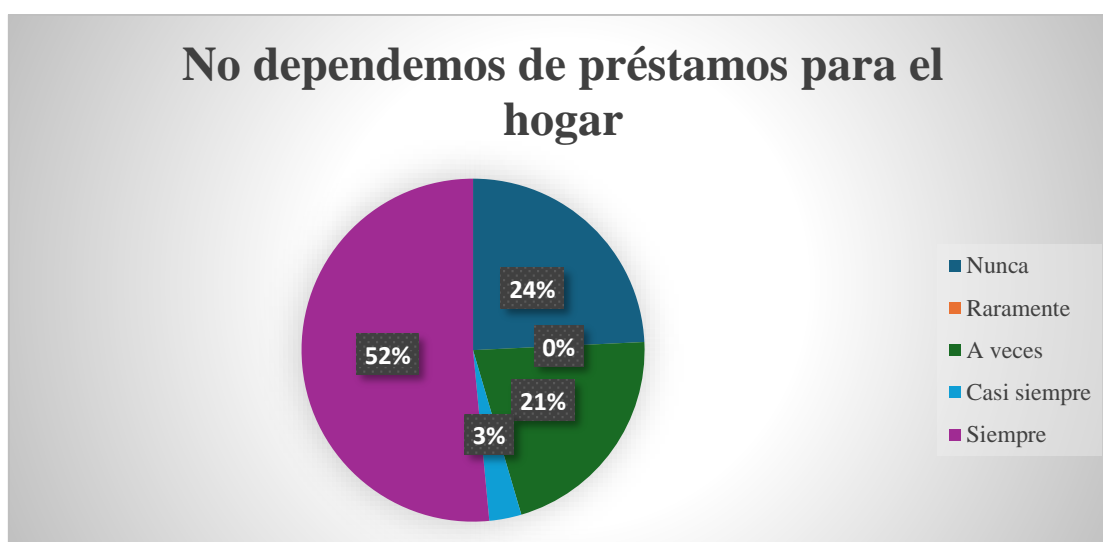
No dependemos de préstamos para el hogar		
Indicadores	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	8	24%
Raramente	0	0%
A veces	7	21%
Casi siempre	1	3%
Siempre	17	52%
Total	33	100%

Elaboración Jicela Delgado

Fuente: Unidad Educativa Carlos Cisneros

Figura 9

Préstamos



Elaboración Jicela Delgado

Fuente: Unidad Educativa Carlos Cisneros

Análisis

Los resultados demostraron que el 52% de las familias manifestó que siempre no depende de préstamos para su hogar y un 24% dijo que nunca cumple con esa condición. Además, un 21% indicó que en ocasiones tiene que tomar préstamos, lo cual evidencia precariedades en la estabilidad económica de cada familia.

Interpretación

El endeudamiento refleja situaciones de vulnerabilidad económica que pueden poner en riesgo el bienestar familiar y la permanencia en el sistema de los jóvenes. La CEPAL (2022) afirma que los hogares en situación de incertidumbre financiera son los que enfrentan mayores riesgos de estrés, inseguridad y limitaciones para cubrir necesidades básicas, lo cual tiene impacto directo en el desempeño escolar. También, la UNESCO (2020) señala que las dificultades financieras de la familia pueden ocasionar barreras indirectas al aprendizaje, entre estas la escasez de recursos educativos y apoyo familiar. Ante estas realidades, se considera que el Diseño Universal para el Aprendizaje constituye una estrategia adecuada, ya que fomenta la equidad y flexibiliza el currículo para dar respuesta a diversidad de contextos socioeconómicos, impidiendo que las condiciones económicas del hogar se traduzcan en exclusión educativa (Alba, 2022).

4.1.1.3. Composición familiar y salud

Tabla 11

Personas que requieren cuidado especial

No vivimos con personas que requieren cuidados especiales		
Indicadores	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	22	67%
Raramente	0	0%
A veces	1	3%
Casi siempre	0	0%
Siempre	10	30%
Total	33	100%

Elaboración Jicela Delgado

Fuente: Unidad Educativa Carlos Cisneros

Figura 10

Personas que requieren cuidado especial



Elaboración Jicela Delgado

Fuente: Unidad Educativa Carlos Cisneros

Análisis

El 67% de la muestra informaba que se nunca se da esta condición y un 30% que «siempre» se no vive con personas con necesidades especiales. Un escaso porcentaje (3%) declaró que en ocasiones vive con personas en las que uno de sus miembros padece estas condiciones, mostrando así distintas realidades familiares.

Interpretación

La convivencia con personas que requieren cuidados especiales puede afectar la dinámica familiar y el tiempo, el apoyo y los recursos disponibles para brindar apoyo educativo a los estudiantes. UNICEF (2020) advierte que tales responsabilidades añadidas pueden resultar abrumadoras para el cuidado emocional en el hogar, impactando en la concentración y desempeño de estudios de niños. De igual forma Booth y Ainscow (2022) señalan que las circunstancias familiares afectan directamente a las oportunidades de aprendizaje, particularmente en ausencia de apoyos institucionales adecuados. En este sentido, el Diseño Universal para el Aprendizaje adquiere relevancia, ya que plantea estrategias flexibles que consideran la diversidad de contextos familiares y evita que las responsabilidades de la casa sean consideradas como obstáculos para el aprendizaje (CAST, 2022).

Tabla 12

Personas con discapacidad

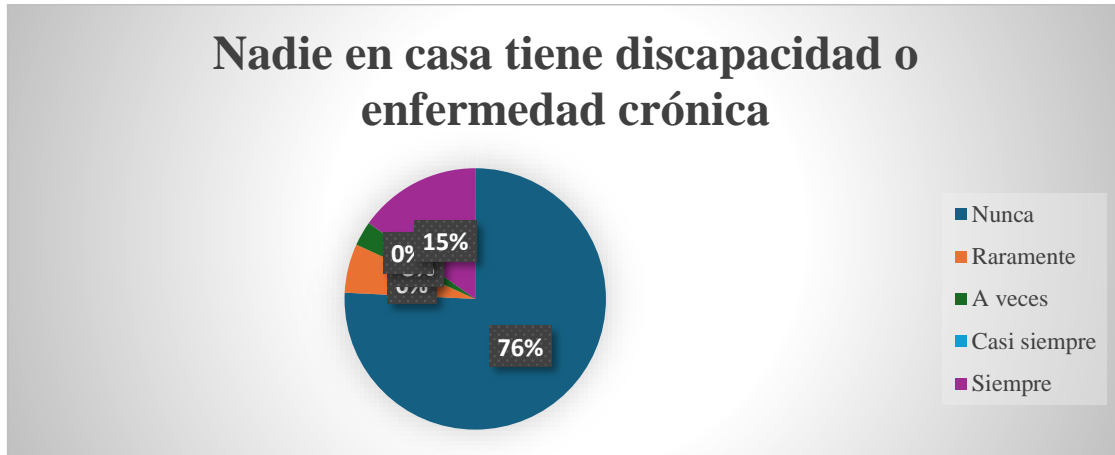
Nadie en casa tiene discapacidad o enfermedad crónica		
Indicadores	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	25	76%
Raramente	2	6%
A veces	1	3%
Casi siempre	0	0%
Siempre	5	15%
Total	33	100%

Elaboración Jicela Delgado

Fuente: Unidad Educativa Carlos Cisneros

Figura 11

Personas con discapacidad



Elaboración Jicela Delgado

Fuente: Unidad Educativa Carlos Cisneros

Análisis

Los resultados mostraron que el 76% de los estudiantes dijo que esta condición nunca se cumple, y un 15% afirmó que siempre nadie en su casa tiene una discapacidad o enfermedad crónica. Un porcentaje pequeño se situó en las opciones raramente (6%) y a veces (3%), lo que muestra que hay algunos casos con esta realidad familiar.

Interpretación

La presencia de una discapacidad o enfermedad crónica en un ambiente familiar puede dar lugar a cargas adicionales de cuidado, tiempo y recursos, afectando tanto al bienestar emocional de los estudiantes como al apoyo brindado en el ámbito escolar. De acuerdo con la OMS (2021), los núcleos familiares con miembros que padecen enfermedades crónicas suelen experimentar altos niveles de estrés y precariedad económica, lo que podría tener efectos sobre el desarrollo de los niños. La UNESCO (2020) también afirma que estas circunstancias familiares aumentan el riesgo de que se profundicen las desigualdades en educación si no se adoptan medidas inclusivas. En este sentido, el Diseño Universal para el Aprendizaje se presenta como una herramienta clave, al brindar opciones flexibles que posibilitan atender las necesidades del alumnado, teniendo en cuenta las particularidades del contexto familiar, y evitando así que estas situaciones se conviertan en dificultades para la enseñanza (Alba, 2022).

Tabla 13

Migración

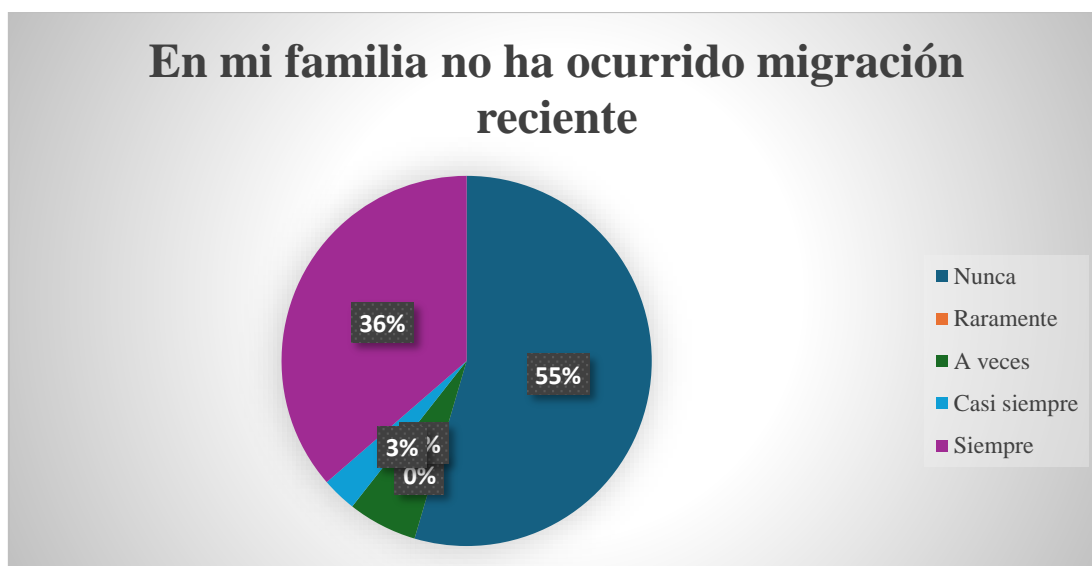
En mi familia no ha ocurrido migración reciente		
Indicadores	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	18	55%
Raramente	0	0%
A veces	2	6%
Casi siempre	1	3%
Siempre	12	36%
Total	33	100%

Elaboración Jicela Delgado

Fuente: Unidad Educativa Carlos Cisneros

Figura 12

Migración



Elaboración Jicela Delgado

Fuente: Unidad Educativa Carlos Cisneros

Análisis

Claramente, el 55% se manifestó que esta condición nunca se cumplía, lo que implica que más de la mitad de las familias cuentan con migración reciente. El 36% señalaba que siempre no había migración, y una pequeña minoría optaba por las opciones a veces (6%) y casi siempre (3%).

Interpretación

La migración reciente en el entorno familiar es un importante factor de vulnerabilidad en el sistema educativo, pues generalmente conlleva a rupturas afectivas, a transformaciones en la dinámica del hogar y a la adaptación en nuevos contextos sociales y culturales. UNICEF (2020) alerta que la separación de los padres debido a la migración puede crear en los hijos una sensación de inseguridad emocional, haciendo que les sea difícil concentrarse, comprometiendo su camino de aprendizaje. Igualmente, la CEPAL (2022) destaca que este tipo de desplazamientos están asociados a condiciones de vida muy precarias y aumentan las probabilidades de exclusión educativa. En este contexto, el Universal Design for Learning es idóneo al fomentar entre otras estrategias, flexibilidad para la participación, motivación y sentido de pertenencia entre el estudiantado, aspectos que resultan fundamentales para contrarrestar los efectos de la migración en contextos escolares vulnerables (Chavez Taipe et al., 2025).

4.1.1.4. Riesgos sociales

Tabla 14

Conflictos y violencia en el hogar

No hay conflictos ni violencia en mi hogar		
Indicadores	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	14	42%
Raramente	2	6%
A veces	12	36%
Casi siempre	2	6%
Siempre	3	9%
Total	33	100%

Elaboración Jicela Delgado

Fuente: Unidad Educativa Carlos Cisneros

Figura.13

Conflictos y violencia en el hogar



Elaboración Jicela Delgado

Fuente: Unidad Educativa Carlos Cisneros

Análisis

Los resultados muestran que el 42% de los estudiantes dijo que esta situación no ocurre en su hogar, es decir, que hay peleas o violencia en bastantes familias. Un 36% también indicó que a veces sí hay peleas en casa, y un 9% que en casa está siempre sin violencia.

Interpretación

La violencia y los conflictos dentro del hogar son factores que comprometen la educación, por cuanto afecta la estabilidad emocional, la atención y el interés del estudiantado. UNICEF (2020) afirma que los ambientes familiares de violencia producen estrés tóxico durante la infancia, lo que interfiere con procesos cognitivos fundamentales para el aprendizaje. Igualmente, Booth y Ainscow (2022) señalan que estas condiciones aumentan las barreras para la participación y el éxito escolar. En este sentido, a la luz de estas circunstancias, el Diseño Universal para el Aprendizaje adquiere importancia por promover ambientes de enseñanza seguros y positivos desde el punto de vista emocional en los que se brindan múltiples opciones para involucrarse y para recibir apoyo que facilitan el sostén del aprendizaje de los estudiantes que han sido afectados por situaciones familiares adversas.

Tabla 15

Problemas de adicción

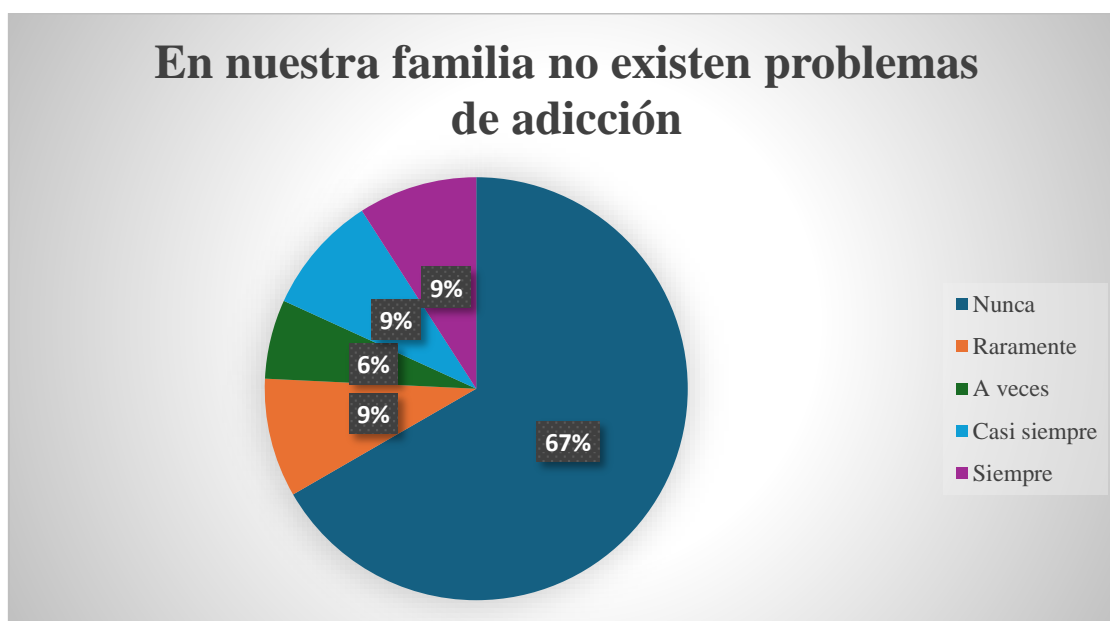
En nuestra familia no existen problemas de adicción		
Indicadores	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	22	67%
Raramente	3	9%
A veces	2	6%
Casi siempre	3	9%
Siempre	3	9%
Total	33	100%

Elaboración Jicela Delgado

Fuente: Unidad Educativa Carlos Cisneros

Figura 14

Problemas de adicción



Elaboración Jicela Delgado

Fuente: Unidad Educativa Carlos Cisneros

Análisis

Los resultados muestran que 67% de los estudiantes señaló que esta condición no se cumple nunca, revelando la existencia de problemas de adicción en una buena parte de hogares. En cambio, sólo un 9% manifestó que en ninguna ocasión están aquejados de estos problemas, distribuyéndose porcentajes menores entre las respuestas rara vez, a veces y casi siempre.

Interpretación

La presencia de problemas de adicción en la familia es un factor de alta vulnerabilidad educativa, dado que se asocia con inestabilidad emocional, abandono parental y problemas para acompañar a los hijos en la escuela. UNICEF (2020) señala que los niños que habitan en hogares con uso problemático de sustancias tienen mayores riesgos de experimentar estrés crónico y bajo desempeño en el aprendizaje. Igualmente, la CEPAL (2022) indica que estas condiciones conforman una mayor probabilidad de marginación social y educativa en situaciones de pobreza. Ante esta situación, el Diseño Universal para el Aprendizaje es apropiado al promoverse escuelas en las que las carencias del contexto familiar pueden ser paliadas y en las que la participación de los estudiantes se halla asegurada aun cuando éstos sean los de mayor riesgo.

Tabla 16

Embarazos tempranos

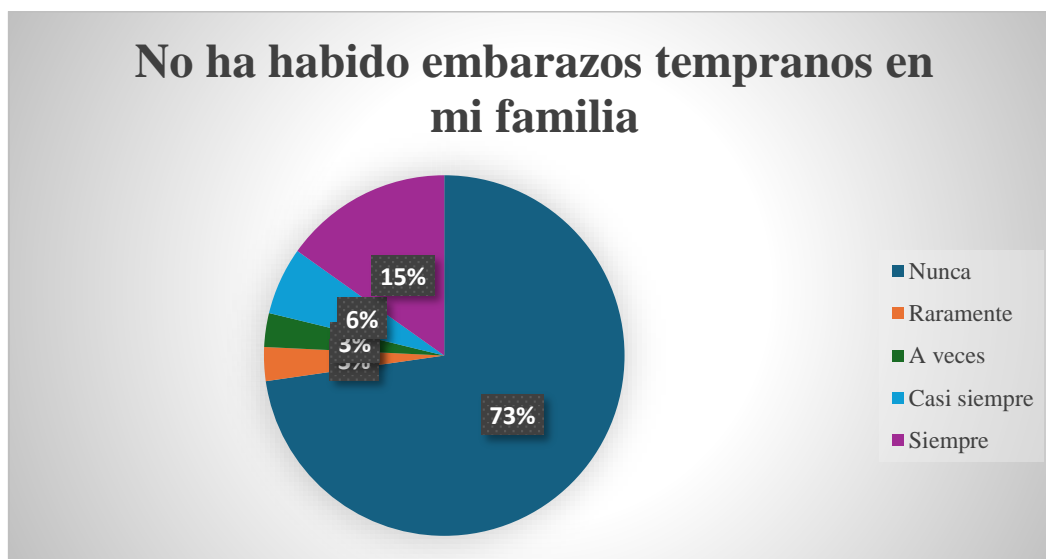
No ha habido embarazos tempranos en mi familia		
Indicadores	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	24	73%
Raramente	1	3%
A veces	1	3%
Casi siempre	2	6%
Siempre	5	15%
Total	33	100%

Elaboración Jicela Delgado

Fuente: Unidad Educativa Carlos Cisneros

Figura 15

Embarazos tempranos



Elaboración Jicela Delgado

Fuente: Unidad Educativa Carlos Cisneros

Análisis

El comportamiento de los datos indica una situación similar, dado que el 73% de los alumnos señaló que nunca se da esta condición, mostrando así la existencia de embarazos precoces en un número considerable de hogares. Sin embargo, tan sólo el 15% indicó que constantemente no se ha dado esta situación, y mínimos porcentajes se distribuyen entre casi siempre, a veces y rara vez.

Interpretación

La presencia de embarazos precoces en el seno familiar es un factor de vulnerabilidad educativa, pues implica habitualmente una reordenación de roles, restricciones económicas y en algunas oportunidades afectaciones emocionales que impactan indirectamente en el proceso de aprendizaje de los niños. Según la CEPAL (2022), el embarazo en la adolescencia se encuentra muy relacionado con patrones de pobreza y exclusión social que limitan las posibilidades educativas de los integrantes del hogar. Estos son, además, contextos que, según apunta la UNESCO (2021), incrementan el riesgo de abandonar temprano la escuela y de obtener bajo desempeño escolar. En ese marco, el Universal Design for Learning se constituye en una oportunidad al presentar estrategias pedagógicas flexibles y de soporte socioemocional que posibilitan la atención de alumnos con procedencia de contextos familiares complejos, ayudándolos a su permanencia y participación en el aula.

4.1.2. Principios y elementos del DUA aplicables

Los resultados muestran que los principios y elementos son un marco adecuado para atender a la diversidad en un aula de Tercer Año de Educación General Básica, sobre todo en contextos de vulnerabilidad. El marco teórico facilitó consolidar que no es una estrategia metodológica en particular, sino que se configura como un abordaje integral que orienta la planificación, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza–aprendizaje desde la flexibilidad curricular y la previsión de obstáculos (Alba, 2022).

Para el principio de múltiples formas de representación, se indica que la diversificación de la presentación de los contenidos facilita el acceso al aprendizaje de los estudiantes con diferentes estilos cognitivos, niveles de comprensión y contextos socioculturales. De acuerdo con CAST (2022) proporcionar apoyos visuales, auditivos y gráficos contribuye a eliminar barreras perceptuales y lingüísticas, lo cual es de mayor pertinencia cuando se trata de estudiantes que adquieren educación en medio de limitaciones de recursos educativos o acompañamiento de familia. Este principio está directamente relacionado con la necesidad de garantizar la comprensión del contenido sin tener que confiar en un solo canal de información.

El principio de múltiples formas de acción y expresión está vinculado a la emergencia de que estudiantes puedan mostrar lo aprendido a través de diferentes medios, tales como producciones orales, gráficas, escritas o digitales. Alba (2022) argumenta que dicha flexibilidad aumenta la autonomía del estudiante y que las evaluaciones tradicionales no se interpongan como un obstáculo para mostrar los verdaderos aprendizajes. En contextos vulnerables, este principio cobra mayor trascendencia, puesto que son muchos los estudiantes que tienen problemas motrices, comunicativos, emocionales que dificultan cumplir con la rigidez de la evaluación.

Mientras que la regla de múltiples formas de implicación busca aumentar la motivación, compromiso y la participación de los estudiantes. La motivación es un factor clave para la retención de los estudiantes en la escuela, en particular para aquellos que han sufrido pobreza, violencia doméstica o desintegración familiar, señala la UNESCO (2020). En esta línea, favorece estrategias como la cooperación en el aprendizaje, la contextualización cultural de los contenidos y la generación de ambientes emocionalmente seguros que propician el sentido de pertenencia y la autorregulación del aprendizaje.

Para resumir los principios y su aplicabilidad para el contexto de estudio, se muestra la siguiente tabla:

Tabla 17

Principios del DUA y su aplicabilidad en contextos de vulnerabilidad

Principio del DUA	Descripción	Aplicabilidad en contextos vulnerables
Múltiples formas de representación	Diversificación de los medios para presentar la información	Facilita la comprensión en estudiantes con barreras cognitivas, lingüísticas o socioculturales
Múltiples formas de acción y expresión	Diferentes formas de demostrar el aprendizaje	Permite que los estudiantes evidencien sus conocimientos sin depender de una única modalidad
Múltiples formas de implicación	Estrategias para motivar y comprometer al estudiante	Fortalece la participación, reduce el riesgo de desinterés y abandono escolar

Elaboración Jicela Delgado

Fuente: Carrillo (2025)

Se puede afirmar que los principios y elementos responden a las necesidades del estudiantado en situación de vulnerabilidad, pues proporcionan un marco preventivo que atenúa barreras pedagógicas antes de traducirse en fracaso o marginación escolar. Prácticamente como hacen constar Sánchez Fuentes y Duk (2022), la implementación favorece la equidad educativa al entender a la diversidad desde su valor y no desde su dificultad, convirtiéndose en una de las mejores estrategias para posibilitar aprendizajes significativos en contextos sociales complejos.

4.1.3. Aplicación del DUA como estrategia inclusiva para responder a la diversidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Los resultados del estudio demuestran que la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje es una estrategia inclusiva adecuada para responder a la diversidad existente en el aula de Tercer Año de Educación General Básica, en particular—día tras día—en contextos de vulnerabilidad social, económica y familiar. Posibilita prever las diferencias individuales del alumnado y planificar experiencias de aprendizaje flexibles que aseguren la participación del conjunto de estudiantes, sin que tenga que adaptarlas luego (Alba, 2022).

Desde el punto de vista del inclusivo, la aplicación promueve la equidad en educación al partir de la base de que los alumnos aprenden de manera distinta, y dichas diferencias no deben ser vistas como problemáticas, sino como un medio para enriquecer el proceso educativo. En este orden de ideas, se relaciona con los principios de la educación inclusiva al buscar que se eliminen las barreras en cuanto a metodologías, recursos y modos de evaluación, facilitando así que el currículo sea accesible para todos (Booth y Ainscow, 2022).

En situaciones de vulnerabilidad, la implementación tiene una relevancia particular, pues son numerosos los alumnos que se encuentran con obstáculos extrínsecos que merman su motivación, atención y desempeño. La UNESCO (2020) advierte que la rigidez curricular y las metodologías homogéneas aumentan el riesgo de exclusión escolar, en contraste con esto, características de flexibilidad como favorecen el fortalecimiento de la permanencia y el compromiso del estudiantado. En ese sentido, permite la adopción de recursos que tienen en cuenta el contexto sociocultural del alumno, sus conocimientos previos y sus emociones y que facilitan así el desarrollo de un aprendizaje más significativo y con mayor sentido.

Igualmente, el uso como estrategia inclusiva facilita que el docente asuma el papel de mediador, diseñando actividades que consideren diferentes accesos al conocimiento, variadas formas de expresar lo aprendido y diversas estrategias de motivación. De acuerdo con CAST (2022), esta perspectiva no solo es ventajosa para los alumnos que están en situación de vulnerabilidad, sino que también aumenta la calidad del aprendizaje de toda la clase al propiciar ambientes educativos más participativos, colaborativos y equitativos.

Para mostrar de manera sencilla la forma en que se responde con el DUA a la diversidad, se exhibe la siguiente matriz de aplicación:

Tabla 18

Matriz de aplicación del DUA como estrategia inclusiva

Principio del DUA	Barrera educativa identificada	Estrategias inclusivas DUA	Respuesta a la diversidad
Múltiples formas de representación	Dificultades de comprensión y acceso a la información	Uso de imágenes, videos, organizadores gráficos y lenguaje sencillo	Facilita la comprensión en estudiantes con distintos estilos de aprendizaje

Múltiples formas de acción y expresión	Limitaciones para demostrar lo aprendido	Evaluaciones flexibles (orales, gráficas, prácticas)	Permite que cada estudiante exprese sus aprendizajes según sus capacidades
Múltiples formas de implicación	Desmotivación y bajo compromiso escolar	Actividades contextualizadas, trabajo colaborativo y refuerzo positivo	Incrementa la motivación y participación del alumnado

Elaboración Jicela Delgado

Fuente: Carrillo (2025)

Los resultados permiten afirmar que la implementación como estrategia inclusiva fortalece el proceso de enseñanza–aprendizaje, al atender eficientemente la diversidad del estudiantado, sobre todo en contextos de vulnerabilidad. Al considerarse la flexibilidad curricular, la participación y el reconocimiento de las diferencias individuales, ayuda a disminuir las brechas educativas y a fortalecer una gestión educativa más equitativa e inclusiva, lo que se alinea con los principios de equidad y derecho a la educación para todos (Sánchez Fuentes y Duk, 2022).

4.2. Discusión

Del marco teórico y antecedentes, se incluye a múltiples autores como los de Booth y Ainscow y la Cepal que señalan que la vulnerabilidad educativa es multidimensional, comprende aspectos como la brecha digital, inestabilidad emocional por migración y convivencia en ambientes de conflicto o en situación familiar precaria. Al comparar esta teoría con los resultados que arrojó la encuesta socioeconómica realizada a los estudiantes de Tercer Año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Carlos Cisneros, se comprueba que es, precisamente, esta realidad heterogénea.

Sin bien muchas familias importantes pueden decir que cubren sus necesidades económicas, tienen acceso a los servicios básicos, subsisten indicadores de riesgo profundos como el hacinamiento, la conectividad intermitente a internet, la dependencia del endeudamiento, la migración reciente y riesgos sociales como los conflictos intrafamiliares y las adicciones. De este contraste nace la comprensión de que la vulnerabilidad en este escenario es estructural y muchas veces silenciosa, y que la amenaza de exclusión escolar no proviene solamente por privaciones materiales extremas, sino que también por cargas socioemocionales que demandan un trabajo pedagógico flexible para que no se concreten en fracaso escolar.

Por su parte, en cuanto al Diseño Universal para el Aprendizaje, la teoría y los antecedentes exponen que constituye una herramienta pedagógica eficaz para prever y

reducir las barreras de aprendizaje mediante un diseño curricular flexible. Al analizar los resultados de su aplicación en el aula estudiada, se comprobó que los principios de múltiples formas de representación, acción y expresión, e implicación resultaron totalmente pertinentes y adaptables para compensar las carencias del estudiantado. Con esto, llegamos a la validación empírica de que, en este contexto escolar, el DUA funciona como un mecanismo preventivo que, al ofrecer variadas opciones para acceder a la información, participar y ser evaluado, evita que las carencias del hogar como la falta de conectividad o el estrés familiar se conviertan en obstáculos infranqueables para el aprendizaje.

En síntesis, al entrelazar el marco teórico con los hallazgos locales, llegamos a la confirmación de que implementar el Diseño Universal para el Aprendizaje permite cerrar de manera práctica la brecha entre las normativas de educación inclusiva y la realidad cotidiana del aula. Se logra demostrar que, frente a una vulnerabilidad de carácter multidimensional, la respuesta institucional más efectiva es la flexibilidad curricular; una estrategia que mitiga el impacto de las desigualdades estructurales fomenta la participación de todos los estudiantes según sus capacidades y promueve un entorno educativo verdaderamente equitativo y justo.

CAPÍTULO V.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

En cuanto al primer objetivo, que tenía como finalidad identificar las condiciones de vulnerabilidad de los estudiantes de Tercer Año de Educación General Básica, paralelo C, de la Unidad Educativa Carlos Cisneros, se determinó que los educandos manifestaron una realidad heterogénea donde se encontraban condiciones favorables y de vulnerabilidad socioeconómica, familiar y social. Aunque un porcentaje importante de las familias disponía de servicios básicos y de fuentes de trabajo confiables, se detectaron situaciones de riesgo tales como hacinamiento, acceso restringido a conectividad, dependencia temporal de préstamos, migración en movimientos y conflictos familiares, factores que repercutieron en el ámbito educativo y ratificaron la multidimensionalidad de la vulnerabilidad.

Respecto al segundo objetivo, referido a explicar los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje aplicables al contexto de los estudiantes, se concluyó que los tres principios -múltiples formas de presentación, acción y expresión y participación- fueron suficientes para atender la diversidad en el grupo de estudiantes. Estos principios permitieron inferir que la variabilidad del aprender no es una excepción sino una regla dentro del aula y que un diseño curricular flexible permite un acceso equitativo a los aprendizajes sobre todo si considera el hecho de que el contexto está „marcado por diferencias sociales y educativas.

De acuerdo con el tercer objetivo, dirigido a conocer la utilización del DUA como estrategia inclusiva para atender a la diversidad en el proceso de enseñanza aprendizaje, se llegó a la conclusión de que se consolidó como una opción pedagógica posible y necesaria para atenuar las barreras educativas padecidas por estudiantes en condiciones de vulnerabilidad. Su uso permitió plantear prácticas inclusivas que favorecieron la participación, la motivación y la autonomía de las y los estudiantes, evidenciando que una mirada preventiva y flexible aportó en la construcción de ambientes de aprendizaje más justos y coherentes con las necesidades concretas del contexto escolar.

5.1. Recomendaciones

En cuanto a las situaciones de vulnerabilidad, se sugiere aumentar desde la institución los mecanismos de detección temprana de situaciones socioeconómicas y familiares de riesgo, en coordinación con el DECE y las familias, para brindar acompañamiento oportuno a los educandos.

En lo que respecta a los principios y los elementos del DUA, se propuso formar de manera continua al profesorado para que aplicara el Diseño Universal para el Aprendizaje,

motivando así a la educación flexible basada en múltiples formas de representación, expresión y participación.

Siendo la implementación como estrategia inclusiva, se recomienda la introducción gradual de esta perspectiva en la práctica docente de la institución con el fin de crear ambientes de aprendizaje inclusivos y contextualizados que respondan a la diversidad de la población estudiantil y reduzcan las barreras educativas.

BIBLIOGRAFÍA

- Alba, C. (2022). Diseño Universal para el Aprendizaje: Un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, 6(9), 55-68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7449797>
- Almumen, H. (2020). Universal Design for Learning (UDL) Across Cultures: The Application of UDL in Kuwaiti Inclusive Classrooms. *SAGE Open*, 1-14. <https://doi.org/10.1177/2158244020969674>
- Arias, F. G. (2022). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología Científica. 6ta. Edición* (6.ª ed.). Fideas G. Arias Odón.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2022). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (3.ª ed.). FUEM.
- Bravo Guzhñay, B. F., & Caguana Zaruma, J. A. (2023). *El DUA como estrategia didáctica para la atención a la diversidad en el PEA de Matemática en Noveno C, UE Luis Cordero* [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Educación]. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/2999>
- Center for Applied Special Technology. (2022). *The UDL Guidelines*. <https://udlguidelines.cast.org>
- Chavez Taipei, Y. V., Lozano Lozano, M., & Sánchez Ortega, J. A. (2025). Diseño universal para el aprendizaje: Una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 5(2). <https://doi.org/10.5281/zenodo.12738427>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2022). *Panorama Social de América Latina 2021*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/47718-panorama-social-america-latina-2021>
- Díaz Vega, M., & López Bastias, J. L. (2022). *Diseño universal para el aprendizaje y diseño universal para la instrucción* (1.ª ed.). Octaedro. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8946829>
- Edyburn, D. L. (2021). Universal Usability and Universal Design for Learning. *Intervention in School and Clinic*, 56(5), 310-315. <https://doi.org/10.1177/1053451220963082>
- Erasmus. (2022). *Universal Design for Learning Guideli* (1.ª ed.). UDLL Partnership. <http://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18033>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2020). *Acceso al sistema educativo e inclusión de estudiantes en situación de vulnerabilidad*. Página Web Institucional. <https://www.unicef.org/ecuador/acceso-al-sistema-educativo-e-inclusi%C3%B3n-de-estudiantes-en-situaci%C3%B3n-de-vulnerabilidad>
- Fuente-González, S. de la, Álvarez-Hevia, D. M., & Rodríguez-Martín, A. (2025). Diseño Universal para el Aprendizaje. Una revisión sistemática de su papel en la formación docente. *Alteridad. Revista de Educación*, 20(1), 113-128. <https://doi.org/10.17163/alt.v20n1.2025.09>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2022). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw Hill España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=775008>

- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2023). *Encuesta Nacional de Empleo, Subempleo y Educación (ENEMDU) anual 2023*. INEC.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. Cast Incorporated.
- Muñoz-Ortiz, W. W., García-Mera, G. M., Esteves-Fajardo, Z. I., & Peñalver-Higuera, M. J. (2023). El Diseño Universal de Aprendizaje: Un enfoque para la educación inclusiva. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 6(12), 167-183. <https://doi.org/10.35381/e.k.v6i12.2550>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2025). *La inclusión en la educación* [Página Web Institucional]. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/education/inclusion>
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2022). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Association for Supervision and Curriculum Development, 1703 N.
- Sánchez Fuentes, S., & Duk, C. (2022). La Importancia del Entorno. Diseño Universal para el Aprendizaje Contextualizado. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 16(2), 21-31. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200021>
- Segura, M., & Quiros, M. (2022). Desde el Diseño Universal para el Aprendizaje: El estudiantado al aprender se evalúa y al evaluarle aprende. *Revista Educación*, 43(1), 1-20. <https://doi.org/doi:10.15517/revedu.v43i1.28449>
- Stroud, L., Green, E., & Cronje, J. (2020). A Revision Process That Bridges Qualitative and Quantitative Assessment. *Psychology*, 11(3). <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2697821>
- Toral-Tenorio, J. S., Proaño-Arias, E. M., Córdova-González, M. L., Guevara-Toledo, C., Huiracocha-Tutivén, K., Fajardo-Chunchi, D. H., Santander-Santander, L. A., Berrezueta-Pesántez, E. C., Nieto-Trelles, A. V., Cabrera-Sinchi, F. R., Narváez, M. E. P., Castro-León, M. A., & Ochoa-Guerrero, M. E. (2022). *La inclusión educativa en números: Zona 3: Chimborazo, Cotopaxi, Pastaza y Tungurahua* (1.^a ed.). Universidad del Azuay Casa Editora.
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring (GEM) Report 2020* [Página Web Institucional]. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/global-education-monitoring-gem-report-2020>
- Villegas Mayorga, J. (2022). El Estado del Arte en la Investigación Científica. *Sciencevolution*, 1(2), 6-6. <https://doi.org/10.61325/ser.v2i2.16>
- Vinueza Cabezas, D. P., Cuasque Farinango, M. Y., & Imba Imba, K. Y. (2022). El Estado del Arte. Investigación formativa en la Educación Superior: State of the Art. Formative Research in Higher Education. *Revista Ecos de la Academia*, 8(15), 45-54. <https://doi.org/10.53358/ecosacademia.v8i15.681>

ANEXOS

Anexo 1. Aprobación de tema y tutor



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN,
HUMANAS Y TECNOLOGÍAS

DECANATO



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, HUMANAS Y TECNOLOGÍAS

RESOLUCIÓN ADMINISTRATIVA No. 275-DFCEHT-UNACH-2025

Dra. Amparo Cazorla Basantes
DECANA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN HUMANAS Y TECNOLOGÍAS

CONSIDERANDO:

Que, el Estatuto de la Universidad Nacional de Chimborazo, en su Art. 150, literal a) expresa: "Decano, máxima autoridad académica de la Facultad, responsable de la gestión estratégica";

Que, el Estatuto de la Universidad Nacional de Chimborazo, en su Art. 152, numeral 17, determina que es atribución del decano de la Facultad resolver las solicitudes de personal académico, administrativo y estudiantes que no sean competencia expresa de órganos de mayor jerarquía";

Que, el Reglamento de Titulación de la Universidad Nacional de Chimborazo, aprobado por el Consejo Universitario, en sesión extraordinaria de fecha 31 de octubre de 2023, con Resolución No. 0379-CU-UNACH-SE-31-10-2023, en su Art. 29, literal a), párrafo cuarto menciona: "El Director de Carrera remitirá al Decano la propuesta de asignación de tutor para su aprobación, en un término de dos días hábiles de haber recibido el listado de temas de los estudiantes. Una vez aprobada la propuesta de asignación de tutor, el Decano notificará, mediante la resolución, la designación de tutor al estudiante y al profesor tutor, hasta cinco días hábiles después de haberla receptado la propuesta.

El estudiante, tras contar con la designación de profesor tutor y tema validado, deberá planificar las tutorías y el desarrollo del perfil del trabajo de titulación y cumplir con el trabajo establecido por el profesor de la asignatura o espacio académico correspondiente al proceso de titulación";

Que, mediante Oficio No. 100.CEB-UNACH-2025, el Dr. Manuel Machado, Director de la Carrera de Educación Básica, en la parte pertinente de la comunicación expresa: "Por medio del presente me permito informar que de acuerdo al Art. 29 literal a) del reglamento de titulación, la comisión de carrera se reunió con la finalidad de asignar profesor tutor a cada estudiante según el componente de investigación para la consecución del trabajo de investigación de los estudiantes de séptimo semestre periodo 2025-1S. Por lo que me permito remitir el listado de la propuesta de asignación de tutores para su aprobación.", lo subrayado me pertenece.

Que, revisado el trámite correspondiente, el proceso cumple con las exigencias pertinentes;

En ejercicio de las atribuciones que le confiere la normativa legal correspondiente:

RESUELVE:

Aprobar la propuesta de designación de tutores del trabajo de titulación, en conformidad al listado remitido por el Dr. Manuel Machado, Director de la Carrera de Educación Básica, mediante Oficio No. 100.CEB-UNACH-2025, como se describe a continuación:



No.	APELLIDOS Y NOMBRES	TEMAS	TUTOR/TUTORA
1	AMAGUAÑA SUPE KATYA ALEXANDRA LARA TAGUA LIZETH VIVIANA	PROPUESTA DE MÉTODOS ACTIVOS PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA	MGS. FÉLIX ROSERO
2	ATUPAÑA GUAILLA MARIA LIZETH	REGULACIÓN EMOCIONAL A TRAVÉS DE LA RECREACIÓN EN LA NATURALEZA EN EDUCACIÓN BÁSICA.	MGS. PATRICIA VERA
3	CAIZA GUAMAN WENDY NICOLE	DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	MGS. TATIANA FONSECA
4	CARGUA ASQUI GABRIELA ELIZABETH	ESTRATEGIAS NEUROPEDAGÓGICAS PARA LA REGULACIÓN EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA	MGS. GLADYS BONILLA
5	CARVAJAL GRANIZO JONATAN ALEXANDER COCA AGURTO THALIA CRISTINA	GUÍA DE LA METODOLOGÍA TEKMAN EN LUDILETRAS E INTELIGENCIA ARTIFICIAL	MGS. AÍDA QUISHPE
6	CULLAY GUEVARA KAREN MISHHELL	LA NARRACIÓN ORAL EN LA COMPRENSIÓN LECTORA	MGS. FÉLIX ROSERO
7	CURAY MONTESDEOCA JOSELYN VIVIANA	EL JUEGO EN EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN NIÑOS	MGS. TATIANA FONSECA
8	DELGADO BERMEO MARIA JICELA	EL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD	MGS. TATIANA FONSECA
9	FLORES JIMENEZ NAGELY VERONICA	EL JUEGO COOPERATIVO PARA LA REGULACIÓN EMOCIONAL EN EL AULA DE EDUCACIÓN BÁSICA.	MGS. PATRICIA VERA
10	GAMARRA GUALLI NANCY JACKELINE	DISEÑO DE TALLERES RECREATIVOS COMO HERRAMIENTA DE REGULACIÓN EMOCIONAL PARA PADRES DE FAMILIA DE EDUCACIÓN BÁSICA SUPERIOR	MGS. GLADYS BONILLA
11	GUERRA NARANJO VERONICA ANAHI RUIZ PAREDES DELANEY DANIELA	GUÍA DE CAPACITACIÓN FAMILIAR EN RECREACIÓN PARA LA REGULACIÓN EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA	MGS. PATRICIA VERA
12	GUERRERO BENALCAZAR KATHERINE MISHEL	LA GAMIFICACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE UNA LENGUA MATERNA.	MGS. FÉLIX ROSERO
13	GUINLA LÓPEZ MELANIE VICTORIA	RECREACIÓN Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA SUPERIOR	MGS. PATRICIA VERA
14	IMBAQUINGO CHIMARRO LINO ALEXANDER	METODOLOGÍA TEKMAN EN LUDILETRAS Y COMPETENCIAS CONTEXTUALIZADAS.	MGS. AIDA QUISHPE
15	LEMACHE LÓPEZ AMARILIS PRICILA	EL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE Y LA FORMACIÓN DOCENTE	MGS. TATIANA FONSECA
16	LUCERO SALINAS RUBI BRISSEIDA	METODOLOGÍA EMAT PARA LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA EN EDUCACIÓN BÁSICA	MGS. JOHANA MONTROYA
17	MANOBANDA BALTAN ANGELICA MISHHELL	TEXTOS MULTISENSORIALES PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA	MGS. FÉLIX ROSERO
18	MINTA CARRILLO	IMPLEMENTACIÓN DEL DISEÑO UNIVERSAL	MGS. TATIANA



DECANATO

	JANETH ALEXANDRA	PARA EL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN BÁSICA	FONSECA
19	MORALES GUASHPA ESTEFANIA NOELIA PAULLAN RODRIGUEZ NICOLE ADRIANA	GUÍA METODOLÓGICA: GAMIFICACIÓN Y AMBIENTES DE APRENDIZAJE	MGS. GLADYS BONILLA
20	MOROCHO CHUTO BYRON ISAÍAS	LA AUTORREGULACIÓN PARA EL AUTOESTIMA EN EL AULA DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA.	MGS. GLADYS BONILLA
21	MUÑOZ LLANOS SILVANA LISSETTE	NARRATIVA TRANSMEDIA COMO ESTRATEGIA PARA EL ANÁLISIS LITERARIO.	MGS. FÉLIX ROSERO
22	ORBE QUITO MADELINE ESTEFANIA	LA VIOLENCIA INTRAFAMILIAR Y LA REGULACIÓN EMOCIONAL EN EL AULA DE EDUCACIÓN BÁSICA	MGS. GLADYS BONILLA
23	PILCO CAYAMBE ROCIO NATIVIDAD	LAS HABILIDADES SOCIALES EN EL DESARROLLO EMOCIONAL DE LOS NIÑOS	MGS. TATIANA FONSECA
24	POZO FIALLOS NOHELIA ESMERALDA	ESTRATEGIAS DE ESCRITURA PARA AUTISMO EN EDUCACIÓN BÁSICA	MGS. PATRICIA VERA
25	SALAZAR RIVERA NADIA YULIANA	ESTRATEGIAS LÚDICAS EN LA MOTIVACIÓN LECTORA	MGS. FÉLIX ROSERO
26	VALLEJO CEVALLOS SARA GABRIELA VELASCO BONIFAZ JESSICA ALEXANDRA	TALLERES DE FORMACIÓN DOCENTE EN RECREACIÓN PARA LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN EL AULA DE EDUCACIÓN BÁSICA	MGS. PATRICIA VERA
27	VERDEZOTO AUQUILLA AMBAR LIZETH	DISEÑO DE UN MODELO RECREATIVO INCLUSIVO Y LA REGULACIÓN EMOCIONAL EN EL AULA DE CLASE	MGS. TATIANA FONSECA
28	VILLACIS MOLINA KEVIN DARIO	LOS AUDIOLIBROS EN LA MOTIVACIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA	MGS. FÉLIX ROSERO
29	YANZA RIERA JHANONY ALEXANDER	GUÍA METODOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA MULTIPLICACIÓN Y DIVISIÓN POR MEDIO DE LA GAMIFICACIÓN EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA MEDIA	MGS. MARCO VELASCO

Riobamba, 05 de mayo de 2025.



0602683856 AMPARO
LILIAN CAZORLA
BASANTES

Dra. Amparo Cazoría Basantes, PhD.

DECANA

Revisado por: Dra. Amparo Cazoría B.
Elaborado por: Mgs. Teresa Soto B.

Funcionarios que reciben	Fecha de recepción	Firma
Directora de carrera	05-05-2025	



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, HUMANAS Y TECNOLOGÍAS

CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA

ENCUESTA DIRIGIDA A LOS ESTUDIANTES

El Diseño Universal para el Aprendizaje en Estudiantes en Situación de Vulnerabilidad

Objetivo de la entrevista: Recopilar información sobre la condición socioeconómica de los estudiantes.

Nombre del investigador: Maria Jicela Delgado Bermeo

ENCUESTA SOCIOECONÓMICA

Indicaciones: Marca la opción que mejor describa tu situación.

1 = Nunca

2 = Raramente

3 = A veces

4 = Casi siempre

5 = Siempre

A. Vivienda y servicios

Ítem	1	2	3	4	5
Vivimos menos de 5 personas por habitación.					
Tenemos agua potable disponible todo el tiempo.					
Contamos con electricidad sin cortes frecuentes.					
Tenemos baño/sanitario en casa.					
Contamos con internet o teléfono en el hogar.					

B. Situación económica

Ítem	1	2	3	4	5
El adulto responsable tiene empleo estable/formal.					
El ingreso mensual cubre las necesidades básicas.					
En casa no hay trabajo informal sin beneficios.					
No dependemos de préstamos para el hogar.					

C. Composición familiar y salud

Ítem	1	2	3	4	5
No vivimos con personas que requieren cuidados especiales.					
Nadie en casa tiene discapacidad o enfermedad crónica.					
En mi familia no ha ocurrido migración reciente.					

D. Riesgos sociales

Ítem	1	2	3	4	5
No hay conflictos ni violencia en mi hogar.					
En nuestra familia no existen problemas de adicción.					
No ha habido embarazos tempranos en mi familia.					

Interpretación

4-5: condiciones favorables

3: situación intermedia/moderada

1-2: condiciones vulnerables

Anexo 3: Conteo de los datos



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, HUMANAS Y
TECNOLOGÍAS
CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA
ENCUESTA DIRIGIDA A LOS ESTUDIANTES

El Diseño Universal para el Aprendizaje en Estudiantes en Situación de
Vulnerabilidad

Objetivo de la entrevista: Recopilar información sobre la condición socioeconómica de los estudiantes.

Nombre del investigador: Maria Jicela Delgado Bermeo

ENCUESTA SOCIOECONÓMICA

Indicaciones: Marca la opción que mejor describa tu situación.

1 = Nunca

2 = Raramente

3 = A veces

4 = Casi siempre

5 = Siempre

A. Vivienda y servicios

Ítem	1	2	3	4	5
Vivimos menos de 5 personas por habitación.	9	0	19	3	2
Tenemos agua potable disponible todo el tiempo.	2	5	1	2	26
Contamos con electricidad sin cortes frecuentes.	4	4	18	1	6
Tenemos baño/sanitario en casa.	1	2	2	2	26
Contamos con internet o teléfono en el hogar.	4	1	1	1	26

B. Situación económica

Ítem	1	2	3	4	5
El adulto responsable tiene empleo estable/formal.	2	0	0	0	31
El ingreso mensual cubre las necesidades básicas.	0	1	7	2	23
En casa no hay trabajo informal sin beneficios.	19	1	0	1	12
No dependemos de préstamos para el hogar.	8	0	7	1	17

C. Composición familiar y salud

Ítem	1	2	3	4	5
No vivimos con personas que requieren cuidados especiales.	22	0	1	0	10
Nadie en casa tiene discapacidad o enfermedad crónica.	25	2	1	0	5
En mi familia no ha ocurrido migración reciente.	18	0	2	1	12

D. Riesgos sociales

Ítem	1	2	3	4	5
No hay conflictos ni violencia en mi hogar.	14	2	12	2	3
En nuestra familia no existen problemas de adicción.	22	3	2	3	3
No ha habido embarazos tempranos en mi familia.	24	1	1	2	5

Interpretación

4-5: condiciones favorables

3: situación intermedia/moderada †

1-2: condiciones vulnerables 🌪️ 🌪️ 🌪️

Anexo 4. Evidencia de la recolección de datos en la institución



Descripción: Encuesta realizada a los estudiantes de tercer año paralelo c



Descripción: Encuesta realizada a los estudiantes de tercer año paralelo c