



Informes de Evaluación 41

Enero de 2026

Percepciones sobre el diseño universal para el aprendizaje y su impacto transformador en los centros educativos

El avance hacia una educación más inclusiva exige cuestionar las estructuras y dinámicas de la escuela, que con frecuencia resultan excluyentes, así como replantear los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este escenario, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se presenta como un enfoque clave para atender a la diversidad del alumnado desde la planificación curricular, generando entornos de aprendizaje flexibles y accesibles para todo el alumnado sin recurrir al uso de adaptaciones (Alba-Pastor, 2019; Rodríguez-Martín et al., 2020).

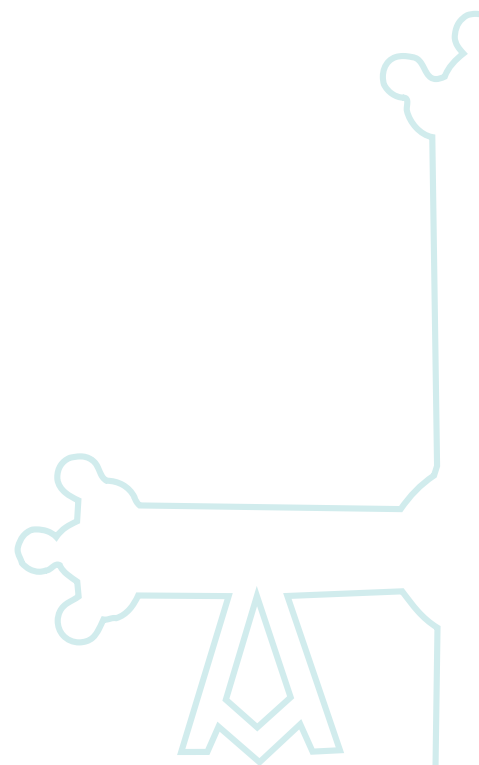
El DUA se apoya, de forma metafórica, en la existencia de tres tipos de redes neuronales que explican el funcionamiento del cerebro durante el aprendizaje.

¿Qué entendemos por Diseño Universal para el Aprendizaje?

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) surge en los años noventa como adaptación educativa del Diseño Universal en arquitectura (Mace, 1985; Connell et al., 1997), que tenía el propósito de desarrollar entornos y servicios accesibles para todas las personas. Trasladado al ámbito educativo por el *Center for Applied Special Technology* (CAST), el DUA se consolidó como un marco teórico-práctico orientado a eliminar barreras y garantizar la participación de todo el alumnado, evitando recurrir a adaptaciones curriculares (Rose y Meyer, 2002; CAST, 2018; Amezcua-Aguilar et al., 2020).

El DUA se apoya, de forma metafórica, en la existencia de tres tipos de redes neuronales que explican el funcionamiento del cerebro durante el aprendizaje: las redes afectivas (el porqué del aprendizaje), las redes de reconocimiento (el qué) y las redes estratégicas (el cómo). Partiendo de esta premisa, el enfoque se organiza en base a tres principios fundamentales, cada uno con pautas específicas que orientan la práctica docente (CAST, 2018).

- Múltiples formas de implicación: Reconoce que no todo el alumnado se motiva de la misma forma, por lo que se centra en promover diversas vías para conseguirlo. Incluye estrategias para captar el interés (conexión con experiencias, elección, entornos previsibles), sostener la persistencia (metas claras, colabo-



ración, retroalimentación formativa) y fomentar la autorregulación (estrategias emocionales, autoevaluación, tutorización).

- Múltiples formas de representación: Busca garantizar que la información sea accesible y comprensible diversificando canales y formatos, apoyando la decodificación del lenguaje y los símbolos, y favoreciendo la comprensión mediante conocimientos previos, ejemplos y andamiajes. En conjunto, ofrece distintos caminos para acceder y construir el conocimiento.
- Múltiples formas de acción y expresión: Reconoce que el alumnado aprende y demuestra lo que sabe de maneras diversas. Propone abrir canales alternativos de interacción, diversificar los medios de expresión y comunicación (texto, oralidad, multimedia, corporalidad) y desarrollar funciones ejecutivas como la planificación, la monitorización y la autoevaluación.

Implicaciones del DUA en los procesos de enseñanza aprendizaje

La adopción del DUA puede generar entornos más participativos y accesibles, donde el alumnado se beneficia de un aprendizaje flexible y diversificado, lo que repercute positivamente tanto en su motivación como en la calidad de sus experiencias educativas.

Algunos estudios señalan que el DUA contribuye a mejorar la satisfacción y el compromiso del alumnado, con y sin discapacidad (Coyne et al., 2017; Katz & Sokal, 2016). Asimismo, el profesorado percibe el DUA como una herramienta que refuerza su propia implicación y permite desarrollar prácticas más inclusivas (Kumar & Wideman, 2014). También existen evidencias moderadas de mejora en el rendimiento académico en distintas etapas educativas (King-Sears et al., 2023). Estos trabajos destacan que la adopción del DUA puede generar entornos más participativos y accesibles, donde el alumnado se beneficia de un aprendizaje flexible y diversificado, lo que repercute positivamente tanto en su motivación como en la calidad de sus experiencias educativas.

A pesar de los efectos positivos señalados en diferentes investigaciones, la literatura también ha puesto de manifiesto la existencia de obstáculos significativos que dificultan la plena aplicación del DUA en los centros educativos. Entre ellas se destaca el desconocimiento generalizado del enfoque, la falta de formación específica, la resistencia al cambio por parte del profesorado, la falta de tiempo, las ratios elevadas y la escasez de recursos (Avellán-Zambrano y Alcívar-Pincay, 2024; Berrios y Herrera, 2021).

Pese a su creciente interés, la evidencia empírica sobre el DUA sigue siendo escasa, especialmente en el contexto español. Numerosos trabajos responden a un carácter teórico o reflexivo y apenas se encuentran estudios que analicen sus efectos reales en la práctica educativa. Este vacío en la literatura sustenta el objetivo de la presente investigación: analizar el estado del Diseño Universal para el Aprendizaje en el Principado de Asturias, explorando tanto las actitudes hacia el enfoque como su nivel y formas de implementación en los centros educativos a partir de las percepciones del profesorado, los Servicios de Orientación y el Servicio de Inspección.

Metodología de estudio

La investigación adoptó un diseño metodológico mixto de carácter concurrente, en el que los datos cuantitativos y cualitativos se recogieron en paralelo para posteriormente integrarse en un análisis complementario. Este planteamiento permitió triangular la información y obtener una visión más completa del estado del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en el Principado de Asturias.

Perfil de la muestra

La muestra estuvo compuesta por tres sectores poblacionales: profesorado en activo de enseñanzas no universitarias, profesionales de los Servicios de Orientación Educativa y miembros del Servicio de Inspección.

En total, 286 docentes participaron en la fase cuantitativa, cumplimentando la escala y una batería de preguntas abiertas. El grupo estuvo integrado por un 79% de mujeres (n=226) y un 21% de hombres (n=60), con edades y experiencia profesional muy diversas, que oscilaban entre 0 y 37 años de trayectoria docente. La titulación también mostró heterogeneidad: un 53,1% de mujeres y un 14% de hombres contaban con licenciatura, grado o ingeniería superior, mientras que un 1,4% de mujeres y un 2,4% de hombres habían alcanzado el grado de doctorado.

Respecto al contexto de los centros, un 40,2% de los participantes trabajaba en entornos rurales y un 59,8% en urbanos. El tamaño de los centros variaba notablemente, aunque predominaban aquellos con más de 450 estudiantes (22,4%). Esta diversidad garantizó una representación significativa del sistema educativo asturiano.

En la fase cualitativa participaron profesorado, orientadores e inspectores a través de cuestionarios abiertos. En el caso de orientación, se recogieron finalmente seis respuestas; en inspección, siete; y en profesorado, 17, lo que permitió explorar percepciones más profundas y matizadas. Para describir estos perfiles se codificaron variables como especialidad, género, años de experiencia y zona de desempeño.

Instrumentos de recogida de información

Se emplearon dos instrumentos principales: un cuestionario mixto y varios cuestionarios abiertos.

El cuestionario mixto fue diseñado y validado mediante análisis factorial. Incluía la escala ADIPA (Actitudes frente al DUA e Implementación Práctica en el Aula), junto con una serie de preguntas abiertas. Este instrumento permitió obtener un gran volumen de información cuantitativa y, al mismo tiempo, captar matices cualitativos.

Por su parte, los cuestionarios abiertos se diseñaron en varias fases. Primero se elaboró un guion preliminar, revisado por expertos, que fue aplicado en una prueba piloto. Posteriormente, se realizaron ajustes y se aplicó la versión final a los tres

Estos cuestionarios profundizaron en cuestiones como la percepción del DUA, la formación del profesorado, el papel de los diferentes servicios educativos y las barreras detectadas para la implementación.

colectivos implicados. Estos cuestionarios profundizaron en cuestiones como la percepción del DUA, la formación del profesorado, el papel de los diferentes servicios educativos y las barreras detectadas para la implementación.

Ambos instrumentos fueron concebidos no solo como herramientas de recogida de datos, sino también como medios para dar voz a los participantes y reflejar la complejidad de sus experiencias en relación con el DUA. La metodología adoptada buscó integrar la consistencia de los análisis cuantitativos con la profundidad aportada por las respuestas cualitativas, de manera que fuese posible obtener una visión más completa sobre la situación del DUA en el contexto asturiano.

¿Qué actitudes muestran los participantes hacia el DUA?

Participantes de los tres colectivos afirman compartir el marco conceptual del DUA, pero encuentran difícil materializarlo en la práctica cotidiana debido a la falta de tiempo, la escasez de recursos o las ratios elevadas.

Los tres agentes implicados [profesorado, servicios de orientación y servicio de inspección educativa] coinciden en que el DUA contribuye a construir escuelas más inclusivas, en coherencia con hallazgos previos (Evmenova, 2018). Entre los docentes, tanto los datos de la escala como los testimonios subrayan su potencial para favorecer la participación y la motivación del alumnado, en línea con trabajos anteriores (Katz & Sokal, 2016; Smith-Canter et al., 2017).

El ítem con la media más alta fue *“Requiere formación específica para el profesorado”* (M=5,26; 81,8 % de respuestas positivas), lo que refleja que el profesorado reconoce el valor del DUA, pero considera la formación práctica una condición necesaria para su aplicación efectiva.

El análisis sociodemográfico revela diferencias significativas en las actitudes hacia el DUA. Las mujeres muestran valoraciones más positivas, especialmente en aspectos vinculados a la inclusión, un patrón coincidente con lo descrito por Pegalajar y Colmenero (2017). Asimismo, el profesorado de especialista en Educación Especial-PT presenta opiniones más favorables que otros perfiles docentes, en línea con estudios previos sobre educación inclusiva (Saloviita, 2018; González-Gil et al., 2016). Estas tendencias parecen relacionadas con la formación previa en el enfoque, que se asocia a actitudes más favorables hacia su aplicación (Scanlon et al., 2022).

Junto a estas valoraciones favorables, emergen críticas recurrentes. La primera es la brecha entre teoría e implementación: participantes de los tres colectivos afirman compartir el marco conceptual del DUA, pero encuentran difícil materializarlo en la práctica cotidiana debido a la falta de tiempo, la escasez de recursos o las ratios elevadas. Esta tensión dialoga con la literatura, que señala un predominio de estudios teóricos frente a investigaciones empíricas (Al-Azawei et al., 2016) y reclama más evidencia aplicada (Oliveira et al., 2019).

Precisamente a raíz de estas dificultades, una parte del profesorado y de la inspección teme que el DUA pueda diluirse como “moda pasajera” sujeta a vaivenes legislativos. Esta tensión se refleja en los resultados cuantitativos: el ítem inverso *“Es una moda como otras en el ámbito educativo”* obtuvo la media más baja

(M=2,79) y una gran dispersión de respuestas, lo que muestra que, aunque más de la mitad del profesorado rechazó esa idea, existe un sector significativo que expresó dudas. Estas se plasman en testimonios como “Mi percepción es que el DUA constituye una moda pasajera, es un ropaje que acompaña a unos desarrollos legislativos determinados hasta que llegue el próximo marco curricular” (I2.SIE.H.29.OR). Frente a ello, otros participantes defendieron la validez del enfoque: “Considero que el DUA ha llegado para quedarse porque aborda necesidades reales de inclusión” (I6.PRO.EP.H.5.C.U.C). Todo ello evidencia un debate abierto sobre la sostenibilidad del DUA, que puede interpretarse a la luz de la reflexión de Bauman (2000) sobre la “modernidad líquida”, entendiendo que las propuestas educativas corren el riesgo de diluirse si no encuentran estructuras sólidas que las respalden.

¿Se está aplicando el DUA en las aulas?

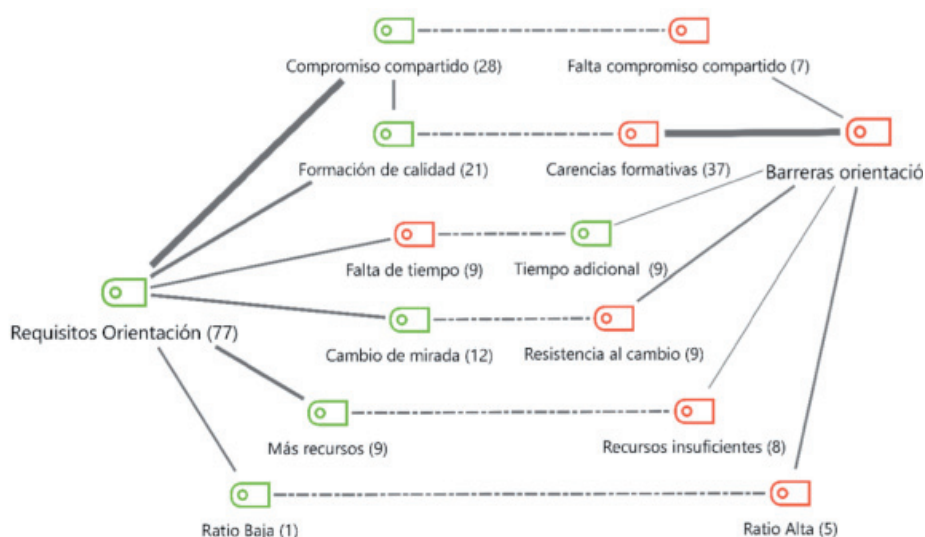
En términos cuantitativos, las puntuaciones en la subescala de implementación fueron notablemente inferiores a las de actitud, lo que indica que el conocimiento y la valoración positiva del DUA no se traducen necesariamente en su aplicación práctica. Las estrategias más frecuentes son la presentación de información por distintos canales (texto, imagen, audio; M=4,52; 80,5 % en la parte alta de la escala), seguidas de alternativas de expresión (M=4,37), uso de juegos (M=4,19), aprendizaje cooperativo (M=4,12) y autoevaluación (M=4,00). Por el contrario, son menos habituales la clase invertida (M=2,66), la participación del alumnado en el diseño de actividades (M=3,10) y el aprendizaje-servicio (M=3,31).

Asimismo, los análisis estadísticos muestran una correlación significativa pero débil entre actitud e implementación, lo que evidencia nuevamente que el profesorado puede valorar positivamente el DUA sin aplicarlo de forma sistemática. En otras palabras, una actitud favorable no garantiza cambios metodológicos. Este desajuste entre opinión e implementación se hace visible también en los discursos cualitativos de los participantes: “Es imposible, literalmente, que nadie sea capaz de llevar a la práctica esos montones de situaciones que en la teoría salen siempre bien” (I1.PRO.FQ.M.18.OC.R.PU) o “De la teoría a la práctica hay un abismo” (I3.PRO.PRI.H.9.C.U.PU).

¿Qué elementos están dificultando la implementación del DUA?

El análisis de los testimonios revela qué elementos dificultan y facilitan la implementación del DUA, articulados en torno a barreras y requisitos estrechamente relacionados. Así pues, las condiciones que obstaculizan el proceso se transforman, al mismo tiempo, en los elementos necesarios para avanzar hacia una implementación efectiva del enfoque (Figura 1).

Figura 1: Árbol de relaciones que ilustra la conexión entre las barreras y los requisitos para implementar el DUA



La formación:

La falta de formación práctica se erige como la barrera más transversal. El profesorado, el personal de orientación y el de inspección coinciden en que las acciones formativas resultan excesivamente teóricas, puntuales y poco transferibles al aula. Como apuntan Bedir (2022) y Avellán-Zambrano y Alcívar-Pincay (2024), muchos cursos se limitan a introducir el marco conceptual sin ofrecer ejemplos prácticos. Esto repercute en la autopercepción del profesorado, que afirma no sentirse preparado para aplicar los principios del enfoque, en línea con lo señalado por Capp (2017).

Así lo confirma una orientadora, al señalar: “Es necesaria una formación más específica, sobre todo orientada a los aspectos más prácticos y a cómo desarrollar los principios en el día a día” (I12.SEO.M.4.1.OR).

Diversidad, ratio y recursos:

La gestión de la diversidad es otro de los desafíos señalados. El profesorado y el personal de orientación destacan que el amplio abanico de perfiles en el aula exige una adaptación constante, que se ve dificultada cuando coinciden ratios elevadas y falta de apoyos especializados (Figura 3). Así lo expresa uno de los participantes: “Al final, si sólo un docente tiene que trabajar sistemáticamente sólo con amplias ratios y muy diversas, la tarea se complica mucho” (I16.PRO.PT.H.1.C.U.PU). Estas tensiones aparecen también en la literatura sobre inclusión, donde se identifica la ratio y la disponibilidad de recursos como factores determinantes (González-Gil et al., 2019).

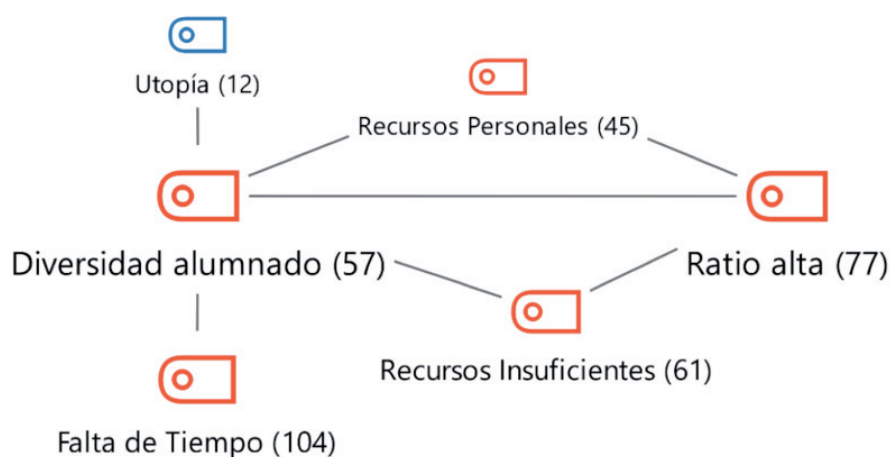


Figura 2: Árbol de relaciones entre la percepción del DUA como un reto inalcanzable y los factores que inciden en ella: ratio elevada, diversidad del alumnado y escasez de recursos.

En paralelo, algunos testimonios asocian la diversidad casi exclusivamente con alumnado con NEE o NEAE, lo que reduce la comprensión del carácter universal del DUA y su propósito de garantizar el aprendizaje de todo el alumnado (de la Fuente-González et al., 2025).

El tiempo:

Otra de las barreras más repetidas es la falta de tiempo. Tanto el profesorado como el personal de orientación coinciden en que diseñar materiales, planificar actividades adaptadas y coordinarse con otros compañeros exige una inversión temporal que resulta difícil de sostener con las condiciones actuales. Este hallazgo coincide con lo apuntado por Berrios y Herrera (2021) o Jordan-Anstead (2016), que señalan cómo la sobrecarga burocrática y las demandas del aula limitan las posibilidades de innovación pedagógica (Figura 3).

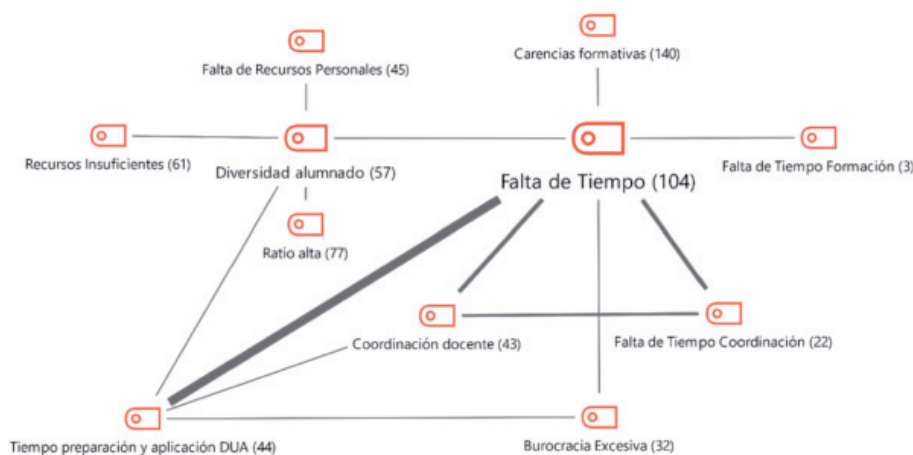


Figura 3: Árbol de relaciones entre la falta de tiempo y otros elementos asociados a las barreras para implementar el DUA.

Coordinación y compromiso compartido:

De acuerdo con las afirmaciones recogidas, los participantes coinciden en señalar que el compromiso compartido es clave para la implementación del DUA. Sin embargo, también apuntan que este principio se ve limitado por la falta de tiempo y espacios de coordinación, lo que reduce las oportunidades de planificar conjuntamente. En algunos casos, emergen discrepancias que parecen asociarse

a la dificultad de modificar prácticas asentadas. Aun así, la mayoría coincide en que solo mediante coordinación real y docencia compartida puede lograrse que el DUA trascienda el plano teórico y se consolide en la práctica.

LÍNEAS FUTURAS DE ACCIÓN

A partir de los resultados obtenidos, se identifican dos líneas fundamentales de trabajo que pueden contribuir a mejorar la situación actual y favorecer una aplicación más efectiva del DUA en los centros educativos.

1. Apoyo estructural a los centros

Los centros educativos requieren un soporte organizativo que haga viable la aplicación del DUA. Para ello, se propone revisar las ratios y reforzar las plantillas de apoyo y orientación, así como fomentar espacios de coordinación docente y trabajo en red que favorezcan la coherencia pedagógica y el aprendizaje colaborativo.

2. Formación de calidad y continua

Es fundamental diseñar planes formativos prácticos y contextualizados, orientados a cómo aplicar el DUA en el aula. La formación debe partir de las experiencias reales del profesorado, analizando qué hacen, qué les funciona y qué puede considerarse coherente con el enfoque del DUA. Asimismo, resulta necesario promover espacios de intercambio entre docentes para compartir prácticas y aprendizajes sobre lo que funciona y lo que no, garantizando siempre una formación gratuita y accesible. Además, es necesario fomentar la creación y circulación de conocimiento colectivo mediante la sistematización, documentación y difusión de experiencias, consolidando así una cultura profesional colaborativa orientada a la mejora continua.

En resumen...

- ▶ Los resultados de la investigación reflejan que, en términos generales, los diferentes agentes educativos mantienen una actitud positiva hacia el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Este enfoque es percibido como una herramienta que refuerza los principios de la Educación Inclusiva y que contribuye a aumentar la participación, el compromiso y el aprendizaje de todo el alumnado. Los datos muestran, además, que las mujeres, el profesorado de la escuela pública y las/os maestras/as especialistas en Educación Especial-PT expresan valoraciones más favorables que los hombres, el profesorado de centros concertados y los docentes generalistas.
- ▶ Este consenso convive con tensiones relacionadas con la distancia entre la teoría y la práctica. Varios participantes señalan las dificultades para trasladar los principios del DUA al aula, lo que lleva a algunos a considerarlo una propuesta utópica o vulnerable a los cambios normativos, reforzando la percepción de que podría convertirse en una moda pasajera.
- ▶ En cuanto a la implementación, los análisis revelan una relación significativa pero débil entre la valoración positiva del DUA y su aplicación real. Las barreras más señaladas giran en torno a la formación. Los tres colectivos coinciden en que la formación actual es insuficiente, demasiado teórica y poco práctica. Reclaman procesos formativos continuos, aplicables y, en algunos casos, obligatorios. A ello se suman la resistencia al cambio, la falta de tiempo para planificar y coordinarse, la carga burocrática, las ratios elevadas y la escasez de recursos humanos especializados, que limitan una atención adecuada a la diversidad.
- ▶ En conjunto, los hallazgos muestran que, aunque el DUA cuenta con amplio respaldo, su éxito depende de superar estos retos estructurales y organizativos, garantizando una formación práctica y un compromiso compartido que permitan cerrar la brecha entre la teoría y la práctica.

Referencias bibliográficas

- Alba-Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: Un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*, 6(9), 55-68.
- Amezcuza-Aguilar, P., Flores-Melero, C., & Marín-Perabá, C. (2020). Neurodiversity as a teaching tool for educational inclusion. *Revista Internacional de Apoyo a La Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 6(1), 88-97. <https://doi.org/10.17561/riai.v6.n1.08>
- Avellán-Zambrano, M., & Alcívar-Pincay, G. A. (2024). Diseño universal para el aprendizaje: Percepciones, desafíos y necesidades formativas de los docentes. *Arandu UTIC*, 11(2), 49-70. <https://doi.org/10.69639/arandu.v11i2.251>
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Polity Press.
- Berrios, X. del P., & Herrera, V. (2021). Diseño Universal de Aprendizaje en la Práctica de Profesoras de Educación Básica: ¿Innovación didáctica o capacitaciones impuestas? *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 59-73. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043berrios3>
- Capp, M. J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: A meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education*, 21(8), 791-807. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1325074>
- CAST. (2018). The UDL Guidelines. *Center of Applied Special Technology*. https://udlguidelines.cast.org/?utm_source=castsite&utm_medium=web&utm_campaign=none&utm_content=aboutudl&_gl=1*1c4iqhg*_ga*NzczMjA4ODQ3LjE2NzMzMNDM3NDU.*_ga_C7LXP5M74W*MTY4MTIwMjQ4MC4xNi4xLjE2ODEyMDI1MTAuMC4wLjA
- Connell, B. R., Jones, M., Mace, R., Mueller, J., Ostroff, E., Sanford, J., Steinfeld, E., Story, M., & Vanderheiden, G. V. (1997). *The principles of Universal Design*. N.C. State University.
- Coyne, P., Evans, M., & Karger, J. (2017). Use of a UDL literacy environment by middle school students with intellectual and developmental disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 55(1), 4-14. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-55.1.4>
- Cumming, T. M. (2024, junio 18). Using Universal Design for Learning to Increase the Accessibility of Tertiary Education [Comunicación]. Tenth International Conference on Higher Education Advances (HEAd'24). <https://doi.org/10.4995/HEAd24.2024.17021>

- De la Fuente-González, S. D. la, Álvarez-Hevia, D. M., & Rodríguez-Martín, A. (2025). Universal Design for Learning. A systematic review of its role in Teacher Education. *Alteridad*, 20(1), 113-128. <https://doi.org/10.17163/alt.v20n1.2025.09>
- Evmenova, A. (2018). Preparing Teachers to Use Universal Design for Learning to Support Diverse Learners. *Journal of Online Learning Research*, 4(2), 147-171. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1184985.pdf>
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265-280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Poy, R., & Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: Estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.219321>
- Jordan-Anstead, M. (2016). *Teachers Perceptions of Barriers to Universal Design for Learning* (Tesis doctoral, Universidad de Alicante). Walden Dissertations and Doctoral Studies. <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/1899>
- Katz, J., & Sokal, L. (2016). Universal Design for Learning as a Bridge to Inclusion: A Qualitative Report of Student Voices. *International Journal of Whole Schooling*, 12(2), 36-63.
- King-Sears, M. E., Stefanidis, A., Evmenova, A. S., Rao, K., Mergen, R. L., Owen, L. S., & Strimel, M. M. (2023). Achievement of learners receiving UDL instruction: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 122, 103956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103956>
- Kumar, K. L., & Wideman, M. (2014). Accessible by design: Applying UDL principles in a first year undergraduate course. *Canadian Journal of Higher Education*, 44(1), 125-147. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v44i1.183704>
- Mace, R. (1985). Universal design: Barrier free environments for everyone. *Designers West*, 33(1), 147-152. <https://doi.org/10.1080/09362835.2016.1196450>
- Oliveira, A. R., Munster, M. de A. van, & Gonçalves, A. G. (2019). Universal Design for Learning and Inclusive Education: A Systematic Review in the International Literature. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25, 675-690. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400009>
- Pegalajar, M. del C., & Colmenero, M. de J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(1), 84-97. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>
- Rodríguez Martín, A., Álvarez Arregui, E., & Ordiales Iglesias, T. (2020). *Huellas para la inclusión: Fundamentos para responder a la diversidad e implementar el D.U.A.* Ediuño.
- Rose, D. (2002). Universal Design for Learning. *Journal of Special Education Technology*, 17(2), 57-59. <https://doi.org/10.1177/016264340201700208>

Edita: Consejería de Educación y Cultura del Gobierno del Principado de Asturias. Dirección General de Inclusión Educativa y Ordenación. Servicio de Ordenación Académica y Evaluación Educativa.

Autoría: Sara de la Fuente-González y Alejandro Rodríguez-Martín, Departamento de Ciencias de la Educación. Área de Didáctica y Organización Escolar. Grupo de IETIC-EVEA (Innovación Educativa, TIC y Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje), Universidad de Oviedo.

D. Legal: AS 00291-2026