

PLAN DE ACCIÓN PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA Y LA LITERATURA RUMANAS: LEGITIMACIÓN CUALITATIVA DEL DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

ACTION PLAN FOR THE TEACHING AND LEARNING OF ROMANIAN LANGUAGE AND LITERATURE: QUALITATIVE LEGITIMIZATION OF THE UNIVERSAL LEARNING DESIGN FOR SECONDARY EDUCATION

Emina Țuțuianu 

Academia Cristiana Internacional de Bucarest, Rumanía

eminatutuianu@gmail.com

Marcos Enrique Flores González 

Universidad de Montemorelos, México

enriqueflores@um.edu.mx *

* e-mail para correspondencia

RESUMEN

El presente estudio tuvo como propósito legitimar un plan de acción fundamentado en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), aplicado a la enseñanza de lengua y literatura rumanas para estudiantes de quinto grado de educación secundaria. El plan, desarrollado tras una capacitación intensiva, fue configurado por el equipo de investigadores y evaluado por cinco expertos en educación. Los hallazgos de la evaluación fueron favorables, destacando la relevancia del contenido, la coherencia teórica y pedagógica y la inclusividad del plan, todas calificadas como excelentes. No obstante, se identificó la adaptabilidad como un área de mejora para responder adecuadamente a las necesidades de estudiantes. La investigación sugiere que la implementación del DUA facilita entornos de aprendizaje flexibles y favorece tanto el desarrollo cognitivo como el emocional de los estudiantes. Se concluye que un enfoque continuo de mejora es fundamental para optimizar la adaptabilidad y garantizar una atención más inclusiva. El estudio emplea una metodología fenomenológica-hermenéutica para la legitimidad del plan de acción con miras a su implementación con el proceder de la investigación-acción práctica, la cual permitirá ajustes progresivos y su adaptación más efectiva en futuros escenarios educativos.

Palabras clave: inclusión, enseñanza adaptativa, diseño universal de aprendizaje, plan de acción

ABSTRACT

The purpose of this study was to legitimize an action plan based on the principles of Universal Design for Learning (DUA), applied to the teaching of Romanian Language and Literature for fifth-grade secondary students. Developed after intensive training, the plan was designed by the research team and evaluated by five educational experts. The evaluation findings were favorable, highlighting the relevance of the content, the theoretical and pedagogical coherence and the inclusiveness of the plan, all rated as excellent. However, adaptability was identified as an area for improvement to adequately address the needs of students with more specific characteristics. The research suggests that

the implementation of DUA facilitates flexible learning environments, promoting both the cognitive and emotional development of students. It concludes that a continuous improvement approach is essential to optimize adaptability and ensure more inclusive support. The study employs a phenomenological-hermeneutic methodology to legitimize the action plan with a view to implementation using Practical Action Research, which will allow for progressive adjustments and more effective adaptation in future educational settings.

Keywords: inclusion, adaptive teaching, universal design for learning, action plan

Introducción

La educación inclusiva se ha convertido recientemente en un pilar fundamental de la educación contemporánea, lo que requiere la implementación de enfoques pedagógicos que aborden de manera efectiva las diversas necesidades de los estudiantes. En este contexto, a partir de las consideraciones de Meyer et al. (2014), el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) surge como un marco pedagógico integral orientado a favorecer un acceso equilibrado y con igualdad de oportunidades al aprendizaje, gracias a la planificación de estrategias que responden a las necesidades de cada individuo interesado en aprender, situación que favorece en cierto modo la participación del estudiantado. El DUA, desde la perspectiva de Gargiulo y Metcalf (2022) y del Center for Applied Special Technology (CAST, 2018), se caracteriza por su énfasis en las múltiples formas de representación, las diversas formas de expresión y el involucramiento, demostrando ser un recurso eficaz para facilitar entornos de aprendizaje que se adapten a diversas capacidades y estilos cognitivos.

Por esa razón, este estudio legitima un plan de acción basado en los principios del DUA, un enfoque que ha sido de interés para la investigación de los expertos en términos de responder a las necesidades individuales del alumno, en función de proporcionar información sobre las habilidades de estos y los compromisos cognitivos individuales que deben abordarse (Al-Azawei et al., 2016;

Tomlinson, 2017). Esta elección se justifica, entre otras cosas, por el hecho de que las clases de lengua y literatura son espacios privilegiados para desarrollar la comprensión lectora, la expresión tanto oral como escrita y el pensamiento crítico para la participación plena en contextos educativos diversos. Además, este campo disciplinar ofrece oportunidades para visibilizar la pluralidad de voces, contextos culturales y formas de significar el mundo, elementos que resultan esenciales para la enseñanza inclusiva de la lengua y la literatura rumanas en estudiantes de quinto grado de secundaria, la cual se encuentra alineada con el plan de estudios estatal.

Al respecto, el sistema educativo de Rumanía, al igual que el de otras regiones europeas, se ha estructurado históricamente bajo enfoques pedagógicos tradicionales para la enseñanza. La rigidez de estos enfoques puede limitar la inclusión educativa (Torres Montalvo et al., 2023). Sin embargo, las investigaciones sugieren que el DUA contribuye significativamente tanto al aumento de la participación estudiantil como al fortalecimiento de la inclusión en el aula (Hall et al., 2024; Smith y De Arment, 2019). Por otro lado, se ha demostrado de forma consistente que su implementación mejora el rendimiento académico de los estudiantes (Sharma, 2024). Este aspecto resulta particularmente relevante para todos los actores del sistema educativo, ya que incide directamente en los logros de aprendizaje, la calidad educativa y las oportunidades futuras del estudiantado

(Smith y De Arment, 2019). Por lo tanto, este estudio se propuso indagar, desde un diseño fenomenológico hermenéutico, de qué modo un plan de acción basado en el DUA podría configurar los procesos de enseñanza, considerando las experiencias y significados atribuidos por los actores educativos involucrados en su implementación, lo que sería dinamizar la enseñanza en palabras de Meyer et al. (2014) y Ewe y Galvin (2023). Ahora bien, en este caso particular, el análisis se situó en el contexto de la enseñanza de la lengua y la literatura rumanas en un entorno de escuela secundaria, considerando sus dinámicas y desafíos propios. Entre otros, uno de los propósitos consistió en visibilizar entornos más accesibles, participativos y coherentes con una perspectiva inclusiva, abriendo el espacio para comprenderlos desde las voces de quienes lo viven.

El desarrollo del plan de acción se basa en tres teorías clave: (a) Vygotsky (1978, citado en Sebastián-Heredero, 2023) con su teoría sociocultural, (b) Maslow (1943, citado en Singh, 2022), con su jerarquía de necesidades, y (c) los principios del DUA (Meyer et al. 2014). La teoría sociocultural distingue la importancia del intercambio de significados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, argumentando que el desarrollo cognitivo es estimulado por el contacto social de los pares. Cabe señalar que la jerarquía de necesidades de Maslow (1943) asume que la motivación y el aprendizaje efectivo de los estudiantes dependen de la satisfacción de necesidades psicológicas básicas, como la seguridad, la pertenencia y la autorrealización.

En esta misma línea, el DUA es considerado una teoría en la que la inclusión es uno de sus aspectos fundamentales, asumiendo lo que Sewell et al. (2022) denominan tres pilares centrales, a saber, las redes afectivas, las redes de recono-

cimiento y las redes estratégicas, permitiendo una postura crítica de su aplicación y pertinencia para la práctica en contextos educativos.

Las dos primeras teorías, combinadas con el DUA, podrían proporcionar un marco holístico para abordar las dimensiones cognitivas y emocionales del aprendizaje, facilitando la inclusión y la participación en el aula (Sebastián-Heredero, 2023 y Singh, 2022). Finalmente, este plan de acción, evaluado a través de un análisis cualitativo basado en el juicio de expertos, busca legitimar un enfoque pedagógico inclusivo que responda a la diversidad educativa presente en las aulas rumanas donde se ejecute posteriormente. Todo ello a fin de crear entornos de aprendizaje prósperos que utilicen el DUA para satisfacer las necesidades de los diversos estudiantes y, al mismo tiempo, asegurar el aprendizaje significativo de los contenidos propios de la asignatura de lengua y literatura (Hall et al., 2024).

Situación: objeto de estudio

Este estudio tuvo, entre otras cosas, el propósito de legitimar de manera rigurosa y científica el plan de acción configurado, centrándose en su capacidad para promover la inclusión, la participación y una experiencia de aprendizaje más equitativa. Respaldado por las consideraciones de Sharma (2024), Smith y De Arment (2019) y Gargiulo y Metcalf (2022), pretendió, a su vez, no solo legitimar el plan de acción, sino también contribuir a comprender cómo los principios del DUA pueden integrarse de manera efectiva en el currículo rumano, proporcionando una alternativa pedagógica que dé respuesta a las necesidades de todos los estudiantes de modo situado, independientemente de sus características individuales.

La legitimación de este plan, respaldada por profesionales con sólida formación y trayectoria en el enfoque del DUA,

lengua y literatura rumanas e investigación educativa científica cualitativa, se estableció en cinco fases, a saber: a) la configuración del plan de acción, b) el desarrollo de un instrumento contentivo del registro sobre la anécdota evaluativa para legitimar el plan de acción/ testimonio focalizado, c) la elección de los participantes expertos, d) la evaluación y análisis cualitativo de los testimonios focalizados de los expertos, y e) la presentación de los hallazgos finales. Cada una de estas fases está diseñada para garantizar una comprensión profunda idiográfica y sistemática del DUA en el contexto educativo rumano.

A su vez, esto tiene el propósito de identificar oportunidades para mejorar la inclusión y la accesibilidad dentro del currículo estatal, sin comprometer los aprendizajes esenciales exigidos por la evaluación final de secundaria, y fortaleciendo su adquisición mediante una planificación eficiente centrada en la respuesta a necesidades individuales del estudiantado con el uso del DUA (Courey et al., 2012; Hall et al., 2024).

Preguntas de investigación

Este estudio se guía por las siguientes preguntas de investigación:

1. En el contexto educativo, ¿cómo se define y describe el DUA en comparación con los enfoques pedagógicos tradicionales en términos de accesibilidad y diversidad en el aprendizaje?

2. ¿Cómo se puede implementar el DUA dentro del currículo requerido por el estado para mejorar la inclusión y el acceso para todos los estudiantes, en comparación con los enfoques curriculares tradicionales?

3. ¿De qué manera el DUA, en comparación con los métodos de enseñanza tradicionales, mejoraría la eficacia en los procesos de enseñanza y aprendizaje para el quinto grado de educación

secundaria?

4. ¿De qué manera la implementación de un enfoque basado en el DUA podría fortalecer el desarrollo profesional y académico de los docentes en comparación con los enfoques de enseñanza tradicional?

5. ¿Cómo la aplicación de las directrices del DUA podría optimizar la enseñanza de la lengua y la literatura rumana para los estudiantes de quinto grado en comparación con los métodos tradicionales?

6. ¿Cómo contribuyen los hallazgos de la investigación del DUA a identificar oportunidades para mejorar la inclusión y la accesibilidad en el plan de estudios obligatorio del gobierno rumano?

Objetivos del estudio

Desde una perspectiva cualitativa, que favorece una comprensión profunda de las experiencias y significados de los participantes, este estudio, basado en las consideraciones previas, tiene los siguientes objetivos:

1. Configurar un plan de acción basado en los principios del DUA alineado con el currículo de Lengua y Literatura Rumanas en la educación secundaria, asegurando que el contenido sea accesible, inclusivo y coherente con las necesidades educativas de todos los estudiantes, con un enfoque pedagógico innovador y adaptativo.

2. Diseñar un instrumento cualitativo contentivo del registro sobre la anécdota evaluativa para legitimar el plan de acción/testimonio focalizado, con criterios que permitan un análisis riguroso de las percepciones de los expertos basadas en principios científicos.

3. Elegir participantes expertos que puedan proporcionar una perspectiva cualificada y multidimensional a propósito de legitimar el plan de acción.

4. Legitimar el plan de acción mediante la aplicación del instrumento

cualitativo, basado en la experiencia de cada participante experto electo.

5. Analizar los testimonios focalizados sobre el plan de acción basado en el DUA, identificando las fortalezas, las áreas de mejora y las sugerencias para optimizar la enseñanza de la lengua y la literatura humanas, contribuyendo a un enfoque educativo más inclusivo y adaptativo

6. Presentar los resultados de la evaluación cualitativa del plan de acción, proporcionando una síntesis que legitime su relevancia para la enseñanza de la lengua y la literatura humanas.

Metodología

Esta investigación se desarrolla desde una cosmovisión bíblica, la cual sostiene que todo conocimiento verdadero tiene su origen en Dios como fuente de verdad, y que el ser humano ha sido creado a su imagen con capacidad para razonar, discernir y construir significado en relación con su entorno. Desde esta perspectiva, la Biblia no solo es considerada una guía espiritual, sino también una fuente epistemológica que orienta el modo en que el investigador comprende la realidad desde la experiencia, la verdad y la dignidad humana.

En concordancia con lo anterior, este planteamiento investigativo se basa en un enfoque epistémico experiencialista dentro de un paradigma interpretativista (Piñero Martín et al., 2020). También adopta una perspectiva constructivista, desde la cual el conocimiento se construye activamente en todos los aspectos de la realidad abordada, moldeado por las intenciones, las experiencias y las interacciones de los individuos con el mundo. Este enfoque enfatiza la naturaleza subjetiva de la realidad investigativa (Creswell y Poth, 2018), sin negar que esta subjetividad es asumida y situada en una cosmovisión que reconoce la existencia de un Dios creador como fundamento úl-

timo de la verdad.

En este punto, la interpretación cualitativa no contradice la fe, sino que se enmarca en una postura hermenéutica en la cual el investigador reconoce que toda comprensión se da desde una perspectiva situada, en este caso, desde la fe que informa y orienta el discernimiento del fenómeno estudiado. Se centra en cómo las perspectivas de los participantes expertos, en particular en lo que respecta a la legitimación de los elementos establecidos, dan forma a las conclusiones basadas en factores subyacentes (Merriam y Tisdell, 2015). La perspectiva constructivista es particularmente adecuada para comprender fenómenos educativos complejos (Mertens, 2019). Para ello, se utilizó la perspectiva metodológica cualitativa, guiada por criterios de legitimidad y rigurosidad científica en el proceso de implementación de la propuesta (Mayring, 2018; Piñero Martín et al., 2020).

Principios fenomenológico-hermenéuticos que orientan la investigación

En coherencia con la perspectiva metodológica cualitativa adoptada, se integran algunos principios operativos de la fenomenología hermenéutica que guían la interpretación de los hallazgos. El principio de intencionalidad, derivado de Husserl (1970), se observa al centrar los contenidos del currículo desde una visión adaptativa para los estudiantes. También se consideró el principio de intersubjetividad, señalado por Gadamer (2017), al incorporar juicios de expertos como parte del proceso de legitimación, reconociendo que las comprensiones compartidas fortalecen el sentido del fenómeno educativo en estudio.

Del mismo modo, se aplicó el principio de precomprensión, ya que se reconoce que toda interpretación parte de nociones previas tanto del investigador

como de los participantes. Esto permitió interpretar con profundidad los aportes brindados por los expertos al legitimar la coherencia del plan de acción. Finalmente, la reducción hermenéutica orientó el análisis hacia los elementos esenciales del fenómeno, manteniendo el foco en los objetivos del estudio, sin desviarse en interpretaciones secundarias. Así, el uso de estos principios no pretende explicar la fenomenología en abstracto, sino mostrar cómo fueron aplicados de forma concreta en esta investigación para lograr una comprensión situada, rigurosa y significativa del fenómeno educativo abordado.

Diseño del estudio

Como se refirió en líneas precedentes, esta legitimación se estructuró en cinco fases: la configuración del plan de acción, el desarrollo de un instrumento contentivo del registro sobre la anécdota evaluativa para legitimar el plan de acción/testimonio focalizado, la elección de los participantes expertos, la evaluación y análisis cualitativo de los testimonios focalizados de los expertos y la presentación de los hallazgos finales.

Se eligió el diseño fenomenológico-hermenéutico, que permitió a los expertos en educación aportar información sobre el plan de acción desarrollado. Por tanto, la legitimación se llevó a cabo sobre la base de estos principios, con miras a implementaciones futuras orientadas al cumplimiento de los objetivos trazados en un estudio de caso con un componente práctico de investigación-acción (Creswell y Creswell, 2018). Este diseño es eficaz para examinar entornos educativos complejos (Yin, 2018) y es valioso para estudiar contextos educativos reales (Merriam y Tisdell, 2015).

El plan de acción legitimado fue diseñado para una institución educativa en Rumanía, destinado a ser aplicado en un

aula de quinto grado de secundaria basado en procesos de aprendizaje para el contenido de lengua y literatura rumanas. El contexto y el ámbito fueron claves para esta investigación cualitativa (Miles et al., 2020), evidente en la recopilación y el análisis de datos (Creswell y Poth, 2018). La flexibilidad y la inclusión fueron esenciales para abordar las diversas necesidades de los estudiantes (Gargiulo y Metcalf, 2022), dando forma al plan de acción.

Legitimidad del plan de acción

El instrumento contentivo del registro sobre la anécdota evaluativa para legitimar el plan de acción/testimonio focalizado consta de tres partes. La primera parte es la sección de instrucciones; la segunda, es la matriz de criterios de evaluación; y la tercera, es la legitimidad otorgada por cada participante experto, junto con sus características sociodemográficas.

Este instrumento incluye los siguientes criterios de evaluación: (a) pertinencia del contenido (legitimidad del contenido), (b) coherencia teórica y pedagógica (validez de constructo), (c) diversificación de metodologías y recursos (alineamiento con expertos), (d) adaptabilidad a las necesidades individuales, (e) evaluación y retroalimentación constructiva (juicio de expertos), (f) transferencia de conocimientos y habilidades (validez de constructo), y (g) participación activa y compromiso (juicio de expertos).

Descripción académica de las sesiones del plan de acción legitimado para lengua y literatura rumanas

El plan de acción de lengua y literatura rumana para estudiantes de quinto grado de secundaria se estructuró en 31 sesiones. Cada sesión está diseñada para cubrir diferentes aspectos del aprendizaje lingüístico, cultural y comunicativo,

utilizando metodologías interactivas y participativas. En la siguiente matriz (ver Tabla 1), se han ejemplificado tres de estas sesiones (lecciones 3, 4 y 5), como muestra de legitimación en las voces de PE4 y PE5 como extracto de las opinio-

nes técnicas manifestadas. Las demás sesiones siguen una estructura similar en cuanto a criterios, legitimación y fundamentación. A continuación, se muestra de carácter muy sucinto el análisis técnico de dichas lecciones.

Tabla 1

Matriz de legitimidad técnica de lecciones representativas (ejemplo)

Lección 3: Texto narrativo literario		
Tipo de actividad: Desarrollo de habilidades y hábitos		
Criterio de evaluación	Opinión técnica participante experto 4 (PE4)	Opinión técnica participante experto 5 (PE5)
1. Relevancia del contenido (validación de contenido).	La narrativa elegida fomenta la sensibilidad lectora y la comprensión estructural.	La lectura se convierte en una experiencia participativa que conecta con la vida del estudiante.
2. Coherencia teórica y pedagógica (legitimidad de constructo).	Se aprecia una progresión cognitiva adecuada en las tareas propuestas.	Refleja un enfoque equilibrado entre teoría literaria y práctica comprensiva.
3. Diversificación de metodologías y recursos (alineación con expertos).	La representación del contenido facilita el aprendizaje colaborativo.	Los recursos didácticos permiten múltiples formas de interacción con el texto.
4. Adaptabilidad a las necesidades individuales (DUA).	La propuesta facilita la comprensión sin limitar la expresión individual.	Se respeta la singularidad del lector, promoviendo la autorregulación.
5. Evaluación y retroalimentación constructiva (juicio de expertos).	Las tareas permiten valorar procesos, no solo productos.	La evaluación es significativa y vinculada a las emociones que provoca el texto.
6. Transferencia de conocimientos y habilidades (legitimidad de constructo).	El enfoque crítico del texto narrativo tiene valor transversal.	Los aprendizajes se proyectan a experiencias futuras en la vida escolar y personal.
7. Participación y compromiso (juicio de expertos).	Se genera un clima de lectura responsable y sensible.	El estudiante se involucra como lector reflexivo y empático.
Lección 4: Análisis y representación de textos narrativos literarios		
Tipo de actividad: Desarrollo de habilidades y hábitos		
1. Relevancia del contenido (validación de contenido).	La propuesta promueve la exploración colaborativa de los textos.	Fortalece el vínculo entre comprensión lectora y organización de la información.
2. Coherencia teórica y pedagógica (legitimidad de constructo).	La propuesta sigue una secuencia lógica de comprensión y representación.	Ofrece equilibrio entre contenidos literarios y procedimientos gráficos.
3. Diversificación de metodologías y recursos (alineación con expertos).	Opinión técnica: La propuesta metodológica es variada y pertinente.	Opinión técnica: Ofrece múltiples vías para representar y comunicar lo comprendido.
4. Adaptabilidad a las necesidades individuales (DUA).	Hay alternativas de participación y expresión personal.	Adecúa tareas al ritmo de cada estudiante con opciones creativas.

5. Evaluación y retroalimentación constructiva (juicio de expertos)	Las estrategias evaluativas se vinculan con lo trabajado en clase.	Hay coherencia entre los instrumentos y los objetivos.
6. Transferencia de conocimientos y habilidades (legitimidad de constructo)	Vincula la lectura literaria con la planificación de ideas.	Permite una aplicación funcional del análisis en nuevos textos.
7. Participación y compromiso (juicio de expertos)	Los estudiantes se sienten parte del análisis y co-creación.	Se fomenta un ambiente motivador y de cooperación auténtica.

Lección 5: Perspectivas de los personajes en las historias

Tipo de actividad: Escritura interactiva y lección reflexiva

1. Relevancia del contenido (validación de contenido).	Se propicia un ejercicio reflexivo de identificación con el otro.	El enfoque narrativo fomenta una lectura significativa y crítica.
2. Coherencia teórica y pedagógica (legitimidad de constructo).	Las actividades están bien fundamentadas desde lo pedagógico.	La propuesta se alinea con los objetivos del curso y las competencias lectoras.
3. Diversificación de metodologías y recursos (alineación con expertos).	Hay diversidad de caminos para llegar al objetivo reflexivo.	Integra herramientas visuales y verbales con equilibrio.
4. Adaptabilidad a las necesidades individuales (DUA)	Se observa un diseño flexible y sensible a la diversidad.	Apoya el desarrollo individual sin imponer formatos únicos.
5. Evaluación y retroalimentación constructiva (juicio de expertos).	El juicio de valor se emite desde el proceso, no solo desde el producto.	Fomenta una evaluación significativa, comprensiva y formativa.
6. Transferencia de conocimientos y habilidades (legitimidad de constructo).	Se evidencia la conexión entre análisis y producción escrita.	Se promueve la reflexión crítica y su aplicación transversal.
7. Participación y compromiso (juicio de expertos).	El estudiante se convierte en autor de su propia lectura.	Se observa implicación emocional y compromiso con la tarea.

Participantes

Los sujetos de esta investigación fueron codificados como participantes expertos, desde PE1 hasta PE5, a razón de mantener el anonimato, electos en función de sus perfiles académicos y experiencia profesional. La elección deliberada se fundamentó en los criterios considerados por Patton (2014) respecto del proceder en investigación cualitativa al identificar individuos con conocimientos relevantes y contextualizados. Esto permitió la identificación de expertos con experiencia significativa en áreas pertinentes al fenómeno de estudio (Maxwell, 2013). Los expertos incluidos fueron (a) un docente con 27 años de experiencia

en estrategias educativas, denominado “participante experto 1”; (b) un profesor con 17 años de experiencia en filología y educación, denominado “participante experto 2”; (c) un profesor con 5 años de experiencia en la enseñanza de idiomas, denominado “participante experto 3”; (d) un educador en ciencias de la educación con más de 30 años de experiencia en investigación cualitativa, denominado “participante experto 4”; y (e) un educador con una maestría en educación y 15 años de experiencia en análisis de investigación científica cualitativa, conocido como “participante experto 5”.

Estos perfiles fueron considerados adecuados por su capacidad para emitir

juicios informados sobre la propuesta pedagógica basada en el DUA. Aunque no todos los participantes son especialistas exclusivamente en DUA, su trayectoria en campos relacionados, como la didáctica, la inclusión, la evaluación educativa y la investigación cualitativa, les confiere una perspectiva crítica y fundamentada para valorar el plan de acción. Las evaluaciones de expertos, como sugieren Piñero Martín et al. (2020), son estratégicas para asegurar criterios de legitimidad y rigurosidad científica, especialmente en procesos de validación cualitativa. Asimismo, la diversidad disciplinar y la experiencia acumulada por estos participantes aportaron una visión contextualizada y plural del objeto de estudio (Merriam y Tisdell, 2015).

Recogida de datos

Los datos fueron recogidos mediante un instrumento estructurado cualitativo, conocido como testimonio focalizado, aplicado a cinco expertos, el cual contempló siete dimensiones: 1, relevancia del contenido (validación de contenido); 2, coherencia teórica y pedagógica (legitimidad de constructo); 3, diversificación de metodologías y recursos (alineación con expertos); 4, adaptabilidad a las necesidades individuales (diseño universal para el aprendizaje - DUA); 5, evaluación y retroalimentación constructiva (juicio de expertos); 6, transferencia de conocimientos y habilidades (legitimidad de constructo); 7, participación activa y compromiso (juicio de expertos). Tal como lo establece Maxwell (2013), los instrumentos estructurados juegan un papel clave en la recolección de datos cualitativos, ya que permiten capturar información de forma ordenada y sistemática. Asimismo, garantizan que los criterios de evaluación se mantengan consistentes a lo largo del proceso (Mertens, 2019). Este tipo de herramientas resulta esencial

para desarrollar legitimación profunda y rigurosa (Piñero Martín et al., 2020), facilitando la recolección de juicios prácticos aplicados a contextos reales (Stake y Visse, 2023).

Los expertos presentaron sus evaluaciones por escrito. Las evaluaciones escritas capturan ideas detalladas (Creswell y Poth, 2018). Los datos recolectados se analizaron utilizando el modelo GLATER, el cual produjo evidencia cualitativa por medio de códigos, categorías abiertas, axiales y selectivas, presentando una interpretación mediante la triangulación de la evidencia cualitativa recolectada.

Otro método utilizado para garantizar el rigor científico fue la triangulación, que consistió en cruzar las declaraciones de los participantes, vincularlas a las teorías que respaldan sus contribuciones y presentar la interpretación proporcionada por los investigadores. La triangulación es fundamental para legitimar los hallazgos cualitativos (Denzin y Lincoln, 2018), ya que demuestra la consistencia de los datos en diferentes fuentes (Creswell y Poth, 2018).

El estudio se apegó a los siguientes criterios de rigor científico: en primer lugar, la credibilidad, evidente en la presentación del plan de acción a evaluadores expertos (Mertens, 2019). Del mismo modo, se estableció la confiabilidad mediante el uso del instrumento estructurado (Yin, 2018). La confirmabilidad de los hallazgos se logró considerando los registros presentados a los expertos para la triangulación antes mencionada (Piñero Martín et al., 2020).

Además, en cuanto a la transferibilidad, los hallazgos se relacionaron con contextos educativos similares para configurar el plan de acción (Merriam y Tisdell, 2015). Finalmente, a lo largo del proceso previo a la presentación de este documento, se aplicó vigilancia epistémica en cada etapa para asegurar

la consistencia interna y la congruencia paradigmática en función de mantener la consistencia externa en el estudio (Piñero Martín et al., 2020).

Consideraciones éticas

Se siguieron procedimientos éticos para garantizar la protección de los participantes y mantener la integridad del estudio. Los expertos fueron plenamente informados sobre el propósito de la investigación y dieron su consentimiento para participar (Creswell y Poth, 2018). La confidencialidad se mantuvo mediante el anonimato de las identidades de los participantes, para lo cual se asignó a cada uno un código alfanumérico específico (Cain et al., 2023; Flores González et al., 2021; Mertens, 2019). En resumen, se mantuvieron las normas éticas a lo largo del estudio para garantizar una conducta adecuada durante el proceso de investigación (Piñero Martín et al., 2020).

Hallazgos

En esta sección se presentan los resultados derivados de las evaluaciones cualitativas realizadas por los cinco profesionales de la educación experimentados. Los expertos participantes evaluaron el plan de acción utilizando el instrumento descrito previamente, haciendo hincapié en aspectos clave como la pertinencia del contenido, la coherencia teórica y pedagógica, la adaptabilidad y la inclusión. En general, los expertos calificaron el plan de manera muy positiva y la mayoría de los criterios fueron calificados como excelentes. Sin embargo, un experto calificó la adaptabilidad del plan como adecuada, destacando un área que necesitaba mejoras, que se abordarán en el plan de acción ajustado una vez que se implemente. Los criterios de evaluación utilizados para formular el instrumento cualitativo fueron categorías apriorísticas que guiaron el proceso

de análisis.

Relevancia del contenido

Los expertos calificaron unánimemente la pertinencia del contenido del plan de acción como excelente, destacando su fuerte alineación con el plan de estudios de lengua y literatura rumanas. Señalaron que el plan aborda eficazmente los objetivos del currículo, mediante la incorporación de diversos materiales didácticos adaptados a múltiples estilos de aprendizaje. La integración de diversos medios y métodos de entrega de contenidos, alineados con los principios del DUA, se identificó como una fortaleza significativa (Gargiulo y Metcalf, 2022). El participante enfatizó la inclusión cuidadosa de diversos recursos, mejorando la accesibilidad del currículo.

Coherencia teórica y pedagógica

El plan de acción fue elogiado por su fundamento teórico, el uso eficaz de los principios del DUA y las teorías pedagógicas establecidas para crear un entorno de aprendizaje equilibrado e inclusivo. Todos los expertos calificaron este aspecto como excelente, reconociendo la integración del DUA con la teoría sociocultural de Vygotsky (1978) y con la jerarquía de necesidades de Maslow (1943) como una fortaleza sustancial. Destacaron cómo el plan de acción cierra las brechas entre el compromiso cognitivo y el apoyo emocional, fomentando un ambiente de aprendizaje inclusivo. El participante 3 comentó sobre la sólida base teórica, señalando que proporciona un enfoque integral tanto para el contenido académico como para el bienestar personal de realización de los estudiantes.

Inclusividad y adaptabilidad

El compromiso del plan de acción con la inclusión se consideró favorable por la mayoría de los expertos en casi

todos los criterios de evaluación, ya que su diseño propicia un entorno de aprendizaje de apoyo en el que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, se sientan comprometidos. Los participantes expertos calificaron la inclusión como excelente, a excepción de uno, elogiando el enfoque del plan para crear un espacio de aprendizaje equitativo. El marco del DUA, que hace hincapié en múltiples medios de participación, representación y expresión, es crucial para garantizar que los estudiantes de diversos orígenes puedan acceder plenamente al proceso de aprendizaje (CAST, 2018). Los expertos apreciaron particularmente cómo el plan priorizaba el bienestar emocional y social, alineándose con la jerarquía de necesidades de Maslow (1943), al abordar los requisitos psicológicos y emocionales de los estudiantes junto con su desarrollo académico.

Los participantes expertos compararon una evaluación positiva del plan de acción, otorgando una valoración de excelente a los distintos criterios analizados, salvo en el caso de un criterio en particular. Sobre la relevancia del contenido, PE1 destacó que estos permiten a los estudiantes “adquirir y aplicar conocimientos de forma significativa”. En cuanto a la coherencia teórica y pedagógica, PE2 afirmó que las actividades “apoyan el aprendizaje significativo y autónomo”, alineándose con marcos teóricos sólidos. Respecto de la diversificación de metodologías y recursos, PE3 valoró la integración de “métodos tradicionales y contemporáneos de enseñanza”, subrayando el uso combinado de estrategias visuales, auditivas y kinestésicas.

Sobre la adaptabilidad a las necesidades individuales, PE5 remarcó que “las actividades permiten a los estudiantes aprender de acuerdo con sus fortalezas y preferencias individuales”. En el criterio

de evaluación y retroalimentación constructiva, PE1 valoró positivamente que el sistema de evaluación “proporciona retroalimentación formativa y oportuna que guía a los estudiantes hacia la mejora continua”.

En relación con la transferencia de conocimientos y habilidades, PE4 señaló que el plan “fomenta un aprendizaje significativo y práctico”. Finalmente, sobre la participación y el compromiso, PE3 consideró que el plan “fomenta un alto nivel de compromiso y motivación” mediante actividades interactivas y significativas. Estas voces expertas reflejan la eficacia del plan en alinearse con el marco del DUA y los principios fundamentales de la educación en distintos niveles (Gargiulo y Metcalf, 2022; Meyer et al., 2014).

Los hallazgos indican una integración efectiva de los principios del DUA en la enseñanza de la lengua y la literatura rumanas para los estudiantes de quinto grado de educación secundaria. A lo largo de las lecciones evaluadas, se observaron patrones consistentes de inclusión, participación y accesibilidad, pertinentes con las teorías sociocultural y de jerarquía de necesidades.

Un hallazgo clave, identificado a partir del análisis de las voces de los expertos, es la diversificación de los métodos de representación, expresión y participación. Al respecto PE3 expresó que el plan de acción “incluye una variedad rica y apropiada de metodologías, recursos tecnológicos y estrategias pedagógicas”. Por su parte PE1 manifestó que en el plan de acción “se integran diversos medios y recursos pedagógicos para abordar los diferentes estilos de aprendizaje”. Estas afirmaciones evidencian que la implementación del DUA permite a los estudiantes elegir entre varias opciones para demostrar su comprensión, promoviendo la autonomía, la motivación intrínseca y un aprendizaje más profundo. Desde la

perspectiva de Vygotsky (1978), esta autonomía facilita la creación de zonas de desarrollo próximo, donde los estudiantes realizan progresos significativos con el apoyo adecuado. Esta flexibilidad metodológica no solo mejora la comprensión del contenido, sino que también aumenta la confianza y el compromiso de los estudiantes, un fenómeno respaldado por la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000).

En este sentido, PE2 afirmó: “El plan de acción ofrece opciones adaptables, aunque algunos aspectos podrían ser más flexibles o personalizados para maximizar la inclusión”. Al valorar como adecuado el criterio de adaptabilidad, revela una apertura crítica que valida los avances, sin dejar de señalar áreas perfectibles. Esta observación se encuentra en sintonía con el planteamiento de CAST (2018), quien destaca que el DUA no es un modelo cerrado, sino un marco evolutivo que requiere ajustes constantes. Asimismo, Meyer et al. (2014) enfatizan que la inclusión efectiva implica no solo ofrecer múltiples formas de acceso, sino también garantizar que estas sean cultural, emocional y cognitivamente significativas para cada estudiante. En este contexto, la voz de PE2 representa una postura constructiva que coincide con los postulados contemporáneos sobre enseñanza inclusiva centrada en el estudiante.

La aplicación del DUA también mejora el uso de herramientas neuroeducativas, como la participación multisensorial y el aprendizaje colaborativo, que refuerzan las actividades diseñadas para la retención de conocimientos y la construcción de conexiones cognitivas más sólidas. A su vez, la triangulación con la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner brinda oportunidades para que los estudiantes expresen su comprensión de diversas maneras a lo largo de

los procesos de enseñanza y aprendizaje (National Research Council, 2000).

En cuanto a la evaluación de resultados, el enfoque del DUA es eficaz al ofrecer diversas formas de consideración tangible de aprendizaje (tareas escritas, presentaciones y proyectos creativos, entre otros), favoreciendo oportunidades equitativas para que los estudiantes evidencien su aprendizaje. Esto se alinea con la contribución de Black y Wiliam (1998) sobre la evaluación formativa y el acompañamiento frecuente que los estudiantes reciben, sosteniendo que la realimentación continua produce ganancias sustanciales de aprendizaje.

Discusión

La configuración del plan de acción para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura rumanas, basada en los principios del DUA y las teorías pedagógicas de Vygotsky (1978) y Maslow (1943), evidencia una eficaz relevancia para el momento de su aplicación en la educación secundaria. Los hallazgos indican que el plan puede mejorar notablemente la pertinencia de los contenidos, la coherencia teórica y la inclusión en el aula. Esta sección relaciona tales hallazgos con los estudios existentes en distintos ámbitos y contextos, a fin de proporcionar tanto una comprensión integral como una visión amplia de la dinámica del DUA para la enseñanza y el aprendizaje del estudiantado, vinculando su ejecución con el plan de acción propuesto.

A continuación, se presenta una discusión con respecto a los hallazgos del plan de acción legitimado en función de las preguntas de investigación. Cada uno de los apartados da respuesta a las preguntas de investigación establecidas. La primera pregunta indica cómo se define y describe el DUA en comparación con los enfoques pedagógicos tradicionales

en términos de accesibilidad y diversidad en el aprendizaje. Los hallazgos evidencian que el DUA se constituye como un marco pedagógico que prioriza la accesibilidad, la diversidad de experiencias y la participación equitativa en el aula, en contraste con métodos más rígidos centrados en un solo camino para todos. Esta comprensión se alinea con la intencionalidad del fenómeno, en cuanto a la apertura de múltiples significados vividos (Husserl, 1970), y se arraiga en el enfoque sociocultural del aprendizaje como proceso situado y mediado por el entorno (Vygotsky, 1978). Así, el DUA no solo atiende a la diversidad, sino que la considera punto de partida del acto pedagógico (Singh, 2022).

En cuanto a la pertinencia del contenido del plan de acción, fundamentado en la integración de los principios del DUA con la teoría sociocultural de Vygotsky (1978) y la jerarquía de necesidades de Maslow (1943), se evidenció un fuerte énfasis inclusivo, reflejado en su capacidad para adaptarse a una amplia diversidad de necesidades dentro de la experiencia de aprendizaje. Este hallazgo se alinea con investigaciones internacionales, como la de Al-Azawei et al. (2016), quienes sostienen que el DUA es un enfoque eficaz para diseñar entornos de aprendizaje flexibles que contemplen las capacidades y las diferencias culturales en la experiencia educativa de los alumnos. Al respecto, PE4 afirma que “la propuesta facilita la comprensión sin limitar la expresión individual”, mientras que PE5 refuerza que “se respeta la singularidad del lector, promoviendo la autorregulación” reafirmando la accesibilidad y la consideración a la diversidad individual. Además, PE1 resalta que “el plan de acción presenta un contenido completamente alineado con los objetivos de enseñanza y aprendizaje descritos en las lecciones”, destacando la inclusión

de diversos medios y recursos pedagógicos. Como investigadores, se considera que estos hallazgos invitan a repensar el paradigma educativo desde un enfoque que pone en el centro la experiencia particular de cada estudiante, superando la homogeneidad curricular.

Asimismo, la siguiente interrogante plantea: ¿Cómo se puede implementar el DUA dentro del currículo requerido por el estado para mejorar la inclusión y el acceso para todos los estudiantes, en comparación con los enfoques curriculares tradicionales? La implementación del DUA en el currículo oficial demuestra cómo es posible integrar sus principios sin alterar los objetivos estatales, promoviendo una accesibilidad flexible, creativa y centrada en el estudiante. Esto se visualiza en la interacción entre la estructura curricular y las rutas diversas de aprendizaje, como expresión de un círculo hermenéutico en constante reelaboración (Gadamer, 2017), donde cada acción pedagógica dialoga con los contextos y se resignifica en función de la experiencia. La opinión técnica de PE4 expresa que “la propuesta sigue una secuencia lógica de comprensión y representación”, mientras que la de PE5 respalda este proceso de integración, al destacar que “ofrece equilibrio entre contenidos literarios y procedimientos gráficos”, respetando la coherencia teórica y la inclusión de múltiples formas de expresión.

A estas voces se suma la opinión de PE2, quien subraya que “el plan de acción está profundamente arraigado en marcos teóricos pedagógicos sólidos”, como el DUA, la neuroeducación y el aprendizaje activo. Asimismo, es de hacer notar que las consideraciones de aspectos que asumen la inclusividad en el plan de acción fueron calificadas de manera favorable por parte de los expertos, destacando la efectividad de la planificación con los principios del DUA, que abogan

por múltiples medios de representación, participación y expresión, en concordancia con lo aportado por Gäng-Pacífico y Rusconi (2024). Como investigadores, sostienen que esta implementación del DUA en un marco curricular obligatorio es, en realidad, una declaración pedagógica que puede ser legalmente coherente y éticamente inclusiva, sin renunciar a la calidad ni a la exigencia académica.

La pregunta 3 plantea: ¿De qué manera el DUA, en comparación con los métodos de enseñanza tradicionales, mejoraría la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje en el quinto grado de educación secundaria? Se tiene que los hallazgos destacan el potencial del enfoque para estimular el pensamiento crítico, la comprensión profunda, la reflexión narrativa y el compromiso emocional del estudiante. Esto se evidencia en la voz de PE4, quien reconoce que “las tareas permiten valorar procesos, no solo productos”, y que “se genera un clima de lectura responsable y sensible”. Por su parte, PE5 añade que “la lectura se convierte en una experiencia participativa que conecta con la vida del estudiante”. Del mismo modo, PE3 afirma que “el plan de acción está diseñado para involucrar activamente a todos los estudiantes, fomentando un alto nivel de compromiso y motivación”. Estas transformaciones coinciden con el principio del ser-en-el-mundo de Heidegger (1962), al mostrar que el conocimiento no es acumulación de datos, sino construcción situada en el flujo de la experiencia educativa. A su vez, esta perspectiva enlaza con el diálogo como herramienta epistémica para construir significados compartidos (Dewey, 1938; Heidegger, 1962). Desde una comprensión crítica, se asume que la enseñanza de la lengua no puede desligarse de lo vital; leer y escribir son formas de habitar el mundo, de ser y de resistir desde la palabra.

La pregunta 4 cuestiona: ¿De qué manera la implementación de un enfoque basado en el DUA podría fortalecer el desarrollo profesional y académico de los docentes en comparación con los enfoques de enseñanza tradicionales? Esta pregunta encuentra respuestas sólidas en las voces expertas, que reconocen que este enfoque no solo transforma la práctica didáctica, sino que estimula la reflexión sobre el sentido de enseñar, promueve la creatividad y fortalece el juicio pedagógico desde la experiencia. A su vez, se adscribe en la hermenéutica práctica que Gadamer (2017), quien lo propone como vía de comprensión intersubjetiva, reforzada por la ética del cuidado y la apertura al otro que plantea Van Manen (1997) en la acción pedagógica auténtica. A esto PE5 subraya que “se fomenta una evaluación significativa, comprensiva y formativa”, lo cual implica un compromiso docente ético y emocional. Asimismo, PE4 afirma que “el juicio de valor se emite desde el proceso, no solo desde el producto”, reflejando la transformación del rol docente en función del acompañamiento y la valoración continua. Desde la perspectiva investigativa, se interpreta que el DUA no solo desafía la práctica docente, sino que reconfigura su identidad, llamando al educador a una conciencia más integral, empática y ética de su función.

Siguiendo con estas líneas de interrogantes, emerge la siguiente: ¿Cómo la aplicación de las directrices del DUA podría optimizar la enseñanza de la lengua y la literatura rumanas para los estudiantes de quinto grado en comparación con los métodos tradicionales? Los hallazgos sugieren que el DUA permite una planificación más sensible, diferenciada y significativa, capaz de integrar textos literarios, estrategias expresivas, representaciones visuales y enfoques reflexivos que enriquecen la experiencia

lectora. Este diseño flexible se legitima mediante la reducción hermenéutica, al hacer visible lo esencial de la comprensión desde la diversidad de interpretaciones (Heidegger, 1962), y al desplazar al docente desde una postura transmisiva hacia una función dialógica de acompañamiento (Dewey, 1938; Vygotsky, 1978). Las aportaciones de PE4 destacan que “se evidencia la conexión entre análisis y producción escrita” complementada por la voz de PE5 quien indica que “el estudiante se convierte en autor de su propia lectura”, promoviendo una lectura crítica, reflexiva y empática. Esto significa que enseñar lengua y literatura desde el DUA no solo mejora el aprendizaje, sino que transforma la relación con el texto en una experiencia ética, creadora y profundamente humana.

Finalmente, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo contribuyen los hallazgos de la investigación del DUA a identificar oportunidades para mejorar la inclusión y la accesibilidad en el plan de estudios obligatorio del gobierno rumano? Los hallazgos muestran que su implementación permite identificar de manera situada los puntos críticos de exclusión y brindar alternativas pedagógicas adaptadas. Aunque los resultados no pretenden ser generalizables, sí constituyen una contribución valiosa para la toma de decisiones en contextos educativos similares. Desde la hermenéutica, se trata de ampliar el horizonte de comprensión (Gadamer, 2017) y proponer un modelo ético-pedagógico donde el estudiante sea el centro del proceso. La inclusión no es solo una estrategia didáctica, sino una postura filosófica y moral sobre la educación (Van Manen, 1997). En este sentido, PE5 señaló que “se observa implicación emocional y compromiso con la tarea”, mientras PE4 enfatizó que “se promueve la reflexión crítica y su aplicación transversal”, con-

solidando la inclusión como un eje que atraviesa al currículo.

En suma, los expertos valoraron de forma muy positiva los métodos de evaluación incluidos en el plan de acción, reconociendo que permiten el cumplimiento eficaz de los contenidos curriculares propuestos. Esta valoración refleja la alineación del plan con los principios del DUA, en tanto promueve una educación equitativa que garantiza igualdad de oportunidades en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, Chuquiguanca Jiménez et al. (2023) aseveran que la puesta en marcha de las estrategias de evaluación del aprendizaje con el DUA, además de ofrecer igualdad de oportunidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, permite que la consolidación de las competencias propuestas se logre con la diversidad de formas evaluativas planificadas para cada actividad, asegurando la participación de los estudiantes en pleno, sin importar su condición de diversidad. Se interpreta que el DUA, más que una herramienta, es una filosofía pedagógica que promueve una forma de resistir a la homogeneidad, de validar la diferencia y de reimaginar la educación como un acto profundamente humano y transformador.

Conclusiones

Las apreciaciones por parte de los participantes expertos fueron favorables. Se destacó especialmente la pertinencia del contenido, la coherencia teórica, la coherencia pedagógica y la inclusión, todas ellas alineadas con los objetivos educativos del currículo de Lengua y Literatura Rumanas y basadas en teorías educativas bien establecidas. Así mismo, el plan incorporó estrategias de enseñanza flexibles para satisfacer las necesidades de la mayoría de los estudiantes. No obstante, sigue siendo necesario el apoyo específico para aquellos

con requerimientos más especializados con fines de garantizar la inclusión de todos por igual.

Las evaluaciones subrayaron la capacidad del plan para fomentar un entorno de aprendizaje inclusivo que apoye el desarrollo académico y socioemocional, reforzando su conexión con la jerarquía de necesidades de Maslow y la teoría sociocultural de Vygotsky. Es así como el plan promueve la accesibilidad para todos los estudiantes, independientemente de su capacidad o antecedentes.

Este estudio proporciona una alternativa sólida de abordaje para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y literatura rumanas, en un contexto específico para la educación secundaria, con la implementación del DUA de un modo situado, lo que implica que su implementación generará conocimientos ideográficos propios de cada realidad en la que se ejecute.

La puesta en marcha del plan de acción basado en el DUA, según este proceso de legitimación, puede proporcionar un entorno de aprendizaje más flexible, facilitando una mayor participación de los estudiantes, lo que podría favorecer un aumento de la motivación intrínseca,

la participación, y la generación y la retención de conocimientos, como evidencia de adecuados diseños en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En suma, cuando el DUA se integra adecuadamente, permite múltiples representaciones de los contenidos, fomenta diversas expresiones y apunta a la participación del estudiantado en pleno, que constituyen elementos clave para su desarrollo integral, evidenciados en la representación, motivación, acción y expresión, que esta metodología asume como principios, para lo que se planifica en una experiencia de aprendizaje que propicia ambientes flexibles e incluyentes.

Finalmente, la legitimidad del plan de acción con miras a su implementación con el proceder de la investigación-acción práctica permitirá ajustes progresivos y su adaptación más efectiva, tanto en el escenario donde se pretende ejecutar esta propuesta como en futuros escenarios educativos. Se concluye que un enfoque continuo de mejora y una planificación intencionada podrían optimizar la adaptabilidad y garantizar una atención plena al estudiantado involucrado en la experiencia de aprendizaje, tomando en cuenta sus necesidades individuales.

Referencias

- Al-Azawei, A., Serenelli, F. y Lundqvist, K. (2016). Universal Design for Learning (UDL): A content analysis of peer reviewed journals from 2012 to 2015. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(3), 39-56. <https://doi.org/10.14434/josotl.v16i3.19295>
- Black, P. y Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Cain, L. K., Williams, R. E. y Bradshaw, V. (2023). Establishing quality in qualitative research: Trustworthiness, validity, and a lack of consensus. En R. J. Tierney, F. Rizvi y K. Ercikan (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (4a. ed., pp. 336-350). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.11032-2>
- Center for Applied Special Technology. (2018). *The UDL guidelines*. CAST. <https://udlguidelines.cast.org/>
- Chuquiguanca Jiménez, C. C., Palacios Argüello, D. A., Villarreal Silva, X. E., Yáñez Taco, D. J. y Chucho Mayanza, F. P. (2023). El modelo DUA y sus formas de evaluación. *Ciencia Latina: Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 9054-9068. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7607

- Courey, S. J., Tappe, P., Siker, J. y LePage, P. (2012). Improved lesson planning with Universal Design for Learning (UDL). *Teacher Education and Special Education*, 36(1), 7-27. <https://doi.org/10.1177/0888406412446178>
- Creswell, J. W. y Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5a. ed.). Sage. https://spada.uns.ac.id/pluginfile.php/510378/mod_resource/content/1/creswell.pdf
- Creswell, J. W. y Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4a ed.). Sage. https://pubhtml5.com/enuk/cykh/Creswell_and_Poth%2C_2018%2C_Qualitative_Inquiry_4th/
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5a. ed.). Sage.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Collier Books.
- Ewe, L. P. y Galvin, T. (2023). Universal Design for Learning across formal school structures in Europe—A systematic review. *Education Sciences*, 13(9), Artículo 867. <https://doi.org/10.3390/educsci13090867>
- Flores González, M. E., Hernández Morales, E. R., Piñero Martín, M. L. y Ramírez Rodríguez, R. (2021). Gestión del conocimiento en una experiencia curricular de la carrera de administración. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(6), 361-375. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.e6.22>
- Gadamer, H. (2017). *Verdad y método I* (14ª ed.). Sígueme.
- Gäng-Pacífico, D. y Rusconi, L. (2024). Translation and transcultural adaptation of the Universal Design for Learning Observation Measurement Tool (UDL-OMT). *Education Sciences*, 14(11), Artículo 1144. <https://doi.org/10.3390/educsci14111144>
- Gargiulo, R. y Metcalf, D. (2022). *Teaching in today's inclusive classrooms: A Universal Design for Learning approach* (4a. ed.). Cengage Learning.
- González de Flores, G. y Hernández Gil, T. (2011). *Interpretación de la evidencia cualitativa*. Ediciones Gema.
- Hall, T. E., Robinson, K. H. y Gordon, D. (2024). *Universal Design for Learning in the classroom: Practical applications for K-12 and beyond* (2a ed.). Guilford Press.
- Heidegger, M. (1962). *Being and time*. Blackwell. <http://pdf-objects.com/files/Heidegger-Martin-Being-and-Time-trans-Macquarrie-Robinson-Blackwell-1962.pdf>
- Husserl, E. (1970). *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology*. Northwestern University Press.
- Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Maxwell, J. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3a ed.). Sage.
- Mayring, P. (2018). Quality standards for qualitative evaluation research. *Zeitschrift für Evaluation*, 17(1), 11-24. <https://www.waxmann.com/artikelART102411>
- Merriam, S. y Tisdell, E. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4a ed.). Jossey-Bass.
- Mertens, D. (2019). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (5a ed.). Sage.
- Meyer, A., Rose, D. y Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and practice*. CAST.
- Miles, M., Huberman, A. y Saldana, J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4a ed.). Sage.
- National Research Council. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/9853>
- Patton, M. (2014). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage.
- Piñero Martín, M., Rivera Machado, M. y Esteban Rivera, E. (2020). *El proceder del investigador cualitativo: precisiones para el proceso de investigación*. UPEL-IPB UNHEVAL. <https://doi.org/10.46498/upelipb.lib.0001>
- Sebastián-Heredero, E. S. (2023). La teoría histórico-cultural como base para la constitución del diseño universal para el aprendizaje. *Revista de Educación Especial*, 36(1), Artículo e69. <https://doi.org/10.5902/1984686X84571>

- Sewell, A., Kennett, A. y Pugh, V. (2022). Universal Design for Learning as a theory of inclusive practice for use by educational psychologists. *Educational Psychology in Practice*, 38(4), 364–378. <https://doi.org/10.1080/02667363.2022.2111677>
- Sharma, B. U. (2024). Impact of Universal Design for Learning (UDL) on student engagement and achievement in inclusive education. *International Journal of Novel Research and Development*, 9(8), d173–d176. <https://ijnrd.org/papers/IJNRD2408322.pdf>
- Singh, J. (2022). *Promoting inclusive learning through Universal Design of Instruction (UDI): Exploring the potential of UDI to enhance learning for students with visual disabilities in the classroom* [Tesis doctoral, University of KwaZulu-Natal]. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/372745100_Promoting_Inclusive_Learning_through_Universal_Design_of_Instruction_UDI_Exploring_the_Potential_of_UDI_to_Enhance_Learning_for_Students_with_Visual_Disabilities_in_the_Classroom
- Smith, F. y De Arment, S. (2019). The global UDL virtual classroom: A model for international collaboration and learning. En S. L. Gronseth y E. M. Dalton (Eds.), *Universal access through inclusive instructional design* (pp. 46–58). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429435515-6>
- Stake, R. y Visse, M. (2023). Case study research. En R. J. Tierney, F. Rizvi y K. Ercikan (Eds.), *International encyclopedia of education* (4a ed., pp. 85-91). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.11010-3>
- Tomlinson, C. A. (2017). One to grow on / The iceberg theory of teaching. *Educational Leadership*, 75(4), 88–89. <https://ascd.org/el/articles/the-iceberg-theory-of-teaching>
- Torres Montalvo, M. C., González Cárdenas, M. K. y Almachi Clavijo, C. S. (2023). La educación inclusiva en el aula. *Revista Científica Hallazgos* 21, 8(1), 72-81. <https://doi.org/10.69890/hallazgos21.v8i1.612>
- Van Manen, M. (1997). *Researching lived experience: Human science for an action-sensitive pedagogy* (2a ed.). Althouse Press. <https://doi.org/10.4324/9781315421056>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Yin, R. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6a ed.). Sage.

