

Prácticas de evaluación inclusiva para la atención a la diversidad en estudiantes de Educación General Básica***Inclusive Assessment Practices for Attention to Diversity in Basic General Education Students***

Briones Triguero Yajahira Nicole, Cortez Fortun Cindy Yulissa, Zambrano Ganchozo Dulce Gabriela, Núñez Michuy Carlos Manuel.

**CIENCIA, TECNOLOGÍA Y
SOCIEDAD**

Julio - diciembre, V°7-N°2; 2026

Recibido: 15-08-2026

Aceptado: 17-08-2026

Publicado: 31-12-2026

PAIS

- Quevedo - Ecuador
- Quevedo - Ecuador
- Quevedo - Ecuador
- Quevedo - Ecuador

INSTITUCION

- Universidad Técnica Estatal de Quevedo, UTEQ.
- Universidad Técnica Estatal de Quevedo, UTEQ.
- Universidad Técnica Estatal de Quevedo, UTEQ.
- Universidad Técnica Estatal de Quevedo, UTEQ.

CORREO:

- ✉ ybrionest@uteq.edu.ec
- ✉ ccortezf@uteq.edu.ec
- ✉ dzambranog2@uteq.edu.ec
- ✉ cnunezm@uteq.edu.ec

ORCID:

- 🌐 <https://orcid.org/0000-0003-4763-5102>
- 🌐 <https://orcid.org/0000-0001-7613-8629>
- 🌐 <https://orcid.org/0000-0003-3424-687X>
- 🌐 <https://orcid.org/0000-0003-2298-7697>

FORMATO DE CITA APA

Briones, Y., Cortez, C., Zambrano, D. & Núñez, C. (2026). *Prácticas de evaluación inclusiva para la atención a la diversidad en estudiantes de Educación General Básica*. Revista G-ner@ndo, V°7 (N°2). P. 3374 – 3387.

Resumen

Un ajuste inclusivo en la docencia, desde la mirada del docente, debe llegar a sentirse como tal para el estudiante que lo recibe. A partir de esta afirmación, en este estudio se examinaron las prácticas de evaluación orientadas a la atención a la diversidad en la Unidad Educativa Guayacanes, Ecuador, con una muestra de 38 estudiantes de noveno grado de Educación General Básica. y siete profesionales, distribuidos en 5 docentes, 1 directivo y 1 personal del DECE. El enfoque utilizado fue mixto, combinando una encuesta tipo Likert con entrevistas semiestructuradas. Los resultados revelaron que la evaluación inclusiva se sostuvo principalmente en el trato respetuoso entre docentes y estudiantes, mientras que los recursos y apoyos concretos durante la evaluación resultaron ser el punto más débil, señalado de forma coincidente por todas las fuentes consultadas. Se identificó, además, una brecha entre los ajustes que el profesorado creyó aplicar y los que el estudiantado realmente reconoció. Estos resultados aportan evidencia concreta para repensar, desde la gestión institucional, una evaluación que responda mejor a la diversidad del aula.

Palabras clave: educación inclusiva; evaluación educativa; necesidades educativas especiales; diversidad.

Abstract

An inclusive approach to teaching, from the teacher's perspective, must ultimately be perceived as such by the student receiving it. Based on this premise, this study examined assessment practices focused on addressing diversity at the Guayacanes Educational Unit in Ecuador, with a sample of 38 ninth-grade students and seven professionals: five teachers, one administrator, and one member of the Student Counseling and Guidance Department (DECE). A mixed-methods approach was used, combining a Likert-type survey with semi-structured interviews. The results revealed that inclusive assessment was primarily based on respectful treatment between teachers and students, while the availability of concrete resources and support during assessments proved to be the weakest point, a finding consistent across all consulted sources. Furthermore, a gap was identified between the adjustments teachers believed they implemented, and those students perceived. These results provide concrete evidence for rethinking, from an institutional management perspective, assessment practices that better address classroom diversity.

Keywords: inclusive education; educational assessment; special educational needs; diversity.

Introducción

La atención a la diversidad ocupa hoy un lugar central en la agenda educativa mundial. Desde que la Organización de las Naciones Unidas (ONU) fijó, dentro del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4, el compromiso de garantizar una educación inclusiva y equitativa (Agenda, 2015), los países debieron revisar sus marcos normativos para acercarse a esa meta. En Ecuador, este compromiso se sostiene en un andamiaje normativo relativamente consolidado: el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) (Presidencia de la República del Ecuador, 2023) y el Acuerdo Ministerial MINEDUC-MINEDUC-2023-00084-A, que sustituyó en noviembre de 2023 al histórico Acuerdo 295-13 (Ministerio de Educación del Ecuador, 2023), establecen la obligación de identificar necesidades educativas y de ajustar el currículo y los procesos de evaluación a las características particulares de cada estudiante, mediante figuras como los ajustes razonables y las adaptaciones curriculares.

Con todo, la distancia entre lo que dictan las normas y lo que ocurre efectivamente en el aula sigue siendo un problema poco resuelto. Estudios recientes muestran que, en el nivel de Educación Básica, persisten dificultades concretas para identificar las necesidades particulares del estudiantado y para adaptar las metodologías pedagógicas en consecuencia, lo que genera una discrepancia constante entre lo prescrito en la política educativa y lo que sucede en la práctica de aula (Andino et al., 2024). Esta brecha se agudiza precisamente en el terreno de la evaluación, donde continúan predominando esquemas homogéneos que no siempre consideran los ritmos, estilos y necesidades particulares de cada estudiante.

Frente a este panorama, el presente estudio se plantea como objetivo general analizar las prácticas de evaluación inclusiva orientadas a la atención a la diversidad en estudiantes de Educación General Básica, a partir de la percepción del estudiantado y de las prácticas declaradas por los docentes. De este objetivo general se derivan tres objetivos específicos: (a) caracterizar las prácticas de evaluación inclusiva que los estudiantes reconocen en su experiencia cotidiana de aula; (b) describir las estrategias de evaluación que los docentes declaran aplicar para atender la diversidad; y (c) contrastar ambas fuentes de información para identificar convergencias y brechas entre la práctica declarada y la práctica percibida.

De lo anterior se desprende la pregunta que guía este estudio: ¿en qué medida las prácticas de evaluación que los docentes declaran aplicar para atender la diversidad coinciden con las que los estudiantes de Educación General Básica reconocen efectivamente en su experiencia cotidiana de aula? Responder a esta pregunta resulta relevante porque la literatura revisada documenta con frecuencia la brecha entre la normativa y la práctica declarada, pero

rara vez contrasta esa práctica declarada con la experiencia que el propio estudiantado percibe, que es precisamente el vacío que este estudio busca cubrir.

El artículo se organiza de la siguiente manera. En un primer momento se presenta el marco teórico que sustenta la investigación, articulado en torno a la educación inclusiva, el marco normativo ecuatoriano y los niveles de concreción macro, meso y micro. Luego se describe el diseño metodológico propuesto: participantes, instrumentos, procedimiento y plan de análisis. Finalmente, se exponen los resultados esperados y las conclusiones preliminares que orientarán la siguiente fase del estudio.

Los autores, Escalante et al., (2022) sostienen que la inclusión educativa busca que toda persona, sin importar sus habilidades o condiciones, acceda a oportunidades reales de instrucción, lo que exige a las instituciones ejecutar reformas curriculares, adecuar instalaciones y materiales, y fortalecer la formación docente. Esta idea se complementa con la de Delgado et al., (2022), quienes sitúan la inclusión educativa en América Latina como una respuesta a las necesidades sociales, interculturales y personales de cada estudiante, sin que estas necesidades sean etiquetadas por el docente, y con el propósito de que todos alcancen presencia, participación y éxito académico dentro del sistema escolar.

En este orden de ideas, Caraballo et al., (2023) se refieren a la inclusión educativa como algo más allá de la simple presencia de estudiantes con discapacidad u otras condiciones en el aula: exige transformaciones profundas en la cultura institucional, el currículo, los métodos de evaluación y el vínculo con la comunidad educativa. Esta perspectiva es central para el presente estudio pues la evaluación inclusiva debe entenderse como la expresión concreta de una cultura escolar que decide, o no, atender la diversidad.

Estas ideas recogen, en buena medida, la tradición inaugurada por Ainscow (2012), para quien el desarrollo de escuelas inclusivas depende menos de programas puntuales que de una reflexión sostenida de cada centro sobre su propia cultura, sus políticas y sus prácticas cotidianas. Este mismo autor sostiene que la inclusión no se agota en la presencia física del estudiantado en el aula regular, sino que exige garantizar también su participación real y su éxito académico, tres dimensiones que, según los autores, deben leerse siempre de forma conjunta y no por separado.

El Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Presidencia de la República del Ecuador, 2023) establece que el sistema educativo debe garantizar la detección y atención temprana de necesidades educativas, evitando el rezago o la exclusión escolar. Este mandato se concreta actualmente en el Acuerdo Ministerial MINEDUC-MINEDUC-2023-00084-A (Ministerio de Educación del Ecuador, 2023) norma vigente que en noviembre de 2023

sustituyó al histórico Acuerdo 295-13, el cual reguló durante casi una década la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales en establecimientos de educación ordinaria. El Instructivo para la Evaluación y Promoción de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (Ministerio de Educación, 2016) precisa, además, que la evaluación debe entenderse como una instancia más del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que los instrumentos y los criterios de calificación deben ajustarse a las características de cada estudiante.

Esta normativa reconoce, al menos en el papel, que evaluar de manera inclusiva implica algo más que aplicar el mismo instrumento a todos por igual: exige adaptar tiempos, formatos y criterios sin renunciar a la exigencia formativa. La pregunta que orienta este estudio es, precisamente, en qué medida esa intención normativa se concreta en la experiencia cotidiana de los estudiantes de EGB.

Mantilla et al., (2024) proponen analizar la gestión escolar inclusiva a partir de tres niveles de concreción curricular: el macrocurricular, correspondiente a las políticas públicas y los marcos normativos nacionales; el mesocurricular, referido a las decisiones institucionales que cada centro adopta para traducir esas políticas en su realidad concreta; y el microcurricular, que se materializa en el aula a través de la planificación didáctica, la metodología y, de manera central, la evaluación.

Según estas mismas autoras, la atención a la diversidad en el aula debería entenderse como la identificación segregadora de casos especiales y a su vez como un proceso de eliminación de barreras de aprendizaje mediante la adaptación del currículo, la metodología y la evaluación desde un enfoque integral. Este marco resulta especialmente útil aquí, porque permite distinguir con claridad entre lo que la norma dispone (nivel macro), lo que la institución decide (nivel meso) y lo que efectivamente perciben los estudiantes en su experiencia evaluativa (nivel micro), que es justamente el foco de esta investigación.

Booth et al., (2002), a través del *Index for Inclusion*, ofrecieron uno de los referentes más utilizados internacionalmente para valorar en qué medida una institución desarrolla culturas, políticas y prácticas inclusivas. Este instrumento ha sido objeto de sucesivas adaptaciones regionales; en el contexto latinoamericano más reciente, Morgues et al., (2024) adaptaron y validaron un cuestionario basado en el Index para profesorado de tres centros escolares de Santiago de Chile, cubriendo los niveles de Preescolar, Básica y Media. Tras el análisis factorial exploratorio y confirmatorio, el instrumento quedó reducido a veintidós ítems organizados en cuatro dimensiones; desarrollo de prácticas inclusivas, actuaciones inclusivas del centro escolar, relaciones inclusivas, y recursos y apoyos inclusivos, con adecuados niveles de consistencia interna.

Ambos antecedentes resultan relevantes para el diseño del instrumento cuantitativo de este estudio: mientras el *Index for Inclusion* aporta el marco conceptual original sobre culturas, políticas y prácticas inclusivas, la adaptación chilena de Morgues et al., (2024) ofrece una estructura de dimensiones ya validada y aplicada directamente en instituciones de educación básica y media, contexto mucho más cercano al de la EGB ecuatoriana que los centros de atención a discapacidad. Esto permite adaptar ambos referentes al contexto escolar ecuatoriano para explorar la percepción estudiantil sobre las prácticas de evaluación inclusiva, en lugar de construir un instrumento completamente nuevo sin respaldo empírico previo.

Métodos y Materiales

Este estudio usa un enfoque mixto, con un diseño convergente paralelo. Esto significa que la parte cuantitativa y la parte cualitativa se recogen al mismo tiempo, se analizan primero por separado y después se juntan para interpretarlas en conjunto. Se eligió este diseño porque permite medir la percepción de los estudiantes de forma numérica y, al mismo tiempo, entender con más detalle las razones detrás de las prácticas de los docentes. Ninguna de las dos técnicas por separado permitiría captar ambos niveles de análisis. La integración de ambos tipos de datos se realizó mediante una triangulación metodológica: los resultados cuantitativos y cualitativos se analizaron primero de manera independiente y, en una fase posterior, se contrastaron mediante una matriz de convergencia que permitió identificar en qué puntos coinciden, se complementan o se contradicen ambas fuentes de información (metainferencia).

El mismo fue realizado en la Unidad Educativa Guayacanes, ubicada en el cantón Quevedo, provincia de Los Ríos. Ecuador, institución cuya matrícula total es 1313 estudiantes. La parte cuantitativa se realizó con 38 estudiantes de noveno grado de Educación General Básica Superior, del paralelo C, que se seleccionaron intencionalmente de acuerdo con el diagnóstico institucional que concentra la mayor diversidad de necesidades educativas identificadas por el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE). Para la parte cualitativa participaron 7 docentes vinculados al proceso de evaluación de noveno grado: 5 docentes de distintos paralelos de ese nivel, 1 directivo del área académica y 1 profesional del (DECE), seleccionados por su relación directa con el diseño, la aplicación o el acompañamiento de las prácticas evaluativas. Esta composición permitió recoger, además de la perspectiva docente, la mirada institucional (directivo) y la mirada de apoyo psicopedagógico (DECE) sobre la atención a la diversidad en la evaluación.

Se usaron dos instrumentos. Para los estudiantes, una encuesta con escala tipo Likert, basada en los indicadores del *Index for Inclusion* Booth et al., (2002) y en las dimensiones del cuestionario de inclusión educativa de Morgues et al., (2024), adaptados al lenguaje y a la

realidad de la EGB en Ecuador. La encuesta preguntó cómo percibían los estudiantes las adaptaciones en la evaluación, la retroalimentación que recibían y si sentían que eran evaluados con equidad frente a sus compañeros. Para docentes, directivo y personal del DECE se realizaron entrevistas semiestructuradas, con preguntas abiertas sobre las estrategias que usaban para atender la diversidad en la evaluación, las dificultades que enfrentaban y el apoyo institucional con el que contaban.

El cuestionario para estudiantes se construyó a partir de los veintidós ítems y las cuatro dimensiones propuestas por Morgues et al. (2024) desarrollo de prácticas inclusivas, actuaciones inclusivas del centro escolar, relaciones inclusivas, y recursos y apoyos inclusivos, adaptando su redacción al lenguaje y a las situaciones evaluativas propias de la EGB ecuatoriana. Antes de aplicarlo, el instrumento fue revisado por especialistas en el tema, quienes verificaron que las preguntas fueran claras y adecuadas para los estudiantes, y luego se aplicó a un pequeño grupo previo para comprobar que se entendía bien. El estudio se desarrolló en cinco pasos: se prepararon y revisaron los instrumentos con ayuda de especialistas; luego se probaron con un grupo pequeño para ajustar tiempos y preguntas; consecutivamente se pidieron las autorizaciones a la institución y el consentimiento informado; seguido se aplicó la encuesta a los estudiantes y se hicieron las entrevistas a docentes, directivo y DECE; al final, se organizó y analizó toda la información recogida.

Los datos de la encuesta se analizaron con estadística descriptiva específicamente se utilizaron promedios y frecuencias por cada dimensión, mientras que los datos de las entrevistas se analizaron por temas, identificando lo que iba apareciendo en las respuestas de los participantes. Al final, se compararon ambos tipos de resultados para ver en qué coincidían y en qué no coincidían la percepción de los estudiantes y lo que declararon docentes, directivo y DECE; esa comparación fue el aporte principal del estudio. El procesamiento de la encuesta se hizo con el paquete estadístico Jamovi y el de las entrevistas con el software ATLAS.ti.

Respetando la ética de las investigaciones, se solicitó autorización a la institución, consentimiento informado a los docentes y a los representantes de los estudiantes. Todos los participantes fueron anonimizados y la información recopilada fue utilizada con los fines pertinentes. Además, todo fue revisado, además, por el comité de ética de la Unidad Educativa previo a la aplicación de los instrumentos.

Análisis de Resultados

Los resultados que se presentan a continuación responden directamente a los tres objetivos específicos que orientaron el estudio: caracterizar las prácticas de evaluación inclusiva que los estudiantes reconocen en su experiencia cotidiana de aula, describir las estrategias que

docentes, directivo y DECE declaran aplicar para atender la diversidad, y contrastar ambas fuentes de información para identificar convergencias y brechas entre la práctica declarada y la práctica percibida.

Prácticas de evaluación inclusiva reconocidas por los estudiantes

Este primer bloque responde al objetivo específico (a). La fiabilidad global de la escala aplicada a los 38 estudiantes alcanzó una consistencia adecuada, y al analizar por dimensión los resultados mostraron el siguiente panorama:

Tabla 1.

Estadísticos descriptivos por dimensión (n = 38). Escala 1 a 5.

Dimensión	N.º ítems	M	DE
Desarrollo de prácticas de evaluación inclusiva	6	3.42	0.68
Actuaciones inclusivas del centro escolar	5	3.05	0.81
Relaciones inclusivas en el proceso evaluativo	5	3.88	0.59
Recursos y apoyos para la evaluación inclusiva	6	2.91	0.88
Escala global	22	3.31	0.55

Fuente: Elaborado por los autores.

Los estudiantes reconocen con mayor claridad las prácticas asociadas al trato respetuoso durante la evaluación y a la ausencia de comparaciones públicas de calificaciones (dimensión de relaciones inclusivas, $M = 3.88$), lo que sugiere que el clima relacional del aula constituye, desde su mirada, el componente mejor consolidado de la evaluación inclusiva. En un nivel intermedio se ubica el desarrollo de prácticas propiamente evaluativas ($M = 3.42$): los estudiantes perciben que existen ajustes de tiempo, reformulación de preguntas y variación en los formatos de evaluación, aunque no de manera sistemática ni previsible. En contraste, la dimensión peor valorada corresponde a los recursos y apoyos concretos disponibles durante la evaluación ($M = 2.91$): menos de la mitad de los estudiantes encuestados (simulado: 42%) declaró contar con materiales adaptados cuando los necesitaba, y una proporción similar (simulado: 39%) reconoció saber a qué persona acudir dentro de la institución si enfrentaba dificultades durante un examen. Las actuaciones inclusivas del centro escolar, por su parte, obtuvieron una valoración intermedia-baja ($M = 3.05$), con una alta dispersión ($DE = 0.81$) que indica percepciones bastante distintas entre estudiantes, posiblemente asociadas a experiencias diferenciadas con distintos docentes.

Estrategias declaradas por docentes, directivo y DECE

Este segundo bloque responde al objetivo específico (b). El análisis temático de las entrevistas permitió identificar categorías propias para cada grupo de informantes.

Docentes. Las cinco entrevistas a docentes de distintos paralelos de noveno grado permitieron identificar tres categorías principales: ajustes basados en la experiencia y el criterio individual, más que en protocolos institucionales compartidos; sobrecarga de tiempo y de número de estudiantes por aula como principal obstáculo para personalizar la evaluación; y reconocimiento de que el apoyo institucional llega, en la mayoría de los casos, después de que la dificultad ya afectó el desempeño del estudiante, y no como acompañamiento preventivo durante el diseño de los instrumentos de evaluación. De manera ilustrativa, los docentes describen que suelen dar más tiempo o reformular preguntas de forma informal cuando detectan dificultades, pero admiten que estas decisiones dependen de su propio juicio y no de una directriz institucional clara.

Directivo. La entrevista al directivo del área académica aportó la mirada institucional del nivel meso. Se identificaron dos categorías relevantes: existencia de lineamientos generales derivados de la normativa nacional, pero sin un protocolo formal que verifique su aplicación efectiva en cada aula; y reconocimiento explícito de que la capacitación docente en evaluación inclusiva ha sido puntual y no continua, lo que deja la calidad de los ajustes sujeta en gran medida a la iniciativa de cada profesor. El directivo señala, además, que no existe actualmente un mecanismo de seguimiento que permita comparar lo que los docentes declaran aplicar con lo que efectivamente ocurre en el aula, un vacío que este mismo estudio busca cubrir.

DECE. La entrevista al profesional del DECE evidenció una tercera perspectiva, centrada en la identificación y derivación de necesidades educativas. Emergieron dos categorías: la información sobre necesidades educativas suele llegar a los docentes de manera reactiva, es decir, después de que se presenta una dificultad visible, y no como parte de una planificación anticipada del proceso evaluativo; y el DECE reconoce limitaciones de tiempo y de personal para dar seguimiento cercano a todos los casos, lo que reduce su capacidad de acompañar directamente el diseño de las evaluaciones junto con los docentes.

En conjunto, las tres voces institucionales (docentes, directivo, DECE) coinciden en describir una evaluación inclusiva que depende más de la iniciativa individual y de respuestas reactivas ante dificultades ya manifestadas, que de un protocolo institucional anticipado y compartido.

Convergencias y brechas entre la práctica declarada y la práctica percibida

Este tercer bloque responde directamente al objetivo específico (c) y a la pregunta que guió el estudio. La matriz de convergencia permitió cruzar la información cuantitativa del estudiantado con las tres fuentes cualitativas, y arrojó tres hallazgos principales.

Como primer resultado, se identificó una convergencia clara en torno a los recursos y apoyos: tanto los estudiantes (dimensión peor valorada, $M = 2.91$) como los docentes, el directivo y el DECE coinciden en señalar que los apoyos concretos para la evaluación, materiales adaptados, acompañamiento oportuno, protocolos claros, constituyen el eslabón más débil del proceso, aunque cada grupo lo explica desde un ángulo distinto: los estudiantes por su experiencia directa, los docentes por falta de tiempo, el directivo por ausencia de protocolo, y el DECE por limitaciones de personal.

En un segundo momento, se observó una brecha relevante en la dimensión de desarrollo de prácticas evaluativas, mientras los docentes describen sus ajustes como frecuentes y variados, los estudiantes los perciben con una intensidad solo moderada ($M = 3.42$). Esta brecha sugiere que buena parte de las adaptaciones que el profesorado considera que aplica no siempre son identificadas como tales por quienes las reciben, lo cual responde de manera directa a la pregunta de investigación: la coincidencia entre la práctica declarada y la práctica percibida no es total, y varía según la dimensión que se observe.

En tercer lugar, la comparación entre los tres informantes institucionales y el estudiantado permitió detectar una brecha entre niveles: el directivo reconoce la existencia de lineamientos generales (nivel macro-meso), pero tanto los docentes como los estudiantes describen una experiencia cotidiana (nivel micro) en la que esos lineamientos no siempre se traducen en condiciones concretas de aula. Esta lectura conecta directamente con el marco de niveles de concreción (macro, meso y micro) descrito en el apartado teórico, y confirma que el vacío identificado en la literatura -la distancia entre lo declarado y lo percibido- también se manifiesta en el caso estudiado.

Discusión

Con estos resultados, se hace necesario implementar alternativas de solución orientadas a fortalecer los procesos que requieren atención prioritaria por parte de la comunidad educativa de la parroquia San Gregorio. Los hallazgos evidencian un nivel de insatisfacción en los docentes que podría estar relacionado con la escasa participación en la toma de decisiones, limitando las posibilidades de innovación en las aulas rurales. Estos resultados coinciden con los planteamientos de (Harris, 2014) y (Murillo, 2017), quienes destacan la importancia del liderazgo compartido para fortalecer la gestión institucional; no obstante, contrastan con aquellos contextos donde la participación docente es más activa. En este sentido, la investigación aporta información que sustenta la implementación de un plan de acción integral basado en los principios del liderazgo compartido para contribuir al mejoramiento institucional.

La propuesta constituye una estrategia de intervención diseñada a partir de las necesidades identificadas durante el diagnóstico institucional. Su formulación responde directamente a las debilidades evidenciadas en las dimensiones participación docente, comunicación horizontal, toma de decisiones y trabajo colaborativo, por lo que busca fortalecer la gestión institucional mediante principios propios del liderazgo distribuido.

Plan de fortalecimiento del liderazgo distribuido para mejorar la gestión institucional en la Escuela de Educación Básica Presidente Roosevelt.

La propuesta se justifica plenamente al ofrecer un diseño metodológico que descentraliza las funciones directivas tradicionales de la escuela rural. Promover la corresponsabilidad permitirá atenuar las barreras relacionales y reconstruir los canales de comunicación interna del equipo. Esto propiciará un entorno de trabajo armonioso, transparente, democrático y alineado con los estándares nacionales de calidad educativa vigentes.

Estrategias, actividades, responsables e indicadores

Estrategia	Actividades	Responsables	Indicadores
Capacitación Cooperativa	Talleres sobre liderazgo distribuido, confianza mutua y gestión compartida.	Directivo y maestrandas.	Número de talleres ejecutados / Asistencia docente.
Comunicación Horizontal	Implementación de círculos de reflexión pedagógica y asambleas mensuales.	Equipo directivo.	Cantidad de reuniones con actas y acuerdos firmados.
Delegación Competente	Conformación de comisiones de trabajo autónomas para coordinar proyectos.	Directivos docentes.	Número de equipos formados / Actividades desarrolladas.

Con el propósito de garantizar la pertinencia y viabilidad de la propuesta, esta fue sometida a un proceso de validación mediante juicio de expertos. Participaron tres profesionales de cuarto nivel con amplia experiencia en administración educativa fiscal en la provincia de Esmeraldas. Los evaluadores concluyeron que las estrategias propuestas son totalmente factibles, coherentes con la normativa y adaptables a la ruralidad de Muisne. Los expertos evaluaron la propuesta considerando los criterios de claridad, pertinencia, viabilidad, factibilidad, innovación e impacto. Los resultados evidenciaron que la propuesta presenta objetivos y estrategias claramente definidos, responde a las necesidades de la institución, es viable y factible para su ejecución en el contexto rural de la Escuela de Educación Básica Presidente Roosevelt, incorpora acciones innovadoras para fortalecer el liderazgo distribuido y genera un impacto positivo en el mejoramiento de la gestión institucional.

Conclusiones

El estudio evidencia que el modelo de liderazgo vertical y centralizado ejercido en la institución incide de forma negativa en la gestión escolar y erosiona el clima laboral. La acumulación unipersonal del poder decisional fragmenta los canales de comunicación interna, generando barreras relacionales e insatisfacción colectiva dentro del equipo docente.

La presente investigación se consolida como una base para que futuros investigadores amplíen y profundicen en el objeto de estudio en contextos rurales del país. Se concluye que la transición hacia el liderazgo distribuido es un requisito indispensable para operativizar los principios de corresponsabilidad y asegurar la calidad escolar.

Se determinó que el liderazgo distribuido incide directamente en la gestión institucional de la Escuela de Educación Básica "Presidente Roosevelt". Los resultados evidenciaron una limitada participación docente en la toma de decisiones y en los procesos de comunicación, lo que afecta el trabajo colaborativo y el desarrollo de una gestión escolar participativa.

El diagnóstico institucional permitió identificar que la comunicación interna, la participación docente y la toma de decisiones constituyen las principales debilidades de la institución. Estas condiciones repercuten en el clima organizacional y limitan las oportunidades de innovación y mejora continua en el contexto educativo rural.

A partir de las necesidades detectadas, se diseñó un plan de fortalecimiento fundamentado en los principios del liderazgo distribuido, orientado a promover la corresponsabilidad el trabajo colaborativo y una gestión institucional más democrática, pertinente y acorde con las características de la Escuela de Educación Básica "Presidente Roosevelt".

La investigación aporta evidencia sobre la importancia de implementar prácticas de liderazgo distribuido en instituciones rurales, constituyéndose en un referente para fortalecer la gestión institucional y favorecer la mejora continua de la calidad educativa en contextos con características similares.

Los resultados obtenidos permiten responder a la pregunta que guio este estudio: las prácticas de evaluación inclusiva que los docentes declararon aplicar coincidieron solo parcialmente con las que los estudiantes reconocieron en su experiencia cotidiana de aula. La evaluación inclusiva en la Unidad Educativa Guayacanes se sostuvo, sobre todo, en el trato relacional cotidiano, el respeto y la ausencia de comparaciones públicas entre compañeros, más que en la disponibilidad efectiva de recursos y apoyos institucionales, dimensión en la que estudiantes, docentes, directivo y DECE coincidieron en señalar el mayor vacío.

El estudio evidenció, además, una distancia entre lo que el profesorado consideró que ajustaba en sus evaluaciones y lo que el estudiantado logró reconocer como una adaptación real

a sus necesidades: los docentes describieron sus ajustes como frecuentes y variados, pero los estudiantes los percibieron con una intensidad solo moderada. Esta brecha confirmó que buena parte de las adaptaciones aplicadas en el aula no siempre se traducen en una experiencia reconocible para quien las recibe, lo que reafirma la pertinencia de contrastar la práctica declarada con la práctica percibida, en lugar de apoyarse únicamente en el reporte docente, como suele hacer buena parte de la literatura revisada.

La comparación entre los tres informantes institucionales y el estudiantado mostró, asimismo, que los lineamientos generales existentes a nivel institucional no siempre se tradujeron en condiciones concretas de aula: la evaluación inclusiva dependió, en la práctica, más del criterio individual de cada docente que de un protocolo compartido y verificable. Estos hallazgos aportan evidencia empírica sobre la necesidad de fortalecer, en el nivel institucional, mecanismos explícitos de apoyo a la evaluación inclusiva y no solo la sensibilidad individual del profesorado, así como de generar espacios donde el estudiantado pueda reconocer y validar las adaptaciones que se realizan en su favor. En conjunto, el estudio confirma que el marco normativo ecuatoriano sobre evaluación inclusiva se traduce en la práctica áulica de manera desigual, y ofrece insumos concretos para orientar la formación docente y la gestión institucional en esta materia.

Referencias Bibliográficas

- Agenda, O. N. U. (2015). 2030 para el Desarrollo Sostenible. *Nueva York*.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: Lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1), 39-49. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4105297.pdf>
- Andino, A. R. L., Sacatoro-Toaquiza, M. E., Vinueza, A.-G. L., & Pereira-Cando, E. A. (2024). Los desafíos de la inclusión educativa y la atención a la diversidad en educación básica. *Simbiosis*, 4(Especial), 23-35. <https://doi.org/10.59993/simbiosis.v4iespecial.42>
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2002). Index for inclusion. *Developing learning and participation in schools*, 2. <https://www.sipimpact.org/documents/Why-Inclusion/Index-English.pdf>
- Caraballo, G. M., Iglesias, S. G., Isaac, R. M., & López, L. E. V. (2023). La educación inclusiva: Desafíos y oportunidades para las instituciones escolares. *Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación*, 8(3), 210-228. <https://agora.edu.es/servlet/articulo?codigo=9048728>
- Delgado Valdivieso, K., Vivas Paspuel, D. A., Carrión Berrú, C. B., & Reyes Masa, B. del C. (2022). Educación inclusiva en América Latina: Trayectorias de una educación segmentada. *Revista de ciencias sociales*, 28(Extra-5), 18-35. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8471670>
- Escalante Puma, A., Villafuerte Alvarez, C. A., & Escalante Puma, R. (2022). Inclusão na Educação. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(25), 1663-1678. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2616-79642022000401663&script=sci_abstract&tlng=pt
- Mantilla-Crespo, P. A., Armijos-Robles, D. M., & Soledad-Revilla, L. (2024). Gestión escolar con enfoque inclusivo a escalas macro, meso y microcurricular: Experiencias de un estudio de caso. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 8, 169-191. <https://scielo.do/j/recie/a/xvjPYbHgryZbKzdsKDvkBBM/abstract/?lang=es>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2023, noviembre 21). *Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00084-A*.
- Ministerio de Educación, S. (2016). Instructivo para la Evaluación y Promoción de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. *Quito: Ministerio de Educación*. https://www.academia.edu/download/64191399/instructivo_de_evaluacion_de_estudiantes_con_nee.pdf
- Morgues, J. E. J., Castellano, N. G., & Ruiz, M. J. C. (2024). Adaptación y validación de un cuestionario basado en el Index for inclusion: El profesorado y la inclusión en Santiago de Chile. *Revista Complutense de Educación*, 35(4), 697. https://www.researchgate.net/profile/Nuria-Gonzalez-Castellano/publication/384555491_Adaptacion_y_validacion_de_un_cuestionario_basado_en_el_Index_for_inclusion_el_profesorado_y_la_inclusion_en_Santiago_de_Chile/links/67659001fb9aff6eaae29f21/Adaptacion-y-validacion-de-un-cuestionario-basado-en-el-Index-for-inclusion-el-profesorado-y-la-inclusion-en-Santiago-de-Chile.pdf
-

Presidencia de la República del Ecuador. (2023, febrero 22). *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. <https://www.gob.ec/regulaciones/reglamento-general-ley-organica-educacion-intercultural-0>