



*Percepciones docentes sobre el fortalecimiento de la inclusión educativa a través de adaptaciones curriculares en escuelas del Cantón Quevedo*

*Teachers' perceptions on strengthening educational inclusion through curricular adaptations in schools in the Quevedo Canton*

*Percepções dos professores sobre o reforço da inclusão educativa através de adaptações curriculares nas escolas do Cantão de Quevedo*

Juana Esther Franco Rivadeneira <sup>I</sup>

[jfrancor@uteq.edu.ec](mailto:jfrancor@uteq.edu.ec)

<https://orcid.org/0009-0005-7426-7167>

Kimberly Pierina Gallardo Peñaherrera <sup>II</sup>

[kgallardop@uteq.edu.ec](mailto:kgallardop@uteq.edu.ec)

<https://orcid.org/0000-0003-2514-9023>

Luis Rodrigo Villota Guevara <sup>III</sup>

[lvillota@uteq.edu.ec](mailto:lvillota@uteq.edu.ec)

<https://orcid.org/0000-0002-4591-3108>

**Correspondencia:** [jfrancor@uteq.edu.ec](mailto:jfrancor@uteq.edu.ec)

Ciencias de la Educación

Artículo de Investigación

\* **Recibido:** 26 de febrero de 2025 \* **Aceptado:** 24 de marzo de 2025 \* **Publicado:** 28 de abril de 2025

- I. Licenciada en Ciencias de la Educación, Mención: Educación Básica, Master Internacional en Formación Especializada de Profesorado Mención Orientación Educativa, Universidad Técnica Estatal De Quevedo, Ecuador, Ecuador.
- II. Lic. Trabajo Social, Máster Universitario en Orientación Educativa Familiar, Universidad Técnica Estatal de Quevedo, Ecuador, Ecuador.
- III. Licenciado en Ciencias de la Educación, Especialidad en Literatura y Castellano, Magíster en Gerencia de Proyectos Educativos y Sociales, Universidad Técnica Estatal de Quevedo, Ecuador.



## Resumen

Este artículo analiza las percepciones de 49 docentes de tres centros del Cantón Quevedo (las Unidades Educativas Réplica Nicolás Infante Díaz y Otto Arosemena Gómez y la Unidad de Educación Básica 18 de Octubre) participantes y beneficiarios de un proyecto de fortalecimiento de la inclusión educativa impulsado por la Universidad Técnica Estatal de Quevedo, de Ecuador. La investigación se basa en un enfoque metodológico cuantitativo y cualitativo. Por tanto, se realiza un estudio descriptivo-correlacional y corte transversal. Se aplicaron encuestas a 49 docentes para medir su nivel de satisfacción, percepción de cambios en la comunidad educativa y compromiso con el uso de adaptaciones curriculares y materiales pedagógicos. Los resultados reflejan una satisfacción general superior al 90%, aunque se identificaron áreas que pueden perfeccionarse en el compromiso de conservación de recursos y en la percepción de cambios positivos. Finalmente, se plantean recomendaciones para la consolidación del modelo de inclusión educativa.

**Palabras Clave:** sutura urbana; regeneración urbana; sostenibilidad; río; espacio público.

## Abstract

This article analyzes the perceptions of 49 teachers from three centers in the Quevedo Canton (the Nicolás Infante Díaz and Otto Arosemena Gómez Replica Educational Units and the 18 de Octubre Basic Education Unit), participants and beneficiaries of a project to strengthen inclusive education promoted by the Quevedo State Technical University of Ecuador. The research is based on a quantitative and qualitative methodological approach. Therefore, a descriptive-correlational and cross-sectional study was conducted. Surveys were administered to 49 teachers to measure their level of satisfaction, perception of changes in the educational community, and commitment to the use of curricular adaptations and teaching materials. The results reflect an overall satisfaction rate of over 90%, although areas that could be improved were identified in the commitment to resource conservation and the perception of positive changes. Finally, recommendations are made for the consolidation of the inclusive education model.

**Keywords:** urban suture; urban regeneration; sustainability; river; public space.

## Resumo

Este artigo analisa as percepções de 49 professores de três centros do Cantão de Quevedo (as Unidades Educativas Réplica Nicolás Infante Díaz e Otto Arosemena Gómez e a Unidade de

Educação Básica 18 de Outubro), participantes e beneficiários de um projeto de fortalecimento da inclusão educativa promovido pela Universidade Técnica Estadual de Quevedo, no Equador. A investigação assenta numa abordagem metodológica quantitativa e qualitativa. Para tal, realiza-se um estudo descritivo-correlacional e transversal. Foram aplicados inquéritos a 49 professores para medir o seu nível de satisfação, a perceção das mudanças na comunidade educativa e o compromisso com o uso de adaptações curriculares e materiais didáticos. Os resultados refletem uma taxa de satisfação global superior a 90%, embora tenham sido identificadas áreas de melhoria no compromisso com a conservação dos recursos e na perceção de mudanças positivas. Por fim, são feitas recomendações para a consolidação do modelo de inclusão educativa.

**Palavras-chave:** sutura urbana; regeneração urbana; sustentabilidade; rio; espaço público.

### **Introducción**

Integrar a los estudiantes con necesidades educativas especiales en las aulas comunes se ha convertido en uno de los retos más relevantes para el sistema escolar. Con el fin de afrontarlo, Ecuador ha puesto en marcha reformas sustanciales: se han diseñado políticas públicas que promueven la participación de este colectivo en las escuelas ordinarias, tal como dispone el artículo 47 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural.

Para el Ministerio de Educación (2020), la adaptación curricular consiste en ajustar de manera deliberada el proceso de enseñanza-aprendizaje a características particulares de cada estudiante. En términos prácticos, supone tomar un currículo elaborado para un grupo “tipo” y transformarlo hasta que responda a necesidades individuales. Muchos problemas de rendimiento (con frecuencia vinculados a propuestas didácticas poco flexibles) pueden atenuarse mediante estas adecuaciones. Partiendo de este principio, todo estudiante que requiera apoyos específicos tiene derecho a recibir una educación inclusiva y de calidad. Ello implica no solo modificar contenidos, metodologías y evaluaciones, sino también garantizar espacios físicos accesibles (Ministerio de Educación, 2020). El profesorado, agente clave en este engranaje, debe reorganizar y contextualizar los recursos disponibles para que encajen con la realidad de su aula. Su postura respecto a la inclusión suele estar condicionada por sus creencias personales y por la experiencia acumulada en distintos escenarios escolares.

El Estado respalda y articula este proceso: es responsable de asegurar la calidad educativa, la correcta ejecución de los programas y el desarrollo integral —ético, cognitivo y físico— de los

estudiantes. Asimismo, debe proveer la cobertura de servicios y las condiciones materiales necesarias para que se concrete en la práctica el derecho a la educación (Ruiz, Betancur & Moya, 2021). En consecuencia, el papel del profesorado cobra especial relevancia dentro del paradigma actual de educación inclusiva. La UNESCO (2020) indica que la aplicación real de estos principios depende, en gran parte, de las competencias y actitudes que cultiven los maestros, las cuales se forjan a partir de cómo perciben y valoran la diversidad.

Bajo esta mirada, la inclusión se concibe hoy como un modelo educativo que celebra la heterogeneidad. Ortiz (2023) señala que, aunque sus primeras acciones se enfocaron en incorporar al alumnado con discapacidad a las aulas ordinarias, el concepto ha evolucionado hasta reconocer la multiplicidad de formas en que las personas aprenden.

La tendencia contemporánea invita a entender el aprendizaje desde un enfoque amplio, humanista y tecnológicamente mediado: se apoya en las TIC, privilegia el trabajo cooperativo, estimula el pensamiento crítico, promueve prácticas sostenibles y fomenta una cultura de paz. Este avance descansa en décadas de esfuerzos internacionales que han cristalizado en convenios, marcos legales y compromisos globales a favor de la inclusión en el ámbito educativo.

### **Escuelas inclusivas**

Actualmente, la inclusión en la escuela se entiende como un esfuerzo continuo que busca erradicar o minimizar las limitaciones a la participación y el progreso académico del conjunto de estudiantes. Más que un conjunto de procedimientos técnicos, Valarezo et al. (2022) la describen como la experiencia de sentirse parte integral de la comunidad educativa.

La UNESCO (2020) coincide al señalar que incluir significa reconocer y remover los obstáculos que disminuyen la presencia, el involucramiento y el logro de los alumnos. Bajo esta premisa, el sistema ecuatoriano asume la garantía de los derechos de quienes requieren apoyos específicos. Para hacerlo viable se necesita articular políticas claras, programas de formación docente y recursos suficientes que promuevan entornos flexibles y accesibles. Del mismo modo, la revisión periódica de esas políticas permite ajustar las estrategias a las realidades cambiantes del aula y consolidar una cultura escolar realmente inclusiva.

Entre los desafíos habituales aparecen los trastornos del lenguaje, las limitaciones visuales y auditivas, las dificultades de atención sostenida y la reducción de la capacidad de concentración (Ahufinger et al., 2021). Abordarlos exige identificar tanto fortalezas como debilidades de cada

estudiante. Algunos enfoques de evaluación combinan resultados académicos con el coeficiente intelectual (CI); cuando el desempeño escolar se ubica muy por debajo del CI estimado, se considera la existencia de una dificultad específica de aprendizaje.

Al clasificar la discapacidad intelectual, las puntuaciones de CI suelen agruparse en cuatro niveles: leve, moderada, grave y profunda. Mejía y Pallisera (2020) advierten que esta clasificación es aplicable tanto a población infantil como adulta, mientras que López y Palacio (2020) distinguen seis grandes categorías de dificultades de aprendizaje y, dentro de ellas, cinco áreas vinculadas a la lectura.

No todas las alteraciones cognoscitivas constituyen un trastorno del aprendizaje; solo se consideran como tal cuando afectan de forma significativa el desempeño académico. Esta tipología orienta decisiones pedagógicas y adaptaciones curriculares para favorecer la verdadera inclusión de los estudiantes. Entre los subgrupos más reconocidos figuran:

- Dificultades de decodificación lectora.
- Dislexia o problemas en el reconocimiento de palabras.
- Falta de fluidez al leer.
- Déficits en comprensión lectora
- Dificultades matemáticas (cálculo y/o resolución de problemas).

### **Adaptaciones curriculares**

Según define el Ministerio de Educación (2020), las adaptaciones curriculares son modificaciones intencionales de los distintos componentes del currículo (objetivos, competencias, metodología, recursos, actividades y tiempos de ejecución) con la finalidad de satisfacer a las necesidades educativas especiales de cada estudiante. Su aplicación recae principalmente en el docente, quien debe garantizar que estas adecuaciones se materialicen en el aula, con el apoyo del Departamento de Consejería Estudiantil y el equipo directivo.

Principios como flexibilidad, realismo, atención individualizada, contextualización, cooperación y participación guían todo el proceso de adaptación. El currículo, por tanto, es un marco abierto y ajustable: se adapta a partir de métodos prácticos y estrategias concretas que permitan a los maestros facilitar modificaciones pertinentes. Cada adaptación ha de basarse en un diagnóstico preciso de las necesidades del alumno, vincularse a las capacidades que este necesita desarrollar y contemplar las condiciones del entorno de enseñanza-aprendizaje dentro de un área específica.

Resulta crucial, además, que los docentes reflexionen sobre sus propias creencias y actitudes frente a la inclusión. Con frecuencia, los principios inclusivos se omiten o se aplican de forma parcial por desconocimiento o inseguridad. Tomar conciencia de ello permite integrar las adecuaciones en la práctica diaria y convertirlas en herramientas efectivas, no en meras formalidades.

La falta de formación oportuna sobre las necesidades educativas especiales acarrea riesgos para la calidad de la educación. En tal sentido, cabe resaltar importancia de la capacitación continua en estrategias pedagógicas inclusivas. Con una preparación adecuada, los profesores pueden emplear los distintos elementos curriculares (contenidos, técnicas y evaluaciones) para diseñar experiencias de aprendizaje accesibles y significativas. De ese modo, contribuyen a mejorar de manera sustantiva el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En Ecuador existen tres escalas de concreción para organizar y ajustar el currículo (Ministerio de Educación, 2020). Trabajar de manera articulada en estos tres niveles posibilita un currículo realmente inclusivo, coherente y sensible a la diversidad:

- **Macrocurrículo:** Corresponde al currículo nacional oficial. Define los grandes objetivos, perfiles de egreso y orientaciones pedagógicas que rigen el sistema educativo ecuatoriano. Su carácter es abiertamente inclusivo, pues incorpora lineamientos políticos, pedagógicos e institucionales que buscan garantizar el derecho a la educación inclusiva.
- **Mesocurrículo:** Se estructura a partir de la realidad de cada institución. Su flexibilidad permite adaptar el currículo a estilos de aprendizaje, contextos socioculturales y diagnósticos institucionales. Comprende tres dimensiones:
  - El Proyecto Educativo Institucional (PEI), que fija la identidad, la misión y las metas los centros educativos.
  - Proyecto Curricular Institucional (PCI). Concreta áreas, enfoques pedagógicos, metodologías y valores que dan sentido al proyecto educativo de cada centro.
  - Plan Curricular Anual (PCA). Traduce el PCI en una programación operativa: fija objetivos, contenidos y secuencias didácticas para el ciclo lectivo correspondiente.
- **Microcurrículo:** Se relaciona con la planificación de actividades en el aula y se orienta a las necesidades particulares. En este nivel se elaboran los Documentos de Adaptación Curricular Individual (DACI), donde se consignan los objetivos, las metodologías, los recursos y los

criterios de evaluación ajustados a cada alumno. De esta manera se garantiza la accesibilidad y la participación real de todo el grupo en las actividades cotidianas.

El Documento de Adaptación Curricular Individual (DACI) opera como un expediente técnico detallado. En él se consignan tanto datos generales (historia personal, estado de salud y trayectoria académica) como la información especializada que describe los apoyos que cada estudiante requiere. Esta carpeta es un punto de partida para que los docentes ajusten, de manera coherente y continua, su práctica pedagógica durante toda la escolaridad del alumno. El DACI integra, de forma sintética:

- Síntesis del informe psicopedagógico, que abarca la evaluación perceptivo-cognitiva, el lenguaje, el desarrollo motor, la comunicación, la dimensión afectivo-social y los contextos escolar, familiar y comunitario.
- Perfil de aprendizaje y necesidades educativas especiales previamente identificadas.
- Mapa de competencias curriculares alcanzadas y propuesta de currículo adaptado, con objetivos de aula e individuales, criterios de desempeño, métodos de enseñanza, recursos y estrategias de evaluación.

Con esta estructura, el documento ofrece a todo el equipo docente una hoja de ruta precisa para planificar, implementar y revisar intervenciones centradas en la persona, asegurando un proceso de inclusión realmente articulado y verificable.

### **El rol docente ante la discapacidad**

La discapacidad se concibe hoy como un fenómeno de naturaleza relacional: aparece cuando las características corporales de la persona se encuentran con obstáculos físicos, sociales o actitudinales presentes en su entorno (OMS, 2011). Puede manifestarse de forma física, cognitiva, psicoafectiva o sensorial. Entre de los trastornos sensoriales se incluyen la deficiencia visual y la deficiencia auditiva.

Una pérdida total o parcial de la audición dificulta la adquisición del lenguaje oral; frente a este desafío, el docente debe articular con claridad, mantener contacto visual y apoyar su explicación con recursos visuales. En el caso de los estudiantes con baja visión o ceguera, resulta indispensable conocer el grado de afectación, organizar el aula de forma estable y promover la tutoría entre pares, evitando cambios bruscos en la disposición del mobiliario que comprometan su movilidad y seguridad.

Por otra parte, se reconoce una evolución del concepto de discapacidad intelectual. Cuesta, De la Fuente & Ortega (2019) la describen como un conjunto de limitaciones significativas en la comprensión lectora, el cálculo, la resolución de problemas y otras habilidades adaptativas. Desde una perspectiva evolutiva, destacan el papel de los procesos cognitivos (memoria, atención sostenida, flexibilidad mental) en el desempeño de personas con discapacidad intelectual.

Desde mediados del siglo XX se han identificado alteraciones en la memoria de trabajo, la rigidez cognitiva y la generalización del aprendizaje. Hoy se reconocen cuatro niveles de discapacidad intelectual (leve, moderada, grave y profunda), jerarquizados según el grado de apoyo que requiere la persona para desenvolverse con autonomía (Cuesta, De la Fuente & Ortega (2019).

Según el Ministerio de Educación del Ecuador (2020), los educadores deben impulsar la participación, evitar la sobreprotección, proponer asistencia solo cuando sea necesaria y apoyar experiencias que promuevan la autodeterminación en estudiantes con discapacidad intelectual moderada. Se recomienda que este grupo de alumnos con necesidades educativas especiales utilice recursos didácticos, como *software* educativo, programas en CD, enfoques multimodales y dibujos. Resulta esencial practicar y repetir con frecuencia. Al asignar tareas, los docentes deben dar instrucciones claras y concisas, acompañadas de ilustraciones.

Se recomienda que los educadores manejen estrategias de modificación de conducta, incluidos enfoques sucesivos, encadenamiento o análisis de tareas, tareas modeladas, palabras breves, lenguaje adecuado y sencillo, y señales en diversas áreas como el baño, el bar, la oficina, entre otras. Se deben razonar las competencias al modificar los criterios de desempeño y las habilidades para alcanzar los objetivos (Ministerio de Educación, 2020).

Además, dicha entidad gubernamental (2020) señala que los estudiantes con discapacidad intelectual severa o profunda requieren una propuesta educativa altamente especializada que combine atención pedagógica individualizada con intervenciones terapéuticas (logopedia, fisioterapia, terapia ocupacional, musicoterapia, entre otras) integradas en la jornada escolar. Para garantizar la coherencia de estas acciones es indispensable elaborar un Documento de Adaptación Curricular Individual por cada alumno. Dicho instrumento fija objetivos orientados a favorecer la máxima autonomía posible y a desarrollar funciones básicas que mejoren la participación en la cotidianidad y el entorno escolar.

La discapacidad física comprende alteraciones, temporales o permanentes, del sistema motor que repercuten en la postura, la movilidad articular y la coordinación de movimientos. Cuando estas

limitaciones impiden la autonomía en el desplazamiento o la manipulación de materiales, la escuela debe asegurar apoyos personales y tecnológicos que garanticen el acceso del estudiante a todas las actividades.

En un plano distinto, el trastorno del espectro autista (TEA) abarca dificultades en la comunicación social recíproca, patrón restrictivo de intereses, apego riguroso a las rutinas y conductas motoras repetitivas cuya intensidad varía según el grado de afectación. Los profesores tienen la responsabilidad de estructurar entornos predecibles, incorporar apoyos visuales y mediar activamente para que el alumno con TEA participe tanto en las situaciones de aprendizaje como en la vida social del aula, facilitando la interacción con sus pares (Ministerio de Educación, 2020).

### **Necesidades de educación especial no relacionadas con una discapacidad**

El artículo 228 del Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación Intercultural distingue tres grupos de necesidades educativas específicas que no derivan de una discapacidad:

- Problemas específicos de aprendizaje y trastornos asociados (incluyen dislexia, discalculia, disgrafía, disortografía y trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDAH), entre otros) que interfieren selectivamente la lectura, la escritura o el cálculo, pese a un nivel intelectual dentro de la normalidad.
- Situaciones de vulnerabilidad socioemocional o contextual, tales como exposición a desastres naturales, desplazamiento forzado, violencia intrafamiliar, explotación laboral o adicciones, que afectan la estabilidad del estudiante y su continuidad escolar.
- Altas capacidades intelectuales o talentos específicos (estudiantes con un cociente intelectual superior a 130 o con rendimientos sobresalientes en ámbitos artísticos, científicos o deportivos) que requieren enriquecimiento, aceleración parcial y proyectos de profundización para desarrollar su potencial.

Cada una de estas categorías exige ajustes pedagógicos diferenciados, ya sea para compensar dificultades, mitigar factores de riesgo o ampliar oportunidades de aprendizaje, siempre dentro de un marco inclusivo y flexible. El fortalecimiento de esta inclusión requiere estrategias sostenidas de capacitación docente y adaptación curricular. El proyecto ejecutado por la Universidad Técnica Estatal de Quevedo respondió a esta necesidad, a través de talleres de formación y entrega de materiales didácticos accesibles.

Esta investigación se propone analizar el impacto percibido por los docentes participantes y evaluar la eficacia de las acciones implementadas en dos unidades educativas (UE) y una escuela de educación básica (EEB) del Cantón Quevedo. Este proyecto de vinculación, desarrollado por estudiantes de Psicopedagogía y profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, se propuso hacer efectiva la inclusión de todos los educandos del Sistema de Educación General Básica y Bachillerato desde la adaptación curricular para responder a necesidades educativas especiales.

## Metodología

### Diseño de investigación

Se empleó un enfoque mixto con alcance descriptivo-correlacional y corte transversal. La fase principal fue cuantitativa (aplicación de un cuestionario tipo Likert) complementada por un análisis cualitativo de dos preguntas abiertas. El estudio fue no experimental, *ex post facto*: indagó la relación entre características profesionales de la docencia y su valoración del proyecto de adaptaciones curriculares sin manipular variables.

### Participantes

Se trabajó con una muestra censal de 49 docentes pertenecientes a tres centros del Cantón Quevedo (Tabla 1). La totalidad de participantes en este estudio representó el 100 % de los profesores de esas instituciones. Como el total de participantes fue menor de 100, no fue necesario realizar un muestreo de la población.

**Tabla 1.** Población encuestada en instituciones educativas de Cantón Quevedo (2024)

Centro	Cantidad de participantes	% sobre la muestra
UE Réplica Nicolás Infante Díaz	21	42,9 %
UE Otto Arosemena Gómez	12	24,5 %
EEB 18 de Octubre	16	32,6 %

*Fuente:* Franco, Gallardo & Villacís (2024).

Estas variables sociodemográficas y laborales se consideraron factores independientes en el análisis de correlación:

- 69 % fueron mujeres y 31 % hombres.
- 78 % superaba los 60 años.
- 64 % poseía estudios de cuarto nivel.

- 85 % ejercía docencia exclusiva
- 15 % combinaba docencia y gestión.
- 73 % atendía más de 41 estudiantes por aula.

### **Instrumento**

Como instrumento se empleó un cuestionario *ad hoc* con ocho ítems cerrados (escala Likert de cuatro puntos: 1 = Totalmente en desacuerdo, 2 = En desacuerdo, 3 = De acuerdo, 4 = Totalmente de acuerdo). Las preguntas midieron:

- Ajuste del proyecto a necesidades reales.
- Participación de la comunidad escolar.
- Inserción de las soluciones en la práctica diaria.
- Eficacia de las soluciones.
- Suficiencia de la información recibida.
- Adecuación de la capacitación para aplicar materiales.
- Compromiso de conservación de los productos.
- Percepción de cambios positivos en la comunidad.

## Resultados

A continuación se exponen, en ocho tablas, las frecuencias y porcentajes de respuestas de los participantes en la investigación. Se detalla cada ítem medido en los ocho cuestionarios y se presenta una interpretación por cada tabla donde se tabularon los resultados que arrojaron los cuestionarios en las tres instituciones.

**Tabla 2.** Frecuencias y porcentajes de respuestas a la pregunta 1 del cuestionario.

<b>Pregunta 1:</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>¿El proyecto atendió una necesidad real de su comunidad educativa?</b>		
Totalmente de acuerdo: 1	12	44%
De acuerdo: 2	15	56%
En desacuerdo: 3	0	0
Totalmente en desacuerdo: 4	0	0
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>100%</b>

*Fuente:* Franco, Gallardo & Villacís (2024).

Los resultados obtenidos reflejan que el impacto social y productivo de la aplicación de la capacitación a docentes de las EEB y UE beneficiarios que participaron en el proyecto de vinculación de Adaptaciones Curriculares para la Inclusión Educativa fue positivo. El 44% estuvo totalmente de acuerdo con la transferencia de conocimiento y un 56% declaró estar de acuerdo.

**Tabla 3.** Frecuencias y porcentajes de respuestas a la pregunta 2 del cuestionario.

<b>Pregunta 2:</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>¿La comunidad participó de manera activa en la ejecución del proyecto?</b>		
Totalmente de acuerdo: 1	15	44%
De acuerdo: 2	12	56%
En desacuerdo: 3	0	0
Totalmente en desacuerdo: 4	0	0
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>100%</b>

*Fuente:* Franco, Gallardo & Villacís (2024).

En el proyecto de vinculación se pudo observar que los docentes de las EEB y UE beneficiarios que participaron fueron entusiastas y receptivos para comprender la necesidad de capacitarse en el proyecto de Adaptaciones Curriculares para la Inclusión Educativa, donde participaron de manera activa en el mismo, un 44% dijo totalmente de acuerdo y 56%, de acuerdo.

**Tabla 4.** Frecuencias y porcentajes de respuestas a la pregunta 3 del cuestionario.

<b>Pregunta 3:</b> <b>¿Las soluciones implementadas con el proyecto se han incorporado a la vida diaria de su comunidad educativa?</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Totalmente de acuerdo: 1	10	37%
De acuerdo: 2	17	63%
En desacuerdo: 3	0	0
Totalmente en desacuerdo: 4	0	0
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>100%</b>

*Fuente:* Franco, Gallardo & Villacís (2024).

En las respuestas de los docentes de las EEB y UE beneficiarios que participaron en el proyecto de Adaptaciones Curriculares para la Inclusión Educativa, se da a conocer que un 37% está totalmente de acuerdo y un 63% de acuerdo en que las soluciones implementadas con el proyecto se han incorporado a su actividad educativa.

**Tabla 5.** Frecuencias y porcentajes de respuestas a la pregunta 4 del cuestionario.

<b>Pregunta 4:</b> <b>¿El proyecto brindó soluciones efectivas al problema y a las necesidades de su comunidad educativa?</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Totalmente de acuerdo: 1	11	41%
De acuerdo: 2	16	59%
En desacuerdo: 3	0	0
Totalmente en desacuerdo: 4	0	0
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>100%</b>

*Fuente:* Franco, Gallardo & Villacís (2024).

Con la intervención del proyecto de vinculación Adaptaciones Curriculares para la Inclusión Educativa, de la carrera de psicopedagogía, se logró fortalecer las capacidades formativas adquiridas por los docentes beneficiarios, actualizando soluciones teórico-prácticas de la inclusión educativa. Se evaluó, en este aspecto, el proyecto de vinculación con un 41% totalmente de acuerdo y un 59% de acuerdo, es decir, brindó las soluciones efectivas al problema y a las necesidades que la comunidad educativa manifestaba.

**Tabla 6.** Frecuencias y porcentajes de respuestas a la pregunta 5 del cuestionario.

<b>Pregunta 5:</b> <b>¿La universidad entregó información suficiente para darle sustentabilidad al proyecto de vinculación?</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Totalmente de acuerdo: 1	13	48%
De acuerdo: 2	14	52%
En desacuerdo: 3	0	0
Totalmente en desacuerdo: 4	0	0
<b>Total</b>	27	100%

*Fuente:* Franco, Gallardo & Villacís (2024).

El 48% de los beneficiarios indicó que estaba totalmente de acuerdo con lo consultado, mientras un 52% señaló estar de acuerdo. Ambos resultados indican que la UTEQ cumplió con la apropiada entrega de información del proyecto de vinculación de Adaptaciones Curriculares para la Inclusión Educativa.

**Tabla 7.** Frecuencias y porcentajes de respuestas a la pregunta 6 del cuestionario.

<b>Pregunta 6:</b> <b>¿La comunidad beneficiaria ha recibido la capacitación necesaria para aplicar los documentos, el material y los productos? resultantes del proyecto</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Totalmente de acuerdo: 1	10	37%
De acuerdo: 2	17	63%

En desacuerdo: 3	0	0
Totalmente en desacuerdo: 4	0	0
<b>Total</b>	27	100%

*Fuente:* Franco, Gallardo & Villacís (2024).

En el proyecto de vinculación se pudo observar que los docentes de las EEB y UE beneficiarios que participaron habían recibido la capacitación necesaria para aplicar los documentos, el material y los productos resultantes del proyecto de Adaptaciones Curriculares para la Inclusión Educativa, estando un 37% totalmente de acuerdo y un 63% de acuerdo en la respuesta a esta pregunta.

**Tabla 8.** Frecuencias y porcentajes de respuestas a la pregunta 7 del cuestionario.

<b>Pregunta 7:</b> <b>¿La comunidad educativa se encuentra comprometida a cuidar y mantener los documentos, el material y los productos resultantes del proyecto?</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Totalmente de acuerdo: 1	13	48%
De acuerdo: 2	13	48%
En desacuerdo: 3	1	4%
Totalmente en desacuerdo: 4	0	0
<b>Total</b>	27	100%

*Fuente:* Franco, Gallardo & Villacís (2024).

Al ser consultados, los docentes beneficiarios de la vinculación, sobre su nivel de compromiso para cuidar y mantener los documentos, el material y los productos resultantes del proyecto, se manifestó un quiebre de la tendencia afirmativa en las anteriores consultas. En esta pregunta un 48% estuvo totalmente de acuerdo con lo consultado, mientras un 48% señaló estar de acuerdo; por tanto, emergió un desacuerdo con la responsabilidad solicitada en un 4%.

**Tabla 9.** Frecuencias y porcentajes de respuestas a la pregunta 8 del cuestionario.

<b>Pregunta 8:</b> <b>¿El apoyo recibido ha traído cambios positivos en la vida de su comunidad educativa?</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Totalmente de acuerdo: 1	11	41%
De acuerdo: 2	15	48%
En desacuerdo: 3	1	4%
Totalmente en desacuerdo: 4	0	0
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>100%</b>

*Fuente:* Franco, Gallardo & Villacís (2024).

Los docentes beneficiarios del proyecto de vinculación de la carrera de Psicopedagogía de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo estuvieron totalmente de acuerdo con esta valoración en un 41% y un 56% solo estuvo de acuerdo. Como en la pregunta anterior se manifestó un desacuerdo de un 4%.

## Discusión

Los hallazgos del presente estudio muestran que, cuando el profesorado recibe acompañamiento y materiales contextualizados, aumenta su percepción de eficacia y su disposición a mantener las modificaciones en el aula. Este resultado es especialmente relevante en cantones como Quevedo, donde la heterogeneidad cultural y la llegada de población migrante demandan prácticas flexibles y sensibles a la diversidad lingüística y socioemocional. Proveer educación de calidad con enfoque intercultural no solo favorece la cohesión social, sino que también amplía las oportunidades de inserción laboral de quienes se desplazan a la región.

En este sentido, la vinculación universidad-comunidad emprendida por la UTEQ se perfila como un modelo prometedor. Las prácticas de servicio con la sociedad generan espacios de construcción mutua de saberes: los docentes de las escuelas aportan su experiencia contextual; estudiantes y académicos ofrecen soporte técnico y actualizaciones pedagógicas. Este intercambio genera capital humano capaz de transferir la teoría inclusiva a la práctica cotidiana, y al mismo tiempo nutre propuestas para mejorar los procesos educativos de las Unidades Educativas y Escuelas de Educación Básica del entorno regional donde la universidad tiene incidencia.

En síntesis, los datos confirman que las adaptaciones curriculares, articuladas mediante programas de formación continua y alianzas interinstitucionales, constituyen una vía operativa para avanzar hacia la equidad educativa en contextos complejos como el ecuatoriano. El reto inmediato es sostener el acompañamiento y escalar la iniciativa a más centros, garantizando que las políticas nacionales de inclusión se traduzcan en experiencias de aula que favorezcan a cada estudiante.

## Conclusiones

La experiencia ecuatoriana confirma que construir sistemas escolares verdaderamente inclusivos supone retos adicionales cuando confluyen desigualdades socio-económicas, diversidad cultural y flujos migratorios internos y externos. En este escenario, la legislación por sí sola resulta insuficiente; se requieren políticas públicas coherentes y sostenidas que garanticen recursos, formación docente y seguimiento técnico.

Coincidiendo con Florian (2020), la superación del legado histórico de exclusión exige un viraje de paradigma: las adaptaciones curriculares dejan de ser ajustes puntuales y se convierten en estrategias nucleares para asegurar que todos los estudiantes participen en el aprendizaje, sin etiquetas ni segregación. Las percepciones que los docentes construyen sobre las adaptaciones curriculares son decisivas, pues reflejan cómo una comunidad comprende la realidad escolar y valora las prácticas inclusivas. En ellas intervienen tres elementos: el reconocimiento del problema, la impresión o significado que se le otorga y las atribuciones causales derivadas de la experiencia diaria en el aula.

Comprender este proceso implica reconocer dos operaciones cognitivas: la proyección, que permite anticipar escenarios educativos futuros, y la decodificación, que organiza la información recopilada para usarla de manera estratégica. Cuando los educadores participan activamente en estas operaciones, dejan atrás visiones lineales de la enseñanza y comienzan a ver la diversidad como una oportunidad y no como una excepción.

Así, el fin último es transformar las instituciones y las prácticas pedagógicas para que todos aprendan juntos y en igualdad de condiciones. En esa dirección, el proyecto desarrollado en las escuelas del cantón Navarro demostró que la formación docente centrada en adaptaciones curriculares no solo mejora la comprensión de la inclusión, sino que también genera entornos de aprendizaje más flexibles y accesibles para toda la comunidad educativa.

## Referencias

- Ahufinger, N., Ferinu, L., Pacheco-Vera, F., Sanz-Torrent, M. & Andreu, Ll. (2021). El trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL) más allá de las dificultades lingüísticas: memoria y atención. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*. DOI: 10.1016/j.rlfa.2019.12.001
- Cuesta, J. L.; De la Fuente, R. & Ortega., T. (2019). Discapacidad intelectual: una interpretación en el marco del modelo social de la discapacidad. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, vol. 10, núm. 18. <https://www.redalyc.org/journal/5886/588662103007/588662103007.pdf>
- Franco Rivadeneira, E., Gallardo Peñaherrera, K. & Villacís Vásquez, X. (2024). Informe de la encuesta aplicada para medir el nivel de satisfacción a beneficiarios del Proyecto de vinculación fortalecimiento de la inclusión educativa a través del diseño y aplicación de adaptaciones curriculares en escuelas de Educación Básica del Cantón Quevedo. Universidad Técnica Estatal de Quevedo
- López Sala, A. & Palacio Navarro, A. (2020). Niveles de intervención de las dificultades de la lectura. *Universitat Oberta de Catalunya*. <https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/149816/4/NivelesDeIntervencionDeLasDificultadesDeLaLectura.pdf>
- Mejía Cajamarca, P. E., & Pallisera Díaz, M. (2020). Las personas con discapacidad intelectual y la inclusión en la universidad: Una investigación centrada en las opiniones de responsables académicos y personas con discapacidad intelectual. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 13(2), 40-61. ISSN: 1889-4208; e-ISSN: 1989-4643.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2023). Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación Intercultural. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/03/reglamento-LOEI-2023.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2020). Módulo I. Educación inclusiva y especial. Quito. [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/07/Modulo\\_Trabajo\\_EI.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/07/Modulo_Trabajo_EI.pdf)
- OMS (2011). Informe mundial sobre la discapacidad. Organización Mundial de la Salud & Banco Mundial. <https://www.who.int/es/publications/i/item/9789241564182>
- Ortiz-González, María del Carmen. (2023). Hacia una educación inclusiva. La educación especial ayer, hoy y mañana. *Siglo Cero*, 54(1), 11-24. Epub 16 de octubre de 2023. <https://dx.doi.org/10.14201/scero202354125096>

- Ruiz Gutiérrez, M., Betancur Rojas, C. A. & Moya Garzón, Y. P., (2021). De la deserción escolar al aseguramiento de derechos de las personas en condición de discapacidad. Una mirada de la responsabilidad educativa de un centro de vida sensorial. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(1), 245-264. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7998053.pdf>
- UNESCO. Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, Equipo Internacional de Tareas sobre Docentes para la Educación 2030 (2020). *Enseñanza inclusiva: Preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447_spa)
- Valarezo-Cueva, Alba Susana, Sánchez-Pastor, Franklin Marcelo, & Aldeán-Riofrío, Michellé Ivanova. (2022). Inclusión educativa. Una mirada hacia un horizonte epistemológico. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 5(10), 29-43. Epub 29 de diciembre de 2022. <https://doi.org/10.35381/e.k.v5i10.1860>.