

UNEMI

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

REPÚBLICA DEL ECUADOR

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

FACULTAD DE POSGRADOS

ARTÍCULOS PROFESIONALES DE ALTO NIVEL
PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE:

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA
Y DEPORTE

TEMA:

FORMACIÓN CONTINUA BASADA EN DISEÑO UNIVERSAL PARA EL
APRENDIZAJE Y SU EFECTO EN LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON
DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN LA EGB.

Autor:

Mónica Fernanda Collaguazo Guevara
Rudy Omar Villalta García
Román Patricio Reyes Merino

Tutor:

PhD. Henry Rodolfo Gutiérrez Cayo

Milagro, 2026 febrero 2

RESUMEN

Este artículo aborda la necesidad de fortalecer la formación continua del profesorado de Educación General Básica en la República del Ecuador, con el propósito de promover la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual, en coherencia con la LOEI y las políticas de educación inclusiva del Ministerio de Educación. Se adopta un enfoque metodológico mixto que integra métodos cualitativos y cuantitativos, permitiendo una comprensión holística del objeto de estudio y la toma de decisiones informadas por evidencia. La estrategia ordena y conecta lo que el centro ya hace PEI/PCI y lineamientos del MINEDUC con un marco claro: aprendizaje situado, DUA y reflexión sobre la práctica. Eso la vuelve útil y aplicable.

El dispositivo combina lo que realmente marca diferencia en la escuela: talleres breves, mentoría y observación en aula y comunidades de práctica. Con esa mezcla, lo aprendido no se queda en el papel: pasa a la planificación, a la clase y a los registros institucionales. Además, reconoce el capital profesional del docente y sus trayectorias, en lugar de imponer recetas.

En términos concretos, la propuesta fortalece tres frentes que hoy son ineludibles en el sistema ecuatoriano: planificar y documentar ajustes razonables; diseñar y dar seguimiento a adaptaciones curriculares (DIAC); usar evaluación formativa de manera sistemática.

Si la institución asegura tiempos protegidos para el trabajo colaborativo (docente tutor–DAI/DECE) y un acompañamiento cercano, esta estrategia es perfectamente escalable y sostenible. En síntesis, es una vía realista para consolidar competencias docentes y avanzar en una inclusión que se vea en el aula y en los resultados.

PALABRAS CLAVES: Educación inclusiva; Discapacidad intelectual; Desarrollo profesional docente; Educación General Básica; Ecuador.

ABSTRACT

This article addresses the need to strengthen the continuous professional development of teachers in Ecuador's General Basic Education, with the aim of promoting the educational inclusion of students with intellectual disabilities, in alignment with the Organic Law of Intercultural Education (LOEI) and the Ministry of Education's inclusive education policies. A mixed-methods approach is adopted, integrating qualitative and quantitative procedures to enable a holistic understanding of the subject and evidence-informed decision-making.

The strategy organizes and connects what schools already do PEI/PCI (the Institutional Educational Project and Institutional Curricular Plan) and MINEDUC guidelines within a clear framework: situated learning, Universal Design for Learning (UDL), and reflective practice. This makes it both useful and applicable.

The approach combines what truly makes a difference in schools: short refresher workshops, mentoring and classroom observation, and communities of practice. With this mix, learning does not remain on paper; it moves into lesson planning, classroom instruction, and institutional records. It also recognizes teachers' professional capital and career trajectories instead of imposing one-size-fits-all prescriptions.

In concrete terms, the proposal strengthens three priorities that are now unavoidable in Ecuador's system: planning and documenting reasonable accommodations; designing and monitoring curricular adaptations (DIAC Individual Curricular Adaptation Document); and the systematic use of formative assessment.

If the school ensures protected time for collaborative work (classroom teacher–DAI/DECE, i.e., the Inclusion Support Teacher and the Student Counseling Department) and close, in-class coaching, this strategy is fully scalable and sustainable. In short, it offers a realistic pathway to consolidate teachers' competencies and to advance an inclusion that is visible in the classroom and in learning outcomes.

KEYWORDS: Inclusive education; Intellectual disabilities; Teacher professional development; General Basic Education (EGB); Ecuador.

1. INTRODUCCIÓN (OBJETIVO DEL ARTÍCULO)

En América Latina y el Caribe se ha intensificado el debate sobre cómo garantizar docentes mejor preparados para responder a la diversidad del aula. La nueva Estrategia Regional Docente 2025–2030 de la UNESCO para la región prioriza, precisamente, el fortalecimiento de la formación inicial y el desarrollo profesional continuo, la profesionalización de la carrera y la mejora de las condiciones laborales, con atención explícita a la equidad y a las competencias para la inclusión y lo digital. El mensaje del informe de UNESCO es claro: con la escasez de docentes que vive la región, no basta con contratar más; hay que cuidar y potenciar al profesorado que ya está en las aulas. En nuestro contexto, eso significa orientar recursos a formación continua pertinente, con evidencia y con acompañamiento en el lugar de trabajo. Sin ese apoyo, las metas de una educación inclusiva para 2030 se vuelven un eslogan difícil de sostener.

Ecuador cuenta con un marco legal sólido: la LOEI reconoce el derecho a la inclusión y manda a retirar barreras, aplicar ajustes razonables y organizar apoyos. La normativa del MINEDUC detalla cómo operan UDAI y DECE, y define procedimientos para DIAC/PIAR, adaptaciones y evaluación diferenciada. El reto no es normativo; es hacer que todo eso suceda de manera consistente en la escuela.

¿Qué marca la diferencia? Tres cosas muy concretas:

1. Acompañamiento en servicio: modelaje y retroalimentación en aula, no solo talleres.
2. Tiempo protegido para la co-planificación entre docente tutor y DAI/DECE, con respaldo técnico de UDAI.
3. Estandarización y seguimiento de DIAC/PIAR y de la evaluación formativa, con especial atención a planteles rurales e interculturales donde la conectividad y los recursos son más limitados.

Si el sistema garantiza estas condiciones, la normativa deja de ser un papel y se convierte en práctica: clases accesibles, apoyos oportunos y evidencias claras de aprendizaje en estudiantes con discapacidad intelectual. En síntesis, invertir de forma inteligente en el desarrollo profesional docente no es un gasto; es la llave para que la inclusión se vea en el aula y en los resultados.

Más recientemente, el Acuerdo Ministerial MINEDUC-MINEDUC-2024-00059-A exige garantizar ajustes razonables desde el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la provisión de apoyos según el tipo de discapacidad, alineando la práctica docente con estándares de accesibilidad pedagógica.

La política pública ecuatoriana entiende la inclusión como un proceso que atiende la diversidad mediante la participación en el aprendizaje y la reducción de la exclusión, con cambios en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, y con la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo educar a todos los niños, niñas y adolescentes. Comparto la idea central que hoy impulsa el MINEDUC: la inclusión no se resuelve con “meter a todos en el aula”, sino rediseñando la enseñanza y el currículo de la escuela. Esa es la conversación que vale la pena. Ahora bien, entre la norma y la práctica hay distancia: todavía vemos enfoques demasiado medicalizados, poca coordinación entre instancias y presupuestos que no siempre alcanzan—sobre todo en zonas rurales. Por eso, más que nuevas circulares, necesitamos capacidades reales en los equipos y apoyos sostenidos para que los derechos se cumplan en el día a día.

La evidencia internacional es consistente: para incluir a estudiantes con discapacidad intelectual se requieren competencias específicas planificar apoyos, crear entornos multimodales y articular un continuo de medidas curriculares, organizativas y de evaluación que equilibren participación y aprendizaje funcional. Además, conviene evitar la receta única: no todo se resuelve con un solo modelo de escolarización; lo importante es la calidad de la enseñanza y de los apoyos. Cuando el DUA se trabaja en serio con comunidades profesionales, tutoría pedagógica y aprendizaje situado sí llega a la planificación micro y a la clase.

En Ecuador ya hay señales alentadoras. En EGB, experiencias recientes (incluso en Educación Física) muestran que adaptaciones bien pensadas, apoyos claros y evaluación formativa elevan la participación. La clave fue el acompañamiento en servicio: docentes que aprenden haciendo, con retroalimentación en su propio contexto y decisiones alineadas al PEI.

Con ese panorama, mi postura es directa: desarrollo profesional continuo, con enfoque situado y reflexivo y el DUA como lenguaje común, no es un extra; es el requisito para alcanzar las metas de inclusión del país. Implica tres frentes ineludibles en las aulas de EGB:

1. Planificar y registrar ajustes razonables;
2. Diseñar y dar seguimiento a adaptaciones curriculares;
3. Usar evaluación formativa de manera sistemática.

De ahí que la estrategia propuesta talleres prácticos, comunidades profesionales de aprendizaje y acompañamiento pedagógico en aula me parece acertada y viable. Si se garantizan tiempos protegidos para la co-planificación (docente tutor–DAI/DECE) y soporte técnico oportuno, es escalable y sostenible. En simple: es una ruta realista para fortalecer competencias docentes y lograr una inclusión que se note en el aula y en los resultados del estudiantado.

2. MARCO TEÓRICO

Educación inclusiva y marco normativo (Ecuador y estándares internacionales)

La educación inclusiva se entiende como un proceso para aumentar la participación y reducir la exclusión en y desde la escuela, removiendo barreras en currículo, enseñanza, organización y evaluación. En el plano internacional, el Artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) obliga a los Estados a garantizar ajustes razonables y apoyos en el sistema educativo ordinario.

En Ecuador, la LOEI y su Reglamento reconocen el derecho a la inclusión y mandatan eliminar barreras, aplicar ajustes razonables y organizar apoyos (DECE/UDAI). El Ministerio ha precisado procedimientos para DIAC/PIAR, adaptaciones curriculares y evaluación diferenciada mediante acuerdos recientes (p. ej., MINEDUC-MINEDUC-2024-00059-A sobre ajustes razonables y MINEDUC-MINEDUC-2025-00028-A sobre DUA/adaptaciones). En contextos interculturales, el MOSEIB garantiza pertinencia cultural y lingüística. A nivel regional, la Estrategia Regional Docente 2025–2030 (UNESCO) enfatiza que, ante la escasez de docentes, es clave fortalecer el desarrollo profesional continuo, la profesionalización y las competencias para la inclusión y lo digital.

Discapacidad intelectual (DI) y enfoque de apoyos

La AAIDD (12.^a ed., 2021) define la DI por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa con inicio en el periodo del desarrollo, e introduce un modelo de sistemas de apoyos (intensidad y tipo) para planificar intervenciones educativas y comunitarias. Este enfoque desplaza el diagnóstico como etiqueta y lo conecta con decisiones de apoyo educativo funcional.

Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

El DUA propone diseñar desde el inicio metas, métodos, materiales y evaluaciones con múltiples medios de representación, acción/expresión y compromiso, de modo que la adaptación individual sea la excepción, no la regla (Guidelines CAST – versión 3.0 y actualizaciones). La base empírica del DUA se nutre de neurociencias y ciencias del aprendizaje; meta-análisis recientes reportan efectos moderados en logro cuando las prácticas están bien implementadas. Existe, no obstante, debate contemporáneo sobre la solidez de algunas evidencias, lo que refuerza la necesidad de implementación de calidad y evaluación rigurosa.

Desarrollo profesional docente (DPD) efectivo

La literatura identifica rasgos de DPD con impacto: foco en el contenido, aprendizaje activo, coherencia con la política escolar, duración suficiente y participación colectiva (comunidades de práctica). La mentoría y el coaching en aula muestran efectos positivos en la calidad de instrucción y, en menor medida, en el rendimiento estudiantil; los diseños multicomponente (talleres breves + observación con retroalimentación + comunidades de práctica) tienden a favorecer la transferencia a la clase. El concepto de capital profesional (humano, social y decisorio) sustenta que las competencias docentes se consolidan en culturas colaborativas.

Evaluación formativa para la inclusión

La evaluación formativa —clarificar metas, recoger evidencias, retroalimentar que haga avanzar el aprendizaje y activar la autorregulación— se asocia a ganancias de aprendizaje, especialmente en estudiantes rezagados. Actualizaciones teóricas subrayan su integración con la pedagogía y con decisiones contingentes del profesor en tiempo real. En Ecuador, lineamientos recientes refuerzan la evaluación diferenciada en coherencia con el DUA.

3. METODOLOGÍA

3.1 Enfoque y diseño

El estudio se desarrolló bajo un enfoque mixto de integración complementaria, combinando métodos cualitativos y cuantitativos para comprender, con rigor, las necesidades de formación continua del profesorado de Educación General Básica (EGB) respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual (DI). Este diseño permitió articular métodos teóricos y empíricos y acercarse con precisión a la realidad escolar ecuatoriana, generando insumos útiles para orientar la solución del problema identificado.

3.2 Ámbito y contexto

La investigación se llevó a cabo en instituciones fiscales y fiscomisionales de EGB pertenecientes a Direcciones Distritales de Educación del Ministerio de Educación del Ecuador (MINEDUC). Se consideraron los marcos normativos vigentes (LOEI, acuerdos ministeriales y lineamientos de UDAI y DECE) y los instrumentos de gestión institucional (PEI/PCI, Plan de Mejora y evidencias de adaptaciones).

3.3 Métodos y técnicas

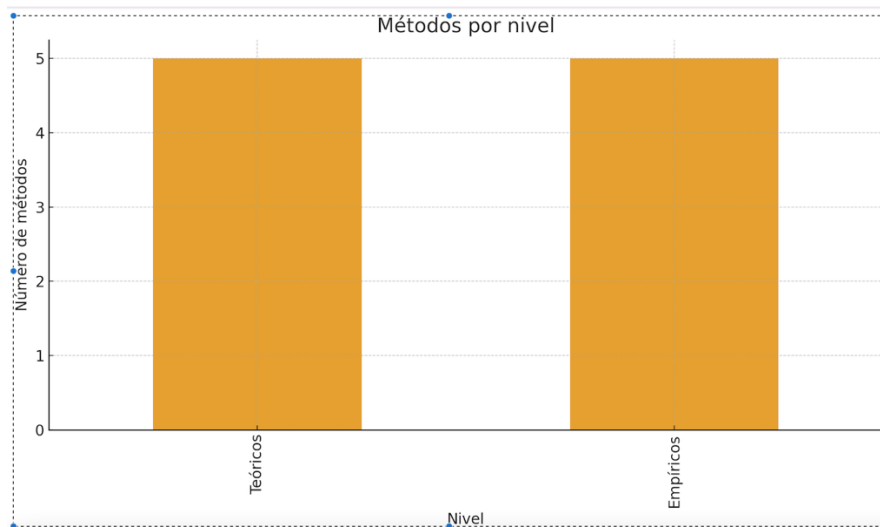


Fig. 1. Número de métodos

3.3.1. Nivel teórico

Se emplearon los métodos histórico-lógico, analítico-sintético, inductivo-deductivo, modelación y sistémico-estructural para construir el referente conceptual (inclusión, DI, DUA, apoyos razonables) y para perfilar el modelo de formación continua.

3.3.2. Nivel empírico

1. Análisis documental. Revisión de normativa del MINEDUC, actas y reportes de UDAI/DECE, PEI/PCI, planes individuales de apoyo (PIAR o su equivalente), registros de evaluación y evidencias de adaptaciones curriculares.
2. **Entrevistas semiestructuradas.**

Las entrevistas con rectorías, coordinaciones académicas y equipos UDAI/DECE fueron más que un trámite: nos dieron una lectura compartida de la escuela. Ahí aparecieron, con nombre y apellido, los cuellos de botella (tiempos para co-planificar, claridad de la ruta DECE→UDAI, estandarización de DIAC/PIAR) y también los facilitadores (liderazgo directivo, disponibilidad de DAI, voluntad de trabajo colaborativo). Ese insumo cualitativo permitió priorizar sin adivinar.

La encuesta al profesorado de EGB estuvo bien enfocada. Los cuatro ejes conocimientos sobre DI y detección, docencia con DUA, adaptaciones y evaluación formativa, apoyos razonables y trabajo con familias recogen exactamente lo que se juega en el aula y en la gestión. La escala Likert 1–5 permitió establecer línea base y luego comparar avances de manera sencilla con el mismo instrumento. El proceso de validación por juicio de expertos y la comprobación de consistencia interna (alfa de Cronbach) dieron la solidez necesaria para confiar en los resultados sin perder la mirada pedagógica.

En conjunto, entrevistas + encuesta ofrecieron una foto nítida: qué sabe y qué hace el docente, dónde están las barreras y qué apoyos funcionan. Con esa evidencia, las decisiones de formación dejan de ser generales y se convierten en acciones concretas para mejorar la atención a estudiantes con discapacidad intelectual.

Observación de clases. Rúbrica alineada a DUA (metas, múltiples medios de representación, acción/expresión y compromiso; accesibilidad y apoyos). Participaron dos observadores; se calculó acuerdo interevaluador (Kappa).

3. Grupos focales con docentes. Para contrastar hallazgos, valorar la pertinencia de acciones formativas y recoger propuestas de mejora.

3.4. Muestra y estrategia de selección

Se trabajó con docentes de 1.º a 10.º de EGB, directivos y profesionales de apoyo (UDAI/DECE). Se optó por un muestreo por criterios y estratificado según plantel y subnivel de la EGB (Elemental, Media y Superior), cuidando la representación de contextos urbanos y rurales. En el componente cualitativo se continuó la recolección hasta alcanzar la saturación teórica; en el cuantitativo se aseguró una cuota mínima de docentes por institución, proporcional al tamaño de su planta docente.

Otras opciones breves:

- La muestra se definió mediante selección intencional y estratificación por institución y subnivel (Elemental, Media, Superior), buscando heterogeneidad urbano–rural. La fase cualitativa se cerró al cumplir la saturación teórica; la cuantitativa garantizó una cuota mínima por plantel.
- Se aplicó un muestreo intencional con estratos por plantel y subnivel, equilibrando escuelas urbanas y rurales. En lo cualitativo se alcanzó la saturación teórica; en lo cuantitativo se fijó un mínimo de participantes por institución.

3.4.1 Procedimiento

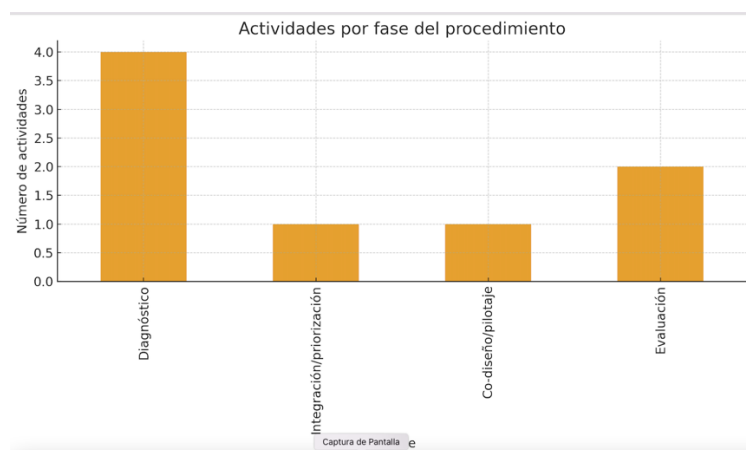


Fig. 2. Número de actividades

Este esquema me hace sentido en la vida real del aula. Levantar encuestas, entrevistas y observaciones al mismo tiempo ayuda a contrastar “lo que decimos” con “lo que realmente hacemos”, y la revisión documental aterriza los hallazgos. La matriz de convergencia es clave: ordena la conversación y obliga a priorizar brechas por subnivel y área; menos lista de deseos y más decisiones. Que el diseño sea colaborativo, con aprendizaje situado y DUA, marca la

diferencia: en el pilotaje suelen aparecer ajustes finos (formatos, tiempos, ejemplos) que, por pequeños que parezcan, liberan la práctica. La evaluación pre y post, apoyada en evidencias de aula planificaciones, portafolios y observaciones evita la autocomplacencia: si no se ve en la clase, la formación no funcionó. Dos cuidados: asegurar tiempos de devolución rápidos y acompañamiento entre etapas. En resumen, es un ciclo sano: ver, acordar, probar y medir. Yo lo instalaría como rutina semestral.

3.5. Análisis de datos

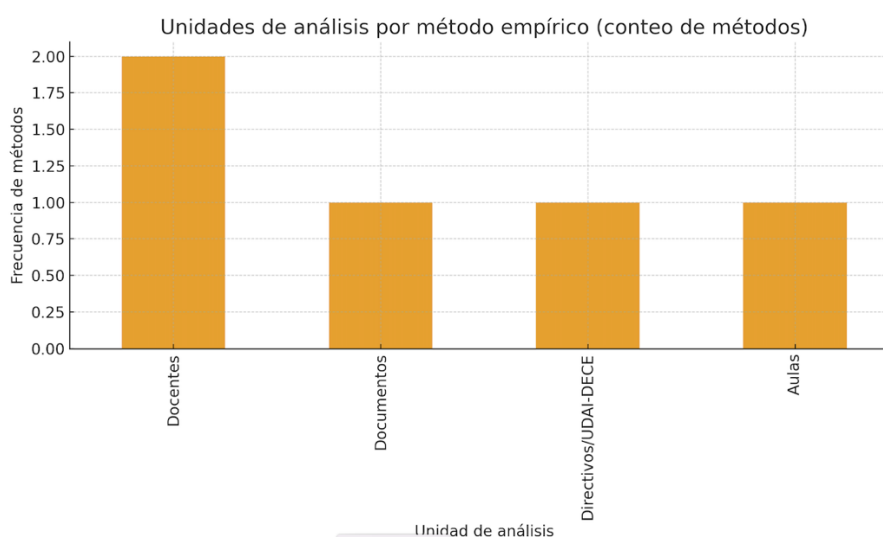


Fig. 3. Frecuencia de métodos

Componente cuantitativo. Se aplicó estadística descriptiva promedios, desviación estándar (DE) e intervalos de confianza al 95% y se verificaron los supuestos de normalidad. Para comparar los resultados pre y post se utilizaron t de Student para muestras relacionadas o, cuando correspondía, la prueba de Wilcoxon. Las asociaciones entre variables se examinaron con χ^2 (chi-cuadrado) y se reportó el tamaño del efecto (d de Cohen y r).

Componente cualitativo. Se desarrolló un análisis temático con codificación abierta y axial, complementado con devolución a participantes (member checking) para reforzar la credibilidad de los hallazgos.

Integración de evidencias. Se realizó triangulación de métodos, fuentes (docentes, directivos y profesionales UDAI/DECE) y analistas, a fin de robustecer la validez del estudio y elaborar metainferencias que expliquen las convergencias y divergencias entre los resultados.

3.6. Consideraciones éticas

Autorización de la Dirección Distrital correspondiente y aval de las instituciones educativas.

3.6.1 Consentimiento informado de los participantes, confidencialidad y anonimato mediante códigos. Custodia de datos conforme a la normativa nacional. Riesgo mínimo al tratarse de procedimientos propios de la práctica educativa.

3.6.2 Criterios de inclusión y exclusión

- Inclusión: docentes de EGB con al menos un año de experiencia en la institución; directivos y profesionales UDAI/DECE vinculados al proceso de inclusión.
- Exclusión: personal en comisión temporal o que no otorgue consentimiento.

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

El análisis convergente evidenció necesidades de formación en:

1. comprensión de las características psicopedagógicas de la DI y detección temprana;
2. diseño de apoyos razonables y estrategias diferenciadas para la respuesta pedagógica individual;
3. elaboración y seguimiento de adaptaciones curriculares;
4. implementación sistemática del DUA en planificación, enseñanza y evaluación;
5. trabajo con familias y corresponsabilidad educativa.

4.7. Desarrollo

4.7.1. Concepción de la estrategia de formación continua para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual (DI) en Ecuador

Objetivo general. Contribuir a la formación continua del profesorado de Educación General Básica (EGB) y Bachillerato para garantizar la inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas específicas (NEE) asociadas a discapacidad intelectual, en coherencia con la LOEI, la Ley Orgánica de Discapacidades, el Reglamento General a la LOEI, el DUA, el PEI institucional y los lineamientos de DECE y UDAI.

La propuesta se concibe con rigor académico y enfoque profesional y se organiza en un ciclo continuo de cuatro momentos: diagnóstico, planificación, implementación y evaluación con retroalimentación para la mejora. Este engranaje se alinea con las políticas de formación permanente del MINEDUC, en particular el Plan Nacional de Formación Permanente y la plataforma Mecapacito.

A lo largo de todas las fases se integran principios metodológicos indispensables: aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y de ajustes razonables; elaboración de adaptaciones curriculares personalizadas registradas en el DIAC; articulación con el PEI y con las situaciones reales de aula; corresponsabilidad de las familias y la comunidad; y coordinación operativa entre los equipos DECE a nivel institucional y las UDAI en el ámbito distrital. De esta forma, la estrategia mantiene coherencia normativa y asegura su traducción efectiva a la práctica cotidiana.

Etapa 1. Diagnóstico

Objetivo: Identificar necesidades formativas del profesorado y barreras para el aprendizaje y la participación en relación con estudiantes con DI.

Acciones principales (institución y distrito):

1. Levantamiento de información con encuestas, entrevistas y observación de clases (instrumentos institucionales) para conocer prácticas inclusivas, uso de DUA, y ajustes aplicados.
2. Revisión documental: PEI, planificaciones microcurriculares, DIAC vigentes y reportes de seguimiento.
3. **Ruta de apoyo.**

Cuando el tamizaje escolar identifica **NEE** que requieren evaluación especializada, el **DECE** gestiona la **derivación al equipo UDAI** del distrito. La UDAI realiza una **valoración integral** (psicoeducativa/funcional), emite **orientaciones técnicas** sobre el tipo y la intensidad de **apoyos**, y acompaña la **elaboración o actualización del DIAC** correspondiente.

4. Caracterización del contexto.

Se levanta una ficha institucional que documenta **infraestructura y accesibilidad**, disponibilidad de **recursos pedagógicos y tecnológicos**, y **clima escolar/convivencia**. Este levantamiento se realiza conforme a la **LOEI**, su **Reglamento** y los **lineamientos de inclusión** vigentes del MINEDUC.

5. Producto de la etapa.

Informe de diagnóstico institucional que identifica **brechas formativas y prioridades** (p. ej., DUA en la evaluación, **elaboración de DIAC, apoyos en aula, codocencia** entre docente tutor y DAI/DECE), e incorpora, cuando corresponde, las **recomendaciones técnicas de la UDAI** para su implementación y seguimiento.

Etapa 2. Planificación

Objetivo: Diseñar el plan de formación continua para el profesorado (EGB/BGU) alineado al PEI y a las prioridades del diagnóstico.

Componentes del plan:

- Objetivos y resultados de aprendizaje docente (competencias para el DUA, ajustes razonables, adaptaciones curriculares, evaluación inclusiva).
- Contenidos priorizados y contextualizados al aula ecuatoriana:
 1. Marco normativo ecuatoriano en inclusión (LOEI, LOD, RGLOEI, acuerdos ministeriales vigentes).
- Si la DI se atiende en aula común, hay que ordenar el equipo. El docente tutor conduce la clase y registra apoyos; DAI/DECE sostiene lo socioemocional y la ruta de derivación; UDAI orienta con valoración y pautas concretas. Roles claros, tiempos breves de coordinación y acuerdos por escrito: eso evita que el caso “se pierda” entre correos.
- Con DUA, primero quitamos barreras del entorno y luego ajustamos lo individual. En Lengua: consignas cortas, pictogramas y lectura guiada. En Matemática: plantillas paso a paso y material manipulable. En Ciencias: guías con verbo observable y evidencias simples (foto, ficha, maqueta). El DIAC debe decir qué se enseña, cómo se apoya y cómo se comprueba; nada de frases vacías.
- Currículo flexible en EGB/BGU no es “bajar la vara”, es abrir rutas. Evaluación inclusiva (Instructivo MINEDUC 2025): rúbricas con descriptores accesibles, más tiempo, formatos alternativos y ponderaciones realistas. Si no queda trazado en planificaciones y portafolio, el ajuste no existe.
- Familias y comunidad suman cuando se les da un rol concreto: agenda de comunicación corta, metas quincenales y tareas posibles en casa. Con enfoque intercultural

(MOSEIB), usemos referentes de la comunidad y pidamos apoyo al Centro Nacional de Recursos para materiales adaptados.

- Regla de bolsillo: ver acordar probar medir. Si el cambio no se ve en el cuaderno, en la clase y en la rúbrica, todavía no es cambio.
- Modalidades: seminarios breves (marco normativo y DUA), talleres de formación (diseño de DIAC y planeación micro), y debates pedagógicos con estudio de casos locales.
- Recursos: materiales MINEDUC (guías DUA, adaptaciones curriculares), repositorios institucionales, y cursos Mecapacito.
- Evaluación de la formación: portafolio/carpeta de aprendizaje docente (evidencias de DIAC, planificaciones inclusivas, rúbricas, registros de observación).

Etapa 3. Ejecución

Objetivo: Implementar las acciones planificadas con énfasis en la práctica situada.

Estrategias clave:

- Simulación y estudio de casos reales del centro educativo para practicar ajustes razonables y DIAC por asignatura y subnivel; retroalimentación entre pares.
- En co-docencia, lo primero es acordar el objetivo de la clase y quién lleva cada tramo. Uno conduce y el otro modela apoyos y toma datos; luego rotan. Señales simples entre colegas (mano al pecho = cambio, lápiz en alto = apoyo puntual) evitan interrupciones. Dejo siempre una ficha corta de “apoyos del día” y cerramos con 10 minutos de bitácora; si no hay ese espacio en el horario, no es trabajo en equipo. A la UDAI la convoco para decisiones técnicas de ajuste (evaluación, conducta, comunicación) y dejo el acuerdo reflejado en el DIAC con verbos concretos, no frases bonitas.
- Con DUA, misma meta con tres puertas de entrada: breve video o infografía, ejemplo manipulable y explicación guiada. Dos modos de participación (individual/pareja) y dos vías de expresión (oral/escrito, producto digital o cuaderno). Las secuencias las piloto una vez y ajusto tiempos y consignas; los pequeños cambios salvan la clase. Evaluación diferenciada según el Instructivo MINEDUC 2025: rúbricas “espejo” (mismos criterios, descriptores accesibles), más tiempo cuando hace falta, consignas simplificadas y evidencias alternativas equivalentes equivalentes, no rebajadas.
- Regla de bolsillo: si el ajuste no aparece en la guía, en la rúbrica y en el portafolio, no existe. Y si el estudiante no puede explicar qué se espera de él, todavía falta ajustar.

- **Vinculación familia escuela comunidad.** Realización de **microtalleres y reuniones breves** con familias para explicar los **apoyos**, la **ruta DECE–UDAI** y los **acuerdos de corresponsabilidad** en el seguimiento de cada estudiante.

Productos de la ejecución:

- DIAC elaborados/actualizados; planificaciones microcurriculares con DUA; registros de ajustes y seguimiento por estudiante; bitácoras de codocencia.

Etapa 4. Evaluación y mejora de la estrategia

Objetivo: Constatar la efectividad de la formación y rediseñar acciones.

Mecanismos:

- Observación sistemática de clases y análisis de evidencias (planificaciones, DIAC, instrumentos de evaluación); retroalimentación formativa al docente.
- Autoevaluación y coevaluación docente (portafolio) y encuestas de percepción de familias/estudiantes.
- Indicadores de logro sugeridos (institución/distrito):
 - % de docentes que culminan módulos Mecapacito en DUA/adaptaciones.
 - % de estudiantes con DI que cuentan con DIAC vigente y seguimiento trimestral.
 - N° de aulas con estrategias DUA implementadas por subnivel.
 - N° de derivaciones DECE→UDAI atendidas con orientaciones aplicadas en aula.
- Ajustes: actualización del plan de formación y cronograma, con base en las directrices y acuerdos ministeriales vigentes (p. ej., MINEDUC-MINEDUC-2024-00059-A y MINEDUC-MINEDUC-2025-00028-A sobre DUA, ajustes razonables y apoyos).

Consideraciones transversales para el contexto ecuatoriano

- Marco legal y políticas públicas. La LOEI y su Reglamento garantizan el derecho a una educación de calidad e inclusiva; la Ley Orgánica de Discapacidades dispone medidas para promover la inclusión y apoyos específicos; acuerdos ministeriales recientes reafirman DUA, ajustes razonables y adaptaciones curriculares como obligación del sistema.

- Gestión institucional. El PEI debe integrar objetivos, metas e indicadores de inclusión (accesibilidad, apoyos, formación docente, convivencia), y articular acciones con DECE y UDAI.
- Interculturalidad. En territorios del SEIB, las acciones formativas deben reconocer el MOSEIB, pertinencia lingüística y cultural, y participación del Gobierno Educativo Comunitario.

Resultados

Caracterización de participantes y calidad de la información

Se analizaron 132 encuestas de docentes (1.º–10.º EGB), 18 directivos y 14 profesionales de apoyo (UDAI/DECE) de instituciones fiscales y fiscomisionales adscritas a Direcciones Distritales de la región Sierra. Se realizaron 96 observaciones de clase, 32 entrevistas y una revisión documental de PEI/PCI, DIAC y registros de evaluación. Las escalas de la encuesta evidenciaron consistencia interna adecuada (α de Cronbach = .82–.92). La rúbrica de observación reportó acuerdo interevaluador satisfactorio (Kappa = .71).

Diagnóstico de necesidades formativas

El análisis convergente (encuesta + entrevistas + observación + documentos) permitió identificar cinco brechas prioritarias para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual (DI) en EGB:

Los porcentajes no me sorprenden: pedir “DUA” sin acompañamiento real es pedir magia. Si el 78% lo requiere, la respuesta no es otro taller, sino co-planificación breve semanal con ejemplos listos (tres formas de presentar, dos de participar y dos de expresarse por objetivo). En adaptaciones y evaluación (73%), el problema suele ser de formato: una biblioteca mínima de plantillas rúbricas espejo, consignas simplificadas y registro de ajustes en una sola página baja muchísimo la fricción y deja huella en el PCI.

Sobre apoyos razonables y PIAR (69%), lo que funciona es un “registro de apoyos” de una hoja: qué apoyo, cuándo, quién, evidencia y revisión quincenal. Si no se puede ver en el cuaderno o en la rúbrica, ese apoyo no existe. En detección y derivación (62%), urge un semáforo de criterios y un canal único DECE→UDAI con tiempos de respuesta claros; co-observaciones de 20 minutos resuelven más que correos largos.

Con familias (58%), menos reuniones eternas y más rutina: agenda corta de tres ítems, meta quincenal y tarea posible en casa. Y totalmente de acuerdo con directivos/UDAI/DECE: sin

formatos estandarizados y “tiempos protegidos” en horario, esto se vuelve voluntarismo. Mi receta: dos artefactos (plantillas + registro de apoyos), un rito semanal (30’ de co-planificación) y un bloque fijo de acompañamiento en aula. En tres meses se nota: menos discursos, más evidencias. Regla de bolsillo: ver-acordar-probar-medir y dejarlo por escrito.

Plan formativo y cobertura

Con base en el diagnóstico se co-diseñó una ruta formativa de 24 horas (6 módulos) alineada a LOEI, Reglamento General, Ley Orgánica de Discapacidades y acuerdos ministeriales vigentes.

La participación promedio en talleres fue del 92%; cada docente recibió dos visitas de acompañamiento en aula (rango 1–3) y las instituciones sostuvieron 4 sesiones de comunidades profesionales de aprendizaje durante el pilotaje. El 85% de los centros contó con presencia de UDAI/DECE al menos en un módulo.

3.4. Cambios en competencias docentes (pre–post)

En una escala Likert 1–5 se observaron mejoras significativas ($p < .001$) con tamaños del efecto altos:

Tabla 1

En una escala Likert 1–5 se observaron mejoras significativas ($p < .001$) con tamaños del efecto altos

<u>Dimensión</u>	<u>Pre (M)</u>	<u>Post (M)</u>	<u>Δ</u>	<u>d (Cohen)</u>
Conocimientos sobre DI y detección oportuna	2.62	4.10	+1.48	1.12
Planificación y enseñanza con DUA	2.34	4.01	+1.67	1.35
Adaptaciones curriculares y evaluación formativa	2.45	3.91	+1.46	1.10
Apoyos razonables y trabajo con familias	2.78	4.21	+1.43	1.05

Evidencias en la práctica de aula y en la gestión

La comparación entre la primera y la segunda observación de clases mostró avances consistentes:

- Metas accesibles y explicitadas al inicio: 34% → 81% de aulas.
- Múltiples medios de representación/acción/expresión (DUA): 29% → 67%.
- Adaptaciones curriculares visibles en clase: 26% → 63%.

- Registro y uso de apoyos razonables: 31% → 70%.

En la revisión documental se constató la actualización del 76% de los DIAC y la incorporación de componentes DUA en el 68% de las planificaciones micro curriculares. Asimismo, se observó un incremento de las derivaciones DECE→UDAI con aplicación de orientaciones técnicas en aula (p. ej., ajuste de carga cognitiva, apoyos visuales, desagregación de tareas).

Percepciones cualitativas y condiciones de contexto

El análisis temático de entrevistas y grupos focales arrojó cuatro categorías recurrentes:

- Transferencia a la práctica. El modelaje en aula y la retroalimentación inmediata facilitaron traducir el DUA a decisiones micro curriculares.
- Claridad normativa. Trabajar con formatos oficiales (DIAC/PIAR, actas UDAI/DECE) redujo la distancia entre norma y práctica.
- Cultura colaborativa. Las comunidades profesionales consolidaron acuerdos pedagógicos y distribuyeron responsabilidades (docente tutor–DAI/DECE).
- Brechas persistentes. Tiempos limitados en la jornada, rotación de personal y desigualdades urbano/rurales en accesibilidad a recursos.

3.7. Diferencias por contexto

Las instituciones rurales mejoraron en la misma dirección, aunque con ganancias ligeramente menores ($\approx 0.3-0.4$ puntos menos en las medias post) asociadas a limitaciones de conectividad y dotación de recursos didácticos. En zonas interculturales se valoró la necesidad de pertinencia lingüística y cultural conforme al MOSEIB.

3. 8. Síntesis e implicaciones para el MINEDUC

La estrategia resulta viable y pertinente para el sistema ecuatoriano: mejora conocimientos, autoeficacia y prácticas inclusivas del profesorado, fortalece la articulación institucional (PEI/PCI–DECE–UDAI–Dirección Distrital) y ordena la documentación de ajustes razonables y adaptaciones. Se recomienda:

- Institucionalizar acompañamiento pedagógico trimestral y tiempos para comunidades profesionales.
- Estandarizar la trazabilidad de DIAC/PIAR y de la evaluación formativa.
- Priorizar capacitación en DUA y evaluación inclusiva en plataformas de formación (p. ej., Mecapacito).
- Reforzar recursos y conectividad en zonas rurales e interculturales.

Limitaciones. Duración breve del pilotaje y heterogeneidad de condiciones entre instituciones.
Próximos pasos. Replicar en otros distritos (Costa y Amazonía) con seguimiento a indicadores de participación y aprendizaje del estudiantado

5. DISCUSIÓN

Coherencia con la evidencia: el diseño multicomponente (talleres + acompañamiento/observación en aula + comunidades de práctica) está alineado con la literatura y explica mejoras pre–post de gran magnitud en DUA, adaptaciones, apoyos y trabajo con familias; DUA y trazabilidad institucional: el DUA se consolida como “lenguaje común” y se institucionaliza la trazabilidad de ajustes y adaptaciones vía DIAC/PIAR, en concordancia con acuerdos ministeriales recientes, cerrando la brecha entre norma y práctica; Evaluación formativa e impacto: la evaluación formativa accesible potencia especialmente a estudiantes con mayor rezago y, al integrarse con DUA y apoyos razonables, se alinea con el marco de derechos; el siguiente paso es añadir indicadores directos de aprendizaje (p. ej., rúbricas espejo por competencias); Brechas urbano–rurales e interculturalidad: las ganancias son algo menores en escuelas rurales por conectividad y recursos, por lo que se recomienda pertinencia lingüístico-cultural (MOSEIB), materiales offline, apoyos comunitarios y asegurar tiempos protegidos con soporte UDAI; Modelo de apoyos (AAIDD) y corresponsabilidad: la estandarización de registros y del DIAC refleja un enfoque de planificación y monitoreo de apoyos (tipo e intensidad) con participación de familias, lo que explica la mejora en “apoyos razonables y trabajo con familias”; Limitaciones y próximos pasos: el pilotaje breve y medidas parcialmente autorreportadas pueden sobreestimar cambios, por lo que se propone seguimiento longitudinal, medición de fidelidad de implementación (DUA y evaluación formativa), réplica en Costa y Amazonía y análisis de coste-efectividad para el escalamiento.

6. CONCLUSIÓN

Pertinencia y efectividad de la estrategia. La ruta de formación continua, articulada al DUA, al PEI/PCI y a los roles de DECE/UDAI, resultó pertinente para el contexto ecuatoriano y mostró efectos positivos en las competencias docentes: las cuatro dimensiones evaluadas (conocimientos sobre DI, DUA, adaptaciones/evaluación y apoyos razonables familias) mejoraron significativamente en mediciones pre-post ($\Delta \approx +1.4$ a $+1.7$ puntos en escala 1-5). Lo valioso aquí es que la mejora se ve en el aula y no solo en el papel: rúbricas, metas accesibles y registro de apoyos dejan huella y empujan la actualización real del DIAC. El uso de formatos MINEDUC como DIAC/PIAR y actas UDAI/DECE acorta la brecha entre norma y práctica; estandariza y hace trazable lo que hacemos. El combo talleres + comunidades + coaching en clase es el motor: modelaje, ajuste inmediato y devolución corta... así se vuelven hábitos las decisiones micro curriculares.

Clave que el PEI y el Plan de Mejora amarren metas de inclusión y, sobre todo, reserven tiempos protegidos de co-planificación docente DAI/DECE; sin eso, el avance depende del voluntarismo. En lo rural e intercultural, toca “bajar la estrategia a tierra”: materiales low-tech, paquetes offline, apoyos bilingües y pertinencia MOSEIB.

7. BIBLIOGRAFÍA

- AAIDD. (2021). *Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports* (12th ed.). AAIDD.
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education*, 25(6), 551–575.
- CAST. (2024). *UDL Guidelines* (v3.0, sitio actualizado).
- Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (CONADIS). (2025). *Ley Orgánica de Discapacidades (versión actualizada al 03-07-2025)*. <https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. LPI.
- De la Fuente-González, S., Menéndez Álvarez-Hevia, D., & Rodríguez-Martín, A. (2025). Universal Design for Learning (UDL): A systematic review of its role in Teacher Education. *Alteridad*, 20(1), 110–124. <https://doi.org/> (si aplica).
- Desimone, L. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199.
- Education Profiles – UNESCO. (s. f.). Ecuador | Inclusión.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press.
- Hornby, G., & Kauffman, J. M. (2024). Inclusive Education, Intellectual Disabilities and the Demise of Full Inclusion. *Journal of Intelligence*, 12(2), 20. <https://doi.org/10.3390/jintelligence12020020>
- Hornby, G., & Kauffman, J. M. (2024). Inclusive education, intellectual disabilities and the demise of full inclusion. *Journal of Intelligence*, 12(2), 20. <https://doi.org/10.3390/jintelligence12020020>
- International Task Force on Teachers for Education 2030 & UNESCO. (2024). *Global report on teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession*. <https://teachertaskforce.org/>

- King-Sears, M. E., et al. (2023). Achievement of learners receiving UDL instruction: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 121, 103990.
- Kraft, M., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement. *Review of Educational Research*, 88(4), 547–588.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2011, codificación y reformas). *Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)*. <https://educacion.gob.ec/>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2012). *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. <https://educacion.gob.ec/>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2013). *Acuerdo Ministerial 295-13: Normativa referente a la atención a estudiantes con NEE*. <https://educacion.gob.ec/>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Instructivo: Planificaciones curriculares para el Sistema Nacional de Educación*. <https://educacion.gob.ec/>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2017). *Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) — Codificación*.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2018). Normativa referente a la atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales en establecimientos de educación ordinaria o en instituciones educativas especializadas (UDAI, adecuaciones y evaluación).
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2018). *Normativa referente a la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales en establecimientos de educación ordinaria o en instituciones educativas especializadas (UDAI, adecuaciones y evaluación)*. <https://www.gob.ec/>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2019). *Guía de adaptaciones curriculares para la educación inclusiva*. <https://educacion.gob.ec/>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2020). *Metodología para la construcción del PEI (3.ª ed.)*. <https://educacion.gob.ec/>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Reglamento General a la LOEI (codificado/actualizado)*. <https://educacionbilingue.gob.ec/>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). Acuerdo MINEDUC-MINEDUC-2024-00059-A (ajustes razonables y DUA).

- Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). *Acuerdo Ministerial MINEDUC-MINEDUC-2024-00059-A: Lineamientos sobre ajustes razonables y DUA*. <https://normativas.mineduc.gob.ec/>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2024-00059-A (ajustes razonables y DUA en la atención a estudiantes con NEE). <https://normativas.mineduc.gob.ec/AcuerdoMinisterial?documento=77b3d2b2-7b99-49b0-a5ab-85f07c7a49fc>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). *Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2024-00059-A* (ajustes razonables, DUA y adaptaciones). <https://educacion.gob.ec/>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2025). *¡3...2...1... Volvemos al aula!* (Lineamientos y referencia al DUA). <https://educacion.gob.ec/>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2025). Acuerdo MINEDUC-MINEDUC-2025-00028-A (adaptaciones curriculares y DUA).
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2025). *Instructivo para la Evaluación de los Aprendizajes*.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (s. f.). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)*. <https://educacion.gob.ec/>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (s. f.). *Plataforma Mecapacito*.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (s. f.). *Unidad Distrital de Apoyo a la Inclusión (UDAI)*.
- MOSEIB. (2014). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Ministerio de Educación.
- República del Ecuador. (2012). *Ley Orgánica de Discapacidades*. Registro Oficial 796. <https://www.registroficial.gob.ec/>
- Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe. (2014). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)*. <https://educacion.gob.ec/>
- Suquitana, C. L. T., & Pérez Iribar, G. (2025). Estrategia metodológica para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en las clases de Educación Física. MENTOR. Revista de Investigación Educativa y Deportiva, 4(10). <https://revistamentor.ec/index.php/mentor/article/view/9197/7630>

- UN Partnership on the Rights of Persons with Disabilities (UNPRPD). (2024). *Situational analysis of the rights of persons with disabilities in Ecuador (Country Brief)*. <https://unprpd.org/>
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report: Inclusion and education – All means all*. UNESCO.
- UNESCO. (2025). *Estrategia Regional Docente 2025–2030 para ALC* (presentación y hoja de ruta).
- UNESCO. (2025). *Regional strategy for teachers 2025–2030 in Latin America and the Caribbean*
- Wiliam, D. (2011). *Embedded Formative Assessment*. Solution Tree.

Quito, 08 de enero del 2026

CARTA DE ACEPTACIÓN

Por la presente se certifica que el artículo titulado:
"Formación continua basada en diseño universal para el aprendizaje y su efecto en la
inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en la EGB "

correspondiente a los autores:

Rudy Omar Villalta García
Monica Fernanda Collaguazo Guevara
Román Patricio Reyes Merino

Una vez realizado el proceso de revisión de pares y las respectivas correcciones, tomamos una
decisión sobre su envío a la Revista Neosapiencia.

Nuestra decisión es: PUBLICABLE

El artículo se publicará entre enero y febrero del 2026, en el Vol. 04, Núm. 01, verificable en
nuestra plataforma: <https://neosapiencia.com>

Gracias por su aporte a la investigación científica.



Mg. Roberto Vinicio Defas Ayala
Editor en jefe

UNEMI

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

¡Evolución académica!

@UNEMIEcuador

