

Differences between curricular adaptations and reasonable adjustments: teachers' perceptions and practices

Differences between curricular adaptations and reasonable adjustments: teachers' perceptions and practices

Hernán Edelberto Paucar Estrada

hernan.paucar@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0000-0003-3656-840X>
Unidad Educativa Carlos Cisneros
Riobamba – Ecuador

Miriam Jeanette Bonifaz Ramos

miriam.bonifaz@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0009-4777-2343>
Unidad Educativa Chambo
Riobamba – Ecuador

Ana Lusmila Pilamunga Patarón

ana.pilamunga@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0009-0862-7901>
Unidad Educativa Camilo Gallegos Toledo
Riobamba – Ecuador

Sonia Elizabeth Peñafiel Arias

soniae.penafiel@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0005-9081-2073>
Unidad Educativa Camilo Gallegos Toledo
Riobamba – Ecuador

Jorge Alfredo Gavin Apugllon

jorge.gavin@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0006-1879-2714>
Unidad Educativa Camilo Gallegos Toledo
Riobamba – Ecuador

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v7i2.5675>

Artículo recibido: 06 de diciembre de 2025.
Aceptado para publicación: 11 de abril de 2026.
Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v7i2.5675>

Diferencias entre adaptaciones curriculares y ajustes razonables: percepciones y prácticas docentes

Differences between curricular adaptations and reasonable adjustments: teachers' perceptions and practices

Hernán Edelberto Paucar Estrada

hernan.paucar@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0000-0003-3656-840X>
Unidad Educativa Carlos Cisneros
Riobamba – Ecuador

Miriam Jeanette Bonifaz Ramos

miriam.bonifaz@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0009-4777-2343>
Unidad Educativa Chambo
Riobamba – Ecuador

Ana Lusmila Pilamunga Patarón

ana.pilamunga@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0009-0862-7901>
Unidad Educativa Camilo Gallegos Toledo
Riobamba – Ecuador

Sonia Elizabeth Peñafiel Arias

soniae.penafiel@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0005-9081-2073>
Unidad Educativa Camilo Gallegos Toledo
Riobamba – Ecuador

Jorge Alfredo Gavin Apugllon

jorge.gavin@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0006-1879-2714>
Unidad Educativa Camilo Gallegos Toledo
Riobamba – Ecuador

Artículo recibido: 06 de diciembre de 2026. Aceptado para publicación: 11 de abril de 2026.
Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

Resumen


El presente estudio analiza las percepciones y prácticas de los docentes frente a la implementación de Adaptaciones Curriculares (AC) y Ajustes Razonables (AR). El objetivo principal consistió en evaluar el dominio conceptual y su aplicación en el aula. Se empleó un diseño cuantitativo transversal mediante un cuestionario estructurado administrado a docentes de diversos niveles y sostenimientos. Los hallazgos evidenciaron que, aunque los docentes reconocen el marco normativo de inclusión, persiste una brecha procedimental y confusión conceptual entre la aplicación de AC y AR. Se constató que la formación continua facilita la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como medida preventiva. Se concluye que es imperativo reestructurar la capacitación docente hacia enfoques preventivos para garantizar la equidad educativa sin comprometer los estándares académicos.

Palabras clave: adaptaciones curriculares, ajustes razonables, educación inclusiva, práctica docente, diseño universal para el aprendizaje

Abstract

This study analyzes teachers' perceptions and practices regarding the implementation of Curricular Adaptations (CA) and Reasonable Adjustments (RA). The main objective was to evaluate the conceptual mastery and its application in the classroom. A cross-sectional quantitative design was used through a structured questionnaire administered to teachers of different levels and school types. The findings showed that, although teachers recognize the inclusive regulatory framework, there is still a procedural gap and conceptual confusion between the application of CA and RA. It was found that continuous training facilitates the application of Universal Design for Learning (UDL) as a preventive measure. It is concluded that it is imperative to restructure teacher training towards preventive approaches to guarantee educational equity without compromising academic standards

Keywords: curricular adaptations, reasonable adjustments, inclusive education, teaching practice, universal design for learning

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicado en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons. 

Cómo citar: Paucar Estrada, H. E., Bonifaz Ramos, M. J., Pilamunga Patarón, A. L., Peñafiel Arias, S. E., & Gavin Apugllon, J. A. (2026). Diferencias entre adaptaciones curriculares y ajustes razonables. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 7 (2), 858 – 867. <https://doi.org/10.56712/latam.v7i2.5675>

INTRODUCCIÓN

La presente investigación explica el tema de estudio y su relevancia. La educación inclusiva exige a los sistemas educativos responder a la diversidad del estudiantado, garantizando su derecho a una educación de calidad. Este derecho, consagrado en diversas normativas internacionales y nacionales, implica no solo la presencia física de todos los estudiantes en el aula, sino también su plena participación en el proceso educativo. Esto se traduce en crear ambientes de aprendizaje que respeten y valoren las diferencias individuales, promoviendo la equidad y la justicia social dentro de las instituciones educativas.

En el entorno escolar, las estrategias de apoyo se han vuelto fundamentales; sin embargo, en la práctica pedagógica se evidencia un uso intercambiable de términos que poseen naturalezas y alcances distintos, impactando directamente en la calidad educativa de los estudiantes. La confusión entre conceptos como Adaptación Curricular (AC) y Ajuste Razonable (AR) es un fenómeno recurrente que puede conducir a malentendidos sobre la finalidad de estas estrategias. La AC, en su esencia, busca modificar el currículo para que se ajuste a las necesidades específicas de los estudiantes, mientras que el AR se refiere a las modificaciones que se realizan para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a la educación sin que esto implique una alteración en los estándares de calidad educativa.

Investigaciones previas señalan que la transición hacia modelos verdaderamente inclusivos requiere cambios estructurales profundos. Esto incluye no solo ajustes en la formación docente, sino también en la cultura institucional y en la percepción de la diversidad. Las instituciones deben adoptar un enfoque proactivo y reflexivo que permita reconocer y valorar las capacidades de cada estudiante, en lugar de centrarse únicamente en sus limitaciones. Este cambio de paradigma implica un compromiso a largo plazo de todos los actores educativos, desde los docentes hasta los administradores y las políticas educativas.

A pesar de los avances normativos, la literatura evidencia que las prácticas docentes a menudo confunden la flexibilización del acceso con la reducción de los estándares académicos, generando barreras invisibles para el desarrollo integral del estudiante. Esta confusión no solo afecta la calidad educativa, sino que también puede tener un impacto psicológico en los estudiantes, quienes pueden sentir que sus capacidades son subestimadas. La percepción de que se les permite acceder a una educación "más fácil" puede llevar a una falta de motivación y a un desinterés por el aprendizaje. Es crucial que los docentes comprendan que la inclusión no significa bajar los estándares, sino encontrar maneras efectivas de ayudar a cada estudiante a alcanzar su máximo potencial.

El problema central radica en la confusión conceptual y procedimental que mantienen los docentes entre la aplicación de una Adaptación Curricular (AC) y un Ajuste Razonable (AR). Esta falta de diferenciación propicia inconsistencias en las planificaciones y evaluaciones, comprometiendo la equidad en la toma de decisiones. Las decisiones que los docentes toman en el aula, basadas en una comprensión limitada de estos conceptos, pueden generar un efecto dominó que afecte no solo a un estudiante, sino a toda la dinámica del aula. Por lo tanto, es imperativo que se realicen formaciones continuas que permitan a los docentes diferenciar claramente entre AC y AR, comprendiendo cuándo y cómo aplicar cada uno de ellos de manera efectiva.

El objetivo general es analizar el nivel de comprensión conceptual y la aplicación práctica de las AC y los AR en docentes de educación regular. Este objetivo se centra en identificar las brechas existentes en la formación docente y en la implementación de prácticas inclusivas en el aula. La comprensión teórica de estos términos es fundamental, pero igualmente importante es su aplicación práctica. Un docente que comprende la teoría detrás de las AC y los AR, pero no sabe cómo implementarlas en su aula, estará limitado en su capacidad para ofrecer una educación inclusiva efectiva.

Las preguntas que guían este estudio son: ¿Existen diferencias significativas en la comprensión teórica de AC y AR según el nivel de capacitación docente?, y ¿Cómo influyen los factores institucionales en la implementación de estas medidas? Estas preguntas son esenciales para entender no solo el estado actual de la educación inclusiva, sino también para identificar áreas de mejora en la formación y el desarrollo profesional de los docentes. La capacitación continua y el soporte institucional son vitales para asegurar que los docentes se sientan seguros y competentes al implementar AC y AR en sus aulas.

Además, es importante considerar el papel que juegan los factores institucionales en la implementación de estas estrategias. Las políticas educativas, la cultura escolar y el liderazgo institucional pueden facilitar o dificultar la aplicación de prácticas inclusivas. Un entorno escolar que fomente la colaboración entre docentes, el intercambio de buenas prácticas y el desarrollo profesional continuo puede ser un catalizador para el cambio. Por el contrario, un ambiente que no valore la inclusión puede perpetuar la confusión y la falta de acción en torno a la AC y el AR.

Finalmente, esta investigación no solo busca identificar problemas, sino también ofrecer soluciones prácticas y recomendaciones para mejorar la capacitación docente y la implementación de estrategias inclusivas en el aula. Se espera que los hallazgos de este estudio contribuyan a un entendimiento más profundo de la educación inclusiva y a la promoción de prácticas que realmente respondan a las necesidades de todos los estudiantes. Solo así podremos avanzar hacia una educación más equitativa y de calidad, que reconozca y celebre la diversidad como un valor fundamental en nuestras aulas.

En conclusión, la educación inclusiva no es solo una responsabilidad legal, sino una oportunidad para enriquecer el proceso educativo en su conjunto. Es un llamado a la acción para todos los involucrados en el ámbito educativo, desde los educadores hasta los responsables de políticas, para trabajar juntos en la creación de un sistema educativo que realmente sirva a todos los estudiantes. La claridad conceptual y la aplicación efectiva de estrategias como la AC y el AR son pasos cruciales en este camino hacia la inclusión.

METODOLOGÍA

Se desarrolló un estudio bajo un enfoque cuantitativo, de alcance descriptivo y corte transversal, orientado a medir objetivamente las prácticas y percepciones docentes. El diseño fue no experimental, ya que no se manipularon variables, sino que se observó el fenómeno de la aplicabilidad de las AC y AR en su contexto natural durante un único momento en el tiempo. La muestra se seleccionó por conveniencia, conformada por docentes a nivel nacional de instituciones educativas de sostenimiento fiscal y fiscomisional (zonas urbanas y rurales) de los niveles Inicial, EGB Media y EGB Superior. Se diseñó y aplicó un cuestionario estructurado conformado por una sección de variables sociodemográficas y una escala tipo Likert. El instrumento evaluó el dominio conceptual normativo, las prácticas de diseño microcurricular y la articulación sistémica. El cuestionario fue administrado mediante plataformas digitales, asegurando una distribución estandarizada. Se enviaron las invitaciones a los correos institucionales de los docentes participantes. Se utilizó estadística descriptiva para analizar las frecuencias y medidas de tendencia central de las respuestas, categorizando la información en función del historial de capacitación docente. Todos los participantes emitieron su consentimiento informado. Se garantizó el anonimato y la confidencialidad de los datos, destinando la información exclusivamente a fines académicos e investigativos.

DESARROLLO

La educación inclusiva en el Ecuador se fundamenta en la Constitución de la República (2008), la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y el ACUERDO Nro. MINEDUC-MINEDUC-2024-00060-A. Este marco normativo establece la obligación del Estado de garantizar ajustes y adaptaciones que faciliten

un aprendizaje efectivo para todos los estudiantes, lo que implica un compromiso claro con la eliminación de barreras que puedan obstaculizar el acceso y la participación plena en el sistema educativo.

El enfoque de derechos que subyace en estas normativas se alinea con los principios de la UNESCO, que abogan por una educación inclusiva como un derecho humano fundamental. Según la UNESCO (2020), la inclusión en la educación no solo se refiere a la presencia física de todos los estudiantes en el aula, sino también a su participación activa y a la calidad del aprendizaje que reciben. Esto implica que el sistema educativo debe ser capaz de adaptarse a las diversas necesidades de los estudiantes, superando barreras estructurales y curriculares que puedan existir.

La Constitución de la República del Ecuador establece en su Artículo 26 que la educación es un derecho humano y un bien público, lo que refuerza la responsabilidad del Estado de garantizar que todos los ciudadanos tengan acceso a una educación de calidad. La LOEI, por su parte, complementa esta visión al establecer que la educación debe ser intercultural, inclusiva y de calidad, reconociendo la diversidad de contextos y realidades en el país.

El ACUERDO Nro. MINEDUC-MINEDUC-2024-00060-A proporciona lineamientos específicos sobre cómo implementar estas políticas, estableciendo procedimientos para la elaboración de ajustes y adaptaciones curriculares que respondan a las necesidades de los estudiantes. Esto incluye orientaciones sobre la formación docente, la creación de materiales educativos accesibles y el establecimiento de apoyos especializados que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Investigaciones recientes han explorado la efectividad de este marco normativo en la práctica educativa. A partir de 2021, diversos estudios han analizado cómo la implementación de políticas inclusivas ha impactado en la calidad educativa y en la experiencia de los estudiantes en el Ecuador.

Para atender esta diversidad, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), desarrollado por el CAST, propone diseñar el currículo de manera que se reduzcan las intervenciones individualizadas. Esta estrategia busca crear un entorno de aprendizaje que sea accesible y efectivo para todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, estilos de aprendizaje o antecedentes. Al adoptar un enfoque inclusivo, el DUA permite que los educadores planifiquen desde el inicio con la diversidad en mente, eliminando la necesidad de ajustes posteriores que a menudo resultan en un enfoque reactivo en lugar de proactivo.

Basado en evidencias neurocientíficas, el DUA aborda las redes de reconocimiento, estrategia y afecto, según lo descrito por Meyer, Rose y Gordon (2014). Estas redes son fundamentales para el aprendizaje, ya que cada una cumple un papel esencial en la forma en que los estudiantes procesan la información, aplican estrategias y se involucran emocionalmente en el aprendizaje. La red de reconocimiento se relaciona con cómo los estudiantes perciben y comprenden la información; la red de estrategia se refiere a cómo organizan y aplican el conocimiento; y la red de afecto se centra en la motivación y el compromiso del estudiante.

El DUA aplica tres principios clave:

Múltiples formas de representación: Este principio se centra en proporcionar a los estudiantes diversas maneras de acceder y entender la información. Esto puede incluir el uso de texto, imágenes, audio y video, asegurando que se atiendan diferentes estilos de aprendizaje y que la información sea accesible para todos.

Múltiples formas de acción y expresión: Este principio permite que los estudiantes demuestren lo que han aprendido de diferentes maneras. Algunas pueden preferir escribir un ensayo, mientras que otras

pueden optar por crear una presentación o un proyecto visual. Al ofrecer opciones, se fomenta la autodirección y la creatividad, lo que a su vez aumenta el compromiso.

Múltiples formas de implicación: Este principio se refiere a la necesidad de motivar a los estudiantes y conectar el aprendizaje con sus intereses y experiencias. Al ofrecer opciones que resuenen con los estudiantes, se incrementa la probabilidad de que estén comprometidos y motivados para aprender.

Desde su desarrollo, el DUA ha evolucionado y ha sido objeto de diversas investigaciones que han validado su eficacia en entornos educativos. A partir de 2021, se han publicado numerosos estudios que refuerzan la importancia del DUA en la creación de aulas inclusivas. Por ejemplo, investigaciones recientes han demostrado que la implementación del DUA no solo mejora el rendimiento académico, sino que también fomenta un ambiente de aprendizaje más positivo y colaborativo (Lombardi et al., 2021; McGuire & Scott, 2021).

Como modelo explicativo, esta investigación propone que la comprensión conceptual del docente incide directamente en la aplicación de las Adaptaciones Curriculares (AC) y la implementación de los Ajustes Razonables (AR). Esta relación es crucial, ya que la manera en que los educadores entienden estos conceptos influye en su capacidad para aplicarlos de manera efectiva en el aula. Un docente que tiene una sólida comprensión teórica de las AC y los AR es más propenso a implementar estrategias inclusivas que benefician a todos los estudiantes, en lugar de limitarse a intervenciones superficiales que no abordan las necesidades reales del alumnado.

Además, los factores institucionales operan como variables mediadoras en este proceso. Las políticas educativas, la cultura organizacional y el apoyo administrativo son elementos que pueden facilitar o dificultar la implementación de prácticas inclusivas. Por ejemplo, una institución que promueve un enfoque inclusivo y proporciona formación continua a sus docentes estará en una mejor posición para ver cómo la comprensión conceptual se traduce en acciones concretas en el aula. Por el contrario, un entorno educativo que carece de estas características puede obstaculizar la capacidad de los docentes para aplicar efectivamente las AC y los AR, a pesar de su comprensión teórica.

Este modelo sugiere que no basta con capacitar a los docentes en la teoría; también es esencial contar con un soporte institucional que respalde estas prácticas. Esto implica que las instituciones educativas deben invertir en formación continua, crear espacios de colaboración entre docentes y establecer políticas que prioricen la inclusión. Solo así se podrá maximizar el impacto positivo en el aprendizaje de todos los estudiantes.

Investigaciones recientes han abordado esta relación entre la comprensión docente y la implementación de estrategias inclusivas. A partir de 2021, diversos estudios han explorado cómo el conocimiento teórico de las AC y los AR se traduce en prácticas efectivas en el aula, así como el papel mediador de los factores institucionales en este proceso.

Conceptos clave

Adaptaciones Curriculares (AC): Constituyen modificaciones deliberadas en los elementos del currículo. Pueden ser no significativas (ajustes metodológicos) o significativas (modificando objetivos y evaluación). Se sustentan en la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978) y, en Ecuador, exigen evaluación psicopedagógica formal. Su lógica es eminentemente pedagógica.

Ajustes Razonables (AR): Derivados de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), son modificaciones necesarias que no imponen una carga desproporcionada. Incluyen flexibilización temporal, formatos de evaluación distintos y tecnología de apoyo, garantizando el acceso sin modificar, necesariamente, los objetivos curriculares. Responden a una obligación jurídica por el principio de igualdad.

Factores institucionales y evaluación: La literatura (Ainscow, 2015; Florian, 2014) indica que el liderazgo inclusivo y la formación docente son determinantes en la implementación. Asimismo, una evaluación diferenciada no constituye un privilegio, sino una compensación de desventajas estructurales, enmarcada en la justicia social (Rawls, 1971).

RESULTADOS

El estudio contó con una muestra total de 395 docentes en ejercicio. Respecto al tipo de sostenimiento institucional de los participantes, la mayoría pertenece al sector Fiscal (65.3%) y Ficomisional (33.9%), con una participación minoritaria del sector Particular (0.8%). En cuanto a la distribución geográfica, el 64.8% ejerce su labor en zonas urbanas frente a un 35.2% ubicado en zonas rurales.

La distribución por nivel educativo abarcó principalmente a profesionales de nivel Bachillerato (39.0%), seguidos por Educación General Básica (EGB) Media (17.2%), EGB Superior (15.7%), EGB Elemental (14.2%), Educación Inicial (7.8%) y Preparatoria (5.3%). Un aspecto socioprofesional clave revelado es que el 58.7% (n=232) de la muestra reportó haber recibido capacitación formal en educación inclusiva en los últimos tres años, en contraste con un 41.3% (n=163) que indicó no haberla recibido.

A partir de las respuestas obtenidas mediante la escala Likert (valores del 1 al 5), el análisis estadístico descriptivo determinó diferencias notorias en las prácticas docentes, las cuales se agruparon en tres categorías emergentes, analizadas en función de si los docentes poseían o no formación reciente en inclusión:

Dominio Teórico y Seguridad Procedimental: Se evidenció una brecha significativa en la comprensión y aplicabilidad de los lineamientos normativos. Los docentes con capacitación reciente reportan un alto nivel de claridad al momento de distinguir entre Adaptación Curricular (AC) y Ajuste Razonable (AR) (Media = 4.17/5), al igual que una mayor seguridad general al momento de tomar decisiones en el aula (Media = 4.18). Por el contrario, el grupo sin formación evidenció mayor incertidumbre procedimental, situándose en rangos medios de 3.55 y 3.47 respectivamente. Esto refleja el impacto directo de la actualización teórica en la toma de decisiones prácticas.

Prácticas de Evaluación y Aplicación Preventiva: En cuanto a las prácticas microcurriculares, la modificación de instrumentos de evaluación para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) se mostró como una estrategia consolidada en la labor diaria de ambos grupos (Medias de 4.46 y 4.15). No obstante, la estrategia preventiva de aplicar Ajustes Razonables antes de recurrir a la elaboración de una Adaptación Curricular formal presentó valores inferiores (Medias de 4.01 en el grupo capacitado y 3.88 en el no capacitado), evidenciando que las adaptaciones se siguen usando, a veces, de forma inicial y no como último recurso.

Articulación Sistémica y Diseño Universal (DUA): La formación influye directamente en la interacción y colaboración institucional. Los profesores capacitados indicaron poseer una excelente coordinación con los departamentos de apoyo (DECE o UDAI) para ejecutar estos ajustes (Media = 4.03), superando ampliamente al grupo no capacitado (Media = 3.29). Además, ambos colectivos respaldan la premisa de que implementar el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) reduce la necesidad de hacer adaptaciones individualizadas (medias de 4.03 y 3.78, respectivamente).

Tabla 1

Comparativa de percepciones y prácticas sobre AC y AR según capacitación formal reciente

Dimensión Evaluada (Ítems clave evaluados del 1 al 5)	Docentes CON Capacitación (n=232)	Docentes SIN Capacitación (n=163)
Distingo claramente la diferencia entre AC y AR	4.17	3.55
Seguridad al decidir cuándo aplicar una AC o un AR	4.18	3.47
Coordinación con el DECE o UDAI para implementar AR	4.03	3.29
Modificación de instrumentos de evaluación para NEE	4.46	4.15
Aplicación de AR de forma previa a realizar una AC	4.01	3.88
Percepción del uso del DUA como reductor de adaptaciones	4.03	3.78

Nota: Los valores están expresados en medias (1 = Totalmente en desacuerdo, 5 = Totalmente de acuerdo).

Fuente: elaboración propia.

DISCUSIÓN

Los hallazgos confirman el modelo conceptual propuesto en la investigación, evidenciando que el nivel de comprensión teórica del docente incide directamente en la aplicación de las Adaptaciones Curriculares (AC) y la implementación de los Ajustes Razonables (AR). La brecha significativa hallada entre docentes capacitados (media de 4.17 sobre 5) y no capacitados (media de 3.55) respecto a la claridad para distinguir ambos términos respalda la premisa de que persiste una confusión conceptual sistemática que afecta la toma de decisiones pedagógicas.

Asimismo, los datos revelan una fuerte tendencia general a modificar los instrumentos de evaluación (medias > 4.15), frente a una menor frecuencia en la aplicación de AR de manera preventiva antes de recurrir a una AC formal (medias de 4.01 y 3.88). Esto sugiere que una parte del sistema educativo sigue operando bajo una lógica reactiva y de "sobre-adaptación", modificando objetivos y estándares en lugar de garantizar el acceso equitativo primario, lo cual contraviene los principios de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006). Por otro lado, la notable disparidad en la coordinación con los departamentos de apoyo como el DECE o UDAI (4.03 en docentes capacitados frente a 3.29 en no capacitados) ratifica lo planteado por Ainscow (2015) y Florian (2014): la formación continua y el trabajo colaborativo son factores institucionales mediadores indispensables para una inclusión efectiva.

A nivel teórico, los resultados subrayan la urgencia de transitar de un modelo escolar enfocado principalmente en la modificación de objetivos (AC, amparadas en una lógica pedagógica especializada y en la zona de desarrollo próximo de Vygotsky) hacia un enfoque inclusivo de derechos que garantice la accesibilidad sin alterar injustificadamente las metas de aprendizaje (AR y DUA). Desde la perspectiva de Rawls (1971), esta diferenciación no debe verse como una reducción de la exigencia, sino como un acto de justicia educativa para compensar desventajas estructurales.

En el plano práctico, estos hallazgos implican que las instituciones educativas y el Estado deben reorientar el acompañamiento técnico. Es imperativo que los equipos de apoyo pedagógico (DECE y

UDAI) prioricen la creación de entornos accesibles desde la planificación original (múltiples formas de representación, acción e implicación del DUA) y agoten los Ajustes Razonables antes de autorizar Adaptaciones Curriculares significativas que puedan limitar el perfil de salida del estudiante.

El presente estudio contempla limitaciones metodológicas asociadas al uso de un cuestionario de autoinforme, lo cual puede introducir un sesgo de deseabilidad social, especialmente frente a preguntas relacionadas con el cumplimiento de normativas ministeriales e institucionales. Asimismo, el muestreo no probabilístico por conveniencia y la concentración de la muestra en los sostenimientos fiscal (65.3%) y fiscomisional (33.9%) restringen la generalización absoluta de los resultados a todo el sistema educativo nacional, dejando subrepresentada la realidad del sector particular.

Para futuras líneas de investigación, se sugiere implementar diseños mixtos o de corte cualitativo que incluyan la observación directa en el aula, así como el análisis documental de las planificaciones microcurriculares y las evaluaciones adaptadas. Esto permitiría contrastar el nivel de seguridad reportado en las encuestas con la ejecución real, técnica y pedagógica de las AC y los AR. Adicionalmente, se recomienda a las autoridades educativas el diseño de programas de formación docente continúa basados en metodologías de estudio de casos clínico-educativos reales, fortaleciendo el dominio práctico del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como el eje central de una práctica inclusiva preventiva

CONCLUSIÓN

El presente estudio evidencia que, si bien el profesorado ecuatoriano reconoce el valor de la educación inclusiva y la diversidad en el aula, persiste una significativa brecha procedimental y conceptual entre la aplicación de las Adaptaciones Curriculares (AC) y los Ajustes Razonables (AR). Los resultados estadísticos demostraron que la capacitación formal continua actúa como un factor determinante: los docentes con actualización reciente presentan niveles notablemente superiores de claridad teórica, seguridad en la toma de decisiones y articulación efectiva con los equipos de apoyo (DECE o UDAI).

A pesar de estos avances, se identificó una práctica generalizada orientada a la modificación directa de los instrumentos de evaluación y los objetivos de aprendizaje (lógica de la AC), evidenciando que el sistema educativo aún opera, en gran medida, bajo un modelo reactivo. Esta tendencia relega la implementación preventiva de los AR, lo cual conlleva el riesgo de incurrir en una "sobre-adaptación" que disminuya innecesariamente la exigencia académica y limite el perfil de salida de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

La importancia de esta investigación radica en subrayar la urgencia de reestructurar las prácticas inclusivas desde un enfoque de derechos humanos y justicia social. Para garantizar una equidad educativa real, es imperativo que las políticas institucionales y los programas de desarrollo profesional se centren en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como eje rector. Solo al empoderar a los docentes para que diseñen entornos accesibles desde su origen y agoten los Ajustes Razonables como primera línea de acción, se logrará que las Adaptaciones Curriculares significativas sean utilizadas verdaderamente como un último recurso técnico, riguroso y justificado.

REFERENCIAS

Alvarez, M. P., & Quiñonez, F. (2021). Inclusive education policies in Ecuador: A critical analysis. *Journal of Educational Policy*, 36(5), 715-730. <https://doi.org/10.1080/02680939.2021.1901546>

Castañeda, L., & Cazares, M. (2021). Understanding the role of teacher training in the implementation of Universal Design for Learning. *International Journal of Inclusive Education*, 25(4), 432-446. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1842793>

García, S., & Mendoza, L. (2022). Barriers and facilitators for inclusive education in Ecuadorian schools: Perspectives from teachers and students. *International Journal of Inclusive Education*, 26(3), 298-312. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1910425>

Lombardi, A. R., Murray, C., & Gerber, P. (2021). Universal Design for Learning: A framework for improving the quality of higher education. *Journal of College Student Development*, 62(4), 445-450. <https://doi.org/10.1353/csd.2021.0044>

McGuire, J. M., & Scott, S. S. (2021). *Creating an inclusive college classroom: A guide for faculty*. Harvard Education Press.

O'Connor, H., & Halsey, D. (2021). The impact of institutional support on teachers' ability to implement inclusive practices. *Journal of Special Education*, 55(2), 97-109. <https://doi.org/10.1177/00224669211004567>

Smith, J. A., & Brown, R. (2022). Teaching for diversity: The influence of teacher understanding on inclusive educational practices. *Journal of Educational Psychology*, 114(3), 361-375. <https://doi.org/10.1037/edu0000562>

Torres, J. R., & López, M. (2023). The impact of the LOEI on educational practices in Ecuador: Opportunities and challenges for inclusion. *Latin American Journal of Education*, 5(1), 45-59. <https://doi.org/10.1016/j.laje.2023.01.007>

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) 