

## **Evaluación institucional y autoevaluación como herramientas de mejora continua e inclusión de estudiantes con discapacidad en Ecuador**

*Institutional evaluation and self-evaluation as tools for continuous improvement and inclusion of students with disabilities in Ecuador*

- Diego Alejandro Fernández Cando**  
1 Unidad Educativa Particular San Francisco Javier; Loja, Ecuador;  
fcalex1711@gmail.com  <https://orcid.org/0009-0007-2425-0169>
- Raúl Clemente Cushpa Inchiglema**  
2 Universidad Estatal Amazónica; Chambo - Ecuador;  
rc.cushpai@uea.edu.ec  <https://orcid.org/0009-0002-7331-074X>
- Damaris Penélope Rodríguez Cevallos**  
3 Ministerio de Educación, Deporte y Cultura; Esmeraldas – Ecuador;  
damarisrodriguezcevallos@gmail.com  <https://orcid.org/0009-0007-6991-9911>

**Enviado:** 12/07/2026

**Aceptado:** 29/07/2026

**Publicado:** 26/08/2026

**Tipo de Investigación:** Investigación Original **Páginas:** 211 -234

**DOI:** <https://doi.org/10.66646/redsa-2026/pted2a33>

**Conflicto de Intereses**

Ninguno que declarar.

**Correspondencia:**

**Diego Alejandro Fernández Cando**

Unidad Educativa Particular San Francisco Javier; Loja, Ecuador;  
fcalex1711@gmail.com



Esta obra se distribuye bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0).  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

RESUMEN

La inclusión de estudiantes con discapacidad exige transformar las culturas, políticas y prácticas escolares, además de garantizar accesibilidad, apoyos y participación efectiva. El objetivo de este artículo fue analizar críticamente cómo la evaluación y la autoevaluación institucional pueden contribuir a esa transformación en el sistema educativo ecuatoriano y proponer un marco operativo de mejora continua. Se realizó una revisión documental integrativa de normas ecuatorianas vigentes, instrumentos internacionales de derechos humanos, informes técnicos de organismos multilaterales y literatura académica sobre educación inclusiva, liderazgo, participación, diseño universal para el aprendizaje y evaluación escolar. La búsqueda dirigida, efectuada hasta agosto de 2026, priorizó documentos oficiales y trabajos con pertinencia conceptual o aplicada para educación general básica y bachillerato. El análisis se organizó mediante categorías de barreras, capacidades institucionales, evidencias, participación y uso de resultados. La síntesis muestra una brecha recurrente entre el reconocimiento normativo del derecho y su implementación: las declaraciones inclusivas pierden eficacia cuando no se acompañan de rutas accesibles, ajustes razonables, formación situada, coordinación interprofesional, voz estudiantil, presupuesto y seguimiento. Como aporte, se propone un marco de autoevaluación con seis dimensiones cultura y liderazgo; acceso y accesibilidad; currículo, enseñanza y evaluación; apoyos y ajustes razonables; participación y convivencia; gobernanza de datos y mejora, niveles de madurez, indicadores verificables y un ciclo anual de seis fases. Se concluye que la autoevaluación resulta formativa únicamente cuando combina evidencia cuantitativa y cualitativa, participación accesible, priorización, recursos, responsabilidades y rendición de cuentas orientada al aprendizaje institucional. No sustituye la responsabilidad estatal ni debe utilizarse para sancionar o clasificar escuelas, sino para identificar barreras, movilizar apoyos y sostener decisiones contextualizadas.

Palabras clave:

educación inclusiva; discapacidad; autoevaluación institucional; evaluación educativa; mejora continua; accesibilidad; Ecuador.

ABSTRACT

The inclusion of students with disabilities requires transforming school cultures, policies, and practices while ensuring accessibility, support, and meaningful participation. This article aimed to critically examine how institutional evaluation and self-evaluation can contribute to such transformation in Ecuador’s education system and to propose an operational framework for continuous improvement. An integrative documentary review was conducted using current Ecuadorian regulations, international human-rights instruments, technical reports from multilateral organizations, and academic literature on inclusive education, leadership, participation, Universal Design for Learning, and school evaluation. The targeted search, updated through August 2026, prioritized official documents and studies with conceptual or applied relevance to primary and secondary education. The analysis was organized around barriers, institutional capacities, evidence, participation, and use of findings. The synthesis reveals a recurring gap between the formal recognition of rights and their implementation: inclusive declarations lose effectiveness when they are not accompanied by accessible routes, reasonable accommodations, situated professional development, interprofessional coordination, student voice, budgeting, and monitoring. The article proposes a self-evaluation framework comprising six dimensions culture and leadership; access and accessibility; curriculum, teaching, and assessment; support and reasonable accommodations; participation and school climate; and data governance and improvement along with maturity levels,

verifiable indicators, and a six-phase annual cycle. Institutional self-evaluation is formative only when it combines quantitative and qualitative evidence, accessible participation, prioritization, resources, assigned responsibilities, and accountability focused on organizational learning. It does not replace government responsibility and should not be used to punish or rank schools, but to identify barriers, mobilize support, and sustain context-sensitive decisions.

Keywords:

inclusive education; disability; institutional self-evaluation; educational evaluation; continuous improvement; accessibility; Ecuador.

## INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva es un derecho humano y una obligación de los sistemas educativos, no una concesión condicionada por la disponibilidad de recursos o por la disposición individual de una institución. El artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad exige que los Estados aseguren un sistema de educación inclusivo en todos los niveles, sin exclusión por motivos de discapacidad y con ajustes razonables, apoyos individualizados y condiciones que favorezcan el desarrollo académico y social (Naciones Unidas, 2006). La Observación general núm. 4 precisó posteriormente que ese derecho supone una transformación sistémica de la cultura, la política y la práctica educativa, y distinguió inclusión de segregación e integración: ubicar a un estudiante en una escuela ordinaria sin modificar el entorno no constituye, por sí mismo, inclusión (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016).

Esta distinción es decisiva para la gestión escolar. La matrícula representa una condición necesaria, pero la inclusión debe examinar también la presencia, la participación, el aprendizaje, el bienestar, el sentido de pertenencia y la continuidad de las trayectorias. Una institución puede admitir estudiantes con discapacidad y, al mismo tiempo, mantener barreras arquitectónicas, materiales inaccesibles, bajas expectativas, evaluaciones rígidas o formas de convivencia que los aíslan. La UNESCO (2020) advierte que la exclusión puede persistir dentro de establecimientos formalmente abiertos a todos, porque las estructuras escolares fueron diseñadas con una idea homogénea del alumnado. Desde esta perspectiva, la pregunta relevante no es si el estudiante se adapta a la escuela, sino qué debe

modificar la escuela para responder a la diversidad humana.

La discapacidad se comprende aquí desde un enfoque social y de derechos. No se niegan las diferencias corporales, sensoriales, intelectuales o psicosociales ni la necesidad de apoyos especializados; se rechaza que esas características expliquen por sí solas la desventaja educativa. La Clasificación Internacional del Funcionamiento propuso analizar el funcionamiento como resultado de la interacción entre condiciones personales y factores contextuales (Organización Mundial de la Salud, 2001). Esa mirada fue reforzada por la Convención: la discapacidad se produce o intensifica cuando las barreras del entorno limitan la participación plena. Por ello, evaluar la inclusión requiere observar tanto los apoyos individuales como las reglas, espacios, tecnologías, actitudes y decisiones institucionales que crean o reducen obstáculos.

La magnitud del desafío es global. UNICEF (2021) estimó que cerca de 240 millones de niñas y niños viven con alguna discapacidad y documentó desventajas en múltiples dimensiones del bienestar, incluida la educación. El informe insiste en tres verbos relevantes para la política y la evaluación: contar, consultar e incluir. Contar implica producir información válida sin invisibilizar; consultar supone reconocer a niños, niñas y adolescentes como participantes; e incluir exige que la evidencia modifique programas y decisiones. En América Latina y el Caribe, la desigualdad se agrava cuando la discapacidad se cruza con pobreza, ruralidad, pertenencia étnica, género, movilidad humana o baja conectividad (UNICEF, 2024). Los promedios generales, por tanto, pueden ocultar experiencias muy diferentes.

Las desigualdades educativas forman parte de un entramado más amplio de barreras que también afecta salud, protección y participación social. La Organización Mundial de la Salud (2022) señala que la inequidad de las personas con discapacidad se relaciona con condiciones estructurales y obstáculos de los sistemas, mientras que Naciones Unidas (2022) advierte que la construcción de sociedades resilientes requiere incorporar activamente a las personas con discapacidad en las decisiones de desarrollo. Estas conclusiones refuerzan la necesidad de una autoevaluación escolar conectada con redes y responsabilidades públicas, no confinada al aula.

Ecuador dispone de un marco constitucional y legal que reconoce la educación como derecho, prohíbe la discriminación y establece protección prioritaria para las personas con discapacidad. La Constitución de la República garantiza el acceso, la permanencia, la movilidad y el egreso sin discriminación, además de prever medidas específicas de inclusión (Asamblea Constituyente del Ecuador, 2008). La Codificación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) integra principios de equidad e inclusión para el Sistema Nacional de Educación (Asamblea Nacional del Ecuador, 2024), mientras que su Reglamento General instrumenta obligaciones para instituciones y actores educativos (Presidencia de la República del Ecuador, 2023). La Ley Orgánica de las Personas con Discapacidad, publicada en julio de 2025, actualizó el marco nacional de protección y reafirmó la cobertura de derechos en los sectores público, privado y comunitario (Asamblea Nacional del Ecuador, 2025).

Sin embargo, la existencia de normas no garantiza una implementación uniforme. Las capacidades

institucionales varían por sostenimiento, territorio, infraestructura, disponibilidad de profesionales, estabilidad docente, conectividad y acceso a asistencia técnica. Una escuela rural pequeña afronta condiciones distintas de una institución urbana con varios departamentos; una institución intercultural bilingüe debe asegurar pertinencia lingüística y cultural, además de accesibilidad; y un establecimiento con edificios antiguos puede requerir inversiones que exceden su presupuesto ordinario. Estas diferencias no justifican derechos de menor intensidad. Muestran que el sistema debe combinar estándares comunes con apoyos diferenciados y que la evaluación necesita interpretar el contexto sin normalizar las carencias.

En este escenario, la evaluación institucional puede cumplir dos funciones opuestas. Utilizada como control burocrático, puede reducir la inclusión a formularios, inducir respuestas socialmente deseables e incluso castigar a las escuelas que hacen visibles sus dificultades. Empleada como aprendizaje organizacional, puede ayudar a reconocer barreras, contrastar percepciones con evidencias, priorizar problemas, distribuir responsabilidades y verificar cambios. La diferencia no reside solo en el instrumento, sino en quién participa, qué información se recoge, cómo se interpreta y qué decisiones produce. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2023) ubica el monitoreo y la evaluación dentro de una arquitectura más amplia que comprende gobernanza, recursos, construcción de capacidades e intervenciones escolares; medir sin conectar esas áreas genera diagnósticos sin capacidad transformadora.

La autoevaluación es la dimensión interna y participativa de esa evaluación. El *Index for Inclusion*

fue concebido como un conjunto de materiales para que comunidades escolares revisaran culturas, políticas y prácticas, identificaran prioridades y emprendieran desarrollo institucional inclusivo (Booth & Ainscow, 2011). Su lógica no consiste en otorgar una calificación definitiva, sino en generar conversaciones fundadas en valores y evidencia. Ainscow (2020) sostiene que la evidencia puede movilizar conocimiento y colaboración cuando se usa para cuestionar supuestos y explorar quién queda marginado. La autoevaluación, entonces, no debe preguntar únicamente si una política existe, sino si altera la experiencia cotidiana de los estudiantes.

METODOLOGÍA

Este tipo de revisión permite articular normas, informes técnicos, marcos conceptuales e investigaciones empíricas de diseños diversos cuando el propósito no es estimar un efecto único, sino comprender un problema complejo y elaborar una propuesta fundamentada. No se presenta como revisión sistemática ni metaanálisis: no se calculó una medida combinada, no se evaluó riesgo de sesgo con instrumentos propios de ensayos y no se pretende asegurar exhaustividad bibliométrica. La transparencia metodológica se procuró mediante delimitación temática, criterios explícitos de selección, registro de procedencia y análisis categorial.

La unidad documental estuvo constituida por textos relacionados con cuatro núcleos: derecho a la educación inclusiva y discapacidad; evaluación o autoevaluación institucional; condiciones escolares para la inclusión; y orientaciones aplicables al contexto ecuatoriano. Se consideraron

normas y documentos publicados entre 2006 y agosto de 2026. Se admitieron trabajos anteriores cuando constituían antecedentes conceptuales indispensables, como la Clasificación Internacional del Funcionamiento. La búsqueda se actualizó el 25 de agosto de 2026.

Fuentes y estrategia de localización

La localización se efectuó mediante búsquedas dirigidas en portales oficiales del Gobierno del Ecuador, Asamblea Nacional, Registro Oficial, Ministerio de Educación y Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades; repositorios de Naciones Unidas, UNESCO, UNICEF, OCDE, Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial; y páginas de revistas, editoriales académicas y repositorios universitarios. Se utilizaron combinaciones en español e inglés de los términos educación inclusiva, discapacidad, autoevaluación escolar, evaluación institucional, barreras para el aprendizaje y la participación, liderazgo inclusivo, voz estudiantil, ajustes razonables, accesibilidad, inclusive education, school self-evaluation, institutional evaluation, student voice, reasonable accommodation y Universal Design for Learning.

La selección priorizó fuentes primarias o institucionales: textos legales vigentes, documentos emitidos por organismos responsables, artículos con DOI o información editorial verificable y estudios directamente vinculados con escuelas. Los documentos secundarios se utilizaron para contextualizar discusiones o reconocer experiencias ecuatorianas, pero no para reemplazar el contenido de la norma ni fundamentar cifras nacionales no verificadas. Cuando un texto normativo había sido reformado, se privilegió la codificación o publicación oficial más reciente disponible.

Criterios de inclusión y exclusión

Se incluyeron documentos que cumplieran al menos una de estas condiciones: a) definieran obligaciones o estándares relativos a educación inclusiva, accesibilidad, participación o ajustes razonables; b) aportaran un marco de evaluación o indicadores; c) analizaran factores institucionales, pedagógicos o de liderazgo relacionados con inclusión; d) presentaran evidencia pertinente para América Latina o Ecuador; o e) permitieran operacionalizar procesos de mejora. Se excluyeron entradas sin autoría identificable, materiales publicitarios, duplicados, documentos que empleaban “inclusión” en un sentido ajeno a discapacidad o diversidad educativa, y textos cuyos datos o referencias no podían verificarse razonablemente.

El corpus analítico final quedó conformado por 31 documentos: siete instrumentos jurídicos o normativos; diez informes y marcos técnicos de organismos internacionales o nacionales; once artículos académicos; y tres libros o guías especializadas. La cantidad se consideró adecuada para una síntesis integrativa orientada a diseño institucional. No se utilizó el diagrama PRISMA porque el estudio no afirma exhaustividad sistemática; atribuirle esa condición habría sido metodológicamente impropio (Page et al., 2021).

Cada documento se registró en una matriz con autor o institución, año, tipo, ámbito, conceptos principales, barreras identificadas, capacidades propuestas, evidencias recomendadas e implicaciones para Ecuador. Se aplicó una codificación temática híbrida. Las categorías deductivas iniciales procedieron de la Convención, la Observación general núm. 4, el *Index for Inclusion* y el marco

de indicadores de la OCDE: acceso, participación, aprendizaje, cultura, políticas, prácticas, recursos y monitoreo. Durante la lectura emergieron categorías adicionales: accesibilidad digital, gobernanza de datos, sostenibilidad presupuestaria, participación no simbólica, articulación multinivel y prevención del uso punitivo de la evaluación.

La síntesis se desarrolló en tres movimientos. Primero, se identificaron convergencias: afirmaciones sostenidas por normas, informes y literatura. Segundo, se examinaron tensiones, como la diferencia entre integración e inclusión, la relación entre universalidad y ajustes individuales, y el equilibrio entre rendición de cuentas y aprendizaje institucional. Tercero, se tradujeron los hallazgos en una propuesta operativa. Cada dimensión del marco debía cumplir cuatro criterios: respaldo conceptual, relevancia para Ecuador, posibilidad de verificación y conexión con decisiones institucionales.

Consideraciones de rigor y ética

La revisión no involucró participantes, historias clínicas ni datos personales, por lo que no requirió consentimiento informado ni aprobación de un comité para su ejecución documental. Ello no exime obligaciones de integridad: se evitó inventar resultados, se distinguieron hallazgos de la literatura de las inferencias de los autores y se conservaron enlaces o identificadores persistentes cuando estuvieron disponibles. La principal limitación metodológica es que la búsqueda dirigida no garantiza recuperar toda la producción científica. Para mitigarla, se combinaron fuentes jurídicas, técnicas y académicas, se verificaron documentos clave en sitios oficiales y se explicita que el marco propuesto debe validarse empíricamente antes de

utilizarse como escala estandarizada.

**De la integración a la transformación del sistema**

La primera condición para evaluar inclusión es definir correctamente el objeto. Integración e inclusión no son sinónimos. La integración suele incorporar al estudiante a una estructura preexistente y ofrecer apoyos para que se adapte; la inclusión interroga y transforma esa estructura. El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016) considera que la inclusión comprende cambios de contenido, métodos, enfoques, estructuras y estrategias. Por ello, un indicador limitado a matrícula puede medir acceso físico, pero no revela participación, pertenencia ni aprendizaje.

Esta diferencia puede expresarse mediante cuatro planos. El plano de **presencia** pregunta quién ingresa, asiste y permanece. El de **participación** examina si el estudiante interviene en actividades académicas, sociales y decisorias. El de **aprendizaje** analiza oportunidades, apoyos, progreso y expectativas. El de **reconocimiento** observa si la identidad y la voz del estudiante son valoradas, sin estigma ni paternalismo. La evaluación debe evitar sustituir un plano por otro. Una escuela puede mostrar alta permanencia y baja participación, o buenas calificaciones obtenidas mediante tareas separadas que reducen pertenencia.

La literatura ha insistido en comprender la inclusión como proceso. Ainscow (2020) la vincula con la identificación y eliminación de barreras, la presencia, participación y logro de todos los estudiantes, y una atención particular a grupos en riesgo de marginación. Van Mieghem et al. (2020), al sintetizar investigaciones sobre educación inclusiva, mostraron que los resultados dependen

de factores que operan en varios niveles, entre ellos actitudes, competencias docentes, apoyos, liderazgo y organización escolar. Una evaluación institucional no puede atribuir el éxito o el fracaso a un solo actor.

**Barreras y capacidades, no déficits individuales**

El lenguaje de barreras desplaza la pregunta desde “qué le falta al estudiante” hacia “qué interacción impide su participación”. Las barreras pueden ser físicas, cuando rutas, mobiliario o baños no son utilizables; comunicacionales, cuando la información carece de formatos accesibles; curriculares, cuando existe una única forma de acceder al contenido o demostrar aprendizaje; actitudinales, cuando predominan prejuicios o bajas expectativas; administrativas, cuando los apoyos dependen de trámites prolongados; tecnológicas, cuando plataformas y recursos no cumplen criterios de accesibilidad; y sociales, cuando se toleran aislamiento o acoso.

Este enfoque no elimina la evaluación individual ni los apoyos especializados. Evita que el diagnóstico clínico se convierta en explicación total de la trayectoria. El ajuste razonable responde a una necesidad particular cuando las medidas generales no bastan. El diseño universal, en cambio, busca anticipar variabilidad y reducir barreras desde el inicio. Ambos se complementan. Las Directrices de Diseño Universal para el Aprendizaje 3.0 proponen múltiples opciones de participación, representación y acción o expresión, con énfasis actualizado en combatir sesgos y sistemas de exclusión (CAST, 2024). Una escuela inclusiva planifica flexibilidad general y, al mismo tiempo, garantiza respuestas individualizadas.

Evaluar capacidades institucionales significa

observar qué recursos y rutinas permiten responder a las barreras: liderazgo, planificación colaborativa, procedimientos para ajustes, coordinación con familias y profesionales, formación, presupuesto, tecnologías accesibles y uso de información. Las capacidades no se reducen a contar especialistas. Una institución puede disponer de un profesional de apoyo y mantener la responsabilidad segregada; otra puede construir colaboración sólida con menos personal, aunque requiera inversión adicional. La evaluación debe examinar cómo se organiza el apoyo y no solo si existe un cargo.

La cultura escolar comprende valores, expectativas, relaciones y supuestos que orientan decisiones. Booth y Ainscow (2011) colocaron la creación de culturas inclusivas como una dimensión central porque las políticas y prácticas pierden estabilidad si no se sostienen en una idea compartida de igualdad, participación y respeto por la diversidad. Sin embargo, medir cultura solo mediante declaraciones genera falsos positivos. La presencia de una misión inclusiva debe contrastarse con decisiones sobre admisión, disciplina, agrupamientos, expectativas y distribución de recursos.

El liderazgo importa porque conecta principios con condiciones. No se limita a la autoridad formal del rectorado; incluye liderazgo distribuido entre coordinación académica, docentes, profesionales de apoyo, estudiantes y familias. La UNESCO (2024) subraya que el liderazgo educativo orientado al aprendizaje requiere propósito, colaboración y capacidad de usar evidencia. En inclusión, ello significa proteger tiempo para planificación, legitimar la participación estudiantil, gestionar recursos y evitar que los problemas se deleguen exclusivamente al docente o al especialista.

Un liderazgo inclusivo debe aceptar que identificar barreras no equivale a fracasar. Cuando la evaluación tiene consecuencias punitivas, las instituciones pueden ocultar dificultades, minimizar necesidades o evitar la matrícula de estudiantes que demandan apoyos. Una cultura de mejora trata la evidencia como insumo para aprender y asignar asistencia. La rendición de cuentas sigue siendo necesaria, especialmente ante vulneraciones de derechos, pero debe distinguir entre incumplimiento deliberado, limitación de capacidad y necesidad de apoyo sistémico.

**Participación y voz estudiantil**

La participación de estudiantes con discapacidad y familias es una exigencia ética y una fuente de validez. Quienes experimentan barreras pueden detectar problemas invisibles para directivos: ruido que impide comprender, materiales incompatibles con lectores de pantalla, tiempos insuficientes, burlas, aislamiento en recreos o decisiones tomadas sin consulta. UNICEF (2021) sostiene que los niños con discapacidad deben ser contados, consultados y considerados. Messiou (2019) muestra que las voces estudiantiles pueden catalizar desarrollo inclusivo cuando no se limitan a una consulta decorativa.

No toda participación es significativa. Invitar a una reunión general, aplicar una encuesta inaccesible o incorporar un representante sin apoyos puede reproducir exclusión. La participación accesible exige opciones de comunicación, anticipación de materiales, tiempos adecuados, lenguaje claro, apoyos para expresar preferencias y devolución sobre las decisiones. Además, deben evitarse situaciones en las que un estudiante sea obligado a representar a todas las personas con discapacidad.

La experiencia individual orienta, pero no reemplaza la diversidad de voces.

Messiou y Ainscow (2020) desarrollaron la *Inclusive Inquiry* como una forma de diálogo entre estudiantes y docentes para analizar lecciones y mejorar prácticas. Su relevancia para la autoevaluación institucional es doble: demuestra que el alumnado puede participar como investigador y que la evidencia producida conjuntamente altera la interpretación profesional. La voz no es un dato adicional al final del proceso; puede intervenir en la formulación de preguntas, la observación, la priorización y la evaluación de cambios.

#### Arquitectura jurídica del derecho

La Constitución ecuatoriana sitúa la educación entre los derechos del Buen Vivir y la vincula con igualdad, inclusión y desarrollo integral (Asamblea Constituyente del Ecuador, 2008). También reconoce a las personas con discapacidad como grupo de atención prioritaria y dispone medidas para equiparar oportunidades. La LOEI codificada regula el Sistema Nacional de Educación con visión intercultural y plurinacional, de acuerdo con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país (Asamblea Nacional del Ecuador, 2024). Estos elementos impiden tratar la inclusión como programa marginal: debe formar parte de la gestión ordinaria de instituciones, distritos y autoridades nacionales.

El Reglamento General a la LOEI establece el marco operativo aplicable a actores e instituciones educativas (Presidencia de la República del Ecuador, 2023). Sus reformas de 2025 obligan a verificar la vigencia de artículos y procedimientos antes de emitir orientaciones administrativas (Presidencia de la República del Ecuador, 2025).

En 2025, Ecuador aprobó una nueva Ley Orgánica de las Personas con Discapacidad, publicada en el Cuarto Suplemento núm. 73 del Registro Oficial (Asamblea Nacional del Ecuador, 2025). Para una autoevaluación, estas normas funcionan como piso de derechos, no como lista exhaustiva. Cumplir formalmente un procedimiento no demuestra que la experiencia sea inclusiva.

La Agenda Nacional para la Igualdad de Discapacidades 2021–2025 organizó políticas e indicadores en múltiples ejes y mostró la importancia del seguimiento público (Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades, 2022). Al momento de esta revisión, CONADIS había iniciado la construcción de la agenda 2025–2029, por lo que una institución debería actualizar sus referencias cuando el nuevo instrumento sea oficialmente aprobado. Este punto ilustra una regla de gobernanza: los marcos de autoevaluación deben tener control de versión y revisión normativa periódica.

El marco nacional converge con obligaciones internacionales. La Convención tiene una orientación inequívoca hacia el sistema inclusivo, la accesibilidad y los ajustes razonables. El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 compromete a los países con educación inclusiva y equitativa de calidad (Naciones Unidas, 2015). La evaluación institucional debe leer esas obligaciones de forma articulada: acceso sin aprendizaje es insuficiente; calidad obtenida mediante selección o exclusión tampoco es aceptable.

#### La brecha entre reconocimiento y experiencia

La investigación ecuatoriana ha descrito avances discursivos y normativos junto con dificultades de aplicación. Hernández Pico y Samada Grasst (2021)

analizaron el marco legal educativo y destacaron la necesidad de convertirlo en prácticas y recursos que respondan a la diversidad. Van Isschot de la Peña (2017), en educación inicial, señaló condiciones favorables para la inclusión, pero también la relevancia de preparación profesional y apoyos. Otros trabajos nacionales han reiterado tensiones relacionadas con formación docente, recursos, coordinación y concepciones de discapacidad. Aunque parte de esta literatura se basa en estudios locales y no permite generalizar, su recurrencia justifica preguntas institucionales específicas.

La primera tensión se produce entre acceso y accesibilidad. Que una escuela reciba matrícula no significa que todos sus espacios, comunicaciones o recursos puedan utilizarse con autonomía y seguridad. La accesibilidad debe entenderse como cadena: transporte y llegada, ingreso, circulación, aula, servicios higiénicos, patios, evacuación, información, plataformas y materiales. Una rampa aislada no compensa una ruta interrumpida. La evaluación debe recorrer experiencias completas y considerar discapacidades físicas, visuales, auditivas, intelectuales y psicosociales, sin presumir una solución universal.

La segunda tensión aparece entre adaptación individual y transformación pedagógica. En contextos de recursos limitados, el docente puede recibir la instrucción genérica de “adaptar” sin tiempo, asesoramiento o criterios comunes. Ello produce respuestas tardías y variables. El Diseño Universal para el Aprendizaje ofrece una orientación preventiva, pero no debe convertirse en una etiqueta añadida a planificaciones sin cambios observables. La institución necesita acuerdos sobre objetivos esenciales, accesibilidad de materiales, opciones de participación, formas

de demostrar aprendizaje y procedimiento para ajustes individuales.

La tercera tensión involucra especialización y responsabilidad compartida. Los equipos y profesionales de apoyo son importantes, pero la inclusión no puede depender exclusivamente de su presencia. Cuando el estudiante es retirado permanentemente del aula o todas las decisiones se remiten a un especialista, el apoyo puede reforzar segregación. El docente de aula conserva responsabilidad pedagógica; el profesional especializado aporta evaluación funcional y estrategias; el directivo organiza condiciones; la familia comparte conocimiento; y el estudiante expresa preferencias. La autoevaluación debe observar la calidad de esa colaboración.

La cuarta tensión deriva de la diversidad territorial. Ecuador combina zonas urbanas, rurales, amazónicas, insulares, fronterizas e interculturales bilingües. La evaluación no debe penalizar automáticamente a una escuela por condiciones que dependen de inversión estatal, pero tampoco declarar esas barreras inevitables. Debe separar acciones bajo control institucional, gestiones que requieren apoyo distrital y obligaciones de nivel nacional. Esta trazabilidad permite que los hallazgos escalen y evita atribuir a la escuela toda la responsabilidad.

La falta de datos desagregados puede volver invisibles desigualdades, mientras que la recolección excesiva puede vulnerar privacidad. UNICEF (2021) mostró que definiciones y mediciones insuficientes han limitado la comprensión del bienestar de niños con discapacidad. El reto institucional es recolectar la información mínima necesaria para apoyar trayectorias y evaluar

barreras, con propósito claro, acceso restringido y presentación agregada.

No debe confundirse diagnóstico médico con necesidad educativa. La escuela requiere conocer apoyos, formas de comunicación, barreras y ajustes, pero no necesita difundir información clínica entre personas sin función legítima. Los tableros de seguimiento deben evitar celdas que permitan identificar a un estudiante en grupos pequeños. La desagregación es útil para detectar diferencias, pero debe acompañarse de reglas de confidencialidad, consentimiento cuando corresponda y análisis responsable.

La gobernanza de datos incluye calidad. Un indicador de “estudiantes atendidos” puede ocultar frecuencia, oportunidad o pertinencia. Una tasa de aprobación puede reflejar aprendizaje, flexibilización apropiada o reducción injustificada de expectativas. Por eso, la información cuantitativa debe contrastarse con muestras de trabajo, observaciones, entrevistas y experiencia estudiantil. Mezzanotte (2023) propone analizar indicadores de inclusión dentro de un marco que reconozca la pluralidad conceptual y la necesidad de monitorear procesos y resultados.

**Finalidad y principios**

La autoevaluación institucional es un proceso deliberado mediante el cual una comunidad educativa obtiene, interpreta y usa evidencia sobre su funcionamiento. Su finalidad inclusiva es identificar y reducir barreras, fortalecer capacidades y verificar que las decisiones amplíen oportunidades. No es una auditoría médica del alumnado ni una clasificación de docentes. Tampoco es una encuesta anual desconectada de planificación y presupuesto.

Cinco principios orientan su diseño. El primero es el enfoque de derechos: los indicadores se interpretan a partir de obligaciones de igualdad, accesibilidad, ajustes y participación. El segundo es la participación accesible: las personas afectadas intervienen en condiciones que les permiten comprender, expresarse e influir. El tercero es la triangulación: ninguna fuente, especialmente el autorreporte directivo, se considera suficiente. El cuarto es la utilidad: cada hallazgo debe poder vincularse con una decisión, una gestión o una necesidad de apoyo. El quinto es la no maleficencia: la evaluación no debe estigmatizar, revelar información personal ni incentivar exclusión.

Estos principios previenen dos deformaciones. La primera es la burocratización, en la que se acumulan evidencias documentales sin analizar la experiencia. La segunda es el voluntarismo, en el que se celebran valores y esfuerzos sin verificar resultados ni recursos. Una autoevaluación rigurosa necesita documentos y percepciones, pero también observaciones y trazabilidad de acciones.

La evidencia institucional puede organizarse en cuatro grupos. Los datos de trayectoria incluyen matrícula, asistencia, permanencia, progresión, promoción y transición. Los datos de experiencia recogen participación, pertenencia, seguridad, discriminación, autonomía y satisfacción. Las evidencias de práctica abarcan planificación, materiales accesibles, evaluación, ajustes, coordinación y observación de entornos. Las evidencias de capacidad comprenden formación, personal, tiempo, presupuesto, infraestructura, tecnología y acuerdos organizativos.

Cada grupo responde preguntas distintas. La asistencia muestra presencia, pero no explica por

qué alguien falta. Una encuesta puede detectar malestar, pero no identifica necesariamente la barrera física. Un plan declara objetivos, pero no demuestra ejecución. La triangulación busca convergencia y también divergencia. Si el equipo directivo considera accesible una institución y el recorrido con estudiantes detecta obstáculos, la discrepancia es un hallazgo que debe investigarse, no un problema que se resuelve promediando respuestas.

La observación debe ser estructurada y respetuosa. En accesibilidad, puede utilizarse un recorrido desde el ingreso hasta espacios esenciales, con verificación de continuidad, seguridad, señalización y usabilidad. En aula, el foco debe estar en las oportunidades ofrecidas al grupo, no en juzgar a un estudiante. En documentación, se revisa si los ajustes tienen responsables, fecha de revisión y participación. En entrevistas, se buscan ejemplos concretos y casos que contradigan la versión predominante.

**Participación sin tokenismo**

El tokenismo ocurre cuando una institución exhibe participación sin transferir influencia. Para evitarlo, la autoevaluación debe comunicar qué decisiones están abiertas, qué límites existen y cómo se usarán las contribuciones. Las consultas deben ofrecer formatos diversos: conversación, encuesta accesible, pictogramas, lengua de señas, audio, apoyo para comunicación aumentativa o alternativa y tiempo adicional. No todas las personas elegirán el mismo canal.

La participación estudiantil puede adoptar niveles progresivos: ser informada, ser consultada, colaborar en el análisis, coproducir recomendaciones y participar en seguimiento. No siempre será posible

alcanzar el nivel máximo en todas las decisiones, pero la institución debe justificarlo. Messiou (2024) muestra que la voz estudiantil puede promover inclusión en escuelas primarias cuando se integra a procesos pedagógicos y de mejora, no cuando se usa como actividad aislada.

Las familias también necesitan condiciones de participación. Horarios rígidos, lenguaje técnico o reuniones centradas en déficit pueden excluirlas. La autoevaluación debe valorar la calidad de la comunicación, el reconocimiento de su conocimiento y la respuesta a sus observaciones. Al mismo tiempo, debe respetar la autonomía progresiva del estudiante: la voz familiar no debe reemplazar automáticamente su perspectiva.

La mayor debilidad de muchos procesos evaluativos no es la falta de hallazgos, sino la desconexión entre hallazgos y recursos. Un plan de mejora debe distinguir acciones de costo bajo ajustar formatos, reorganizar horarios, revisar protocolos, inversiones institucionales como tecnología, señalización, capacitación y necesidades de financiamiento externo obras mayores, transporte, personal adicional—. Todas requieren responsables y gestión; la clasificación evita que la falta de presupuesto paralice cambios posibles o que el esfuerzo escolar oculte obligaciones estatales.

El presupuesto inclusivo no se limita a una partida separada. También puede observarse en contratación, mantenimiento, compras, licencias de plataformas, formación y distribución de tiempo profesional. Una adquisición aparentemente neutral puede crear barreras si no incluye criterios de accesibilidad. La UNESCO (2023) advierte que la tecnología educativa debe juzgarse por su pertinencia, equidad y condiciones de uso;

incorporar un recurso digital sin accesibilidad puede ampliar exclusión.

La mejora continua requiere indicadores de ejecución y resultado. El indicador de ejecución responde si se instaló una baranda, se revisó un ajuste o se realizó formación. El de resultado pregunta si aumentó autonomía, participación o acceso al aprendizaje. Ambos son necesarios. Cumplir actividades sin observar efectos puede producir una falsa sensación de avance; exigir resultados sin asegurar recursos puede ser injusto.

La rendición de cuentas debe dirigirse a diferentes niveles. La comunidad necesita conocer avances y pendientes en formatos accesibles. El distrito requiere información agregada sobre barreras que superan la capacidad escolar. Las autoridades nacionales necesitan patrones para asignar inversión y asistencia. La publicación no debe permitir identificar estudiantes ni convertirse en ranking. El Banco Mundial (2022) propone integrar inclusión y responsabilidad institucional dentro de marcos que asignen compromisos y monitoreen progreso; el valor de esos marcos depende de que la responsabilidad se distribuya de acuerdo con las competencias reales.

Alcance y condición de uso

El Marco de Autoevaluación Institucional para la Inclusión Educativa (MAIIE) que se propone es una herramienta conceptual y operativa para instituciones de educación general básica y bachillerato. No es una escala psicométrica validada ni reemplaza instrumentos oficiales del Ministerio de Educación. Su propósito es ayudar a organizar preguntas, evidencias y decisiones. Antes de utilizarlo para comparar instituciones o emitir certificaciones, debe someterse a validación

de contenido con expertos y organizaciones de personas con discapacidad, pilotaje territorial, análisis de confiabilidad y evaluación de consecuencias de uso.

El marco se compone de seis dimensiones. Cada dimensión contiene resultados deseados, preguntas orientadoras, evidencias posibles y decisiones. La institución puede adaptar ejemplos sin eliminar el enfoque de derechos. Los indicadores deben formularse en lenguaje observable. Expresiones como “somos inclusivos” se reemplazan por preguntas tales como “¿la información de matrícula está disponible en formatos accesibles?” o “¿los ajustes se revisan con participación del estudiante?”.

Dimensión 1. Cultura, valores y liderazgo inclusivos

Esta dimensión examina si la inclusión forma parte de decisiones cotidianas. Incluye expectativas altas y realistas, rechazo de discriminación, liderazgo distribuido, responsabilidad compartida y coherencia entre discurso y práctica. No basta una declaración en el proyecto institucional. Deben observarse decisiones sobre organización de grupos, disciplina, participación, asignación de recursos y respuesta a incidentes.

Preguntas orientadoras incluyen: ¿el equipo directivo comunica que todo estudiante pertenece a la comunidad y puede aprender?; ¿las dificultades se analizan como interacción con barreras?; ¿existe un equipo con funciones definidas para coordinar la mejora?; ¿los incidentes de discriminación o acoso por discapacidad se registran y atienden?; ¿las decisiones de presupuesto consideran impacto en accesibilidad? Las evidencias pueden ser actas, protocolos, entrevistas, observaciones y decisiones

presupuestarias.

El riesgo principal es confundir actitud positiva con capacidad. Una institución puede valorar la inclusión y carecer de recursos; otra puede tener infraestructura y mantener expectativas bajas. Por eso, esta dimensión debe analizarse junto con las demás. Su resultado esperado es una cultura que reconozca diversidad, haga visibles barreras y distribuya responsabilidad.

Dimensión 2. Acceso, accesibilidad y continuidad

Evalúa si los entornos físicos, comunicacionales y digitales permiten uso seguro, autónomo y digno. La accesibilidad se revisa como cadena y no como suma de elementos aislados. Incluye información previa a matrícula, llegada, ingreso, circulación, aulas, servicios, recreación, evacuación, comunicación, plataformas y materiales institucionales.

Las preguntas deben considerar diversidad funcional: ¿las rutas conectan espacios esenciales?; ¿la señalización combina recursos visuales, táctiles o comprensibles?; ¿existen protocolos de evacuación que contemplan apoyos?; ¿los sitios, formularios y plataformas pueden utilizarse con teclado, lector de pantalla, subtítulos o contraste adecuado?; ¿la comunicación importante se ofrece en formatos accesibles? La evidencia requiere recorrido con usuarios, prueba de tecnologías y revisión de planes, no solo fotografías.

La accesibilidad es progresiva en su implementación material, pero la institución debe adoptar medidas inmediatas para evitar discriminación y gestionar adecuaciones estructurales. El plan debe diferenciar solución temporal segura, ajuste razonable y obra permanente. No se considera avance trasladar al estudiante a un espacio segregado solo porque el aula ordinaria es inaccesible.

Dimensión 3. Currículo, enseñanza y evaluación para la diversidad

Examina si la planificación anticipa variabilidad y mantiene oportunidades desafiantes. Incluye objetivos claros, múltiples formas de participación y representación, opciones para demostrar aprendizaje, materiales accesibles, apoyos graduados y evaluación formativa. El DUA ofrece un marco útil, pero debe observarse en decisiones concretas (CAST, 2024).

Preguntas orientadoras son: ¿los docentes distinguen objetivos esenciales de medios flexibles?; ¿los materiales se preparan oportunamente en formatos utilizables?; ¿se permiten formas equivalentes de respuesta cuando el formato habitual crea una barrera?; ¿la retroalimentación informa cómo avanzar?; ¿los ajustes preservan el propósito de aprendizaje sin imponer obstáculos irrelevantes?; ¿las calificaciones se basan en criterios comunicados y no en expectativas deficitarias?

Las evidencias incluyen planificaciones, tareas, rúbricas, productos estudiantiles, observación de clases y conversaciones con estudiantes. Florian y Black-Hawkins (2011) plantean una pedagogía inclusiva que amplía lo disponible para todos, evitando respuestas que marquen innecesariamente a algunos como distintos. Esto no impide apoyos individuales; procura que no se conviertan en experiencias permanentemente separadas.

Dimensión 4. Apoyos, ajustes razonables y colaboración interprofesional

Esta dimensión valora oportunidad, pertinencia, coordinación y revisión de apoyos. Un ajuste razonable debe responder a una barrera concreta, acordarse con el estudiante y no implicar una carga desproporcionada, interpretada de forma

compatible con derechos. El procedimiento institucional debe permitir solicitar, decidir, implementar, documentar y revisar ajustes sin trámites innecesarios.

Preguntas clave son: ¿el estudiante sabe cómo pedir apoyo?; ¿las solicitudes reciben respuesta en un plazo definido?; ¿docente, profesional de apoyo y familia acuerdan responsabilidades?; ¿se revisa si el ajuste funciona?; ¿los apoyos promueven autonomía y participación en el grupo?; ¿las transiciones entre niveles o instituciones se planifican? Las evidencias incluyen registros de acuerdos, cronogramas, actas de coordinación y opinión del estudiante.

La colaboración interprofesional necesita tiempo protegido. Reuniones informales pueden resolver asuntos urgentes, pero no sostienen seguimiento. La institución debe asignar horarios, definir canales y evitar duplicidad. El apoyo no se mide por número de derivaciones, sino por su contribución a participación y aprendizaje.

Dimensión 5. Participación, convivencia y alianzas

Esta dimensión examina voz estudiantil, participación familiar, pertenencia, prevención de violencia y relación con redes comunitarias. La convivencia inclusiva no se limita a ausencia de denuncias: debe observarse interacción, representación, amistad, seguridad y capacidad de influir.

Las preguntas incluyen: ¿estudiantes con discapacidad participan en consejos, clubes y decisiones?; ¿las consultas son accesibles?; ¿se monitorean acoso, aislamiento y lenguaje estigmatizante?; ¿las familias reciben información comprensible y respuesta?; ¿la institución coordina con salud, protección social y organizaciones sin

transferirles su responsabilidad educativa? La evidencia puede provenir de encuestas accesibles, grupos de conversación, mapas de participación, registros de convivencia y seguimiento de acuerdos.

Las alianzas deben tener propósito y salvaguardas. Compartir información con servicios externos requiere base legítima y protección. La coordinación es valiosa cuando reduce discontinuidades, no cuando convierte al estudiante en objeto de múltiples evaluaciones sin devolución.

Dimensión 6. Gobernanza de datos, planificación y mejora continua

La sexta dimensión conecta las anteriores. Evalúa si la institución produce información pertinente, la protege, la interpreta colectivamente y la convierte en acciones con recursos y seguimiento. Incluye calidad de datos, indicadores desagregados, triangulación, priorización, presupuesto, responsables, plazos, comunicación y escalamiento de barreras.

Preguntas orientadoras son: ¿la institución sabe quién está ausente o rezagado sin exponer datos personales?; ¿combina trayectoria y experiencia?; ¿los hallazgos se contrastan con estudiantes y familias?; ¿cada prioridad tiene línea base, meta, responsable, recurso y fecha?; ¿se reportan al distrito las barreras que exceden la competencia escolar?; ¿se verifica el efecto y no solo la actividad? Esta dimensión convierte la autoevaluación en gestión.

MATRIZ SINTÉTICA DEL MAIIE

| Dimensión                         | Resultado esperado                                                          | Evidencias mínimas                                                                    | Decisiones vinculadas                                                     |
|-----------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|
| Cultura y liderazgo               | Valores inclusivos coherentes con decisiones y responsabilidad compartida   | Proyecto institucional, actas, protocolos, entrevistas, asignación de recursos        | Prioridades, roles, prevención de discriminación, desarrollo de liderazgo |
| Acceso y accesibilidad            | Cadena física, comunicacional y digital utilizable con seguridad y dignidad | Recorridos con usuarios, pruebas de plataformas, inventario y plan de adecuaciones    | Ajustes inmediatos, mantenimiento, compras accesibles, gestión de obras   |
| Currículo, enseñanza y evaluación | Experiencias flexibles, exigentes y accesibles                              | Planificaciones, materiales, tareas, rúbricas, observaciones y voz estudiantil        | Acuerdos pedagógicos, recursos, acompañamiento y formación situada        |
| Apoyos y ajustes razonables       | Respuesta oportuna, coordinada, revisable y orientada a autonomía           | Solicitudes, acuerdos, seguimiento, actas y valoración del estudiante                 | Procedimientos, tiempos de respuesta, coordinación y transición           |
| Participación y convivencia       | Voz con influencia, pertenencia y protección frente a violencia             | Consultas accesibles, registros de convivencia, participación y comunicación familiar | Representación, canales de denuncia, apoyos comunicativos y alianzas      |
| Datos y mejora continua           | Evidencia protegida que genera acciones, recursos y aprendizaje             | Tablero agregado, matriz de prioridades, presupuesto, responsables e informes         | Plan anual, escalamiento distrital, seguimiento y rendición de cuentas    |

CICLO ANUAL DE MEJORA CONTINUA

Fase 1. Preparar y asegurar condiciones

La institución constituye un equipo plural con autoridad para coordinar el proceso. Deben participar dirección, docentes, personal de apoyo, estudiantes, familias y, cuando corresponda, actores comunitarios. Se definen propósito, calendario, roles, salvaguardas de privacidad y mecanismos accesibles. Antes de recolectar información, se explica que el objetivo es mejorar, no identificar culpables.

En esta fase se revisa normativa vigente y se delimita el alcance. No es aconsejable evaluar todos los indicadores con igual profundidad cada año. Puede mantenerse un conjunto mínimo y seleccionar focos rotativos. También se realiza un mapa de actores y se identifican ajustes necesarios para que la participación sea posible.

Fase 2. Construir la línea base

La línea base combina datos de trayectoria, experiencia, práctica y capacidad. Se revisan documentos, se realizan recorridos, se consultan actores y se analizan muestras pedagógicas. La institución debe registrar procedencia y fecha de cada evidencia. Las afirmaciones se clasifican como verificadas, parciales, no verificadas o no aplicables con justificación.

La consulta estudiantil se adapta a edad y comunicación. En estudiantes pequeños pueden utilizarse recorridos comentados, dibujos, fotografías seleccionadas sin identificar personas, pictogramas o conversaciones breves. En adolescentes pueden incorporarse mapas de barreras, encuestas o grupos de análisis. El principio común es que la herramienta no cree una barrera adicional.

Fase 3. Interpretar y priorizar

El equipo analiza patrones y discrepancias. Cada

barrera se valora según impacto sobre derechos, urgencia, número de personas afectadas, riesgo, factibilidad y dependencia de otros niveles. Las vulneraciones que comprometen seguridad o impiden acceso requieren respuesta inmediata; no deben esperar al ciclo anual.

La priorización no debe favorecer exclusivamente acciones fáciles o visibles. Pintar señalización puede ser útil, pero no sustituye corregir una ruta inaccesible. Se recomienda seleccionar entre tres y cinco prioridades para evitar planes inviables, manteniendo un registro de necesidades no priorizadas y su ruta de escalamiento.

**Fase 4. Planificar con recursos y responsabilidades**

Cada prioridad se traduce en una ficha con barrera, población afectada, objetivo, línea base, acción, responsable, colaboradores, recurso, plazo, indicador de ejecución, indicador de resultado y medio de verificación. Se registra qué depende de la escuela y qué requiere gestión distrital o nacional. El presupuesto debe identificar fuente o estrategia de movilización; un plan sin recursos no es todavía un compromiso ejecutable.

La meta debe expresar cambio y plazo. “Capacitar docentes” describe una actividad. “Al finalizar el segundo quimestre, el 90 % de las secuencias revisadas incorporará dos opciones accesibles de representación y expresión, con retroalimentación de estudiantes” expresa resultado verificable. La meta no debe incentivar reducción de expectativas ni exclusión.

**Fase 5. Implementar y acompañar**

La ejecución combina acciones técnicas y aprendizaje profesional. La formación docente

debe vincularse con barreras identificadas, modelamiento, planificación conjunta, observación y retroalimentación. Los cursos aislados aumentan conocimiento, pero su transferencia depende de apoyo situado. La OCDE (2023) destaca la construcción de capacidades como una de las áreas interdependientes de los sistemas inclusivos.

El seguimiento breve y frecuente permite corregir. Una reunión mensual puede revisar obstáculos, recursos y acuerdos; una revisión trimestral puede examinar indicadores. El estudiante y la familia deben participar en la valoración de ajustes que les afectan. Si una medida no funciona, modificarla no representa fracaso, sino uso responsable de evidencia.

**Fase 6. Verificar, comunicar y reiniciar**

Al cierre del ciclo se comparan resultados con la línea base, se documentan cambios y se analizan efectos no previstos. La institución comunica avances y pendientes en formatos accesibles, protege información y explica las decisiones. Las barreras estructurales no resueltas se reportan a la instancia competente con evidencia y gestiones previas.

El ciclo finaliza con una reflexión metaevaluativa: ¿la autoevaluación incluyó voces diversas?, ¿los datos fueron útiles?, ¿qué indicadores generaron carga sin aportar decisiones?, ¿hubo consecuencias negativas?, ¿qué debe cambiar el próximo año? Evaluar la propia evaluación previene burocratización.

**DISCUSIÓN**

La revisión permite responder que una autoevaluación fortalece la inclusión cuando

reúne seis características: se orienta por derechos, examina barreras y capacidades, integra voces accesibles, triangula evidencia, conecta hallazgos con recursos y verifica efectos. La periodicidad por sí sola no garantiza utilidad. Una evaluación anual puede ser burocrática; una revisión más frecuente puede sostener aprendizaje si existe tiempo, confianza y autoridad para actuar.

El marco propuesto coincide con la comprensión sistémica de la inclusión. Ainscow (2020) destaca la movilización de evidencia y cooperación; Booth y Ainscow (2011) articulan culturas, políticas y prácticas; la OCDE (2023) relaciona monitoreo con gobernanza, recursos y capacidad; y la Observación general núm. 4 exige transformación del sistema (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016). El MAIIE traduce esas convergencias en dimensiones observables para el contexto ecuatoriano.

Su primer aporte es separar cumplimiento documental de experiencia verificable. Un protocolo es importante, pero debe contrastarse con conocimiento y uso. Una rampa cuenta, pero debe formar parte de una ruta continua. Una capacitación se registra, pero debe examinarse su transferencia. Esta distinción reduce la posibilidad de que la institución obtenga una valoración alta por producir documentos sin efectos.

El segundo aporte es integrar universalidad y especificidad. El DUA promueve diseños flexibles para toda la clase, mientras que los ajustes razonables responden a barreras individuales persistentes. Oponerlos conduciría a dos errores: diseñar únicamente medidas individuales y mantener rígido el entorno, o afirmar que un diseño universal elimina toda necesidad de ajuste. El

marco evalúa ambos y pregunta por su interacción.

El tercer aporte es reconocer la voz estudiantil como evidencia y como forma de gobernanza. La literatura de Messiou (2019, 2024) y Messiou y Ainscow (2020) muestra que estudiantes pueden contribuir a investigar y transformar prácticas. En Ecuador, incorporar esta perspectiva puede corregir procesos dominados por adultos y documentos. No obstante, requiere apoyos de comunicación, protección y devolución para no convertirse en tokenismo.

El cuarto aporte es diferenciar responsabilidades. La escuela puede reorganizar prácticas, pero no construir por sí sola toda la infraestructura ni contratar personal fuera de su competencia. Una evaluación justa debe identificar el nivel responsable. Esta distinción protege dos principios: evita usar la escasez como excusa y evita responsabilizar a comunidades escolares por decisiones estructurales. Los hallazgos agregados deben alimentar planificación distrital y nacional.

La propuesta también enfrenta riesgos. Un instrumento extenso puede aumentar carga y reducir reflexión. Una escala de madurez puede convertirse en ranking. La recolección de datos puede exponer estudiantes. La búsqueda de evidencia puede privilegiar lo fácil de medir. Para reducir estos riesgos, se recomienda un núcleo pequeño de indicadores, narrativas contextuales, participación en interpretación, protección de datos y prohibición explícita de comparaciones públicas sin validación.

Otra tensión concierne a la calidad educativa. A veces se plantea que adaptar reduce estándares. Esta conclusión confunde el objetivo con el medio. Un ajuste elimina una barrera irrelevante

para que el estudiante demuestre el aprendizaje buscado; no exige disminuir automáticamente el objetivo. Cuando un objetivo necesita modificarse, la decisión debe ser pedagógicamente justificada, transparente y revisable. La evaluación institucional debe detectar tanto falta de ajuste como reducción injustificada de expectativas.

La accesibilidad tecnológica merece atención creciente. La expansión de plataformas puede ofrecer opciones, pero también crear nuevas dependencias. La UNESCO (2023) advierte que la tecnología debe servir a los términos educativos y no al revés. Las instituciones deberían incorporar accesibilidad en compras, contratos, producción de contenido y soporte. Corregir después suele ser más costoso y tardío.

La formación docente constituye otra condición necesaria, no suficiente. Las revisiones internacionales identifican conocimientos, actitudes y colaboración como factores relevantes (Van Mieghem et al., 2020). Sin embargo, exigir al profesorado que compense toda carencia estructural genera sobrecarga. La formación debe acompañarse de tiempo, recursos, asesoramiento y liderazgo. El indicador más informativo no es el número de horas cursadas, sino la modificación de oportunidades en el aula.

Desde el punto de vista de política pública, la autoevaluación debería integrarse con asistencia técnica. Si una institución reporta barreras y no recibe apoyo, la evaluación puede producir frustración. Si el financiamiento premia únicamente resultados sin considerar contexto, puede incentivar ocultamiento. Un sistema inclusivo requiere que los datos movilicen recursos hacia quienes enfrentan mayores barreras, coherente con la equidad.

Implicaciones para las instituciones, la política pública y la investigación

Para las instituciones educativas, el MAIIE puede utilizarse como guía de conversación o piloto interno. Se recomienda comenzar con una dimensión prioritaria, probar preguntas con estudiantes y familias, y documentar las decisiones. Antes de cualquier aplicación amplia debe revisarse accesibilidad del propio instrumento. Una herramienta sobre inclusión que no pueda ser leída, comprendida o respondida por quienes participan reproduciría el problema que pretende solucionar.

Para distritos y coordinaciones zonales, los resultados agregados pueden orientar asistencia técnica y obras. Deben definirse canales para recibir barreras escaladas, responder en plazos y comunicar decisiones. La autoevaluación escolar carece de poder si el nivel superior no aprende de ella. Asimismo, compartir experiencias entre instituciones puede acelerar mejoras, siempre que no se conviertan en recetas descontextualizadas.

Para la investigación, la prioridad es validar el marco. Una primera fase podría usar juicio de expertos y participación de organizaciones de personas con discapacidad para valorar claridad, relevancia, suficiencia y accesibilidad. La segunda requeriría pilotajes en instituciones urbanas, rurales e interculturales de diferentes sostenimientos. La tercera examinaría estructura, confiabilidad, sensibilidad al cambio y consecuencias. Los estudios longitudinales serían preferibles para analizar si los ciclos producen mejoras sostenidas.

También se necesitan investigaciones que incorporen interseccionalidad. Discapacidad no opera aislada de género, pobreza, etnia, territorio o

movilidad. Las muestras amplias permiten analizar patrones, pero los métodos cualitativos son indispensables para comprender mecanismos. Los diseños mixtos pueden combinar ambos, siempre que existan datos reales, aprobación ética cuando corresponda y participación accesible.

La revisión presenta cuatro limitaciones. Primero, la búsqueda fue dirigida e integrativa, no sistemática, por lo que puede haber omitido trabajos relevantes. Segundo, una parte de la evidencia internacional procede de sistemas con recursos y estructuras diferentes; su transferencia exige adaptación. Tercero, la literatura ecuatoriana disponible es heterogénea y varios estudios son locales, de modo que no se formularon estimaciones nacionales. Cuarto, el MAIIE es una propuesta fundamentada, pero no validada: sus niveles e indicadores no deben utilizarse para certificar, sancionar o comparar instituciones.

Estas limitaciones delimitan el alcance sin anular el aporte. La propuesta sintetiza obligaciones, marcos técnicos y hallazgos convergentes en una arquitectura verificable. Su valor inmediato es orientar preguntas y decisiones; su valor científico futuro dependerá de validación participativa y evaluación empírica.

## Conclusiones

La inclusión de estudiantes con discapacidad no puede evaluarse mediante matrícula, existencia de protocolos o percepciones favorables de manera aislada. Requiere examinar la interacción entre cultura, accesibilidad, enseñanza, apoyos, participación, datos y recursos. La autoevaluación institucional aporta cuando hace visibles esas relaciones y conduce a decisiones verificables.

El análisis muestra que el problema central no es

ausencia total de normas, sino la distancia variable entre reconocimiento y experiencia. Ecuador cuenta con una base constitucional, educativa y específica de discapacidad que obliga a avanzar hacia un sistema inclusivo. La implementación, sin embargo, depende de capacidades escolares y responsabilidades distritales y nacionales. Por ello, la evaluación debe contextualizar sin relativizar derechos.

El MAIIE propone seis dimensiones, cuatro niveles de madurez y un ciclo anual de preparación, línea base, priorización, planificación, implementación y verificación. Su lógica evita reducir la inclusión a una puntuación. La evidencia debe combinar datos de trayectoria, experiencia, práctica y capacidad, interpretados con estudiantes, familias y profesionales. Cada prioridad necesita responsable, recurso, plazo e indicador de efecto.

La principal conclusión es que autoevaluar no equivale a describirse, sino a construir capacidad colectiva para reconocer y transformar barreras. Sin participación, la evaluación pierde legitimidad; sin evidencia, pierde rigor; sin recursos, pierde viabilidad; sin seguimiento, pierde continuidad; y sin responsabilidad estatal, corre el riesgo de trasladar a la escuela obligaciones que corresponden al sistema.

El marco debe validarse antes de cualquier uso estandarizado. Mientras tanto, puede servir como guía formativa para que las instituciones formulen mejores preguntas, documenten necesidades y articulen planes. Su finalidad no es premiar a quienes aparentan tener menos barreras, sino ayudar a que ninguna barrera permanezca invisible o sin una ruta de respuesta.

## BIBLIOGRAFÍA

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>

Asamblea Constituyente del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial núm. 449.

Asamblea Nacional del Ecuador. (2024). *Codificación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quinto Suplemento del Registro Oficial núm. 689.

Asamblea Nacional del Ecuador. (2025). *Ley Orgánica de las Personas con Discapacidad*. Cuarto Suplemento del Registro Oficial núm. 73.

Banco Mundial. (2022). *Disability inclusion and accountability framework*. World Bank.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.

CAST. (2024). *CAST Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. <https://udlguidelines.cast.org/>

Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2016). *Observación general núm. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva* (CRPD/C/GC/4). Naciones Unidas. <https://www.ohchr.org/es/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no-4-article-24-right-inclusive>

Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades. (2022). *Agenda Nacional para*

*la Igualdad de Discapacidades 2021–2025*. CONADIS.

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>

Hernández Pico, P. A., & Samada Grasst, Y. (2021). La educación inclusiva desde el marco legal educativo en el Ecuador. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 6(3), 63–81. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5512949>

Messiou, K. (2019). The missing voices: Students as a catalyst for promoting inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 768–781. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623326>

Messiou, K. (2024). Student voice for promoting inclusion in primary schools. *International Journal of Inclusive Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2317729>

Messiou, K., & Ainscow, M. (2020). Inclusive Inquiry: Student–teacher dialogue as a means of promoting inclusion in schools. *British Educational Research Journal*, 46(3), 670–687. <https://doi.org/10.1002/berj.3602>

Mezzanotte, C. (2023). *Indicators of inclusion in education: A framework for analysis* (OECD Education Working Papers No. 300). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/d94f3bd8-en>

Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (A/RES/70/1).

Naciones Unidas. (2022). *Disability and development report 2022: Building an inclusive and resilient future for and with persons with disabilities*. United Nations.

Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. OMS.

Organización Mundial de la Salud. (2022). *Global report on health equity for persons with disabilities*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240063600>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2023). *Equity and inclusion in education: Finding strength through diversity*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>

Presidencia de la República del Ecuador. (2023). *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural* (Decreto Ejecutivo núm. 675). Segundo Suplemento del Registro Oficial núm. 254.

Presidencia de la República del Ecuador.

(2025). *Reformas al Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural* (Decreto Ejecutivo núm. 71). Cuarto Suplemento del Registro Oficial núm. 99.

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education—All means all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>

UNESCO. (2023). *Global education monitoring report 2023: Technology in education—A tool on whose terms?* <https://doi.org/10.54676/UZQV8501>

UNESCO. (2024). *Global education monitoring report 2024/5: Leadership in education—Lead for learning*. UNESCO.

UNICEF. (2021). *Seen, counted, included: Using data to shed light on the well-being of children with disabilities*. <https://data.unicef.org/resources/children-with-disabilities-report-2021/>

UNICEF. (2024). *Children with disabilities in Latin America and the Caribbean: A statistical overview of their well-being*. UNICEF Regional Office for Latin America and the Caribbean.

Van Isschot de la Peña, L. (2017). La inclusión de niños con discapacidad en los centros de educación inicial en el Ecuador. *Mamakuna*, (5), 20–27. <https://doi.org/10.70141/mamakuna.5.191>

Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: A systematic search and meta-review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675–689. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>

## DERECHOS DE AUTOR

Fernandez Cando, D. A., Cushpa Inchiglema, R. C., & Rodríguez Cevallos, D. P. (2026).



Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Esta licencia permite compartir y adaptar el material para fines no comerciales, siempre que se reconozcan adecuadamente la autoría y la publicación original, se indique si se realizaron cambios y las obras derivadas se distribuyan bajo la misma licencia.

## COMO CITAR:

Fernandez Cando, D. A., Cushpa Inchiglema, R. C., & Rodríguez Cevallos, D. P. (2026). Evaluación institucional y autoevaluación como herramientas de mejora continua e inclusión de estudiantes con discapacidad en Ecuador. *REDSA Revista Ecuatoriana de Desarrollo Social y Ambiental*, 1(3) 211 - 234. <https://doi.org/10.66646/reds-2026/pted2a33>

