

MENTOR

Revista de Investigación Educativa y Deportiva

Volumen 4

Número 1
Especial

2025

Director: Ph.D. Richar Posso Pacheco

Email: rjposso@revistamentor.ec

Web: <https://revistamentor.ec/>

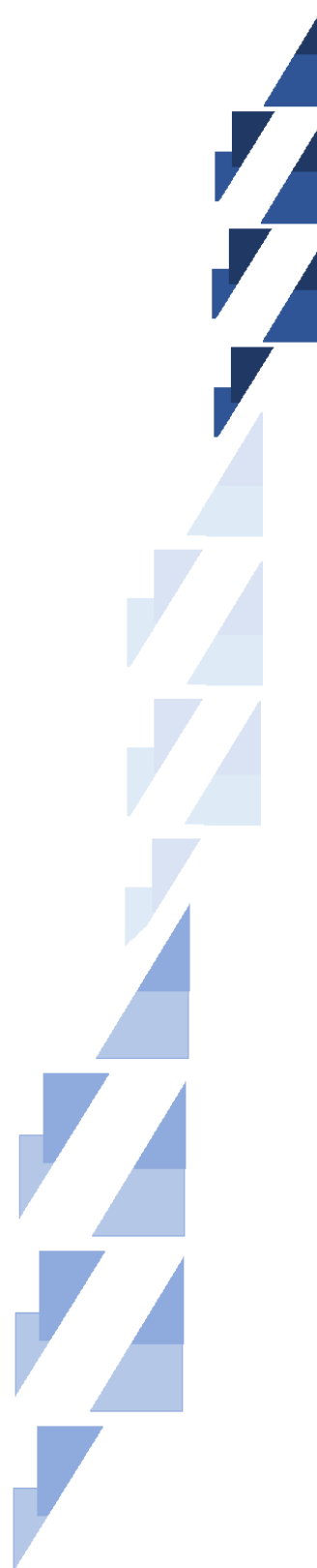
Editora en Jefe: Ph.D. Susana Paz Viteri

Coordinador Editorial: Ph.D. (c) Josue Marcillo Ñacato

Coordinadora Comité Científico: Ph.D. Laura Barba Miranda

Coordinadora Comité de Editores: Msc. María Gladys Córdor Chicaiza

Coordinador del Consejo de Revisores: Ph.D. Javier Fernández-Rio



Original

The Role of the Principal in the Implementation of Inclusive Practices for Students with Special Educational Needs

El rol del rector en la implementación de prácticas inclusivas para estudiantes con necesidades educativas específicas

Evelin Pamela Morales Ruano¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6315-4298>

Edison Iván Landázuri Cerda¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-9220-9759>

María Gabriela Torres Pazmiño¹

ORCID: <https://orci.org/0009-0007-1112-6601>

César Ricardo Castillo Montúfar¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7978-5036>

Universidad Bolivariana del Ecuador. Durán-Ecuador¹

Autor de correspondencia

epmoralesr@ube.edu.ec

Recibido: 02-06-2025

Aceptado: 29-10-2025

Disponible en línea: 15-11-2025



Abstract

The study analyzed the influence of the principal's leadership in the implementation of inclusive practices for students with special educational needs (SEN) at the Yachana Wasi Intercultural Bilingual Educational Unit. A quantitative, descriptive, and non-experimental design was employed, using surveys administered to 26 educational actors, including authorities and teachers. The instruments were structured around dimensions such as pedagogical leadership, inclusive planning, and the use of Universal Design for Learning (UDL), allowing for the identification of differing perceptions among participants. The results revealed a significant gap between the self-assessment of authorities and the teachers' evaluations, particularly in the dimension of strategic direction. It was found that 58.3% of the teaching staff had no specialized training in inclusion, despite working with SEN students. The "inclusive strategies" dimension received low and consistent ratings from both groups, reflecting a lack of systematic pedagogical actions. In response to these findings, a rectoral guide was designed and validated to strengthen inclusive leadership. The research provided valuable evidence for understanding institutional challenges in intercultural contexts and proposed concrete tools to advance toward more equitable school management.

Keywords: leadership, inclusion, principal, diversity, education.

Resumen

El estudio analizó la influencia del liderazgo del rector en la implementación de prácticas inclusivas para estudiantes con necesidades educativas específicas en la Unidad Educativa

Intercultural Bilingüe Yachana Wasi. Se empleó un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo y diseño no experimental, aplicando encuestas a 26 actores educativos, entre autoridades y docentes. Los instrumentos se estructuraron en torno a dimensiones liderazgo pedagógico, planificación inclusiva y uso del Diseño Universal para el Aprendizaje, permitieron identificar percepciones diferenciadas entre los participantes. Los resultados evidenciaron una brecha significativa entre la autoevaluación de las autoridades y la valoración del profesorado, particularmente en la dimensión de dirección estratégica, se constató que el 58.3 % del personal docente no contaba con formación especializada en inclusión, a pesar de atender a estudiantes con NEE. La dimensión “estrategias inclusivas” obtuvo calificaciones bajas y coincidentes en ambos grupos, lo que reflejó una ausencia de acciones pedagógicas sistemáticas. En respuesta a estos hallazgos, se diseñó y validó una guía rectoral para fortalecer el liderazgo inclusivo. La investigación generó evidencia útil para comprender los desafíos institucionales en contextos interculturales y propuso herramientas concretas para avanzar hacia una gestión escolar más equitativa.

Palabras clave: liderazgo, inclusión, rector, diversidad, educación.

Introducción

La educación inclusiva es un principio fundamental en la normativa educativa ecuatoriana, ya que garantiza el acceso equitativo, la permanencia y el éxito académico de todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales (Ministerio de Educación, 2024). En este marco, la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Yachana Wasi enfrenta desafíos significativos

en la implementación de prácticas inclusivas para estudiantes con necesidades educativas específicas (NEE), realidad que se replica en numerosas instituciones del país. El liderazgo escolar ha demostrado incidir de manera directa en la calidad y la equidad educativa al influir sobre el clima organizacional y el compromiso docente (UNESCO, 2020; Martín Duarte Ramírez, 2021).

Pese a que el rector es responsable de articular las políticas nacionales con la realidad local —promoviendo cultura inclusiva, supervisión pedagógica y cumplimiento normativo (Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2023) ; se evidencian barreras estructurales, formativas y de gestión que limitan la participación de los estudiantes con NEE.

El análisis del Proyecto Educativo Institucional y del Código de Convivencia revela la ausencia de lineamientos específicos para planificar y ejecutar estrategias inclusivas (Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Yachana Wasi, 2024a, 2024b). Además, la escasa articulación entre rector, Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) y docentes dificulta la aplicación de adaptaciones curriculares y de un acompañamiento oportuno, a pesar de las orientaciones del Instructivo para la Aplicación de la Evaluación Psicopedagógica (Ministerio de Educación, 2025). Esta situación se confirma a través de observación sistemática, revisión documental y diálogos con docentes y miembros del DECE.

Esta problemática específica se centra en las debilidades del liderazgo institucional para garantizar una gestión educativa inclusiva, lo que ha motivado la necesidad de realizar un

diagnóstico inicial sobre las causas que generan dichas debilidades y las acciones que se están tomando para abordarlas dentro de la institución.

En este contexto, la investigación busca ofrecer una caracterización del estilo de liderazgo directivo ejercido en la unidad educativa seleccionada, explorando tanto las causas que dificultan la implementación de prácticas inclusivas como su impacto en la trayectoria escolar de estudiantes con NEE. Esto permitirá identificar y registrar los factores que contribuyen a su exclusión y desarrollar estrategias efectivas para abordar sus efectos negativos.

En el estudio de Hernandez Arteaga et al. (2020) se destaca que el liderazgo escolar inclusivo requiere una transformación profunda en la cultura institucional, en la que el rol del directivo trasciende la gestión administrativa para convertirse en un referente pedagógico que promueve activamente prácticas inclusivas. Los líderes escolares que comprenden la diversidad como un valor y no como un problema, logran articular estrategias de apoyo entre docentes, familias y equipos de orientación, contribuyendo así al desarrollo de una escuela centrada en la equidad (Barba Miranda & Karina Elizabeth Delgado Vadivieso, 2021).

Tal como señalan, Fonseca & Requeiro (2020), Echeita Sarrionandia, (2021) y Espada Chavarria et al. (2019) el liderazgo escolar inclusivo es un componente clave para garantizar una educación equitativa, en este sentido el liderazgo directivo incide positivamente cuando integra enfoques como el Diseño Universal para el Aprendizaje, la planificación diversificada y los ajustes razonables, los cuales permiten eliminar barreras al aprendizaje y la participación.

En esta línea, Fonseca & Requeiro (2020) desde un enfoque aplicado al contexto ecuatoriano, subrayan que la gestión escolar inclusiva exige no solo voluntad política y normativa, sino también un fortalecimiento de las competencias profesionales del personal directivo. Los rectores priorizan la formación docente en estrategias de atención a la diversidad, se genera un cambio institucional sostenible que impacta directamente en el aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas específicas (Antonio-Martel & Herrera Álvarez, 2019)..

Por su parte, Echeita Sarrionandia (2021) enfatiza que la inclusión no puede ser concebida como un conjunto de medidas compensatorias, sino como un principio estructural que debe guiar toda la organización escolar. Desde su enfoque teórico, el liderazgo inclusivo implica distribuir responsabilidades, crear condiciones institucionales para la participación de todos los actores educativos y garantizar procesos de mejora continua orientados al respeto por la diversidad (Echevarría Celis, 2022).

Complementando esta visión, Espada Chavarria et al. (2019) proponen que la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje permite atender la variabilidad del alumnado mediante propuestas pedagógicas flexibles que anticipan las necesidades de todos, no solo de quienes presentan una condición particular. Ambos enfoques coinciden en señalar que la planificación diversificada y la aplicación coherente de ajustes razonables constituyen herramientas clave para transformar las barreras en oportunidades dentro del contexto escolar.

No obstante, en contextos interculturales y amazónicos, como el de la institución estudiada, persisten interrogantes respecto a las condiciones organizativas, las capacidades del rector y las herramientas institucionales disponibles para operar bajo un enfoque inclusivo (Espinosa Cevallos, 2024; Espinosa et al., 2021).

Esta situación afecta principalmente a los estudiantes con NEE, al personal docente y al equipo de apoyo institucional, que requieren de lineamientos claros, liderazgo comprometido y procesos de formación continua para responder a los desafíos de la inclusión. La presente investigación ofrece una visión detallada de estas dinámicas, contribuyendo con evidencia empírica y propuestas viables para mejorar el bienestar de la comunidad educativa.

Así, a partir de esta investigación, se diseñarán estrategias para fortalecer la gestión escolar inclusiva., el éxito de estas estrategias dependerá en gran medida del compromiso de las autoridades de la institución educativa y de la disposición de la comunidad educativa para participar activamente en las actividades propuestas. Las acciones planteadas fomentarán un entorno institucional inclusivo, donde los estudiantes puedan desenvolverse plenamente, al integrar estas intervenciones en la gestión educativa, se podrá avanzar hacia un modelo de escuela que garantice justicia educativa.

En consecuencia, el presente estudio tuvo como objetivo analizar la influencia del liderazgo del rector en la implementación de prácticas inclusivas para estudiantes con necesidades educativas

específicas en la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Yachana Wasi, del cantón Arajuno, Ecuador.

Metodología

La investigación se enmarcó en un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo, con un diseño no experimental y de corte transversal, lo cual permite observar las variables en su estado natural y medir la relación entre ellas sin manipulación directa (Hernández et al., 2014). Este diseño resulta pertinente porque busca comprender cómo el liderazgo rectoral incide en la implementación de prácticas inclusivas, respondiendo a la naturaleza del problema y a la necesidad de generar evidencia empírica que oriente decisiones institucionales.

La población estuvo conformada por las dos autoridades educativas (rector y vicerrector) y los 24 docentes de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Yachana Wasi. Se aplicó un muestreo no probabilístico por conveniencia, debido a que se selecciona a los sujetos que están disponibles para participar (García-González & Sánchez-Sánchez, 2020).

Se utilizó la técnica de la encuesta estructurada, por su eficacia para obtener información cuantificable de manera homogénea y estandarizada (F. M. E. García, 2023). Se aplicaron dos instrumentos: uno dirigido a las autoridades y otro a los docentes. Cada instrumento estuvo compuesto por 16 ítems formulados con una escala tipo Likert de cinco puntos, que varía desde “nunca” (1) hasta “siempre” (5), permitiendo captar la frecuencia percibida de acciones y prácticas relacionadas con las variables en estudio.

Ambos cuestionarios se construyeron a partir de un proceso denominado conceptualización y operacionalización de las variables, el cual vincula dimensiones, indicadores e ítems específicos de acuerdo con el objetivo del estudio. Las variables analizadas fueron el “liderazgo del rector” y la “implementación de prácticas inclusivas”, cada una operacionalizada en dimensiones como la dirección estratégica institucional, liderazgo pedagógico inclusivo, adaptaciones curriculares, uso del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), entre otras.

La aplicación definitiva de los cuestionarios tuvo lugar con acompañamiento técnico para garantizar su adecuada cumplimentación. Previo a la aplicación de los instrumentos, los participantes firmaron un consentimiento informado, en el cual se les explicó la finalidad del estudio, la voluntariedad de su participación y el derecho a retirarse en cualquier momento. Se aseguró la confidencialidad de los datos y el anonimato de las respuestas, conforme a los lineamientos de la Declaración de Helsinki (World Medical Association, 2013).

Para el análisis de resultados se aplicaron estadísticos descriptivos que permitieron caracterizar las percepciones de los participantes en cada dimensión. En función de los hallazgos obtenidos, se diseñó una propuesta denominada “Guía rectoral para prácticas inclusivas”, orientada a fortalecer el rol directivo en contextos de diversidad. Para garantizar su validez y pertinencia, será sometida a un proceso de validación por juicio de expertos, bajo la metodología Delphi en dos rondas, con la participación de siete especialistas en gestión escolar e inclusión educativa. La evaluación se centrará en criterios de claridad, coherencia, aplicabilidad y relevancia, y se calculará

el Índice de Validez de Contenido de Aiken, aceptando únicamente aquellos ítems con puntuaciones superiores a 0.75.

Resultados

La investigación se desarrolló con la participación de 26 actores educativos: 2 autoridades institucionales (rector y vicerrector) y 24 docentes de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Yachana Wasi. Se presenta la caracterización sociodemográfica y profesional lo que permitió contextualizar los hallazgos.

La Tabla 1 presenta la distribución del cuerpo docente el personal es femenino con un 62.5%, y se evidencia una trayectoria profesional consolidada, el 54%, cuenta con más de 10 años de experiencia. Es significativo que el 87.5% de los docentes atiende al menos a un estudiante con necesidades educativas específicas, pese a que el 58.3% no ha recibido formación especializada en inclusión educativa; esta brecha formativa está relacionada con las limitaciones identificadas en el análisis de las dimensiones.

Tabla 1

Caracterización del cuerpo docente

Variable	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Femenino	15	62.5 %
	Masculino	9	37.5 %
Formación en inclusión educativa	Sí	10	41.7 %
	No	14	58.3 %
Estudiantes con NEE en el aula	Ninguno	3	12.5 %
	1 a 2	12	50.0 %
	3 a 5	6	25.0 %
	Más de 5	3	12.5 %

Años de experiencia docente	1–5 años	5	20.8 %
	6–10 años	7	29.2 %
	11–15 años	6	25.0 %
	Más de 15 años	6	25.0 %
Nivel educativo que imparte	EGB	16	66.7 %
	Bachillerato	8	33.3 %

Respecto al equipo directivo, uno de los participantes es mujer y el otro hombre; ambos tienen entre 48 y 52 años, con más de 11 años de experiencia en cargos directivos. Uno de ellos reportó formación específica en inclusión educativa. Ambos reconocen la presencia de estudiantes con NEE en la institución, lo cual valida la pertinencia del análisis de liderazgo inclusivo en el presente estudio.

Percepciones sobre el liderazgo rectoral inclusivo

Se evaluaron ocho dimensiones vinculadas a las funciones rectorales en contextos de inclusión. La Tabla 2 muestra los promedios obtenidos por grupo, y la Tabla 3 presenta las diferencias entre autoridades (auto-percepción) y docentes (valoración del rol rectoral).

Tabla 2

Promedio de percepción del liderazgo del directivo

N°	Dimensión	Prom. autoridades	Prom. docentes
1	Dirección estratégica institucional	3.50	2.73
2	Liderazgo pedagógico inclusivo	2.75	2.58
3	Formación profesional inclusiva	2.50	2.48
4	Evaluación de prácticas inclusivas	2.00	2.56
5	Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)	2.50	2.62
6	Adaptaciones curriculares	3.00	2.60
7	Planificación inclusiva	2.50	2.33
8	Estrategias inclusivas	2.00	2.00

Tabla 3

Diferencias de percepción entre autoridades y docentes

N°	Dimensión	Diferencia
1	Dirección estratégica institucional	+0.77
2	Liderazgo pedagógico inclusivo	+0.17
3	Formación profesional inclusiva	+0.02
4	Evaluación de prácticas inclusivas	-0.56
5	Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)	-0.12
6	Adaptaciones curriculares	+0.40
7	Planificación inclusiva	+0.17
8	Estrategias inclusivas	0.00

Los resultados evidencian una brecha significativa entre la autoevaluación realizada por las autoridades y la valoración que hacen los docentes sobre su liderazgo inclusivo. En seis de las ocho dimensiones analizadas, las autoridades reportaron promedios altos que los asignados por los docentes.

La discrepancia más marcada se presenta en la dimensión Dirección estratégica institucional (+0.77), lo cual revela una posible desconexión entre lo planificado en el nivel normativo del PEI y la percepción docente sobre su aplicabilidad real en el aula. Se observan diferencias importantes en Adaptaciones curriculares (+0.40) y Liderazgo pedagógico inclusivo (+0.17), lo que sugiere que los esfuerzos institucionales no están siendo plenamente reconocidos ni validados por el profesorado.

Por el contrario, en Evaluación de prácticas inclusivas (-0.56) y Diseño Universal para el Aprendizaje (-0.12), los docentes asignan calificaciones más altas a las autoridades que las propias

autoridades a sí mismas, lo que podría interpretarse como una percepción de esfuerzos puntuales o iniciativas aisladas que no han sido sistematizadas.

La dimensión Estrategias inclusivas recibió una calificación baja y coincidente (2.00) por parte de ambos grupos, reflejando una debilidad institucional crítica en cuanto a la promoción de actividades pedagógicas adaptadas y accesibles. Este consenso negativo indica la necesidad de establecer acciones rectorales claras que garanticen la participación efectiva de todos los estudiantes.

Discusión

Los resultados evidencian diferencias notables entre la autoevaluación realizada por las autoridades y la valoración emitida por los docentes sobre el liderazgo rectoral inclusivo. Si bien los directivos reportan puntuaciones relativamente altas en dimensiones como dirección estratégica institucional (media de 3.50) y adaptaciones curriculares (3.00), los docentes asignan calificaciones moderadas, lo que revela una brecha de percepción entre el discurso de gestión y la experiencia pedagógica cotidiana.

Este desfase coincide con lo señalado por Echeita Sarrionandia (2021), quien advierte que los principios de la inclusión no pueden quedar circunscritos al plano normativo o declarativo, sino que deben traducirse en acciones concretas, coherentes y visibles para toda la comunidad educativa. En este estudio, la diferencia de 0.77 puntos en la dimensión de dirección estratégica

institucional sugiere que los lineamientos del PEI y otros instrumentos de planificación aún no logran consolidarse como referentes efectivos en la práctica docente.

Del mismo modo, los docentes perciben una limitada orientación por parte de las autoridades en aspectos clave como liderazgo pedagógico inclusivo (2.58), planificación inclusiva (2.33) y uso sistemático del Diseño Universal para el Aprendizaje (2.62), a pesar de que estas dimensiones fueron valoradas de forma más positiva por las propias autoridades. Esta divergencia podría interpretarse como una desconexión entre la percepción de acompañamiento que tienen los rectores y la experiencia concreta del profesorado, carente de seguimiento técnico y retroalimentación especializada. Como afirman Espada Chavarría et al. (2019), la implementación efectiva del DUA requiere competencia docente y también estructuras organizativas que favorezcan su aplicación transversal y contextualizada.

Un hallazgo es la coincidencia en la baja valoración de la dimensión estrategias inclusivas, con una puntuación promedio de 2.00 en ambos grupos, esto revela una debilidad institucional estructural: la ausencia de acciones pedagógicas adaptadas que aseguren la participación activa de todos los estudiantes, especialmente de aquellos con necesidades educativas específicas. En contextos de diversidad sociocultural como el amazónico, esta carencia resulta especialmente preocupante. Según Fonseca y Requeiro (2020) el liderazgo inclusivo debe promover la equidad en el acceso, la participación y el logro académico, lo que exige una acción institucional clara y sostenida.

Otro aspecto, es la dimensión formación profesional inclusiva, que fue valorada con promedios bajos tanto por autoridades (2.50) como por docentes (2.48), esto corresponde con los datos de caracterización del profesorado, donde el 58.3 por ciento reporta no haber recibido formación específica en inclusión, a pesar de que el 87.5 por ciento trabaja con estudiantes con NEE. Lo que representa un obstáculo para la consolidación de una cultura escolar inclusiva, como lo señalan Antonio-Martel y Herrera Álvarez (2019), y demanda acciones inmediatas desde la gestión institucional.

En conjunto, los hallazgos reflejan que el liderazgo rectoral inclusivo en la institución analizada se encuentra en una etapa incipiente. Si bien existen avances a nivel normativo, estos no se traducen aún en prácticas pedagógicas acompañadas ni en mecanismos institucionales de seguimiento y mejora continua. La percepción diferenciada entre directivos y docentes evidencia una débil articulación entre los niveles de planificación estratégica, liderazgo pedagógico y ejecución didáctica.

Estos hallazgos justifican plenamente el diseño de una “Guía rectoral para prácticas inclusivas”, concebida como un instrumento de apoyo estratégico para fortalecer el rol del directivo en contextos de diversidad.

Guía rectoral para prácticas inclusivas

1. Introducción

La presente guía es una herramienta técnica y operativa dirigida a rectores que buscan ejercer un liderazgo transformacional, normativo y pedagógico para fortalecer la inclusión en contextos escolares diversos. Ofrece lineamientos concretos para liderar, observar, retroalimentar y dar seguimiento a los procesos inclusivos, articulando los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) con instrumentos de gestión como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Plan Operativo Anual (POA) y las planificaciones docentes. Su elaboración responde a hallazgos del estudio que evidencian una débil articulación entre la planificación institucional y la práctica docente, así como una limitada retroalimentación pedagógica orientada a la inclusión.

2. Objetivo general

Brindar herramientas técnicas y procedimientos aplicables para liderar, observar, retroalimentar y fortalecer la implementación de prácticas inclusivas en el aula, sobre la base de criterios pedagógicos, organizativos y normativos, antes, durante y después de una intervención de mejora institucional.

3. Aplicación estructurada de la guía

La aplicación de la guía se organiza en tres momentos estratégicos: diagnóstico inicial, acompañamiento formativo y seguimiento institucional, desarrollados en un periodo de dos meses. Cada fase establece acciones precisas que el rector debe ejecutar de forma sistemática, promoviendo una cultura de mejora continua centrada en la equidad.

A. Diagnóstico inicial

Objetivo: establecer una línea base clara sobre el estado actual de las prácticas inclusivas en la institución.

- **Revisión documental institucional**

El rector analizará el PEI, el Código de Convivencia y las planificaciones institucionales vigentes para verificar la inclusión de objetivos, estrategias o recursos dirigidos a la atención a la diversidad, adaptaciones curriculares o participación de estudiantes con NEE.

- **Observación inicial de prácticas docentes**

Se recomienda visitar al menos tres aulas representativas, aplicando una matriz de observación centrada en la planificación observable, uso de recursos accesibles, estrategias de participación y adecuaciones visibles. Las observaciones se documentarán en la bitácora rectoral el cual conta en el siguiente enlace:

https://docs.google.com/document/d/1vV38qG5NosKvSd230Q0Qfyzg_lUK5XiD/edit?usp=sharing&oid=113123148962510800692&rtpof=true&sd=true

- **Análisis de planificaciones docentes**

Se solicitarán planificaciones semanales a los docentes para verificar la incorporación de principios del DUA, ajustes razonables, objetivos diferenciados y evaluación inclusiva. Estos insumos serán contrastados con las observaciones realizadas.

- **Informe de línea base**

Se elaborará un informe diagnóstico que sintetice fortalezas, limitaciones y oportunidades de mejora. Este será compartido con el DECE y los docentes para establecer acuerdos de acción colaborativa.

B. Acompañamiento formativo

Objetivo: brindar orientación pedagógica continua a los docentes para la implementación efectiva de prácticas inclusivas.

- **Programación de visitas de observación**

Se planificará un cronograma de visitas semanales, aplicando la misma matriz utilizada en el diagnóstico para evaluar progresos.

- **Retroalimentación técnica personalizada**

Luego de cada visita, el rector sostendrá una sesión de retroalimentación con cada docente, utilizando una rúbrica de análisis de prácticas inclusivas. Esta retroalimentación debe ser objetiva, respetuosa y orientada a la mejora.

- **Revisión del enfoque DUA en clase**

Se observará si las clases incluyen múltiples formas de presentación, expresión y compromiso, conforme al DUA. Si no están presentes, se brindará orientación puntual sobre su incorporación.

- **Coordinación con el DECE para formación continua**

El rector y el DECE organizarán una jornada pedagógica sobre inclusión, que puede abordar: ajustes razonables, uso de recursos accesibles, evaluación diferenciada o resolución de casos prácticos.

C. Seguimiento institucional

Objetivo: valorar los avances logrados y proyectar acciones sostenibles hacia la mejora continua.

- **Revisión comparativa de nuevas planificaciones**

Se solicitarán nuevas planificaciones a los docentes, verificando si las recomendaciones han sido aplicadas, con énfasis en los ajustes, objetivos personalizados y uso de recursos accesibles.

- **Ronda final de observación**

Se realizarán nuevas visitas a las mismas aulas del diagnóstico inicial, aplicando nuevamente la matriz y registrando los cambios en la bitácora rectoral el cual consta en el siguiente enlace:

https://docs.google.com/document/d/1vV38qG5NosKvSd230Q0Qfyzg_lUK5XiD/edit?usp=sharing&oid=113123148962510800692&rtpof=true&sd=true.

- **Evaluación global del proceso**

Se elaborará un informe de cierre que sistematice los logros alcanzados, las dificultades persistentes y nuevas recomendaciones. Este documento alimentará el POA institucional y las metas del PEI.

- **Reunión de evaluación colaborativa**

Se llevará a cabo una reunión con todo el equipo docente y el DECE para valorar la experiencia, generar compromisos y establecer una hoja de ruta para el siguiente ciclo escolar.

Validación de la Propuesta Guía rectoral para prácticas inclusivas

La validación de la propuesta “Guía rectoral para prácticas inclusivas” se realizó mediante el juicio de expertos, siguiendo los principios metodológicos del enfoque Delphi, porque es un procedimiento que se caracteriza por la consulta reiterada a un panel de especialistas a través de rondas sucesivas, retroalimentación estructurada y anonimato entre los participantes, lo que permite obtener consensos sólidos en contextos académicos y profesionales (George Reyes & Trujillo Liñan, 2018).

Se seleccionaron siete expertos con formación académica y experiencia profesional en los campos de gestión educativa, educación inclusiva, liderazgo pedagógico y diseño curricular. Los criterios de inclusión fueron: contar con título de cuarto nivel en áreas afines al objeto de estudio; tener una experiencia profesional mínima de cinco años en cargos directivos, asesoría educativa o docencia universitaria relacionada con inclusión y liderazgo; haber participado previamente en

procesos de validación de programas; poseer producción académica en temas de inclusión y liderazgo educativo; y demostrar disposición ética y compromiso con el proceso metodológico.

Cada experto recibió una matriz de valoración estructurada en torno a ocho criterios fundamentales, contruidos a partir de referentes teóricos y técnicos del campo de la gestión educativa inclusiva (Echeita Sarrionandia, 2021; Fonseca & Requeiro, 2020). Estos criterios fueron: pertinencia pedagógica y contextual; coherencia entre objetivos, acciones y evidencias; viabilidad de implementación institucional; relevancia científica y normativa; aplicabilidad en contextos interculturales; adecuación de instrumentos y recursos sugeridos; secuencia metodológica lógica y progresiva; e impacto esperado en la inclusión y mejora educativa.

Cada criterio fue valorado en una escala Likert del 1 al 5 (1 = “nada adecuado”; 5 = “muy adecuado”), permitiendo análisis cuantitativos y cualitativos. A continuación, se presenta una síntesis de la primera ronda de evaluación:

Tabla 4

Resultados de la Validación

Criterio	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	Observaciones de los expertos
Pertinencia pedagógica y contextual	5	5	5	4	5	5	5	La guía responde a necesidades reales del contexto amazónico.
Coherencia entre objetivos y acciones	5	4	5	5	5	4	5	Claridad entre fases y metas.
Viabilidad de implementación institucional	5	5	4	5	5	4	5	Sugerir tiempos diferenciados según carga directiva.
Relevancia científica y normativa	5	5	5	4	5	5	5	Excelente fundamentación.
Aplicabilidad en contextos interculturales	5	5	4	5	5	4	5	Incluir ejemplos de prácticas desde contextos indígenas.
Adecuación de instrumentos y recursos	5	4	5	5	5	4	5	Incluir anexos con formatos editables.
Secuencia metodológica progresiva	5	5	4	5	5	5	5	Buena estructuración temporal y lógica.

Impacto esperado en la inclusión	5	5	5	5	5	5	5	Propuesta transformadora.	altamente
----------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------------------	-----------

Se realizaron dos rondas de evaluación, en la primera, la mayoría de los criterios obtuvieron puntuaciones entre 4.4 y 5.0. En la segunda ronda, después de integrar las observaciones recibidas, se logró consenso sobre la pertinencia, coherencia y aplicabilidad de la guía. El Índice de Validez de Contenido de Aiken calculado fue superior a 0.85 en todos los ítems evaluados, superando el umbral mínimo aceptable de 0.75 (Pleticosic-Ramírez et al., 2024)

Los resultados obtenidos indican que la “Guía rectoral para prácticas inclusivas” cumple con criterios de validez científica, técnica y contextual, por lo que está validada para su aplicación en instituciones educativas que buscan fortalecer su liderazgo inclusivo. Esta herramienta representa una contribución para mejorar las condiciones de equidad, participación y aprendizaje en entornos diversos.

Conclusión

La presente investigación se consolida como un aporte sustantivo para comprender el liderazgo rectoral inclusivo en contextos interculturales, al evidenciar brechas entre la autoevaluación de las autoridades y las valoraciones del profesorado respecto a la implementación de prácticas inclusivas. A pesar de la existencia de marcos normativos y una voluntad institucional declarada, se identificó una débil articulación entre la planificación estratégica y las prácticas

pedagógicas reales. Este estudio ofrece una base empírica útil para futuras investigaciones orientadas a fortalecer la gestión directiva como pilar de la equidad y la mejora educativa.

Se constató que la escasa formación del profesorado en inclusión representa una barrera estructural que limita la aplicación efectiva de estrategias adaptadas en el aula. Aunque la mayoría de los docentes trabaja con estudiantes con necesidades educativas específicas, más de la mitad no cuenta con capacitación especializada. Esta situación impacta negativamente la calidad de la respuesta educativa y subraya el papel crucial del rector en la promoción de procesos formativos permanentes, coordinados con el DECE.

El consenso entre autoridades y docentes respecto a la baja valoración de las estrategias inclusivas refleja una carencia estructural en la cultura institucional, que limita la participación activa de todos los estudiantes. Este hallazgo confirma la necesidad de que el liderazgo rectoral asuma un rol proactivo en la articulación de políticas, recursos y procesos formativos que permitan transformar estas debilidades en oportunidades de mejora, garantizando así la equidad y la inclusión en la gestión escolar.

En este sentido, los hallazgos obtenidos constituyen una base para futuras investigaciones orientadas a profundizar en el liderazgo inclusivo en contextos interculturales y amazónicos. Se recomienda ampliar el estudio hacia muestras más representativas, incorporar metodologías mixtas que integren voces de estudiantes y familias, y analizar el impacto longitudinal de la guía rectoral en la transformación institucional.

Referencias

- Antonio-Martel, M., & Herrera Álvarez, A. (2019). El liderazgo pedagógico del director desde la mirada de los docentes. *Gestión I+D*, 4(2), 31-46.
http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_GID/article/view/16996
- Barba Miranda, L. C., & Karina Elizabeth Delgado Vadivieso, K. E. D. V. (2021). Gestión escolar y liderazgo del directivo: Aporte para la calidad educativa. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 25(1), 284-309.
<https://doi.org/10.46498/reduipb.v25i1.1462>
- Echeita Sarrionandia, G. (2021). La educación del alumnado considerado con necesidades educativas especiales en la LOMLOE. *Avances en Supervisión Educativa*, 35.
<https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.721>
- Echevarría Celis, M. (2022). Liderazgo directivo para favorecer el rol del docente en las prácticas inclusivas. *Revista Educación Inclusiva*, 15(2), 1-16.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/691>
- Espada Chavarria, R. M., Gallego Condoy, M. B., & Gonzalez Montesino, R. H. (2019). Diseño Universal del Aprendizaje e Inclusión en la Educación Básica en Ecuador. *Alteridad*, 14(2), 207-218. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.05>
- Espinosa Cevallos, P. A. (2024). Estrategias para la inclusión de estudiantes con discapacidades. *Dominio de las Ciencias*, 10(2), 1588-1599. <https://doi.org/10.23857/dc.v10i2.3895>
- Espinosa, I. P. L. D., Seijo, J. C. T., & Martínez, Y. M. (2021). Habilidades Sociales y Aprendizaje Cooperativo el la Inclusión de Estudiantes con Necesidades Educativas

Específicas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27, e0066.

<https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0066>

Fonseca, S., & Requeiro, R. (2020). La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales vista desde el desempeño de los docentes de la educación básica ecuatoriana. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(5), 1-15.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000500438

García, F. M. E. (2023). METODOLOGÍA CUANTITATIVA. En E. R. E. García, C. E. E. García, M. Y. E. García, F. M. E. García, J. E. E. Salguero, C. G. E. Gaibor, E. M. E. Gaibor, K. A. Araújo, & M. P. R. Carreno, *Metodología de la investigación científica y educativa* (1.ª ed., pp. 90-100). Atena Editora. <https://doi.org/10.22533/at.ed.6962318096>

García-González, J. R., & Sánchez-Sánchez, P. A. (2020). Diseño teórico de la investigación: Instrucciones metodológicas para el desarrollo de propuestas y proyectos de investigación científica. *Información Tecnológica*, 31(6), 159-170. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642020000600159>

George Reyes, C. E., & Trujillo Liñan, L. (2018). Aplicación del Método Delphi Modificado para la Validación de un Cuestionario de Incorporación de las TIC en la Práctica Docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1), 113-135.

<https://doi.org/10.15366/riee2018.11.1.007>

Hernandez Arteaga, I., Fernandez Lopez, K. M., Estela Vasquez, A. C., & Mestizo Nuzcue, E. J. (2020). Educación y Solidaridad: Un Camino hacia la Inclusión Educativa. *Social and Education History*, 9(3), 277. <https://doi.org/10.17583/hse.2020.4310>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Martin Duarte Ramírez, F. M. (2021). Liderazgo educativo en el siglo XXI. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 1(2), 86-111. <https://doi.org/10.59654/r0hsn429>

Ministerio de Educación. (2019). *Adaptaciones Curriculares para la Educación Especial e Inclusiva*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/05/Guia-de-adaptaciones-curriculares-para-educacion-inclusiva.pdf>

Ministerio de Educación. (2020). *Metodología para la construcción del PEI: Tercera edición*. Ministerio de Educación del Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/07/Metodologia-para-la-construccion-PEI-tercera-edicion.pdf>

Ministerio de Educación. (2024). Educación especial e inclusiva [Educación.gob.ec]. *Educación Especializada e Inclusiva*. <https://educacion.gob.ec/educacion-especial-inclusiva/>

Ministerio de Educación. (2025). *Instructivo de Evaluación*. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2025/04/Instructivo-de-Evaluacion-Estudiantil-2025.pdf>

Pleticosic-Ramírez, Y., Mecías Calvo, M., & Navarro-Patón, R. (2024). Efectos de programas de ejercicio físico en la composición corporal, condición física y calidad de vida de personas mayores con sobrepeso u obesidad: Una revisión sistemática (Effects of physical exercise programs on body composition, physical fitness and quality of life in older people with overweight or obesity: a systematic review). *Retos*, 56, 47-62.

<https://doi.org/10.47197/retos.v56.104052>

Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2023).

UNESCO. (2020). *América Latina y el Caribe. Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615>

Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Yachana Wasi. (2024a). *Código de Convivencia. UEIBYW*.

Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Yachana Wasi. (2024b). *Proyecto Educativo Institucional. UEIBYW*.

World Medical Association. (2013). World Medical Association Declaration of Helsinki: Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects. *JAMA*, 310(20), 2191.
<https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053>

Financiación

Los autores no recibieron financiación para el desarrollo de la presente investigación.

Conflicto de Intereses

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

Contribución de Autoría:

Los autores han participado en la construcción del documentos