



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.  
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea)  
Volumen Especial Cuidado Integral y Atención Primaria en Enfermería 2026

**ADAPTACIONES CURRICULARES EN LA  
EVALUACIÓN SUMATIVA DE ESTUDIANTES  
CON NEE ASOCIADAS A LA DISCAPACIDAD  
EN EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA**

**CURRICULAR ADAPTATIONS IN THE SUMMATIVE  
ASSESSMENT OF STUDENTS WITH SEN ASSOCIATED  
WITH DISABILITIES IN DISTANCE HIGHER EDUCATION**

**Anthony Fabricio Cabrera Ludeña**  
Universidad Nacional de Loja, Ecuador

**Katherine del Cisne Ayala Camacho**  
Universidad Nacional de Loja, Ecuador

DOI: [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v10i1.0.22876](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i1.0.22876)

## Adaptaciones Curriculares en la Evaluación Sumativa de Estudiantes con NEE Asociadas a la Discapacidad en Educación Superior a Distancia

**Anthony Fabricio Cabrera Ludeña<sup>1</sup>**[anthony.cabrera@unl.edu.com](mailto:anthony.cabrera@unl.edu.com)<https://orcid.org/0009-0003-8299-0430>

Universidad Nacional de Loja

Ecuador

**Katherine del Cisne Ayala Camacho**[katherine.ayala@unl.edu.ec](mailto:katherine.ayala@unl.edu.ec)<https://orcid.org/0000-0002-0410-2771>

Universidad Nacional de Loja

Ecuador

### RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo analizar las adaptaciones curriculares implementadas en la evaluación sumativa de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) asociadas a la discapacidad en la educación superior a distancia, con el fin de identificar su pertinencia, eficacia e impacto en la inclusión educativa. La investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto, de tipo descriptivo, con diseño no experimental y corte transversal, en la Unidad de Educación a Distancia y en Línea de la Universidad Nacional de Loja. La muestra estuvo conformada por docentes y gestores académicos con experiencia en procesos evaluativos inclusivos. Para la recolección de información se aplicaron cuestionarios semiestructurados y una revisión documental de evaluaciones sumativas adaptadas, lo que permitió la triangulación de datos. Los resultados evidencian que las adaptaciones curriculares, particularmente la flexibilización de tiempos, la diversificación de formatos y medios de respuesta, la retroalimentación accesible y la evaluación asíncrona, contribuyen significativamente a mejorar la comprensión de criterios, la participación, la continuidad académica y la autoeficacia estudiantil. No obstante, se identifican debilidades en la aplicación sistemática del Diseño Universal para el Aprendizaje, en la formalización técnica de los instrumentos evaluativos, en la documentación de las adaptaciones y en el soporte institucional. Se concluye que, aunque las adaptaciones generan un impacto positivo en la inclusión educativa, es necesario fortalecer la formación docente, los lineamientos institucionales y la gestión evaluativa para garantizar procesos sumativos equitativos, válidos y sostenibles en la educación superior a distancia.

**Palabras clave:** adaptaciones curriculares, inclusión, evaluación sumativa

---

<sup>1</sup> Autor principal

Correspondencia: [anthony.cabrera@unl.edu.com](mailto:anthony.cabrera@unl.edu.com)

# Curricular Adaptations in the Summative Assessment of Students with SEN Associated with Disabilities in Distance Higher Education

## ABSTRACT

The purpose of this study is to analyze the curricular adaptations implemented in the summative assessment of students with special educational needs, associated with disabilities in distance higher education, in order to identify their relevance, effectiveness, and impact on educational inclusion. The research was conducted using a mixed, descriptive approach, with a non-experimental, cross-sectional design, at the Distance and Online Education Unit of the National University of Loja. The sample consisted of teachers and academic managers with experience in inclusive assessment processes. Semi-structured questionnaires and a documentary review of adapted summative assessments were used to collect information, allowing for data triangulation. The results show that curricular adaptations, particularly the flexibilization of time, the diversification of formats and response methods, accessible feedback, and asynchronous assessment, contribute significantly to improving students' understanding of criteria, participation, academic continuity, and self-efficacy. However, weaknesses were identified in the systematic application of Universal Design for Learning, in the technical formalization of assessment instruments, in the documentation of adaptations, and in institutional support. It is concluded that, although adaptations have a positive impact on educational inclusion, it is necessary to strengthen teacher training, institutional guidelines, and assessment management to ensure equitable, valid, and sustainable summative processes in distance higher education.

**Keywords:** curriculum adaptations, inclusion, summative assessment

*Artículo recibido 15 enero 2026*

*Aceptado para publicación: 15 febrero 2026*



## INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa en la educación superior a distancia es un desafío actual y urgente que busca garantizar el acceso equitativo y el éxito académico de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) asociadas a discapacidades. Este estudio se fundamenta en un enfoque socioconstructivista, inclusivo y tecnopedagógico, que reconoce la complejidad del aprendizaje y la evaluación en contextos diversos.

Desde la perspectiva socioconstructivista, autores como Vygotsky, Bruner y Paulo Freire enfatizan la mediación social, la interacción cultural y la evaluación crítica como elementos esenciales para un aprendizaje significativo y emancipador. Asimismo, el enfoque inclusivo basado en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) plantea la necesidad de flexibilizar el currículo, considerando la diversidad del estudiantado y promoviendo la accesibilidad, la equidad y el desarrollo integral.

Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) desempeñan un rol central en la mediación del aprendizaje inclusivo en la educación a distancia, facilitando el acceso a recursos y la interacción entre docentes y estudiantes con diferentes características y necesidades. Esta perspectiva socioeducativa y tecnopedagógica permite potenciar prácticas evaluativas justas y flexibles que valoren tanto resultados como procesos de aprendizaje.

En Ecuador, estudios recientes han evidenciado que la capacitación docente y la alineación curricular son determinantes para el éxito académico y la inclusión real de estos estudiantes, quienes representan el 13% de la población estudiantil en la Unidad de Educación a Distancia y en Línea de la Universidad Nacional de Loja, de acuerdo con las estadísticas del Departamento de Bienestar Estudiantil.

El presente estudio se propone analizar las adaptaciones curriculares implementadas en la evaluación sumativa de estudiantes con NEE asociadas a discapacidad en la educación superior a distancia, con el fin de identificar su pertinencia, eficacia e impacto en la inclusión educativa. Así, se contribuirá a fortalecer prácticas pedagógicas inclusivas que aseguren procesos evaluativos válidos, justos y coherentes con las necesidades individuales, promoviendo un sistema educativo más equitativo y accesible.



## **METODOLOGÍA**

La investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto, al integrar procedimientos cuantitativos y cualitativos que permitieron describir y comprender la gestión y aplicación de las adaptaciones curriculares en la evaluación sumativa en la educación superior a distancia y en línea. El componente cuantitativo facilitó la medición de tendencias y frecuencias relacionadas con dichas adaptaciones, mientras que el componente cualitativo posibilitó profundizar en las percepciones y experiencias de los actores educativos involucrados.

El estudio corresponde a una investigación de tipo descriptivo, se orientó a caracterizar las prácticas evaluativas inclusivas sin establecer relaciones causales entre variables. El diseño fue no experimental, dado que las variables no fueron manipuladas deliberadamente, sino observadas tal como se presentan en su contexto natural. Asimismo, la investigación adoptó un corte transversal, puesto que la recolección de datos se realizó en un único momento temporal.

El contexto de la investigación fue la Universidad Nacional de Loja, específicamente la Unidad de Educación a Distancia y en Línea (UEDL), ubicada en la Ciudad Universitaria “Guillermo Falconí Espinoza”, en el cantón Loja, provincia de Loja, Ecuador. Esta unidad académica-administrativa cuenta con diez carreras de pregrado (ocho en modalidad a distancia y dos en modalidad en línea), una planta docente de muestra de 24 docentes y una población estudiantil cercana a los 6000 estudiantes.

La población de estudio estuvo conformada por 134 docentes pertenecientes a la UEDL. A partir de esta población, se seleccionó una muestra no probabilística de tipo intencional, integrada por 24 docentes de las distintas carreras de la unidad, considerando como criterio de inclusión haber trabajado con estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad durante los dos últimos periodos académicos. Para la recolección de datos se emplearon técnicas acordes al enfoque metodológico del estudio. En el componente cuantitativo y cualitativo se aplicaron cuestionarios semiestructurados dirigidos a docentes y gestores de carrera, los cuales incluyeron preguntas cerradas con escala tipo Likert de cinco niveles y preguntas abiertas, los resultados observados en el aprendizaje y las principales barreras y apoyos para su implementación. El tiempo estimado de aplicación de los cuestionarios fue de 15 a 20 minutos. Como técnica complementaria, se realizó una revisión documental mediante una matriz tipo rúbrica, utilizada para analizar evaluaciones sumativas correspondientes a las



distintas carreras de la UEDL. Esta matriz permitió valorar la estructura técnica de las evaluaciones, la incorporación de adaptaciones curriculares, las condiciones de accesibilidad, la retroalimentación y el seguimiento.

Finalment, en cuanto a los aspectos éticos, la investigación se desarrolló conforme a los principios de respeto, confidencialidad y uso responsable de la información. La participación de los informantes fue voluntaria y se garantizó el anonimato de los datos recopilados; y, se reconocen como limitaciones del estudio el tamaño reducido de la muestra y la dependencia de información.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

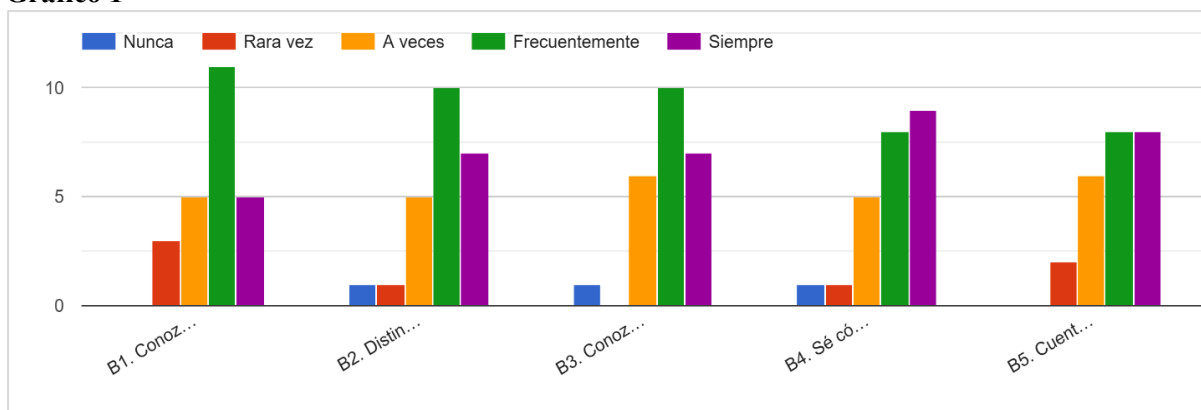
De los resultados obtenidos en la Encuesta sobre Adaptaciones curriculares en la evaluación sumativa de estudiantes con NEE asociadas a la discapacidad en educación superior a distancia, se encuentran los resultados más relevantes para este proceso investigativo.

La muestra estudiada estuvo conformada por 24 docentes de la Unidad de Educación a Distancia y en Línea de la Universidad Nacional de Loja. Del total, el 66% corresponde a género femenino y el 33,3% a género masculino, evidenciando una mayor participación femenina en el cuerpo docente relacionado con la evaluación sumativa de estudiantes con discapacidad.

En este contexto, en cuanto al literal de investigación B del *conocimiento y aplicación de los fundamentos y lineamientos* relacionados con las adaptaciones curriculares en la evaluación sumativa, se identificaron algunos aspectos destacados.

### B. Fundamentos, lineamientos y evaluación.

**Grafico 1**



Nota: [B1. Conozco los principios del DUA y cómo aplicarlos en sesiones sincrónicas.] [B2. Distingo entre adaptaciones curriculares y ajustes razonables.] [B3. Conozco lineamientos institucionales sobre accesibilidad (intérprete, subtítulo, transcripción).] [B4. Sé cómo preservar la validez y equivalencia al adaptar actividades guiadas y evaluaciones formativas/sumativas.] [B5. Cuento con criterios para documentar las adaptaciones (actas, planificación, evidencias).]

Sobre el conocimiento de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y su aplicación en sesiones sincrónicas, el 66.66% de los docentes afirmó conocerlos “siempre” o “frecuentemente” (20.83% y 45.83% respectivamente), mientras que el 33.33% indicó conocerlos “a veces” o “rara vez” (20.83% y 12.50%). Este resultado refleja un nivel favorable de conocimiento, aunque evidencia la necesidad de fortalecer la formación para alcanzar una aplicación homogénea y rigurosa del DUA.

Estos resultados coinciden con lo planteado por Tobón (2012) y Bruner (1996), quienes enfatizan que la inclusión educativa requiere no solo la adaptación sino la comprensión profunda de sus principios para garantizar una educación equitativa. Por otra parte, la necesidad de fortalecer lineamientos institucionales y su conocimiento está en sintonía con las recomendaciones de Morin (2004) y Foucault (1998), sobre la importancia de estructuras claras para la aplicación efectiva de políticas inclusivas.

La mayoría de docentes (70.84%) distingue entre adaptaciones curriculares y ajustes razonables, aunque cerca del 30% aún presenta dificultades conceptuales, evidenciando la necesidad de fortalecer esta comprensión para asegurar prácticas inclusivas efectivas. Un porcentaje similar conoce los lineamientos institucionales sobre accesibilidad, mientras que un 29.17% reconoce insuficiencia en su manejo, lo que subraya la urgencia de una mejor formación y difusión.

En cuanto a la preservación de la validez y equivalencia en las adaptaciones evaluativas, el 70.83% aplica criterios adecuados, aunque un 30% evidencia prácticas irregulares, señalando espacios para aumentar la rigurosidad metodológica.

Estos resultados corroboran las ideas de Tobón (2012), quien señala que la inclusión efectiva demanda no solo la aplicación de adaptaciones, sino un conocimiento profundo de sus principios para garantizar equidad educativa.

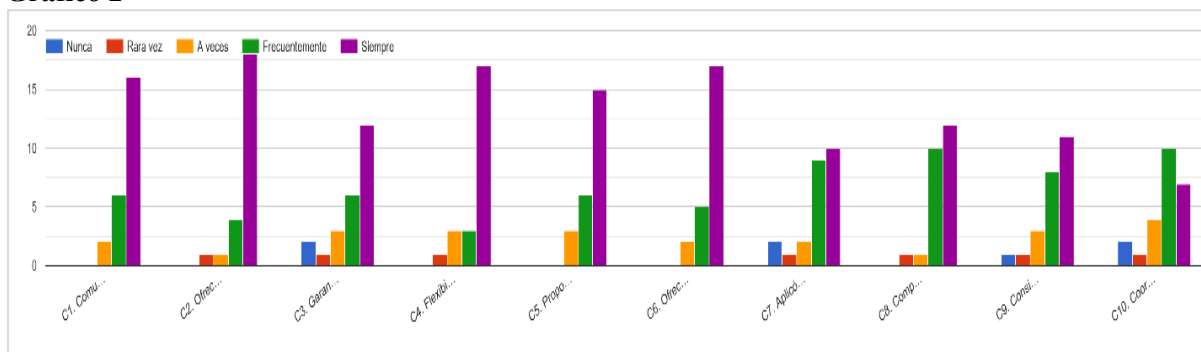
Asimismo, Cuervo et al. (2015) advierten que la confusión entre adaptaciones curriculares y ajustes razonables puede afectar la calidad de la enseñanza inclusiva.

En cuanto a las adaptaciones aplicadas en las evaluaciones sumativas, se identificaron hallazgos relevantes.



## C. Adaptaciones aplicadas en las evaluaciones sumativas

**Grafico 2**



Nota: [C1. Comunico con anticipación los criterios, rúbricas y ponderaciones de evaluación, asegurando su accesibilidad para todos los estudiantes.] [C2. Ofrezco retroalimentación grabada o escrita sobre los resultados de las evaluaciones para favorecer la comprensión de los logros y áreas de mejora.] [C3. Garantizo accesibilidad en las evaluaciones mediante formatos alternativos (lectores de pantalla, subtítulos, intérpretes o textos ampliados cuando corresponda).] [C4. Flexibilizo los medios de respuesta y tiempos de entrega según las necesidades o condiciones de conectividad del estudiante.] [C5. Proporciono ejemplos, rúbricas descriptivas y pautas claras que orienten la elaboración de los productos evaluativos (andamiaje evaluativo).] [C6. Ofrezco tutorías o sesiones de retroalimentación individual o grupal después de las evaluaciones para fortalecer el aprendizaje continuo.] [C7. Aplico principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en las evaluaciones, permitiendo múltiples formas de demostrar el conocimiento y la competencia.] [C8. Comparto un informe o síntesis de resultados agregados (logros, dificultades, próximos pasos) para promover la mejora del proceso evaluativo.] [C9. Considero contingencias tecnológicas o contextuales mediante evaluaciones alternativas asincrónicas o con materiales de bajo peso digital.] [C10. Coordino con los servicios institucionales de apoyo (psicopedagógico, tecnológico, inclusión) para garantizar ajustes razonables y equitativos en la evaluación.]

Los docentes de la muestra muestran un alto compromiso con la transparencia en la evaluación, ya que el 70.83% siempre comunica criterios y rúbricas accesibles, y más del 80% ofrece retroalimentación escrita o grabada, aunque algunos aún requieren fortalecer esta práctica. En términos de accesibilidad, la mayoría (62.5% siempre y 29.17% frecuentemente) asegura formatos alternativos para facilitar la evaluación, aunque persisten desafíos para un 16.66% que rara vez o nunca lo hace.

La flexibilización de tiempos y medios de respuesta se aplica mayoritariamente con consistencia (79.17% siempre), y la provisión de ejemplos, rúbricas y pautas claras también recibe un buen nivel de atención (75% siempre). El acompañamiento postevaluativo, a través de tutorías o sesiones de retroalimentación, se mantiene alto con cerca del 80% en “siempre”.

Respecto a la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), aunque más de la mitad (54.17%) lo implementa siempre y otro 37.5% frecuentemente, casi un 30% no lo aplica de forma constante, mostrando la necesidad de consolidar esta práctica. La mayoría comparte informes de resultados para la mejora continua, pero en evaluaciones alternativas por contingencias tecnológicas o contextuales hay espacio para fortalecer (25% solo a veces).

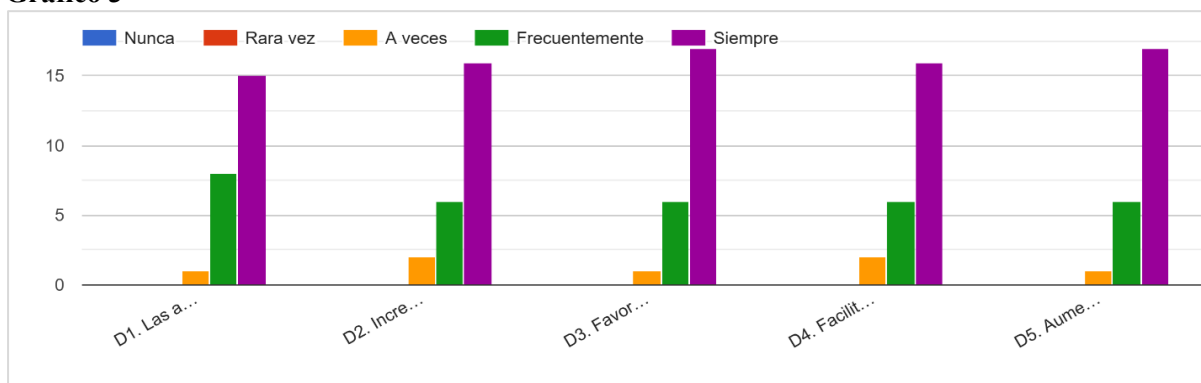
Finalmente, la coordinación con servicios institucionales de apoyo muestra un nivel medio de cumplimiento, con un 45.83% siempre y un 41.67% frecuentemente, pero también indicadores que evidencian deficiencias en la articulación institucional.

Este panorama refleja las reflexiones de Tobón (2012), quien destaca la importancia de la transparencia y retroalimentación como pilares para el aprendizaje inclusivo efectivo. La heterogeneidad en la aplicación del DUA coincide con Cuervo et al. (2015), que señalan la dificultad para la implementación sistemática de prácticas inclusivas en ambientes educativos tradicionales.

En relación con los resultados de la evaluación sumativa, se destacan aspectos clave sobre el impacto de las adaptaciones en el proceso evaluativo para estudiantes con NEE asociadas a discapacidad, con base en las respuestas de los 24 docentes encuestados.

#### D. Resultados de la evaluación sumativa

**Grafico 3**



Nota: [D1. Las adaptaciones en la evaluación mejoran la comprensión de los criterios y expectativas de desempeño.] [D2. Incrementan la participación activa del estudiante en el proceso evaluativo (entregas, consultas, revisión de retroalimentación).] [D3. Favorecen la continuidad y culminación de las actividades evaluativas planificadas.] [D4. Facilitan el seguimiento y cumplimiento de las tareas o productos derivados de la evaluación.] [D5. Aumentan la autoeficacia y confianza del estudiante al demostrar sus aprendizajes en la evaluación.]

Los docentes manifiestan una percepción mayoritariamente positiva respecto al impacto de las adaptaciones en la evaluación sumativa. El 70.83% considera que las adaptaciones “siempre” mejoran la comprensión de criterios y expectativas, mientras que casi un 75% reconoce que incrementan la participación activa del estudiante. Asimismo, alrededor del 79% afirma que las adaptaciones favorecen la continuidad y culminación de las actividades evaluativas planificadas.

En cuanto al seguimiento y cumplimiento de tareas derivadas de la evaluación, el 75% de docentes señala que las adaptaciones “siempre” facilitan este proceso, y un porcentaje similar destaca que las adaptaciones fortalecen la autoeficacia y la confianza de los estudiantes al demostrar sus aprendizajes.

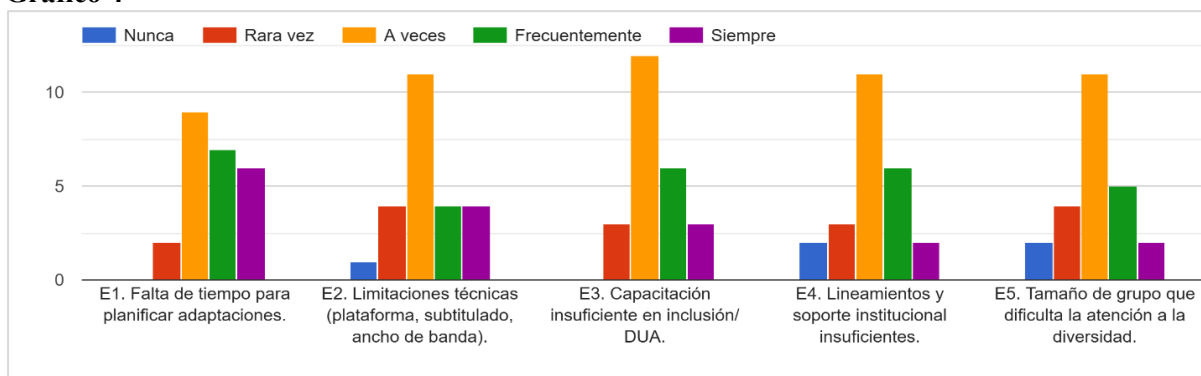
Estos hallazgos coinciden con la visión de Tobón (2012), quien sostiene que la claridad en criterios y la participación activa son fundamentales para un aprendizaje significativo e inclusivo. La continuidad en las actividades y el cumplimiento efectivo se relacionan con el enfoque socioconstructivista de Vygotsky.

Sin embargo, la existencia de docentes que reportan que estas mejoras sólo ocurren “a veces” indica que la implementación de las adaptaciones no es homogénea, lo que sugiere la necesidad de optimizar procesos y formaciones para garantizar su efectividad plena y constante en todos los contextos.

En cuanto a las barreras y apoyos identificados por los docentes en la aplicación de adaptaciones curriculares en la evaluación sumativa, se observaron diversos factores que afectan la efectividad del proceso, según las respuestas de la muestra de 24 docentes.

#### E. Barreras y apoyos

**Grafico 4**



La gestión del tiempo para planificar adaptaciones aparece como un obstáculo constante: el 54.17% de docentes reporta que esta barrera ocurre “frecuentemente” o “siempre”, lo que refleja la tensión entre la demanda de personalización y las cargas laborales. Tobón (2012) señala que la sobrecarga docente limita la calidad y profundidad del trabajo inclusivo, subrayando la importancia de una organización institucional que contemple tiempos adecuados para estas tareas.

Las limitaciones técnicas, como conectividad deficiente, problemas con plataformas y acceso a servicios de accesibilidad (subtítulos, intérpretes), afectan a un alto porcentaje de docentes (62.5% entre “a veces” y “siempre”), destacando los retos tecnológicos propios de la educación a distancia, un aspecto ampliamente documentado por García Aretio (2017), quien advierte que la infraestructura tecnológica sigue siendo un factor crítico para la inclusión en modalidades virtuales.



La falta de capacitación suficiente en inclusión y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es una barrera para el 50% de los docentes (“a veces”) y hasta un 45.84% en niveles “frecuente” o “siempre”. Esto concuerda con Fernández y Sanhueza (2015), que enfatizan la formación continua como pilar para implementar estrategias inclusivas con rigor pedagógico.

Respecto a los lineamientos institucionales y el soporte, la percepción de insuficiencia es marcada (87.5% entre “a veces” y “siempre”), lo que coincide con Oliver (1996) sobre la necesidad de respaldo institucional claro y estructurado para que la inclusión no dependa exclusivamente del esfuerzo individual del docente.

Finalmente, el tamaño de grupo es reconocido como una barrera fluctuante, con un 41.67% que indica que “a veces” dificulta la atención personalizada, un fenómeno que coincide con estudios de Kozleski (2017), quienes señalan que grupos numerosos impactan negativamente en la capacidad docente para gestionar la diversidad de manera efectiva.

Finalmente algunos criterios de los docentes sobre las Adaptaciones evaluativas efectivas y necesidades para optimizar la evaluación sumativa destacan diversas experiencias sobre adaptaciones evaluativas que han resultado especialmente efectivas para valorar el aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas especiales.

En cuanto a las necesidades para optimizar las prácticas de evaluación sumativa, los docentes coincidieron en la importancia de contar con formación continua específica en evaluación inclusiva y diseño universal para el aprendizaje (DUA), recursos didácticos claros y accesibles, así como lineamientos institucionales unificados que orienten la elaboración y aplicación de instrumentos evaluativos. Se resaltó la utilidad de disponer de plantillas estandarizadas que faciliten la coherencia entre criterios, evidencias y resultados.

Grosso modo, las experiencias compartidas y las demandas expresadas evidencian un compromiso docente por implementar evaluaciones inclusivas que valoren auténticamente el aprendizaje, junto a una necesidad clara de mayor apoyo institucional, formación especializada y materiales orientadores.

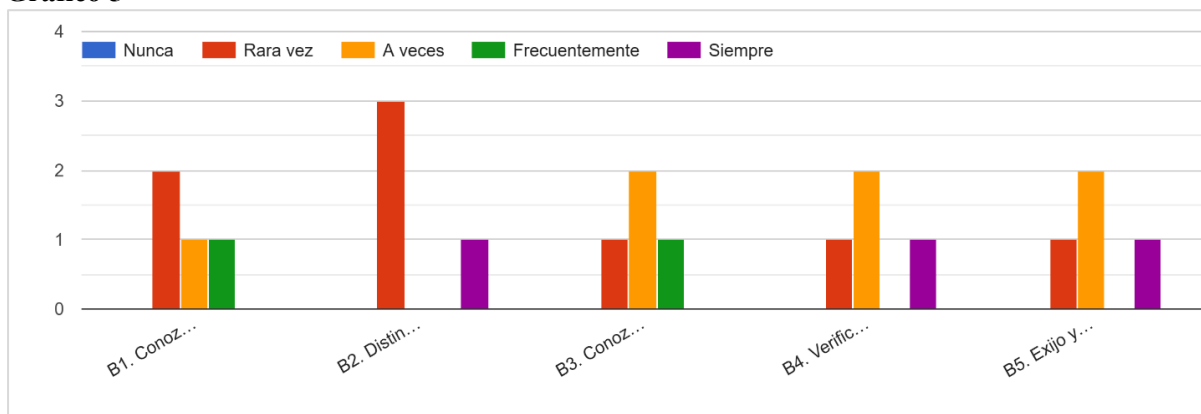
De los resultados obtenidos en la Cuestionario sobre Adaptaciones curriculares en la evaluación sumativa de estudiantes con NEE asociadas a la discapacidad en educación superior a distancia - Gestores, se identifican los siguientes resultados.



La muestra de gestores analizada estuvo conformada por 4 participantes de la Unidad de Educación a Distancia y en Línea, de los cuales el 50% corresponde a género femenino y el 50% a género masculino. En cuanto a la experiencia docente, dos gestores poseen más de 10 años, uno entre 5 y 10 años, y uno entre 1 y 3 años. Respecto a formación previa en inclusión y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el 50% cuenta con formación en este ámbito, mientras que el otro 50% no. La modalidad principal de gestión es equitativamente dividida entre educación en línea y a distancia, utilizando plataformas digitales como Zoom y el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA), con una calidad de conectividad mayormente alta o media.

## B. Fundamentos, lineamientos y evaluación

**Grafico 5**



Nota: [B1. Conozco los principios del DUA y cómo aplicarlos en sesiones sincrónicas.] [B2. Distingo entre adaptaciones curriculares y ajustes razonables.] [B3. Conozco lineamientos institucionales sobre accesibilidad (intérprete, subtítulo, transcripción).] [B4. Verifico que las evaluaciones sumativas aplicadas por los docentes mantengan validez y equivalencia pese a las adaptaciones.] [B5. Exijo y archivo la documentación de las adaptaciones realizadas (informes, actas, planificaciones, evidencias).]

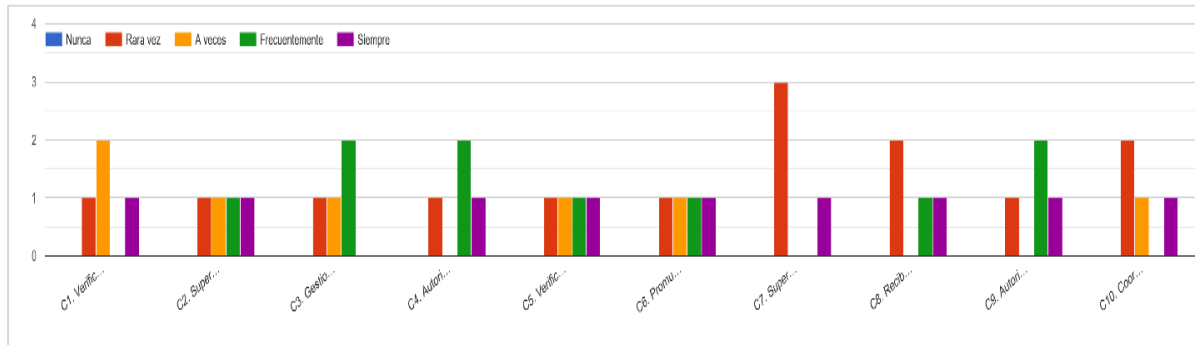
De los resultados obtenidos solo el 25% de los gestores indica conocer frecuentemente los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y su aplicación en evaluación sumativa, mientras que el 75% restante lo hace rara vez o a veces. En cuanto a la distinción entre adaptaciones curriculares y ajustes razonables, solo un gestor (25%) reporta conocerla siempre, y los demás rara vez. El conocimiento sobre lineamientos institucionales de accesibilidad es limitado, con un 75% que responde “a veces” o “rara vez”.

La verificación de la validez y equivalencia en adaptaciones y la documentación formal de estas prácticas son realizadas consistentemente solo por un cuarto de los gestores. Esta falta de sistematización refleja deficiencias en la formación y familiarización con marcos teóricos y normativos,

lo que coincide con lo planteado por Morales (2020) y Sánchez et al. (2021), quienes enfatizan la necesidad de fortalecer la capacitación y claridad institucional para una implementación efectiva de la educación inclusiva.

### C. Gestión de las adaptaciones en las Evaluaciones Sumativas (por unidad).

**Grafico 6**

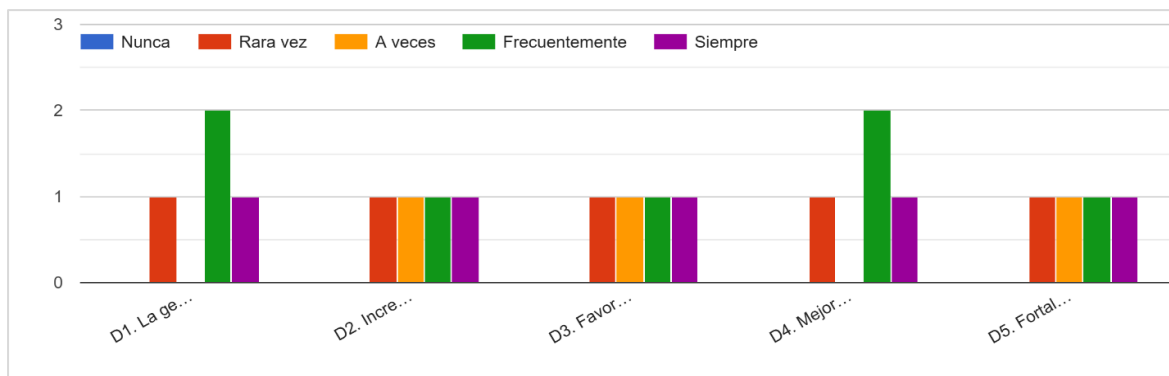


Nota: [C1. Verifico que los docentes comuniquen oportunamente los criterios, rúbricas y ponderaciones de las evaluaciones de cada unidad.] [C2. Superviso que se proporcione retroalimentación accesible a los estudiantes después de cada evaluación sumativa.] [C3. Gestiono que las evaluaciones cuenten con accesibilidad mediante formatos alternativos cuando corresponde.] [C4. Autorizo y doy seguimiento a la flexibilización de tiempos y medios de respuesta según las necesidades de los estudiantes.] [C5. Verifico que los docentes proporcionen ejemplos, rúbricas descriptivas y pautas claras en las evaluaciones sumativas.] [C6. Promuevo la realización de tutorías o sesiones de retroalimentación posterior a las evaluaciones.] [C7. Superviso que los principios del DUA se apliquen en las evaluaciones de las tres unidades.] [C8. Recibo y reviso informes de resultados agregados de evaluación para la toma de decisiones académicas.] [C9. Autorizo evaluaciones alternativas en casos de contingencias tecnológicas o contextuales.] [C10. Coordino con los servicios institucionales de apoyo para garantizar ajustes razonables en la evaluación.]

La supervisión y seguimiento de las adaptaciones muestran gran heterogeneidad. Solo el 25% de los gestores verifica siempre la comunicación oportuna de criterios y rúbricas, la retroalimentación accesible y la provisión de ejemplos claros, mientras que otros lo hacen solo a veces o rara vez. La aplicación de formatos accesibles y la flexibilización de tiempos presentan mejores porcentajes.

### D. Resultados de la gestión de las adaptaciones en la Evaluación Sumativa

**Grafico 7**

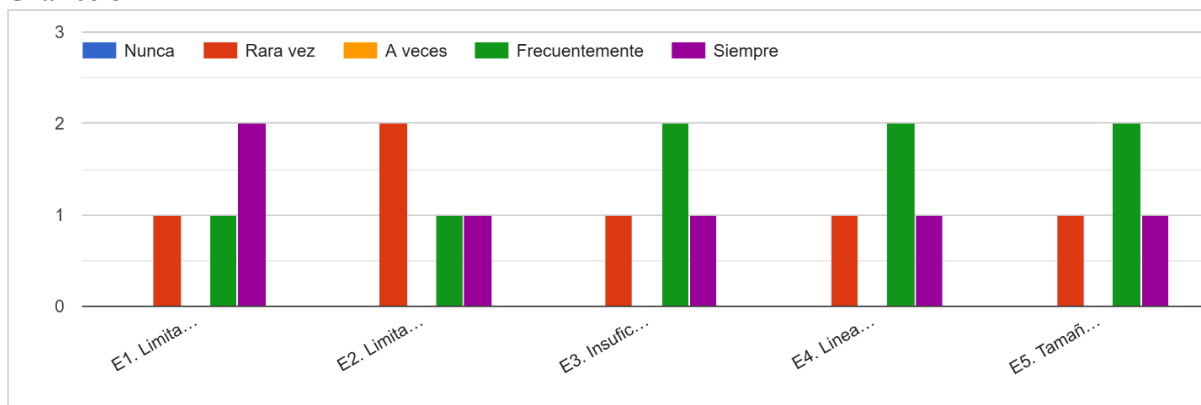


Nota: [D1. La gestión de las adaptaciones mejora la claridad de los criterios de evaluación en las asignaturas de la carrera.] [D2. Incrementa la participación de los estudiantes en las evaluaciones sumativas.] [D3. Favorece la continuidad y culminación de las evaluaciones planificadas en cada unidad.] [D4. Mejora el cumplimiento de las actividades evaluativas por parte de los estudiantes.] [D5. Fortalece la autoeficacia del estudiante al demostrar sus aprendizajes.]

Los gestores muestran opiniones divididas respecto a los beneficios de las adaptaciones en la participación estudiantil, continuidad y culminación de evaluaciones, cumplimiento de actividades y fortalecimiento de la autoeficacia. Solo un 25% las valora como efectivas “siempre”, mientras otros gestores las reconocen con menor frecuencia o rara vez.

#### E. Barreras y apoyos para la gestión de las adaptaciones

**Grafico 8**



Nota: [E1. Limitaciones de tiempo para supervisar la correcta aplicación de adaptaciones.] [E2. Limitaciones técnicas de plataformas o conectividad.] [E3. Insuficiente capacitación docente en inclusión/DUA.] [E4. Lineamientos institucionales poco claros sobre evaluación inclusiva.] [E5. Tamaño de los grupos que dificulta la gestión de la diversidad.]

La mayoría de gestores identifican la falta de tiempo como barrera constante, con un 50% que la reporta como “siempre” y un 25% como “frecuentemente”. Las limitaciones técnicas afectan a un 50% con frecuencia o siempre. Además, el 75% señala insuficiente capacitación docente y lineamientos institucionales poco claros como obstáculos recurrentes. El tamaño de los grupos que dificulta la atención personalizada es también un problema frecuente para el 75%.

Estas barreras coinciden con los hallazgos de Sánchez et al. (2021), quienes destacan la urgencia de optimizar recursos, fortalecer formación y ajustar la gestión organizacional para asegurar una educación inclusiva efectiva en entornos virtuales. Grosso modo, los gestores evidencian un compromiso en la supervisión y gestión de las adaptaciones curriculares para evaluación, aunque existen brechas en conocimiento, aplicación sistemática de lineamientos y recursos, así como barreras estructurales y técnicas que limitan la eficacia de sus acciones. Se sugiere fortalecer la formación específica en DUA e inclusión, clarificar y unificar lineamientos institucionales, optimizar recursos tecnológicos, y ajustar la gestión organizacional para garantizar un acompañamiento más efectivo y equitativo en la evaluación sumativa de estudiantes con necesidades educativas especiales.



De los resultados obtenidos en la Matriz de revisión documental de evaluaciones sumativas con adaptaciones, se logran definir los presentes resultados analizados en la siguiente matriz.

**Tabla 1** Matriz de consolidación de resultados

<b>Matriz de consolidación de resultados</b>	
<b>A. Estructura técnica de la Evaluación sumativa.</b>	Las evaluaciones sumativas con adaptaciones para estudiantes con NEE asociadas a una discapacidad, no señalan numeración o valoración numerica de cada item, tampoco incluyen una rúbrica o matriz de valoración; cumplen de manera insuficiente con las indicaciones de los criterios de evaluación de forma explícita, sin embargo mantienen instrucciones claras, precisas y comprensibles y también poseen correspondencia clara con la unidad de aprendizaje.
<b>B. Adaptaciones curriculares en la evaluación sumativa</b>	Las adaptaciones curriculares de las evaluaciones para estudiantes con NEE asociadas a una discapacidad, cumplen parcialmente con la existencia de adaptaciones que los estudiantes necesariamente requieren, de igual forma no respetan la naturaleza de la evaluación, así como tampoco están claramente especificadas en el documento y parcialmente mantienen una equidad de evaluativa; únicamente, se modifican los tiempos, formatos o medios de respuesta cuando corresponde.
<b>C. Accesibilidad y condiciones tecnológicas</b>	Las evaluaciones sumativas con adaptaciones según las necesidades de los estudiantes en este apartado, mantienen formato accesible, legible, ordenado y digitalizado. Así mismo el archivo es compatible en diversidad de dispositivos, considera la conectividad del estudiante, permite la entrega asíncrona dependiendo de la necesidad del estudiante y a veces prevee contingencias técnicas.
<b>D. Retroalimentación y seguimiento</b>	Las evaluaciones sumativas adaptadas presentan retroalimentación clara comprensible es coherente permite reconocer y mejorar los errores cometidos a los estudiantes.
<b>E. Gestión institucional de la evaluación</b>	La evaluación mantienen respaldo institucional, hay informes, actas y registros de por medio, además se evidencia la revisión del gestor, así mismo la evaluación se alinea con la planificación de la carrera pero no mantiene confidencialidad de los resultados, y no conserva adecuadamente el archivo evaluativo.

Nota: Esta tabla contempla la consolidación de los resultados de la “Matriz de revisión documental de evaluaciones sumativas con adaptaciones”

La matriz de consolidación de resultados revela aspectos críticos sobre la evaluación sumativa adaptada para estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) asociadas a discapacidad. En cuanto a la estructura técnica de la evaluación sumativa (A), se observa que aunque las evaluaciones mantienen instrucciones claras y coherencia con la unidad de aprendizaje, carecen de elementos técnicos esenciales



como la numeración o valoración numérica de ítems, lo que coincide con lo señalado por Morales (2020), quien destaca que la ausencia de instrumentos explícitos y estandarizados dificulta la valoración equitativa.

Respecto a las adaptaciones curriculares en la evaluación (B), el cumplimiento es parcial. Se modifican tiempos y formatos, pero no siempre se respeta la naturaleza original de la evaluación ni se especifican claramente las adaptaciones en los documentos, lo que puede afectar la equidad y validez del proceso evaluativo. Esto refleja lo señalado por Sánchez et al. (2021), quienes enfatizan que las adaptaciones deben ser precisas y coherentes con los objetivos evaluativos para garantizar justicia y pertinencia.

En el apartado de accesibilidad y condiciones tecnológicas (C), se evidencia un avance significativo, ya que las evaluaciones son accesibles, legibles, digitales y compatibles con distintos dispositivos. Además, se considera la conectividad y se permiten entregas asincrónicas según necesidad, aunque la previsión ante contingencias técnicas es solo ocasional. Esto coincide con Pérez y Ramírez (2019), quienes resaltan que la inclusión tecnológica es fundamental en educación a distancia, pero requiere estrategias más robustas. La retroalimentación y seguimiento (D) se presenta como un punto fuerte, ofreciendo retroalimentación clara y coherente que ayuda al estudiante a reconocer errores y mejorar, un aspecto clave para el aprendizaje significativo según los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (Meyer et al., 2014). Sin embargo, la falta de sistematización en otros componentes puede limitar el impacto del proceso evaluativo.

Finalmente, en términos de gestión institucional (E), aunque existe respaldo formal mediante informes y registros, persisten deficiencias en la confidencialidad y conservación adecuada de los archivos evaluativos. Esto compromete la integridad y seguridad del proceso, un aspecto crítico que debe ser atendido para fortalecer la confianza institucional y cumplir con normativas éticas y legales, tal como indican Morales y Sánchez (2020).

En síntesis, la matriz refleja un compromiso inicial con la adaptación de evaluaciones para estudiantes con NEE, pero con claras áreas de mejora en la formalización, especificidad y rigor técnico. Para avanzar hacia una educación inclusiva efectiva, es imprescindible fortalecer la estructuración técnica de las evaluaciones, precisar y documentar claramente las adaptaciones curriculares, robustecer las estrategias tecnológicas y asegurar la gestión institucional adecuada.



## CONCLUSIONES

En relación con el objetivo general, se concluye que las adaptaciones curriculares implementadas en la evaluación sumativa de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) asociadas a la discapacidad en la educación superior a distancia presentan una pertinencia e impacto mayoritariamente positivos, especialmente en términos de participación, comprensión de criterios, continuidad académica y fortalecimiento de la autoeficacia estudiantil.

Sin embargo, su eficacia no es homogénea ni plenamente sistematizada, debido a debilidades en la fundamentación teórica, la formalización técnica de los instrumentos evaluativos, la documentación de las adaptaciones y el respaldo institucional.

Se concluye que los resultados se alinean de manera consistente con los postulados teóricos del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el enfoque socioconstructivista y la evaluación inclusiva planteados por autores como Tobón, Vygotsky, Bruner y Bandura. No obstante, tanto docentes como gestores evidencian niveles desiguales de comprensión conceptual, particularmente en la diferenciación entre adaptaciones curriculares y ajustes razonables, así como en la aplicación rigurosa de criterios de validez, equivalencia y documentación. Esta situación confirma que la inclusión educativa no depende únicamente de la voluntad pedagógica, sino de una comprensión profunda y sistemática de sus fundamentos teóricos.

Se identificó que las adaptaciones más utilizadas son la flexibilización de tiempos, la diversificación de formatos y medios de respuesta, la evaluación asíncrona y la retroalimentación accesible. Aunque estas estrategias resultan efectivas para reducir barreras, su aplicación no siempre es explícita ni técnicamente estructurada, evidenciándose ausencia de rúbricas, especificación clara de adaptaciones y criterios de valoración, lo que compromete la transparencia y equidad de la evaluación.

Los resultados confirman la necesidad de diseñar una propuesta de estrategias metodológicas inclusivas que fortalezca la evaluación sumativa, orientada a la aplicación sistemática del DUA, la formación continua docente, el uso de instrumentos estandarizados y la consolidación de lineamientos institucionales claros.



## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Álvarez, M. (2019). Análisis de la influencia de la discapacidad visual en la educación matemática. Guía para el profesorado. [Tesis de Maestría, Universidad de Almería], Repositorio Institucional UAL. <https://repositorio.ual.es/handle/10835/8237>
- Bonifaz Barreiros, D. H., & Benítez Hurtado, O. L. (2024). *La capacitación de los docentes en adaptaciones curriculares y su impacto en el desempeño académico de los estudiantes con necesidades educativas específicas en el nivel de Bachillerato*. Universidad Técnica Particular de Loja. <https://dspace.utpl.edu.ec/handle/123456789/55657>
- Burbano Pozo, C. D., & Farfán Casanova, O. D. (2024). Necesidades educativas específicas asociadas a la discapacidad: salud mental en padres. *Revista PSIDIAL: Psicología y Diálogo de Saberes*, 3(Edición Especial), 154–172. <https://doi.org/10.33936/psidial.v1iEspecial.6424>
- Castellaro, M. (2020). Pensar el conocimiento escolar desde el socioconstructivismo: interacción, construcción y contexto. *Perfiles Educativos*, 42(168), 140–157. <https://doi.org/10.22201/iisue.01852698p.2020.168.758>
- Córdova, M., & Dorantes, J. (2023). Representaciones sociales de estudiantes con discapacidad de la Facultad de Pedagogía-SEA de la Universidad Veracruzana. *Interconectando Saberes*, (15), 115-129. <https://doi.org/10.25009/is.v0i15>.
- Galán, N. (2020). Análisis del impacto y organización familiar en el Síndrome de Rett: ansiedad, depresión, inadaptación y resiliencia. [Tesis de Doctorado, Universidad Complutense de Madrid], Repositorio Institucional UCM. <https://docta.ucm.es/rest/api/core/bitstreams/017882c7-12a4-40d5-b51a-c315cd4522d8/content>
- García-Calderón, K., Barrientos-Córdoba, A. E., & Córdoba-Alfaro, C. I. (2022). Las interacciones comunicativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la clase de Estudios Sociales. *Revista Educación*, 46(1), 1–34. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.47660>
- Gómez, M. y Torres, S. (2021). La Reflexión Colectiva entre Profesoras en Formación Inicial y Continua como Espacio de Construcción de una Pedagogía Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. <http://www.rinace.net/rlei/>



- Gordillo, E. (2016). Estudio de la población con multidiscapacidad profunda en relación a los planes curriculares y al contexto sociocultural familiar en la ciudad de Cuenca, 2014. [Tesis de Maestría, Universidad del Azuay], Repositorio Institucional UAZUAY. <https://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/5803/1/12123.pdf>
- Granados, R. (2023). Reflexiones acerca del proceso educativo de personas con discapacidad auditiva. *Interacción digital UVEG*, 10, 1-8. doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7865460>
- Guilar, M. E. (2009). Las ideas de Bruner: "De la revolución cognitiva" a la "revolución cultural". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42), 140–157. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35614571028.pdf>
- Joy, S., Napoleón, M. y Mendoza, B. (2021). Modelo de Tony Booth y Mel Ainscow para fortalecer la educación inclusiva en educación religiosa. *South Florida Journal of Development*, Miami, p.8252-8267 v. 2, n. 5.
- Juca Faicán, L. (2017). *Adecuación curricular para el aprendizaje de la suma con números enteros en estudiantes con discapacidad intelectual leve*. Universidad de Cuenca. <https://dspace-test.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/28731>
- Lindo, S., & Simon, E. (2022). El reto de comprender los primeros signos del asperger: Perspectiva docente de una institución privada en Lima, 2022. [Tesis de Pregrado, Universidad César Vallejo], Repositorio UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/102026>
- López, J. O. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2(1), 5–22. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86901005.pdf>
- Núñez, T., & Montero, D. (2022). Conducta adaptativa y educación de alumnado con discapacidad intelectual en la Región del Maule (Chile): Una aproximación a su comprensión. *Educación y Sostenibilidad*, 11(5), 203-220. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1827>
- Ortiz Moya, N. G., Ríos Quiñónez, M. B., Santillán García, N. M., Veintimilla Amay, L. E., & Morillo Chandi, G. A. (2024). Impacto de la diversidad e inclusión en el rendimiento académico de la educación superior. *Revista InveCom*, 5(1), 2091. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12639443>



- Pérez, C. R. (2024). Transformando la educación: Innovación y aprendizaje colaborativo. Un enfoque socioconstructivista. *Orinoco. Pensamiento y Praxis*, 14(2) . Pp. (56-79).. ISSN-L: 3006-8827.
- Pérez, C. V., & Hernández, O. (2017). El Diseño Universal para el Aprendizaje: una alternativa para la inclusión educativa en Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 1–16.  
<https://www.redalyc.org/journal/4780/478055150008/478055150008.pdf>
- Poveda Toalombo, Á. S., Pérez Veloz, M. C., Sánchez Regalado, C. M., & Guillén Muñoz, E. M. (2023). Educación inclusiva: adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad física, visual, intelectual y déficit de atención, un cambio estructural en la práctica educativa. *ConcienciaDigital*, 6(1.3), 20-38.  
<https://share.google/UgbUHFVthn3yjpcUS>
- Quishpe, A. (2023). Percepción de los docentes en su rol en la inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas específicas asociadas o no a la discapacidad de la Escuela de Educación Básica “Ciudad Guayaquil”. [Tesis de Maestría, Universidad Técnica del Norte], Repositorio Institucional UTN.  
<http://repositorio.utn.edu.ec/bitstream/123456789/13726/2/PG%201354%20TRABAJO%20DE%20GRADO.pdf>.
- Rodríguez, A. C. M. (2009). El diseño instruccional en la educación a distancia. Un acercamiento a los modelos. *Apertura*, 9(10), 1–12. <https://www.redalyc.org/pdf/688/68812679010.pdf>
- Romaní, J. R. i. (2008). Un enfoque socioconstructivista y sistémico de los modelos de apoyo, formación y actualización docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2(1), 85107. <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342130830003.pdf>
- Sánchez, J. A., & Rodríguez, M. L. (2022). El papel del centro educativo con estudiantes con necesidades educativas específicas asociadas a una discapacidad. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 6(4), 7588–7599.  
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/7588/11506>
- Universidad Europea. (2025). *Evaluación sumativa: ¿qué es y cómo aplicarla?*. Recuperado de <https://universidadeuropea.com/blog/evaluacion-sumativa/>



Universidad Nacional de Loja. Recuperado de

<https://dspace.unl.edu.ec/server/api/core/bitstreams/56c72178-6ec3-4060-9b85-509f93e5594d/content>

Vera Infante, S. (2017). *Elaboración de adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad física, cognitiva y psicológica*. Universidad Técnica de Machala. <https://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/11505>

Yáñez García, M., Loor Santos, M. V., Mendoza Saltos, R. E., Rojas Zambrano, D. M., & Loor Caicedo, C. (2023). *Adaptaciones curriculares en estudiantes con discapacidad intelectual*. *Revista Santiago*, 15(1), 45-63. <https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/28707>

