

# **CONSEJO DE PROTECCIÓN DE DERECHOS DEL DISTRITO METROPOLITANO DE QUITO**

**Informe final de observancia de política pública No. 002/2024: Las adaptaciones curriculares como estrategia para la inclusión en el sistema educativo de niñas, niños y adolescentes -NNA- con discapacidad en el Distrito Metropolitano de Quito -DMQ-.**

**Diciembre 2024**

## Contenido

Índice de tabla .....	3
Índice de gráficos .....	3
1. Antecedentes .....	4
2. Objetivos .....	6
3. Metodología .....	6
4. Marco teórico y normativo .....	10
4.1 Breve reseña de modelos y enfoques de la discapacidad .....	10
4.2 La educación inclusiva en México, Colombia y Ecuador .....	12
4.3 Normativa .....	20
5. Caracterización de los actores consultados .....	25
6. Análisis de inclusión educativa .....	30
6.1 Adaptaciones curriculares .....	30
6.1.1 Aplicación de los procedimientos de adaptaciones curriculares .....	30
6.1.2 Talento humano .....	33
6.1.3 Articulación: .....	39
6.1.4 Recursos tecnológicos .....	41
6.1.5 Recursos comunicacionales .....	44
6.1.6 Adecuaciones arquitectónicas/infraestructura y otros materiales para personas con discapacidad. ....	45
6.2 Los logros en el aprendizaje .....	49
6.3 Factores de riesgo y protección que influyen en la permanencia y culminación de NNA con discapacidad en el sistema educativo. ....	53
6.3.1 Factores de riesgo .....	53
6.3.2 Factores de protección .....	57
7. Conclusiones y recomendaciones .....	60
Bibliografía .....	67

## Índice de tabla

Tabla No. 1: Categorías de análisis .....	6
Tabla No. 2: Actores consultados .....	7
Tabla No. 3: Reuniones con actores .....	7
Tabla No. 4: Número de estudiantes con discapacidad en el DMQ, y muestra representativa de estudiantes y cuidadores .....	9
Tabla No. 5: Número de profesionales por UDAI y por distrito, en la zona 9 .....	27
Tabla No. 6: Número total de docentes: por año escolar y sexo en el DMQ .....	29
Tabla No. 7: Total de evaluaciones psicopedagógicas, adaptaciones curriculares y seguimientos realizados en instituciones educativas municipales. Período 2023-2024 .....	31
Tabla No. 8: Recursos de comunicación identificados por estudiantes con discapacidad y cuidadores consultados .....	44
Tabla No. 9: Porcentaje de respuestas sobre mecanismos que se utilizan para la enseñanza de NNA con discapacidad .....	50
Tabla No. 10: Percepciones sobre los tipos de evaluación según estudiantes y madres/padres de familia .....	50
Tabla No. 11: Percepción sobre las características que tienen los docentes que trabajan con NNA con discapacidad .....	51
Tabla No. 12: Barreras identificadas por el hecho de tener una discapacidad .....	54
Tabla No. 13: Barreras identificadas para la permanencia y culminación en el sistema educativo. ....	55
Tabla No. 14: Porcentaje de los NNA con discapacidad que han sentido sufrido algún tipo de violencia en el sistema educativo .....	55
Tabla No. 15: Tipos de violencia sentidas y vividas por NNA con discapacidad .....	56
Tabla No. 16: Personas que ejercen violencia en el sistema educativo .....	56
Tabla No. 17: Factores que motivan a los estudiantes a continuar asistiendo al sistema educativo .....	58

## Índice de gráficos

Gráfico No. 1: Procedimiento de observancia de política pública -IOPP .....	6
Gráfico No. 2: Hitos de la educación inclusiva en Ecuador .....	17
Gráfico No. 3: Tipo de discapacidad de las/os estudiantes consultados .....	25
Gráfico No. 4: Nivel educativo de los estudiantes consultados .....	25
Gráfico No. 5: Rango de edad de NNA con discapacidad, según cuidadores consultados ....	26
Gráfico No. 6: Tipo de discapacidad, según cuidadores consultados .....	26
Gráfico No. 7: Número de adolescentes que tienen carné de discapacidad, según cuidadores consultados .....	26
Gráfico No. 8: Nivel de estudios de los NNA, según los cuidadores consultados .....	27
Gráfico No. 9: Profesionales y/o equipos identificados por estudiantes con discapacidad consultados .....	33
Gráfico No. 10: Profesionales y/o equipos identificados por madres/padres consultados .....	34
Gráfico No. 11: Número de profesionales de UDAI por tipo de contrato .....	35
Gráfico No. 12: Recursos con los que cuenta la institución educativa, identificados por estudiantes con discapacidad consultados .....	42
Gráfico No. 13: Recursos con los que cuenta la institución educativa, identificados por madres/padres consultados .....	42
Gráfico No. 14: Los NNA identifican lugares adaptados para personas con discapacidad en su IE .....	46
Gráfico No. 15: Madres/Padres identifican lugares adaptados para personas con discapacidad en la IE de sus hijas/os .....	47

## 1. Antecedentes

A lo largo de las últimas décadas, los sistemas educativos de América Latina y el Caribe han experimentado avances significativos en términos de inclusión. Sin embargo, persisten desafíos que limitan su implementación efectiva y universal. En Ecuador, como en muchos países de la región, la transición hacia un modelo inclusivo ha sido un proceso complejo, marcado por la evolución de marcos normativos, políticas públicas y reformas educativas. En Ecuador, este proceso comenzó en 1938, cuando la Ley de Educación Primaria y Secundaria ya reconocía que las personas con discapacidad -PCD- podían ser educadas en “planteles adecuados”. Aunque esta visión era asistencialista y basada en el modelo médico, representó un primer paso hacia la inclusión educativa de las PCD.

Setenta años después, en 2008, la Constitución y la Ley Orgánica de Educación Intercultural- LOEI- de 2011 promovieron la integración de las personas con discapacidad al sistema educativo regular, fomentando adaptaciones curriculares y un enfoque de accesibilidad en la infraestructura escolar. No obstante, a pesar de estos avances normativos, persisten dificultades clave en áreas como la infraestructura accesible, la capacitación docente adecuada y la asignación insuficiente de recursos.

El informe de la UNESCO (2020) sobre educación inclusiva en América Latina y el Caribe señala que, a pesar de los avances en varios países de la región, incluido Ecuador, la implementación efectiva de las políticas sigue siendo insuficiente. En particular, destaca que una proporción significativa de estudiantes con discapacidad aún asiste a escuelas especiales en lugar de ser integrados en las instituciones educativas regulares, lo que perpetúa la segregación educativa y social. A pesar de iniciativas como el Sistema de Transferencias Condicionales de Dinero y programas destinados a mejorar el acceso y la permanencia escolar, las barreras físicas, sociales y pedagógicas continúan afectando a los estudiantes con discapacidad.

La capacitación docente sigue siendo uno de los principales retos en el proceso de inclusión. Existe una notable brecha entre la formación teórica proporcionada por los programas de educación inclusiva y su aplicación práctica en las aulas. En muchos países de la región, más del 50% de los docentes no reciben formación adecuada para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales (UNESCO, 2020, p. 4). Esta falta de preparación se refleja en actitudes discriminatorias por parte de docentes, las cuales se pueden estar naturalizando y constituyéndose en un factor de riesgo, como se evidenciará en este informe.

La educación inclusiva representa un desafío global, pero América Latina y el Caribe adquiere una dimensión particularmente crítica debido a las profundas desigualdades sociales que caracterizan la región. En este contexto, la educación debe garantizar no solo el acceso de los estudiantes con discapacidad, sino también ofrecer una experiencia de aprendizaje equitativa y participativa que valore la diversidad como un recurso, no como un obstáculo. Según el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo de 2020 -UNESCO-, la región enfrenta desafíos significativos, como las barreras físicas en las escuelas, la falta de adaptación curricular y la escasez de recursos y apoyo institucional. Sin embargo, también existen oportunidades para avanzar, como el fortalecimiento de marcos legislativos que promueven la inclusión y el reconocimiento de la diversidad como pilar fundamental del derecho a la educación.

A nivel de Ecuador, aunque se han realizado esfuerzos sustanciales para cumplir con los compromisos internacionales sobre los derechos de las personas con discapacidad, la aplicación efectiva de las políticas sigue siendo un desafío. Las barreras estructurales y actitudinales

continúan limitando el acceso y la permanencia de los estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas regulares. La falta de infraestructura accesible, la insuficiente capacitación docente en enfoques pedagógicos inclusivos y la escasa disponibilidad de recursos educativos siguen siendo los principales obstáculos para lograr una inclusión educativa plena.

El informe de la UNESCO (2020) también subraya que, aunque algunos países han avanzado en políticas inclusivas, la implementación sigue siendo insuficiente. La transición hacia escuelas regulares para estudiantes con discapacidad ha sido lenta, y en muchos casos, estos estudiantes siguen asistiendo a escuelas especiales, a pesar de las políticas que abogan por la inclusión. Esta desconexión entre la normativa y la realidad escolar resalta la necesidad urgente de consolidar un enfoque inclusivo que no solo esté presente en las leyes, sino que también se refleje en las prácticas cotidianas de las instituciones educativas.

Este informe analiza la implementación de las adaptaciones curriculares como estrategia para la inclusión de los estudiantes con discapacidad en el Distrito Metropolitano de Quito -DMQ-. Su objetivo es identificar los factores que influyen en la implementación de estas adaptaciones, incluyendo las percepciones y experiencias de los actores educativos, así como los recursos humanos, materiales, tecnológicos, de comunicación y arquitectónicos. También se analizan los logros de aprendizaje y los factores de riesgo y protección que afectan la permanencia y culminación de los estudiantes en el sistema educativo. Este análisis se realiza desde la perspectiva de los actores clave en el ámbito educativo: niños, niñas y adolescentes -NNA-, madres/padres o cuidadores, las Unidades Distritales de Atención a la Inclusión -UDAI-, los Docentes de Apoyo a la Inclusión -DAI- y los docentes tutores. Finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones dirigidas a los responsables de la política pública, como el Ministerio de Educación -MINEDUC-, en el ámbito nacional y el Municipio del Distrito Metropolitano de Quito -MDMQ- en lo local.

.

## 2. Objetivos

### General:

Analizar cómo los factores que intervienen en la implementación de adaptaciones curriculares garantizan la inclusión educativa de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en el DMQ.

### Específicos

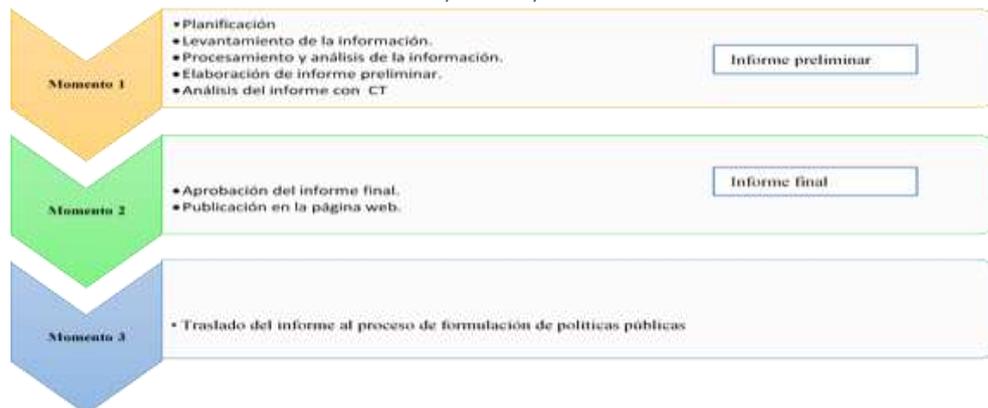
1. Conocer las estrategias y recursos –humanos, espaciales, materiales y tecnológicos- utilizados en las instituciones educativas para implementar adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad.
2. Identificar las percepciones de la comunidad educativa sobre los niveles de aprendizajes que alcanza un NNA con discapacidad.
3. Identificar los factores de riesgo y protección que contribuyen a la permanencia y culminación escolar de los NNA con discapacidad.
4. Proponer recomendaciones para mejorar las políticas y prácticas de adaptaciones curriculares, que garanticen el derecho a la educación inclusiva de NNA con discapacidad.

## 3. Metodología

### 3.1 Proceso metodológico

El proceso de observancia de la política pública “Las adaptaciones curriculares como estrategia para la inclusión en el sistema educativo formal de niñas, niños y adolescentes -NNA- con discapacidad en el DMQ” se centra en un análisis cualitativo y cuantitativo.

Gráfico No. 1: Procedimiento de observancia de política pública -IOPP



### Momento 1: Definición de la política pública a ser observada

El presente informe utilizó una metodología mixta, combinando enfoques cualitativos y cuantitativos. Para su activación se siguieron los siguientes pasos:

- a. La delimitación de la política pública y categorías a ser analizadas se realizó con la participación del Consejo Consultivo de Derechos de Personas con Discapacidad – CCD PCD- del DMQ en el mes de julio de 2024.

Tabla No. 1: Categorías de análisis

Categorías macros	Aspectos para consultar	Actores para consultar
Adaptaciones curriculares	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicación de procedimientos o normativas</li> <li>• Talento humano (capacitación, salud mental, tipos de contratos, sobrecarga laboral)</li> <li>• Articulación</li> </ul>	Unidad Distrital de apoyo a la inclusión -UDAI- Docentes de apoyo a la inclusión -DAI- Docentes tutores Madres/padres o cuidadores

Categorías macros	Aspectos para consultar	Actores para consultar
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recursos tecnológicos</li> <li>Recursos comunicacionales</li> <li>Recursos arquitectónicos y otros materiales.</li> </ul>	
Logros de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mecanismos de enseñanza</li> <li>Tipos de evaluaciones</li> <li>Características de los docentes</li> <li>Progreso de aprendizajes</li> </ul>	DAI Docentes tutores  Madres/padres o cuidadores Adolescentes entre 12-17 años
Permanencia y culminación en el sistema educativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Factores de riesgo:</li> <li>Factores de protección:</li> </ul>	UDAI/DAI/ Docentes tutores Madres/padres o cuidadores Adolescentes entre 12-17 años

- b. La planificación del proceso, donde se definieron las actividades, tiempos y responsables.  
 c. La definición de los actores a ser consultados.

Tabla No. 2: Actores consultados

Sector publico		Sociedad civil
Nacionales	Locales	
MINEDUC	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dirección zonal de educación especializada e inclusiva-DZEEI/zona 9-MINEDUC</li> <li>MDMQ -Secretaría Metropolitana de Educación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>CCD PCD</li> <li>Madres/padres de NNA con discapacidad</li> <li>Adolescentes con discapacidad (entre 12-17 años)</li> </ul>

- d. Solicitud de información al MINEDUC y al MDMQ, definiéndose criterios en fusión de los objetivos y categorías de análisis y se determinó un período de corte para la recepción de los datos, fijado hasta el 31 de octubre de 2024.
- 4 sostenimientos educativos: fiscal, fiscomisional, municipal, particular.
  - Territorialidad: urbano-rural
  - Paridad de género en la selección de personas consultadas de la comunidad educativa
  - Los tipos de discapacidad establecidos en la normativa vigente:
    - Discapacidad física
    - Discapacidad intelectual
    - Discapacidad psicosocial
    - Discapacidad auditiva
    - Discapacidad visual
- e. Revisión de información publicada por las entidades públicas en sus páginas institucionales.  
 f. Reuniones con actores clave.

Tabla No. 3: Reuniones con actores

Fecha	Actores	Objetivos
18-07-2024 04-09-2024	CCD PCD	Delimitación del tema a analizar
16-09-2024 17-09-2024	Walker Verdezoto Angela Guinla	Retroalimentación de instrumentos técnicos
24-09-2024 03-10-2024 09-10-2024	Dirección de Educación Especial e Inclusiva -Zona 9/MINEDUC	Coordinación entrega de información general y aplicación de instrumentos (2 días). Retroalimentación de instrumentos técnicos.

g. Los instrumentos técnicos utilizados para el levantamiento de información cualitativa fueron:

- Grupos focales y criterios de selección:
  - Delegados/as de UDAI (Ejecutado el 10-10-2024 con 11 participantes)
    - 1 delegado por UDAI, de cada uno de los circuitos, total 9 (9 circuitos con corte agosto 2022-web MINEDUC).
    - 4 sostenimientos educativos: fiscal, fiscomisional, municipal y particular.
    - Urbano y rural
    - Hombres - mujeres
  - Delegadas/os de DAI (Ejecutado 08-10-2024 con 14 participantes)
    - 1 delegado por Distrito 9
    - 4 sostenimientos educativos: fiscal, fiscomisional, municipal y particular.
    - Urbano y rural
    - Hombres - mujeres
  - Docentes tutores que trabajan en aula con NNA con discapacidad (ejecutado 09-10-2024 en dos grupos con 15 participantes).
    - 1 docente que trabaje con NNA con discapacidad en sus aulas (1 por cada circuito – total 9).
    - De todos los sostenimientos educativos: fiscales, fiscomisionales, municipal y particulares.
    - Urbano y rural
    - Hombres y mujeres

Los instrumentos técnicos utilizados para el levantamiento de información cuantitativa fueron:

- Encuesta digital a madres/padres o cuidadores  
**Criterio para selección y cálculo de la muestra:**
  - Madres/padres o cuidadores de NNA con discapacidad.
  - Estudiantes con discapacidad que cursen: Educación General Básica Superior (8vo, 9no y 10mo) y Bachillerato (1ero, 2do, 3ro).
  - Considerar los diferentes tipos de discapacidades:
    - Discapacidad física
    - Discapacidad intelectual
    - Discapacidad psicosocial
    - Discapacidad auditiva
    - Discapacidad visual
  - Pertener a los cuatro sostenimientos educativos
  - Mujeres-hombres.
- Para las encuestas cuantitativas, se calculó una muestra representativa de 361 participantes por grupo (estudiantes y madres/padres o cuidadores), basándose en un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%. Este cálculo se realizó considerando la población total de 5.876 estudiantes con discapacidad registrados en el Distrito Metropolitano de Quito -DMQ-, distribuidos en diferentes sostenimientos educativos (fiscal, privado, municipal y fiscomisional) (MINEDUC, 2024a).
- No obstante, las tasas de respuesta finales fueron del 78.3% (282 estudiantes) y del 91.1% (328 madres/padres o cuidadores). Si bien no se alcanzó el 100% de la muestra estimada, las respuestas recolectadas ofrecen una base sólida para identificar tendencias relevantes en la percepción de los actores educativos sobre las adaptaciones curriculares y la inclusión educativa.

$$\text{Fórmula: } n = \frac{N * Z^2 * p * q}{Z^2 * p * q + * e^2 (N - 1)}$$

- $N=5876$  (total de la población)
- $Z=1.96$  (valor Z para 95% de confianza)
- $p=0.5$  (proporción esperada, máxima variabilidad)
- $q=1-p$ ,  $q=0.5$
- $e=0.05$  (margen de error)

Tabla No. 4: Número de estudiantes con discapacidad en el DMQ, y muestra representativa de estudiantes y cuidadores

Sostenimiento	No. estudiantes con discapacidad	Muestra de estudiantes	Muestra de madres/padres cuidadores
Fiscal	3.750	361	361
Fiscomisional	220		
Municipal	211		
Particular	1.695		
<b>Total</b>	<b>5.876</b>		

**Nota:** La información fue obtenida de los "Datos Abiertos del Ministerio de Educación", publicados en su página web en septiembre de 2024. Según estos datos, en el período 2023-2024 se registraron 5.876 NNA con discapacidad en el DMQ.

### Limitación del proceso:

- La elaboración de instrumentos técnicos dirigidos a NNA con discapacidad implicó la adaptación de una encuesta no solo en el lenguaje, sino también en su estructura, para garantizar su accesibilidad tanto en la lectura como en el llenado a través de la página web del Consejo de Protección de Derechos del Distrito Metropolitano de Quito -CPD DMQ-. Además, se contó con el apoyo de delegados del Consejo Consultivo de Personas con Discapacidad -CCDPCD-, quienes contribuyeron con mejoras en las encuestas. Este proceso requirió un tiempo adicional para su diseño, validación e implementación.
- La recepción de respuestas a la encuesta digital por parte de estudiantes con discapacidad y madres/padres de familia sufrió un retraso de 31 días, cuando originalmente se había planificado un período de 15 días, lo que retrasó los procesos de procesamiento y sistematización de la información.

### Momento 2: aprobación del informe

Una vez finalizada la redacción del informe preliminar, se procedió a la revisión y retroalimentación de coordinación técnica y actores consultados como el Consejo Consultivo de derechos de personas con discapacidad (14-01-2025) y entidades institucionales como la Dirección de Inclusión Educativa de la zona 9-MINEDUC y la Secretaría de Educación, Recreación y Deporte del MDMQ (15-01-2025). Finalmente, se incorporan las observaciones realizadas para remitir el documento actualizado a enero del 2025 a secretaría ejecutiva para la aprobación.

**Momento 3:** Se remite el informe aprobado a proceso de formulación de política pública.

## 4. Marco teórico y normativo

### 4.1 Breve reseña de modelos y enfoques de la discapacidad

Los derechos de las personas con discapacidad -PCD- han experimentado una evaluación paulatina y significativa, permitiendo avanzar desde un modelo religioso o de la prescindencia, pasando por el enfoque médico hasta alcanzar un periodo de derechos plenos. A continuación, se presenta brevemente dicho avance, el cual permite identificar las bases conceptuales que contribuyeron, por ejemplo, a la inclusión educativa de personas con discapacidad (CPD/OPP-AA, 2024).

#### 4.1.1 Modelo religioso o de prescindencia

- Este primer modelo consideraba “que la discapacidad tenía su origen en causas religiosas y que las PCD eran una carga para la sociedad, sin nada para aportar a la comunidad” (Martín & Ripollés, 2008, p. 2).
- Este modelo tiene además dos submodelos; el primero es el eugenésico y el segundo, el de marginación. A continuación, se describe brevemente cada uno de ellos.
  - **Submodelo eugenésico:** ubicado en la antigüedad clásica. “Tanto la sociedad griega como la romana, basándose fundamentalmente en motivos religiosos, aunque también políticos, consideraban inconveniente el desarrollo y crecimiento de los niños y niñas<sup>1</sup> con discapacidad” (ibid.). En este submodelo, por ejemplo, se consideraba que las causas de la discapacidad eran de origen religioso. En el caso de Grecia, si un niño o niña nacía con discapacidad, se creía que era el resultado de un pecado cometido por los padres.  
En este período, los niños y niñas con discapacidad eran considerados una carga para los padres, así como para la sociedad. Por lo tanto, se establecía que la vida de este grupo no valía ser vivida; -se aplicaban medidas eugenésicas, las cuales buscaban controlar quién nace y quién no, basados en prejuicios de lo que se consideraba 'mejor' o 'peor' en las personas; y el infanticidio en el caso de niñas y niños- (Ibid.).
  - **Submodelo de marginación:** se caracteriza por la exclusión, “ya sea como consecuencia de subestimar a las PCD y considerarlas objeto de compasión, o como consecuencia del temor y el rechazo por considerarlas objeto de maleficios y advertencia de un peligro inminente”. Es decir, ya sea por menosprecio, ya sea por miedo, la exclusión era la respuesta social hacia la discapacidad” (Martín & Ripollés, 2008, p. 2). Un ejemplo se dio en el tratamiento dado a las PCD durante la Edad Media, cuando se las incluía dentro del grupo de los pobres y marginados (Ibid.).  
En este submodelo, “ya no se comete infanticidio, aunque gran parte de las niñas y niños con discapacidad mueren como consecuencia de omisiones básicas” (Martín & Ripollés, 2008, p. 3). En cuanto a los que sobrevivían, enfrentaban diferentes realidades: algunos apelaban a la caridad o ejercían mendicidad, y a menudo eran objeto de burla y diversión, lo cual se convirtió en su medio de subsistencia.

---

<sup>1</sup> Si bien los textos donde se recaba información de los modelos de prescindencia y médico mencionan a menores considerándolos objetos, en este texto se utilizará el término niñas, niños, reconociéndolos como sujetos de derechos.

#### 4.1.2 Período del modelo médico o rehabilitador

- Este modelo estuvo vigente entre los años cincuenta y ochenta del siglo XX (UNESCO, 2023, pág. 8). Las PCD se convirtieron en objetos médicos.
- Las causas que se alegaban para justificar la discapacidad fueron de índole médica y científica (Martín & Ripollés, 2008, p. 3). Por lo tanto, se describía la discapacidad en términos de enfermedad o como la ausencia de salud.
- En el marco de este modelo, se consideró que las PCD podían hacer aportes, pero solo en la medida en que sean rehabilitadas o normalizadas, y logren asimilarse a las demás personas.
- Los instrumentos de este periodo trataban los fenómenos de la discriminación de manera general, sin considerar los entornos con barreras, ni el peso de los prejuicios o estereotipos. Los criterios utilizados fueron:
  - Los médicos instrumentales, como los de la deficiencia e invalidez. Esto implicaba una visión centrada en la corrección o mitigación de las “deficiencias” de las personas.
  - Las niñas y niños eran segregados en el sistema educativo, por lo que se educaban en escuelas especiales, separadas de la educación ordinaria. Sin duda esto reforzó la idea de que este grupo de la población no podía educarse junto a sus pares.
  - Los programas educativos estaban basados en la rehabilitación para mejorar las capacidades funcionales de las niñas y niños mediante terapias y rehabilitación.
  - La inclusión educativa no era prioridad.

#### 4.1.3 Período de transición:

- A partir de los años noventa, se produjo un cambio sustantivo en la comprensión de la discapacidad y su prevención. Durante este periodo, el enfoque inclusivo en la educación comenzó a plasmarse en los siguientes instrumentos internacionales, que se desarrollan más adelante:
  - Declaración Mundial sobre la Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje - 1990
  - Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales - 1994
- En este periodo, se cuestiona la naturaleza excluyente de la educación especial y se refuerzan las ideas de inclusión y diversidad. No obstante, persisten conceptos del antiguo modelo, como las necesidades educativas especiales y la integración (UNESCO, 2023, pág. 8).  
Posteriormente, se adoptó un modelo social de la discapacidad, fundamentado en la lucha social por los derechos de las personas con discapacidad.

#### 4.1.4 Período de derechos plenos:

- A partir del 2000, se impulsó el desarrollo del modelo social de la discapacidad:  
Esto se reflejó en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en 2008, donde se estableció que los Estados Parte deben asegurar un sistema de educación inclusivo en todos los niveles. Y, por ende, “la superación de la educación especial, considerada una barrera institucional que impide la inclusión de las y los estudiantes con discapacidad y fomenta su segregación” (UNESCO, 2023, pág. 8).
- En el año 2015, se estableció la Declaración de Incheon y el Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

- “En 2016, la Observación General Nro. 4 al artículo 24 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, describió la educación inclusiva como un “proceso que debe conducir a que todos los alumnos tengan una experiencia de aprendizaje equitativa y participativa y el entorno que mejor corresponda a sus necesidades y preferencias” (UNESCO, 2020, pág. 6).

Este modelo presenta las siguientes características (CONADIS, 2024):

- La discapacidad no reside en la persona, sino en las barreras sociales, culturales, físicas y actitudinales que dificultan su participación plena en la sociedad.
- Las barreras incluyen la infraestructura inaccesible, la falta de apoyo y los prejuicios sociales.
- La discapacidad se aborda desde un enfoque de derechos, destacando la igualdad de oportunidades y la no discriminación.
- Promueve la autonomía y la autodeterminación de las personas con discapacidad.
- Fomenta la participación de las PCD en la toma de decisiones que afectan sus vidas.
- Se reconoce el rol de los colectivos y movimientos de PCD en la defensa de sus derechos.
- Promueve la construcción de sociedades inclusivas donde todas las personas puedan participar en igualdad de condiciones.
- Se priorizan ajustes razonables y medidas para eliminar barreras en todos los ámbitos de la vida.
- Reconoce que la discapacidad es una interacción entre las condiciones personales y las barreras externas.
- No se enfoca en "curar" o "normalizar" a la persona, sino en transformar la sociedad.

Lo expuesto evidencia un avance significativo en las narrativas técnicas y jurídicas, impulsado principalmente por las reflexiones críticas y la lucha de las personas con discapacidad, así como de sus cuidadores, familias y organizaciones que trabajan por los derechos de este grupo de la población. Estas acciones son determinantes para la modernización y precisión de los diversos instrumentos normativos, así como para el desarrollo de políticas públicas.

No obstante, a pesar de los avances normativos, las personas con discapacidad siguen enfrentando barreras de accesibilidad, discriminación y exclusión en diversos ámbitos, siendo uno de ellos el educativo. Además, en algunos contextos, prevalecen enfoques asistencialistas y médicos que dificultan la plena implementación del modelo social de la discapacidad.

#### **4.2 La educación inclusiva en México, Colombia y Ecuador<sup>2</sup>**

De acuerdo con el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2020: América Latina y el Caribe - Inclusión y Educación: Todos y Todas sin Excepción (UNESCO, 2020, pp. 6-13), se destacan los avances en la inclusión de niñas, niños y adolescentes -NNA- en el sistema educativo, los cuales se describen a continuación:

- Varios países de América Latina, incluido Ecuador, ratificaron convenciones internacionales sobre la no discriminación en la educación. En el 95% de los países de la región, los ministerios de educación formularon leyes centradas en personas con discapacidad.
- En América Latina, 7 de los 32 países que cuentan con políticas inclusivas específicas a nivel mundial están en esta región. Estas políticas incluyen iniciativas para grupos marginados, como personas con discapacidad y minorías étnicas.

---

<sup>2</sup> El apartado 4.2 es desarrollado por la analista de observancia de política públicas

- Algunos países implementaron políticas innovadoras de financiamiento para estudiantes con discapacidad, como el plan de transición en Cuba que integra a estudiantes de escuelas especiales en escuelas ordinarias.
- Nicaragua implementó Centros de Recursos Educativos para atender la diversidad, donde capacitan a docentes para apoyar la inclusión de estudiantes con discapacidad en escuelas regulares.
- En Haití, se establecieron normas de construcción de escuelas accesibles tras el terremoto de 2010. En otros países, como Jamaica, se introdujeron mejoras en infraestructura como rampas y baños accesibles.
- En Ecuador, la radio IRFEYAL emite el programa educativo "El Maestro en Casa" desde 1995, beneficiando a estudiantes en áreas rurales y remotas.
- Organizaciones comunitarias en países como Argentina y Paraguay trabajaron para incluir a personas con discapacidad en las decisiones educativas locales.

Además, el informe de la UNESCO identifica las debilidades en el ámbito educativo, muchas de las cuales se mantienen vigentes y son evidenciadas en esta investigación, a pesar de que han transcurrido 14 años desde su publicación:

- América Latina y el Caribe es la región más desigual del mundo, lo que impacta las oportunidades educativas. La probabilidad de que los estudiantes del 20% más rico finalicen la secundaria es cinco veces mayor que la de los del 20% más pobre.
- Los adolescentes con discapacidad tienen 10% menos probabilidad de asistir a la escuela en comparación con aquellos sin discapacidad, especialmente en países como Ecuador, México y Trinidad y Tobago.
- En varios países, los NNA con discapacidad son educados en escuelas separadas o especiales, lo que sostiene la integración y limita la inclusión. Por ejemplo, en Chile y Nicaragua, muchos estudiantes con discapacidad todavía asisten a escuelas especiales a pesar de las leyes de inclusión.
- Las actitudes discriminatorias de docentes y compañeros afectan el aprendizaje y la inclusión. En Trinidad y Tobago, los docentes muestran actitudes ambivalentes hacia los estudiantes con discapacidad, porque no cuentan con recursos en las escuelas.
- Las infraestructuras escolares y las instalaciones sanitarias no siempre son accesibles. En Ecuador, el programa de radio educativa IRFEYAL ayuda a estudiantes en áreas rurales, pero la infraestructura física presenta barreras.
- Un gran porcentaje de docentes en América Latina no está preparado para enseñar a estudiantes con necesidades especiales. En Colombia, México y Brasil, más del 50% de los docentes expresaron necesitar capacitación en inclusión. (UNESCO, 2020, pp. 5-11).

A partir de la información recabada con actores de la comunidad educativa, se destacan México y Colombia por sus prácticas en inclusión educativa. A continuación, se presenta una reseña del desarrollo de la inclusión educativa en estos países, incluyendo a Ecuador.

- a) En el caso de **México**, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, promulgada en 1917, garantiza el derecho de toda persona a recibir una educación inclusiva, pública, gratuita y laica. Este principio constitucional ha sido el punto de partida para el desarrollo de políticas y programas orientados a fortalecer la inclusión educativa.

A continuación, se presentan los principales hitos que marcan este proceso (CPD/OPP, 2024):

- **1993: Inicio de la integración educativa.**  
Con un acuerdo entre el sindicato de maestros y la Secretaría de Educación Pública -SEP-, se promovieron cambios legales que dieron inicio a la modalidad de integración educativa en el país, sentando las bases para una mayor inclusión en las escuelas mexicanas.
- **1995-1996: Evaluación y fortalecimiento**  
Una investigación evidenció los limitados avances desde 1993, lo que llevó al lanzamiento del Proyecto Nacional de Integración Educativa -PNIE- y, posteriormente, al Plan Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial, con el objetivo de impulsar el desarrollo de la inclusión en el sistema educativo.
- **2011: Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad**  
Esta ley estableció principios fundamentales como equidad, justicia social, accesibilidad y respeto a la diversidad. Incorporó conceptos clave como ajustes razonables, ayudas técnicas y comunicación accesible. Asimismo, definió y reguló la educación especial e inclusiva, destacando la necesidad de evitar la deserción y discriminación, mientras se promueve la igualdad de oportunidades.
- **2013: Programa Nacional para la Inclusión y la Equidad Educativa -PNIEE-**  
La SEP integró diversos programas en el PNIEE, abarcando a estudiantes indígenas, migrantes, con discapacidad y aptitudes sobresalientes. Sin embargo, este cambio fue criticado por invisibilizar el tema de la inclusión en el sistema educativo y por reducir significativamente el presupuesto destinado a subprogramas específicos.

A pesar de los avances, no todas las instituciones educativas están preparadas ni tienen las condiciones necesarias para otorgar un servicio educativo adecuado a las necesidades que puedan presentar las personas con discapacidad (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación , 2022, pág. 56).

Por lo que el Sistema Educativo Nacional -SEN-, creó servicios educativos que disponen de recursos humanos y materiales especializados en la atención a estudiantes con discapacidad; estos son los Centros de Atención Múltiple -CAM- y también la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular -USAER-. Además, en el caso de la educación media superior se cuenta con el Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad -CAED-.

- b) En **Colombia**, la Constitución de 1991 reconoció la educación como un derecho fundamental de la persona y un servicio público con una función social (Camargo, 2018, pág. 184). Esta constitución marcó un hito al hacer especial énfasis en el reconocimiento de la diversidad sociocultural de los pueblos del país, sentando las bases para una educación inclusiva que refleje y valore esta riqueza cultural.

En este contexto, la inclusión educativa en Colombia registró avances significativos mediante la implementación de marcos legales y políticas públicas diseñadas para garantizar el acceso, la permanencia y el aprendizaje de estudiantes con discapacidad y otras necesidades educativas especiales. A continuación, se presentan los principales hitos en este proceso (CPD/OPP, 2024):

- **1994: Ley General de Educación**  
Este marco normativo estableció una estructura formal para la educación, considerando la atención a diversos grupos, incluyendo niños, jóvenes, adultos, campesinos, grupos étnicos y personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas o capacidades excepcionales. Además, sentó las bases para un enfoque integral y equitativo en el sistema educativo.
- **2001: Ley 715**

Reguló la distribución de recursos educativos basados en el número de estudiantes matriculados, pero también evidenció inequidades en las transferencias hacia municipios más pobres. La ley incluyó subsidios para programas que mejoran la atención a estudiantes con necesidades de educación especial, aunque la alta demanda sigue superando la oferta educativa.

- **2017: Decreto 1421**

Este decreto fue un avance clave al reglamentar la educación inclusiva para personas con discapacidad. Introdujo conceptos esenciales como accesibilidad, ajustes razonables, diseño universal del aprendizaje -DUA- y currículo flexible, garantizando que las estrategias educativas se adapten a las necesidades individuales. Asimismo, estableció el *Plan Individual de Ajustes Razonables -PIAR-* como herramienta para asegurar el aprendizaje y la participación plena de los estudiantes con discapacidad, además de fortalecer la relación con las familias.

- **2022: Circular 020**

Consolidó la implementación de principios de educación inclusiva, incluyendo la provisión de apoyos y ajustes razonables según el DUA. Su objetivo principal fue garantizar trayectorias educativas completas para todos los estudiantes, independientemente de su discapacidad o diversidad.

Aunque la Constitución de 1991 de Colombia estableció la educación como un derecho y, desde entonces, el país generó una serie de normativas para su cumplimiento, todavía se presentan algunos nudos críticos relevantes.

- Pese a contar con “un sistema descentralizado, una ley de inclusión en el sistema educativo y un marco legal para el financiamiento, la alta demanda de estudiantes supera la oferta y limita el acceso a la educación, evidenciando disparidades en la atención a los diferentes grupos poblacionales” (Pinzón y Barahona, 2018, pág. 9).
- El Estado colombiano carece de un sistema de evaluación y seguimiento riguroso que refleje el avance real de las políticas y planes diseñados en contextos educativos (Ibid.).
- Aunque Colombia cumple los lineamientos orientadores de la UNESCO y está comprometido con la transformación de su sistema educativo, no existe una metodología nacional que cubra la estrategia de manera exitosa ni que facilite la conexión con las instituciones educativas (Ibid.).
- Para Pinzón y Barahona, la trayectoria de Colombia permite concluir que la inclusión total de los ciudadanos colombianos en los sistemas educativos es un escenario ideal. Sin embargo, existe una brecha considerable entre lo estipulado en los documentos oficiales y lo que se implementa en la práctica. Esta diferencia resalta la necesidad de desarrollar y aplicar estrategias más efectivas que garanticen una verdadera inclusión educativa que considere la evaluación de lo implementado, la dotación de recursos materiales e inmateriales suficientes y la capacitación permanente a los miembros de la comunidad educativa.

c) A lo largo de las décadas, **Ecuador** demuestra avances significativos en la construcción de un sistema educativo más inclusivo para niñas, niños y adolescentes con discapacidad. Desde los primeros enfoques asistenciales en el siglo XX, se establecen políticas y normativas que reconocen la educación como un derecho fundamental, garantizando el acceso, permanencia y culminación en igualdad de condiciones.

- **1938 Ley de Educación Primaria y Secundaria:**

Artículo 5: “Los individuos que acusen anormalidad que requieran una educación especial la recibirán en planteles adecuados” (Ley de Educación Primaria y Secundaria, 1938, pág. 1).

- **1940 -1960**

En este período, los criterios que formaron las bases de la educación inclusiva fueron la caridad y la beneficencia, con un enfoque médico-asistencial que priorizaba el cuidado de la salud, la

protección y la alimentación, y en menor grado, las actividades pedagógicas. Inicialmente, se atendía todo tipo de discapacidad en un solo centro. Sin embargo, pronto se dieron cuenta de que esta forma no era factible debido a la diversidad de cada caso, y comenzaron a formar instituciones especializadas que atendieran exclusivamente discapacidades intelectuales, físicas o sensoriales (Torres, et al., 2023, pág. 6).

- **1967 La Constitución (CPEE, 1967, p. 5)**

Establece que el Estado:

- a. Garantizará el derecho a una educación que capacite a la persona para vivir dignamente, bastarse a sí misma y ser útil a la comunidad (Capítulo IV: artículo 33).
- b. Suministrará y regulará la educación (artículo 34).
- c. Protegerá al hijo desde su concepción, y protegerá también a la madre, sin considerar antecedentes; amparará al menor que se hallare en condiciones desventajosas, a fin de que pueda desarrollarse normalmente y con seguridades para su integralidad moral” (artículo 34).

- **1977 Ley de Educación y Cultura**

- d. En el título II se estableció la estructura del sistema educativo; es así como se incluye con claridad en el artículo 5 que la educación escolarizada se realiza en los establecimientos determinados por la ley, y comprende:
  - i. Educación regular: se considera la edad, secuencia de niveles y duración de los niveles.
  - ii. Educación no regular: tendrá un régimen especial para los que no ingresaron a los niveles de educación regular o no los concluyeron.
  - iii. Educación especial: que está destinada a estudiantes excepcionales por razones de orden psicológico, orgánico o social (Ley de Educación y Cultura, 1977, pág. 2) .

- **1980 Creación de la Unidad de Educación Especial**

Se crea esta unidad “(...) gracias al ministerio de educación y cultura, (...) se encarga de administrar, ejecutar, planificar, coordinar, asesorar y evaluar los programas especiales considerados como un subsistema de la Educación Regular” (Torres, et al., 2023, pág. 6).

A finales de esta década, por primera vez, se empieza a utilizar el término "necesidades educativas especiales" y se plantea la integración educativa como una alternativa o proceso para vincular a las personas con necesidades educativas especiales a las escuelas regulares (Torres, et al., 2023, pág. 7).

- **1990: Reconocimiento de las PCD como sujetos de derechos.**

Durante esta década, se reconoció a las personas con necesidades educativas especiales como sujetos de derecho. Esto en el marco de los proyectos de investigación de la UNESCO, que dieron los primeros pasos hacia el modelo de integración educativa.

“Este modelo planteó que es el alumno quien debe adaptarse a la escuela, es decir, al currículo, objetivos, valores, etc. Sin importar el contexto, situación u origen, la única forma de integración se basa en la capacidad de adaptabilidad del estudiante frente a las exigencias de la institución. Este enfoque integrador generó una expansión en la brecha de acceso a la educación entre los estudiantes con necesidades educativas especiales y aquellos de la educación "regular", provocando también discriminación y exclusión entre los estudiantes por temor a lo diferente o diverso” (Torres, et al., 2023, pág. 7).

Como resultado, se replanteó este modelo y surgió un nuevo enfoque denominado educación inclusiva. Este enfoque garantiza el derecho a una educación de calidad, en la cual la institución se adapta a las necesidades del alumno mediante adaptaciones curriculares, permitiendo trabajar objetivos y destrezas adecuados a cada estudiante, y así mejorar o maximizar su desarrollo dentro de la escuela (ibid.).

- **1998 Constitución Política del Ecuador -CPE-**

Las personas con discapacidad son reconocidas como un grupo vulnerable.

Artículo 47. En el ámbito público y privado recibirán atención prioritaria, preferente y especializada: los niños y adolescentes, las mujeres embarazadas, las personas con discapacidad, las que adolecen de enfermedades catastróficas de alta complejidad y las personas de la tercera edad. Del mismo modo, se atenderá a las personas en situación de riesgo y víctimas de violencia doméstica, maltrato infantil, desastres naturales o antropogénicos.

Artículo 53. El Estado garantizará la prevención de las discapacidades y la atención y rehabilitación integral de las personas con discapacidad, en especial en casos de indigencia. Juntamente con la sociedad y la familia, asumirá la responsabilidad de su integración social y equiparación de oportunidades.

Artículo 66: El Estado garantizará la educación para personas con discapacidad (Constitución Política de la República del Ecuador , 1998, pág. 10).

- **2008 Constitución de la República del Ecuador -CRE-**

- Reconoce a la educación como un derecho (CRE, 2008, Artículo 26).
- Garantizará políticas de prevención de las discapacidades (...), procurará la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad y su integración social (CRE, 2008, Artículo 47).

- **2011: Ley Orgánica de Educación Intercultural -LOEI-**

Según la LOEI (2011, artículo 13, literales q y jj), el Estado es responsable de:

- Elaborar y ejecutar las adaptaciones curriculares para la inclusión y permanencia de personas con discapacidad dentro del sistema educativo.
- Garantizar la inclusión de docentes y asistentes pedagógicos especializados en personas con discapacidad en todos los niveles educativos.

Gráfico No. 2: Hitos de la educación inclusiva en Ecuador





A continuación, se presentan algunos nudos críticos que se validarán en las consultas realizadas a los actores de la comunidad educativa:

- Uno de estos es la accesibilidad, entendida como los elementos de infraestructura y pedagógicos que permiten a las PCD entrar, salir, desplazarse, orientarse o comunicarse en todas las actividades (Azucena y Samada, 2021).
- Se requiere ir más allá del plano legal y asumir la educación inclusiva como procesos orientados a eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de toda la comunidad educativa.
- Es fundamental destinar los recursos suficientes para implementar adaptaciones curriculares y proporcionar formación continua a los docentes en prácticas inclusivas.

El análisis de la educación inclusiva en México, Colombia y Ecuador revela un panorama complejo y multifacético, marcado por avances significativos, pero también por persistentes desafíos. Si bien los tres países han realizado esfuerzos importantes para consolidar un marco legal y político favorable a la inclusión, la efectiva implementación de este ideal en las aulas aún enfrenta obstáculos considerables.

En **México**, la trayectoria desde la integración educativa hasta la promulgación de leyes específicas como la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad en 2011 demuestra un compromiso con el reconocimiento de derechos. No obstante, la persistencia de barreras en la infraestructura, la necesidad de mayor capacitación docente y la crítica a la dilución del tema de la inclusión en programas más amplios señalan la necesidad de una revisión y fortalecimiento de las estrategias implementadas. La creación de servicios especializados como los CAM y USAER representa un esfuerzo importante, pero su alcance y efectividad deben ser continuamente evaluados.

**Colombia**, por su parte, ha avanzado desde el reconocimiento constitucional de la educación como un derecho fundamental en 1991 hacia la formulación de decretos y circulares que buscan operativizar la inclusión, como el Decreto 1421 y la Circular 020. La introducción de conceptos como ajustes razonables, DUA y PIAR demuestra una comprensión cada vez más profunda de las necesidades de los estudiantes con discapacidad. Sin embargo, la brecha entre la normativa y la práctica, la alta demanda que supera la oferta de servicios, la falta de un sistema de evaluación y seguimiento robusto y la necesidad de una metodología nacional efectiva constituyen desafíos que deben ser abordados con urgencia. La reflexión de Pinzón y Barahona sobre la distancia entre el ideal y la realidad

en Colombia subraya la necesidad de estrategias más efectivas, recursos adecuados y capacitación continua.

En el caso de **Ecuador**, la evolución desde un enfoque asistencialista hacia un modelo de derechos, reflejada en la Constitución de 2008 y la Ley Orgánica de Educación Intercultural de 2011, representa un avance crucial. El reconocimiento de la educación como un derecho y la promoción de adaptaciones curriculares, infraestructura accesible y formación docente especializada son pasos importantes. Sin embargo, persisten nudos críticos como la accesibilidad física y pedagógica, la necesidad de trascender el plano legal para implementar procesos que eliminen las barreras al aprendizaje y la participación, y la urgencia de destinar recursos suficientes para adaptaciones curriculares y formación docente continua. La historia de Ecuador, desde la Ley de Educación Primaria y Secundaria de 1938 hasta la actual legislación, muestra una progresión en el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad, pero también la necesidad de una implementación más efectiva.

En conclusión, los tres países comparten el desafío de traducir las intenciones plasmadas en las leyes en prácticas inclusivas reales y efectivas. La superación de las barreras de acceso, la formación continua de docentes, la asignación de recursos adecuados, la implementación de sistemas de evaluación y seguimiento rigurosos y el fortalecimiento de la participación de la comunidad educativa son elementos clave para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva en México, Colombia y Ecuador. La experiencia de cada país ofrece lecciones valiosas para los demás, y la colaboración regional puede ser fundamental para acelerar el progreso hacia un futuro donde la educación sea un derecho garantizado para todas y todos, sin excepción.

## 4.3 Normativa

### 4.3.2 Normativa internacional

La normativa internacional establece un marco fundamental para promover el derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad, especialmente para personas con discapacidad y necesidades educativas especiales. Las normativas que se detallan a continuación enfatizan la importancia de garantizar el acceso, la permanencia y el aprendizaje en sistemas educativos que valoren la diversidad y respondan a las necesidades de todos los estudiantes.

Estos instrumentos establecen principios clave, como la igualdad de oportunidades, la accesibilidad, los ajustes razonables y la adaptabilidad del sistema educativo, reforzando la obligación de los Estados de transformar sus estructuras, contenidos y métodos para atender de manera efectiva a todos los estudiantes. A continuación, se detalla el aporte de estas normativas en la construcción de sistemas educativos inclusivos a nivel global.

#### **Declaración Mundial sobre la Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje - 1990:**

- El artículo 3 establece en el punto 5 que las necesidades básicas de aprendizaje de las personas con discapacidad precisan especial atención<sup>3</sup>, por lo que se deben tomar medidas para la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo (UNESCO, 1994, pág. 5).

#### **Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales -1994:**

- Reconoce “la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación” (UNESCO; MEC, 2024, pág. viii).
- El principio rector del Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales es que “las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales (...)” (UNESCO; MEC, 2024, pág. 6)

#### **Convención de los Derechos del Niño – 1989:**

- Artículo 28: reconocimiento del derecho a la educación en igualdad de oportunidades, a través de primaria y secundaria obligatoria la primera y gratuitas las dos.
- Artículo 29: establece que la educación debe promover el desarrollo integral del niño, potenciando su personalidad, aptitudes y capacidades al máximo, fomentando el respeto por los derechos humanos, su identidad cultural y los valores universales.

#### **Observación General número 13 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales – 1999:**

- Sobre el derecho a la educación determina que debe tener cuatro características interrelacionadas:
  - Disponibilidad: existencia de instituciones y programas educativos suficientes, con condiciones adecuadas (infraestructura, docentes calificados, materiales, etc.).
  - Accesibilidad: educación para todos, considerando:
    - No discriminación: sin exclusión por ningún motivo.
    - Accesibilidad material: cercanía geográfica o acceso mediante tecnología.
    - Accesibilidad económica: gratuita en primaria y progresivamente en secundaria y superior.

---

<sup>3</sup> La Declaración Mundial sobre la Educación para Todos se refiere a las personas con discapacidad como personas impedidas, lo que refleja un enfoque basado en el paradigma médico.

- Aceptabilidad: contenidos y métodos pedagógicos culturalmente adecuados, relevantes y de calidad.
- Adaptabilidad: flexible para responder a las necesidades de estudiantes y sociedades cambiantes (ONU, 1999, p.3).

### **La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (aprobación 2006, entra en vigor en el 2008).**

- Artículo 24 establece el derecho a una educación inclusiva, accesible y de calidad en igualdad de condiciones para las personas con discapacidad. Los Estados deben garantizar sistemas educativos inclusivos en todos los niveles, promoviendo el desarrollo integral, la dignidad y la participación efectiva en la sociedad. Esto incluye ajustes razonables, apoyo personalizado, enseñanza de habilidades de vida y comunicación, y la formación de docentes capacitados, incluidos aquellos con discapacidad.

### **Observación General número 4 al artículo 24 de la CRPD-2016:**

- (...) describió la educación inclusiva como un “proceso” que debe conducir a que “todos los alumnos tengan una experiencia de aprendizaje equitativa y participativa y el entorno que mejor corresponda a sus necesidades y preferencias” (UNESCO, 2020, p. 6). Establece la importancia de reconocer las diferencias entre exclusión, segregación, integración e inclusión (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016, artículos 21,22,25,26).
  - Exclusión: Negación directa o indirecta del acceso a la educación.
  - Segregación: Educación en entornos separados para responder a discapacidades específicas.
  - Integración: Personas con discapacidad en educación general, adaptándose a los requisitos normalizados.
  - Inclusión: Reforma sistémica con cambios en contenido, métodos, estructuras y estrategias para garantizar una educación equitativa y participativa. La mera presencia en clases regulares sin ajustes estructurales no es inclusión.

### **4.3.2 Normativa nacional**

La normativa nacional del Ecuador establece un marco legal sólido que garantiza el derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todas las personas, especialmente aquellas con discapacidad. Este marco, anclado en la Constitución de la República del Ecuador (2008), la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011), su reglamento y la Ley de Personas con Discapacidad (2012), refleja el compromiso del Estado ecuatoriano con la eliminación de barreras que limitan el acceso, la permanencia y el aprendizaje. Estas normativas no solo promueven la igualdad de oportunidades, sino que también aseguran adaptaciones curriculares, infraestructura accesible, formación docente especializada y recursos tecnológicos que responden a la diversidad de necesidades educativas en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. A continuación, se detallan las principales disposiciones de este marco normativo.

### **Constitución de la República del Ecuador -CRE- 2008:**

- Garantiza la educación como un derecho fundamental, prioritario para la política pública e inversión estatal, y un deber inexcusable del Estado.
- La educación se centra en el desarrollo integral de las personas, es participativa, obligatoria, intercultural, inclusiva, equitativa, diversa, de calidad y calidez.
- La educación promueve el acceso universal, permanencia y movilidad sin discriminación, y es gratuita hasta el tercer nivel de educación superior (CRE, 2008, artículos 3,26,27,28).

- Se reconoce a las personas con discapacidad los derechos, entre otros, a:
  - Una educación que desarrolle sus potencialidades y habilidades para su integración y participación en igualdad de condiciones. Se garantizará su educación dentro de la educación regular. Los planteles regulares incorporarán trato diferenciado y los de atención especial, la educación especializada. Los establecimientos educativos cumplirán normas de accesibilidad para personas con discapacidad e implementarán un sistema de becas que responda a las condiciones económicas de este grupo.
  - La educación especializada para las personas con discapacidad intelectual y el fomento de sus capacidades mediante la creación de centros educativos y programas de enseñanza específicos.
  - La atención psicológica gratuita para las personas con discapacidad y sus familias, en particular en caso de discapacidad intelectual.
  - El acceso de manera adecuada a todos los bienes y servicios. Se eliminarán las barreras arquitectónicas.
  - El acceso a mecanismos, medios y formas alternativas de comunicación, entre ellos el lenguaje de señas para personas sordas, el oralismo y el sistema braille (CRE, 2008, artículo 47, núm. 7-11).

#### **Ley Orgánica de Educación Intercultural -LOEI- 2011:**

- Garantiza el acceso universal, equitativo y de calidad a la educación para PCD.
- Promueve la eliminación de la discriminación y fomenta la igualdad de oportunidades mediante adaptaciones curriculares y acciones afirmativas.
- Asegura infraestructura accesible, servicios de apoyo pedagógico, docentes especializados y recursos tecnológicos.
- Impulsa la formación y capacitación continua de docentes y personal educativo para atender la diversidad.
- Establece medidas para prevenir, proteger y restituir derechos frente a cualquier forma de violencia o exclusión en el sistema educativo (LOEI, 2011, Arts.: 2, 4, 9, 13)

#### **Reglamento a la LOEI:**

- Accesibilidad universal (artículo 157): aplicación en todos los entornos educativos para garantizar autonomía y oportunidades a estudiantes con necesidades educativas específicas.
- Necesidades Educativas Específicas (artículo 158): apoyos y adaptaciones temporales o permanentes para eliminar barreras de aprendizaje y accesibilidad.
- Particularidades de la educación inclusiva (artículo 162): educación en todos los niveles y modalidades con acompañamiento de Departamentos de Inclusión Educativa, aplicable a necesidades asociadas o no a la discapacidad.
- Docentes de apoyo a la inclusión (artículo 273): acompañamiento pedagógico para metodologías adaptadas y estrategias diversificadas dirigidas a estudiantes con discapacidad.
- Unidades Distritales de Apoyo a la Inclusión (artículo 287): evaluación, asesoramiento e intervención psicopedagógica para garantizar inclusión en todos los niveles educativos.
- Eliminación de barreras (artículo 289): funciones enfocadas en la eliminación de discriminación y obstáculos para el disfrute del derecho a la educación.

### **Ley Orgánica de Discapacidades -LOD- 2012:**

- Acceso, permanencia y culminación (artículo 27): garantiza que las personas con discapacidad accedan y concluyan estudios en el Sistema Nacional de Educación y Educación Superior, en instituciones regulares o especializadas.
- Medidas inclusivas (artículo 28): implementación de apoyos técnico-tecnológicos, adaptaciones curriculares, físicas y comunicacionales, y personal especializado para garantizar la inclusión en educación escolarizada.
- Evaluación integral (artículo 29): la derivación a educación especial debe justificarse tras una evaluación multidisciplinaria que determine la imposibilidad de inclusión en educación regular.
- Educación especial y específica (artículo 30): coordinación para diseñar programas de educación y formación para personas con discapacidad, garantizando igualdad de oportunidades y servicios educativos específicos cuando no sea viable la inclusión regular.
- Accesibilidad (artículo 33): supervisión de infraestructura, adaptaciones físicas, ayudas técnicas, curriculares y materiales accesibles como textos en Braille y lengua de señas ecuatoriana, promoviendo el desarrollo académico y social.
- Equipos multidisciplinarios especializados (artículo 34): la autoridad educativa nacional debe garantizar equipos especializados en discapacidades en todos los niveles educativos. Estos equipos se encargarán de evaluar, dar seguimiento y asesorar para asegurar la inclusión, permanencia y promoción de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo.

#### **4.3.3 Normativa local**

El marco normativo local refuerza los compromisos internacionales y nacionales con la inclusión educativa, adaptándolos al contexto y necesidades específicas de las comunidades. En este sentido, el Código Municipal se presenta como un instrumento clave para garantizar el acceso, la permanencia y el egreso de estudiantes con igualdad de oportunidades. A continuación, se describen las disposiciones más relevantes que promueven la inclusión en el ámbito local.

#### **Código Municipal**

- Garantiza acceso, permanencia y egreso con igualdad de oportunidades, propuestas pedagógicas adaptadas y estrategias para priorizar a sectores vulnerables (artículo 555).
- Plantea la generación de propuestas pedagógicas que fomenten el desarrollo máximo de niños y niñas con discapacidades temporales o permanentes (artículo 555-i).
- Capacitación gratuita para personal docente y administrativo en instituciones municipales para atender las necesidades de inclusión (artículo 555-j).
- Establece la importancia de infraestructura accesible en establecimientos públicos y municipales para asegurar el ingreso seguro de personas con discapacidad (artículo 1093).

De toda la normativa presentada se observa que existe un sólido marco normativo internacional, nacional y local que respalda el derecho a una educación inclusiva para NNA con discapacidad. Reforzando el deber del Estado de garantizar acceso, permanencia y culminación educativa con calidad y equidad para personas con discapacidad, reconociendo la inclusión como un proceso sistémico que requiere cambios estructurales, metodológicos y curriculares, y no solo la integración física en aulas regulares.

El tema de la accesibilidad universal es prioritario, incluyendo infraestructura adaptada, tecnologías de apoyo, materiales pedagógicos accesibles y ajustes razonables. Se prioriza además la capacitación docente continua para atender las necesidades diversas e implementar estrategias pedagógicas inclusivas.

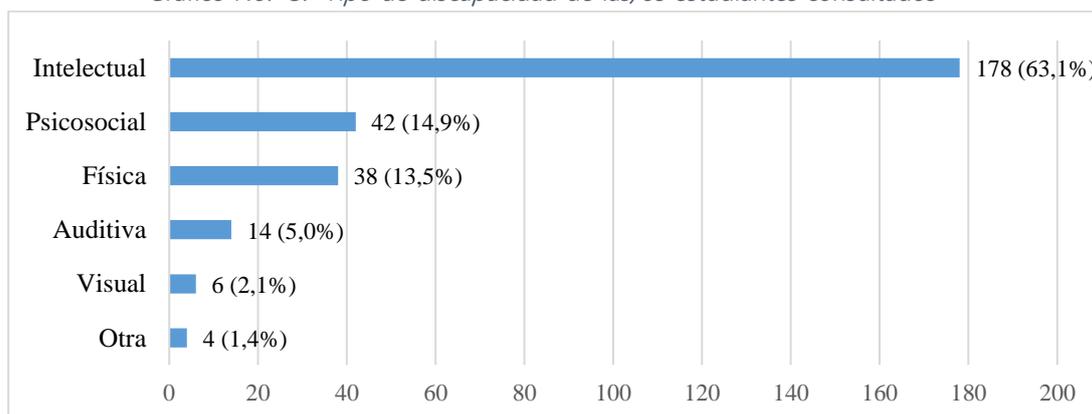
Finalmente, las normativas establecen la asesoría, seguimiento y evaluación para garantizar el cumplimiento de las medidas inclusivas en todos los niveles educativos.

## 5. Caracterización de los actores consultados

### 5.1 Estudiantes

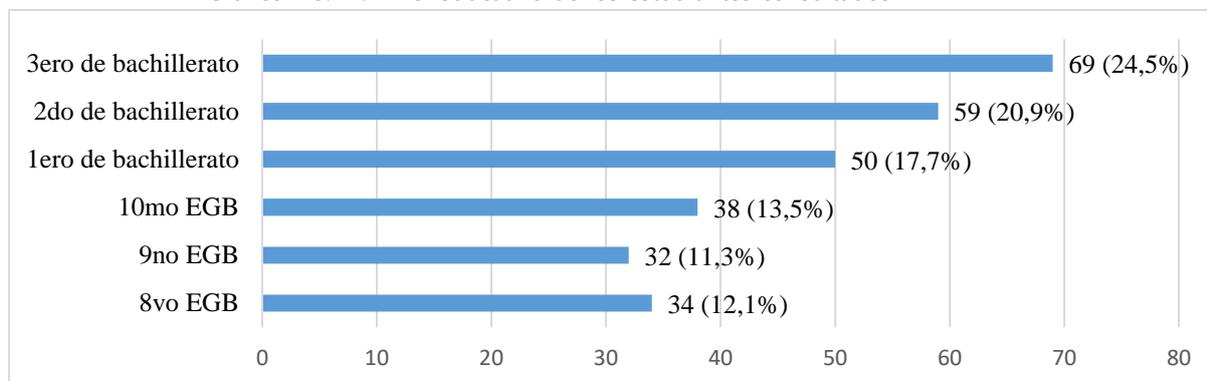
- **Edad:** El 90% de los adolescentes consultados (254 estudiantes) tienen entre 12 y 17 años, mientras que el 10% restante corresponde a estudiantes de 11 años o mayores de 18 años (28 estudiantes).
- **Género:** El 56% son hombres (157 respuestas) y el 44% mujeres (125 respuestas).
- **Carné de discapacidad:** El 94% de los estudiantes (265 respuestas) cuentan con un carné de discapacidad, mientras que el 6% (17 respuestas) no lo posee. Según información de actores institucionales como las UDAI, DAI y docentes, manifiestan que existen padres, madres o cuidadores que expresan su negativa a tramitar el carné por temor a que sus hijos sean objeto de exclusión o discriminación.
- **Nacionalidad:** El 99% de los adolescentes consultados son ecuatorianos (279 respuestas) y el 1% tiene nacionalidad venezolana (3 respuestas).
- **Tipo de discapacidad:** La discapacidad intelectual es la más frecuente, representando el 63% de los casos, seguida por la discapacidad psicosocial (15%) y la física (14%). Las discapacidades auditivas, visual y otras representan el 8.5% restante.

Gráfico No. 3: Tipo de discapacidad de las/os estudiantes consultados



- **Nivel educativo:** El 63% de los estudiantes consultados (178 respuestas) cursan el bachillerato, mientras que el 36.9% (104 respuestas) están en educación básica superior (8vo, 9no y 10mo grado), como se detalla en el gráfico.

Gráfico No. 4: Nivel educativo de los estudiantes consultados



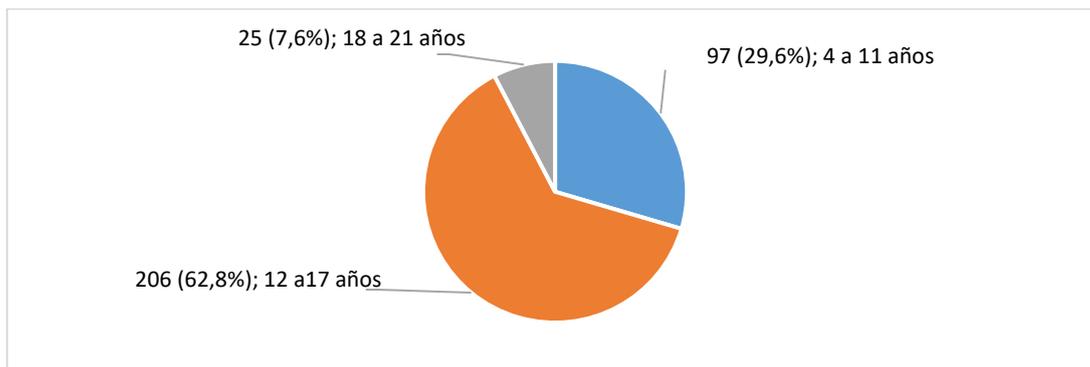
### 5.2 Madres, padres y/o cuidadores

- **Responsables del cuidado:** El 83% de las cuidadoras que responden la encuesta son madres (272 respuestas); el 12% son padres (39 respuestas) y el 5% corresponde a otros

cuidadores (17 respuestas), como familiares o vecinas. Este dato evidencia la feminización del cuidado de personas con discapacidad.

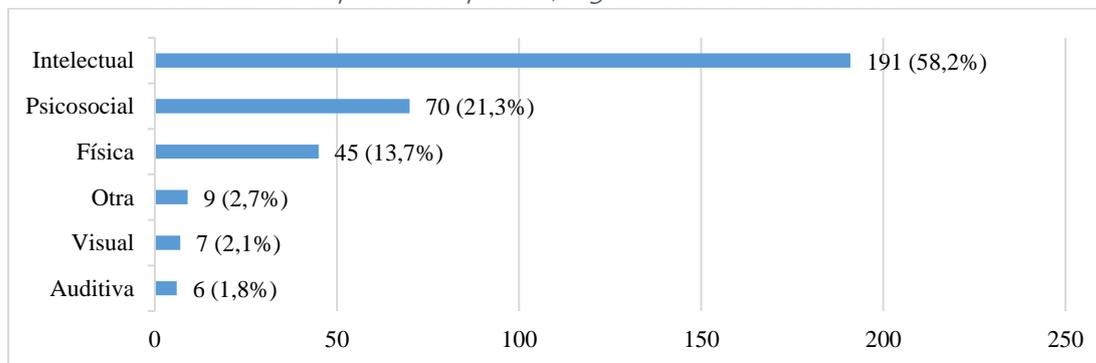
- **Sexo de las hijas/os con discapacidad:** De las 382 familias consultadas, el 41% (133 respuestas) reportó tener hijas con discapacidad y el 59% hijos con discapacidad (195 respuestas).
- **Edad de las personas con discapacidad:** El 63% de las NNA (206 respuestas) con discapacidad tienen entre 12 y 17 años; el 29% están en el rango de 4 a 11 años (97 respuestas); y el 8% tienen más de 18 años (25 respuestas) y continúan en el sistema educativo.

Gráfico No. 5: Rango de edad de NNA con discapacidad, según cuidadores consultados



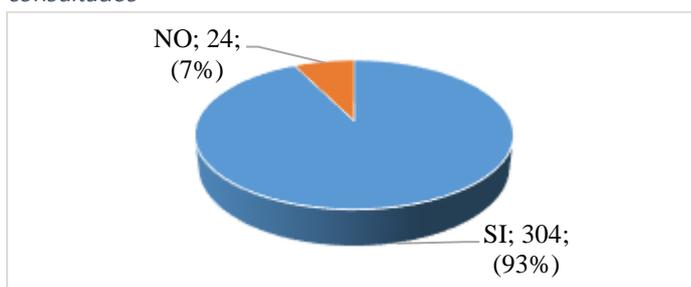
- **Tipo de discapacidad:** El 58% presenta discapacidad intelectual, seguida por la psicosocial (21%), la física (14%) y un 6% que incluye discapacidades visuales, auditivas y otras.

Gráfico No. 6: Tipo de discapacidad, según cuidadores consultados



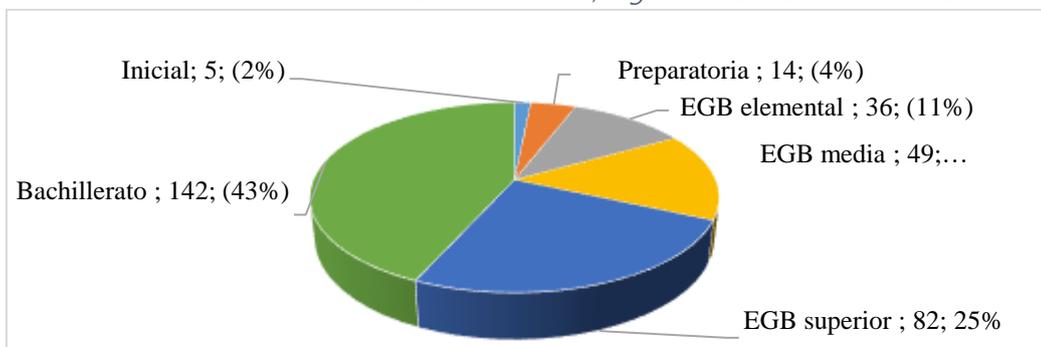
- **Carné de discapacidad:** El 93% de las familias (304) indicaron que sus hijas/os cuentan con carné de discapacidad, mientras que el 7% (24 familias) no lo tienen.

Gráfico No. 7: Número de adolescentes que tienen carné de discapacidad, según cuidadores consultados



- **Nivel educativo:** El 43% de las hijas e hijos de las familias consultadas cursan el bachillerato, el 25% están en la Educación General Básica (EGB) superior, el 15% en EGB media y el 17% en los niveles inicial, preparatoria y EGB elemental. Los detalles se ilustran en el gráfico correspondiente.

Gráfico No. 8: Nivel de estudios de los NNA, según los cuidadores consultados



### 5.3 Unidad Distrital de Apoyo a la Inclusión -UDAI-

- De acuerdo con el artículo 65 de la LOEI, las UDAI son unidades especializadas, implementadas a nivel territorial para la atención de estudiantes con discapacidad mediante evaluación, asesoramiento, ubicación e intervención psicopedagógica en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. Estas funciones están respaldadas por el "Instructivo para Profesionales de las UDAI" emitido en 2021. Entre las funciones principales se encuentran (MINEDUC 2021):
  - Aplicación de pruebas como las escalas Wechsler y Batelle, elaboración de informes psicopedagógicos con recomendaciones curriculares y socialización de resultados.
  - Sensibilización sobre prácticas inclusivas, apoyo en la implementación de adaptaciones curriculares y asesoramiento en políticas inclusivas.
  - Supervisión y seguimiento de planes inclusivos y coordinación con equipos docentes.
  - Propuesta de la oferta más adecuada para el estudiante.
  - Documentación de intervenciones para garantizar transparencia.
- El DMQ cuenta con 9 UDAI, una por cada distrito, con un total de 26 profesionales.

Tabla No. 5: Número de profesionales por UDAI y por distrito, en la zona 9

Distrito	Número de profesionales por UDAI
17D01 -NANEGALITO	2
17D02-CALDERÓN	3
17D03-LA DELICIA	2
17D04-CENTRO HISTÓRICO	2
17D05-NORTE	3
17D06-ELOY ALFARO	4
17D07-QUITUMBE	3
17D08-LOS CHILLOS	3
17D09-TUMBACO	4
<b>Total</b>	<b>26</b>

Nota: (CPD/GC- RN, 2024)

- En la implementación de grupos focales, participaron delegados de los 9 distritos contemplados en la zona 9, siendo 8 delegadas mujeres y 3 hombres. Como se

observará más adelante en las estadísticas del MINEDUC, la mayoría del personal que trabaja con NNA en el sistema educativo en el DMQ son mujeres.

- La gran mayoría de UDAI están compuestas por 2 y 3 personas, quienes tienen contratos ocasionales y pocos nombramientos. Dato corroborado por la información remitida por el MINEDUC, la misma que se detallará más adelante.
- Muchas personas consultadas hacen alusión a que, antes de formar parte de las UDAI, eran parte de los CEDOP -Centros de Diagnóstico y Orientación Psicopedagógica-. Los docentes tienen recuerdos de que en ese espacio sí se brindaban terapias para NNA con necesidades educativas específicas -NEE- asociadas a la discapacidad, recogiendo sus palabras: “ahora son psicólogos de escritorio”. No obstante, el Estado, a través del MINEDUC, está obligado a garantizar el derecho a la educación (LOEI, 2011, artículo 12), mientras que las terapias necesarias para los NNA con discapacidad, derivadas de sus diversas condiciones, corresponden al Ministerio de Salud Pública -MSP-. Esto resalta la necesidad de una articulación entre el MINEDUC y otros actores públicos que cubren derechos relacionados con la salud, la cultura, el deporte, entre otros, tal como lo establece el artículo 1 de la LOEI.

#### **5.4 Docentes de apoyo a la inclusión - DAI**

- De acuerdo con el artículo 66 de la LOEI, los DAI brindan acompañamiento a docentes y familias, desarrollando estrategias diversificadas, metodologías inclusivas y adaptaciones curriculares individuales.
- Los DAI consultados y quienes cuentan con una experiencia laboral de entre 1 y 10 años, señalaron que sus funciones principales incluyen: la detección de estudiantes con Necesidades Educativas Específicas -NEE-; el asesoramiento a docentes, familias y estudiantes; la colaboración en los procesos de calificación para personas con discapacidad; la sensibilización en temas de inclusión; el apoyo pedagógico; y la implementación de adaptaciones curriculares y metodológicas, como el Diseño Universal de Aprendizaje -DUA-.
- Participaron 13 DAI que cumplen sus funciones distribuidas en los 9 distritos; de estos 7 fueron mujeres y 6 hombres.
- Según información remitida por el MINEDUC, se conoce que existen 105 DAI a nivel de la zona 9, distribuidos de la siguiente manera (CPD/GC- RN, 2024):
  - Distrito 17D01-NANEGALITO: Cuenta con 2 docentes de apoyo a la inclusión, quienes en promedio cubren 11 instituciones educativas cada uno.
  - Distrito 17D02-CALDERÓN: Tiene 4 docentes que atienden 1 institución educativa por cada profesional.
  - Distrito 17D03-LA DELICIA: Registra 14 docentes, quienes cubren en promedio 4 instituciones educativas por profesional.
  - Distrito 17D04-CENTRO HISTÓRICO: Tiene 14 docentes, el promedio de instituciones educativas por profesional es de 3.
  - Distrito 17D05-NORTE: Cuenta con 15 docentes que atienden 1 institución educativa por cada profesional.
  - Distrito 17D06-ELOY ALFARO: Presenta el mayor número de docentes, 23, quienes cubren en promedio 3 instituciones educativas cada uno.
  - Distrito 17D07-QUITUMBE: Al igual que el 17D05, tiene 15 docentes que tienen a su cargo 1 institución educativa por cada profesional.
  - Distrito 17D08-LOS CHILLOS: Cuenta con 8 docentes, quienes cubren en promedio 5 instituciones educativas por profesional.
  - Distrito 17D09-TUMBACO: Tiene 10 docentes y un promedio de 6 instituciones educativas atendidas por profesional.

### 5.5 Docentes tutores

- Los docentes tutores que trabajan directamente con estudiantes que tienen NEE, ya sea asociadas o no a la discapacidad, desempeñan diversas funciones, entre las que se incluyen: la adaptación de recursos y materiales, el apoyo al aprendizaje de estudiantes con discapacidad, la derivación de casos a las autoridades correspondientes (DECE, UDAI) y la realización de adaptaciones curriculares de acuerdo con los niveles de dificultad.
- Según los datos oficiales del MINEDUC, se observa que la participación de docentes mujeres es predominante en todos los períodos escolares, además de su incremento permanente. Tomando como referencia el período 2011-2012, se observa que el número de docentes mujeres supera al de docentes hombres en un 119.17%. Y en el período de inicio 2023-2024 supera en un 183,19%. Evidenciando una feminización de la profesión de docentes.
- En tanto que la tendencia es decreciente en docentes hombres, observando una reducción continua, pasando de 10.519 en el período 2011-2012 a 8.467 en el período 2023-2024.
- En el período 2020-2021 se muestra la cifra más baja de docentes totales (31.190), posiblemente debido a la pandemia. Y a partir de 2021-2022, se observa una ligera recuperación.
- Existe una estabilidad desde los períodos 2022-2023 hasta 2023-2024, donde los números de docentes totales se mantienen estables en alrededor de 32.400.

Tabla No. 6: Número total de docentes: por año escolar y sexo en el DMQ

Período de inicio de año escolar	Docentes mujeres	Docentes hombres	Total
2011-2012	23.054	10.519	33.573
2012-2013	22.373	9.945	32.318
2013-2014	22.755	9.403	32.158
2014-2015	24.836	9.729	34.565
2015-2016	24.179	9.275	33.454
2016-2017	24.417	9.005	33.422
2017-2018	24.647	8.922	33.569
2018-2019	25.005	8.868	33.873
2019-2020	24.975	8.867	33.842
2020-2021	22.852	8.338	31.190
2021-2022	22.931	8.316	31.247
2022-2023	23.778	8.477	32.255
2023-2024	23.978	8.467	32.445
<b>Total</b>	<b>309.780</b>	<b>118.131</b>	<b>427.911</b>

Nota: (CPD/GC- RN, 2024)

- En los grupos focales participaron 11 docentes mujeres y 4 docentes hombres, pertenecientes a instituciones educativas de los cuatro tipos de sostenimiento.
- Los docentes consultados tienen de 3 a 27 años de experiencia en el sistema educativo del Distrito Metropolitano de Quito y, durante su trayectoria, cada año han trabajado con al menos un estudiante con discapacidad. En algunos casos, han llegado a tener hasta cinco estudiantes con NEE asociadas a la discapacidad.

En la caracterización de los actores consultados resalta la diversidad de perspectivas y experiencias relacionadas con la inclusión educativa de NNA con discapacidad. Este análisis permite identificar las principales fortalezas, barreras y áreas de mejora en los distintos niveles de interacción dentro del sistema educativo, incluyendo a los estudiantes, sus familias y los profesionales que conforman las diferentes estructuras establecidas en la normativa vigente.

## 6. Análisis de inclusión educativa

El análisis planteado en este proceso de observancia se centra en tres categorías, cada una de las cuales incluirá aspectos sobre los que se consultó a los actores de la comunidad educativa. Estas son:

1. Las **adaptaciones curriculares** donde se abordan algunos temas como son: aplicación de procedimiento de las adaptaciones curriculares, talento humano, articulación, recursos tecnológicos y comunicacionales, y adecuaciones arquitectónicas/infraestructura.
2. Los **logros en el aprendizaje**, donde se analizará cómo miran los actores de la comunidad educativa el proceso de aprendizaje, los tipos de evaluación utilizados y qué tipo de habilidades se desarrollan para una inclusión social y académica de los NNA.
3. **Factores de riesgo y protección** que influyen en la permanencia y culminación de los NNA con discapacidad en el sistema educativo.

### 6.1 Adaptaciones curriculares

Según lo establecido en el Acuerdo 084-A emitido por el MINEDUC en el 2023, las adaptaciones curriculares son “las modificaciones que brindan soporte para la atención específica a una necesidad educativa identificada y se realizan a los elementos del currículo, logros de aprendizaje y criterios de evaluación, respondiendo a las necesidades educativas y eliminando barreras en el proceso de enseñanza y aprendizaje”.

Para el desarrollo de este acápite se analizarán seis aspectos que apoyan o limitan la implementación de las adaptaciones curriculares, considerando las voces de los diferentes actores:

- Aplicación de procedimientos de adaptaciones curriculares.
- Talento humano.
- Articulación.
- Recursos tecnológicos.
- Recursos comunicacionales.
- Adecuaciones arquitectónicas/infraestructura y otros materiales.

#### 6.1.1 Aplicación de los procedimientos de adaptaciones curriculares

Las adaptaciones curriculares -AC- por tanto, son una estrategia fundamental para garantizar la educación inclusiva de NNA con discapacidad en las instituciones educativas. Estas adaptaciones requieren de un enfoque integral y colaborativo entre diversos actores institucionales para su implementación exitosa. En este apartado, se analiza el rol de tres actores clave: las UDAI, los DAI y los docentes tutores, identificando sus contribuciones, dificultades y fortalezas en el proceso de inclusión educativa.

Para la elaboración de adaptaciones curriculares, es fundamental contar con la información obtenida a partir de la evaluación psicopedagógica realizada a NNA con discapacidad. Sin embargo, se identificó durante el levantamiento de información una debilidad en la información estadística proporcionada por el MINEDUC. Aunque se reporta que, en el período 2023-2024, se realizaron aproximadamente 4.583 evaluaciones, cada una con recomendaciones específicas para orientar las intervenciones necesarias, no se dispone de datos accesibles que incluyan variables clave como la unidad educativa, el tipo de discapacidad o el sostenimiento educativo (MINEDUC, 2024b).

Además, el Ministerio no facilitó información sobre el número de adaptaciones curriculares realizadas, y tampoco los seguimientos efectuados a NNA con discapacidad; esto evidencia la

falta de un sistema centralizado que consolide los datos provenientes de los diferentes actores institucionales del sistema educativo.

Por otro lado, el Municipio del Distrito de Quito cuenta con 20 instituciones educativas municipales, y en lo que respecta a evaluaciones psicopedagógicas, en los grupos focales se conoció que en lo local a veces las realiza el Centro Emilio Uzcátegui.

Este centro es un espacio que brinda atención psicopedagógica integral e inclusiva a estudiantes de 3 a 21 años de edad, cuenta con un equipo de profesionales especializados y trabaja con estudiantes remitidos por las instituciones educativas municipales, fiscales y fiscomisionales (MDMQ, 2022).

De acuerdo a la información remitida por la Secretaría de Educación, Recreación y Deporte del MDMQ según Oficio Nro. GADDMQ-SERD-DMIGE-2024-01134-O, se conoce que se realizaron un total de 257 evaluaciones psicopedagógicas en el período 2023-2024; sin embargo, no se conoce si son realizadas de manera particular por los representantes legales de los NNA con discapacidad, o por las UDAI o con el apoyo del Centro Emilio Uzcátegui. Adicionalmente, cuentan con un registro de 569 adaptaciones curriculares y con 1.335 seguimientos y acompañamientos realizados a NNA con discapacidad.

Tabla No. 7: Total de evaluaciones psicopedagógicas, adaptaciones curriculares y seguimientos realizados en instituciones educativas municipales. Período 2023-2024

Evaluaciones psicopedagógicas	Adaptaciones curriculares	Seguimientos y acompañamientos a NNA con discapacidad
257	569	1.335

A continuación, se presenta las dificultades y fortalezas que viven en la cotidianidad los actores institucionales:

a) **Unidades Distritales de Apoyo a la Inclusión -UDAI-**

**Dificultades identificadas:**

- Alta demanda de servicios especializados y falta de materiales de evaluación actualizados. Cabe mencionar que según información remitida por el MINEDUC:  
*(...) Desde 2011 hasta la actualidad, la Subsecretaría de Educación Especializada e Inclusiva no ha proporcionado material psicotécnico a las Unidades Distritales de Apoyo a la Inclusión (UDAI) a nivel nacional. Sin embargo, a través de un análisis exhaustivo y la recopilación de información en el marco del proyecto “Inclusión Universal para el Aprendizaje”, se ha planificado la dotación de baterías psicopedagógicas para estas unidades en todo el país.*  
Desde esta dependencia se realizaron gestiones con la finalidad de fortalecer las herramientas de trabajo de los profesionales de UDAI para los procesos de evaluación psicopedagógica, a través de la donación de material psicotécnico por parte de la "Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días". Este proyecto fue aprobado, y desde el año 2015 se hace uso de dicho material(MINEDUC, 2024b)..
- Escasez de pedagogos de apoyo y exceso de actividades administrativas
- Resistencia de algunas familias a aceptar la condición de discapacidad de sus hijas/os, lo que deriva en la no aceptación de las recomendaciones y diagnósticos de las y los profesionales.

### **Fortalezas reconocidas por los profesionales de las UDAI:**

- Evaluaciones integrales que abarcan aspectos curriculares, intelectuales y emocionales.
- Compromiso de los equipos pese a las limitaciones de recursos.
- Colaboración con centros de salud para facilitar procesos de evaluación.

Según la información del MDMQ, las instancias municipales no cuentan con docentes de apoyo a la inclusión

### **b) Docentes de Apoyo a la Inclusión - DAI**

#### **Dificultades identificadas:**

- Los DAI observan en el trabajo cotidiano la resistencia de algunos docentes y falta de equipos interdisciplinarios permanentes.
- La implementación del Diseño Universal de Aprendizaje -DUA- sin una capacitación adecuada que aborde las necesidades de los DAI, dificulta la posibilidad de responder eficazmente a las inquietudes de los docentes tutores y las familias.
- Dificultades económicas de las familias para acceder a terapias particulares, frente a la limitada oferta del MSP.

#### **Fortalezas reconocidas:**

- Alto nivel de dedicación en la atención a estudiantes y colaboración con familias.
- Promoción de entornos inclusivos mediante actividades de sensibilización.
- Implementación de estrategias pedagógicas diversificadas que benefician a todos los estudiantes.
- Autoformación para aplicar modelos como el DUA.

**c) Docentes tutores.** Los docentes tutores enfrentan retos similares a los DAI y las UDAI en la implementación de adaptaciones curriculares.

#### **Dificultades identificadas:**

- Falta de formación en diseño y aplicación de adaptaciones curriculares.
- Diagnósticos tardíos por parte de las UDAI y resistencia de familias a aceptar las limitaciones de sus hijos/os en el aprendizaje.
- Escasez de recursos materiales y lineamientos claros para la implementación de adaptaciones curriculares.

#### **Fortalezas reconocidas:**

- Compromiso con la inclusión pese a las limitaciones.
- Uso de evaluaciones psicopedagógicas como guía.
- Experiencias positivas en instituciones privadas con trabajo interdisciplinario.

Se observan algunas coincidencias entre los tres actores estas son:

- La falta de capacitación adecuada y que cubra las necesidades que cada actor tiene en el marco de sus funciones, es una dificultad común.
- Las resistencias familiares y la falta de recursos son barreras recurrentes.
- Por otro lado, se observa que existe un compromiso de los actores de la comunidad educativa con la inclusión, siendo una fortaleza compartida.

La implementación de adaptaciones curriculares es una herramienta esencial para garantizar la inclusión educativa de NNA con discapacidad. Sin embargo, la ausencia de datos centralizados, la falta de recursos y las resistencias familiares representan desafíos significativos.

### 6.1.2 Talento humano

La inclusión educativa constituye un pilar fundamental para garantizar el derecho a una educación de calidad para todas las NNA, especialmente aquellos con discapacidad. En este contexto, el talento humano desempeña un papel crucial como el motor que impulsa la implementación de estrategias y prácticas inclusivas. Los profesionales de la educación no solo son responsables de brindar conocimientos, sino también de crear entornos de aprendizaje accesibles, equitativos y que promuevan el desarrollo integral de cada estudiante.

De acuerdo con el marco normativo vigente, las UDAI, los DAI, los Departamentos de Consejería Estudiantil -DECE- y los docentes tutores conforman una red de actores clave en la atención a los estudiantes con NEE asociadas o no con la discapacidad.

La preparación, compromiso y coordinación de este talento humano son esenciales para garantizar que las políticas de inclusión se traduzcan en acciones efectivas, permitiendo que los NNA con discapacidad accedan a una educación que respete sus derechos y potencialidades. Por tanto, comprender y fortalecer el rol del talento humano es indispensable para avanzar hacia un sistema educativo verdaderamente inclusivo.

Para abordar este tema, se plantea inicialmente identificar cuáles son los actores institucionales más reconocidos por estudiantes y cuidadores. Posteriormente, se busca analizar las dificultades señaladas por las UDAI, los DAI y los docentes tutores.

A partir de las consultas realizadas a estudiantes y madres/padres de familia o cuidadores, se observa una notable coincidencia en la identificación de tres actores principales asociados con los profesionales o equipos presentes en las instituciones educativas -IE-. Estos actores son:

- El Departamento de Consejería Estudiantil -DECE- es el equipo de profesional más mencionado por el 34,7% (235 estudiantes) y el 36.16%, que corresponde a 269 madres/padres o cuidadores de NNA con discapacidad consultados.
- El segundo actor identificado por el 25.7% de estudiantes (174 respuestas) son los docentes que trabajan específicamente con NNA con discapacidad. En tanto que las madres/padres identifican con un 23.66% (176 respuestas) al psicopedagogo.
- Contrario al dato anterior, el 25,4%, es decir, 172 estudiantes identificaron en tercer lugar al psicopedagogo. En tanto que el 22.72% de madres y padres (169 respuestas) visibilizaron al docente que trabaja específicamente con NNA con discapacidad.
- Finalmente, tanto estudiantes como cuidadores mencionan en la categoría “Otros” a médicos, trabajadores sociales, enfermeras, psicoterapeuta, intérprete de lengua de señas, terapeuta de lenguaje y docentes de apoyo a la inclusión.

Gráfico No. 9: Profesionales y/o equipos identificados por estudiantes con discapacidad consultados

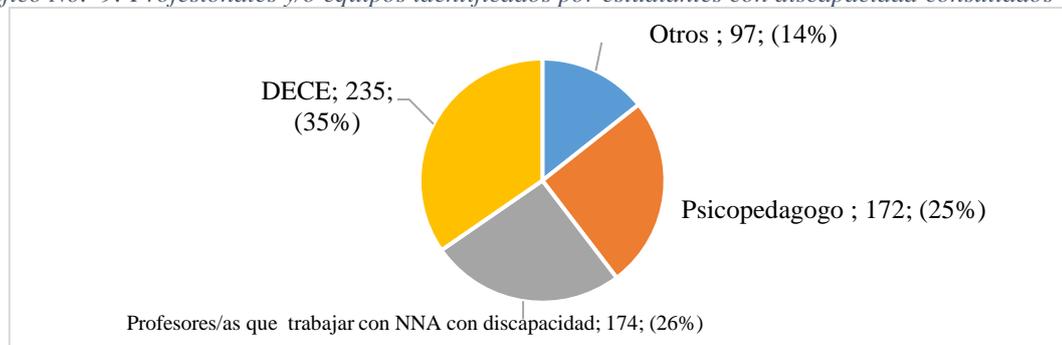
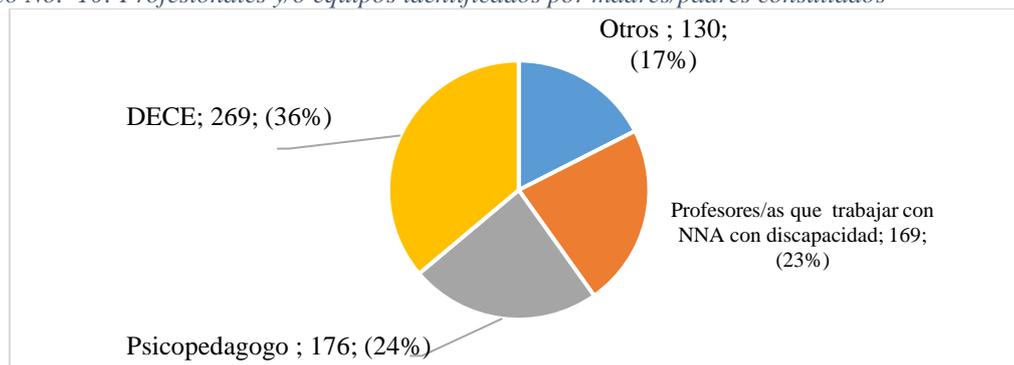


Gráfico No. 10: Profesionales y/o equipos identificados por madres/padres consultados



Ahora bien, de acuerdo con las consultas realizadas a los tres actores institucionales involucrados en la implementación de estrategias para la inclusión educativa, se identificaron diversas dificultades, las cuales se presentan organizadas según cada actor:

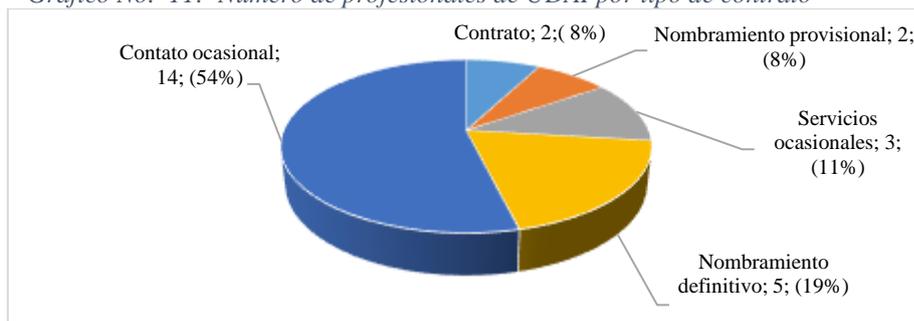
### Limitaciones del talento humano identificadas por las UDAI

- En algunos distritos, las UDAI cuentan con tan solo dos profesionales, lo que resulta insuficiente para atender la demanda existente. Sin embargo, no se han establecido lineamientos claros que determinen cuántos profesionales deberían integrar una UDAI en función del número de estudiantes o instituciones educativas del distrito. Como se observó en la tabla No. 05, existe un número mínimo de profesionales por UDAI de 2 y un máximo de 4.
- La insuficiencia de personal es particularmente evidente en distritos rurales, como el 17D01, que abarca Nanegal, Nanegalito, Pacto y Gualea. En esta zona, 22 instituciones educativas están asignadas a solo dos profesionales de la UDAI y dos profesionales de la DAI. Esta situación genera una significativa sobrecarga laboral, pudiendo afectar la calidad y efectividad de la atención brindada.
- Los profesionales de UDAI tienen en su mayoría contrataciones temporales, lo que limita la estabilidad y continuidad de los procesos. De acuerdo con la información remitida por el MINEDUC, se observa que<sup>4</sup>:
  - El tipo de contrato más frecuente es el contrato ocasional, representando 14 personas (53,85% del total).
  - En segundo lugar, se encuentra el nombramiento definitivo, con 5 personas (19,23%).
  - 3 personas (11,54%) están en servicios ocasionales. Poniendo sobre la mesa una modalidad intermedia entre la estabilidad laboral y los contratos ocasionales.
  - Tanto los contratos como los nombramientos provisionales tienen el mismo número de personas, con 2 profesionales cada uno, lo que equivale a 7,69% del total en cada caso.

Esto evidencia que más de la mitad del personal (53,85%) está vinculado mediante contratos ocasionales, lo que podría ser indicativo de una alta rotación laboral o una política institucional basada en contrataciones temporales. Contrataciones que están reconocidas en el Instructivo para profesionales de las UDAI que establece: “El/la profesional UDAI puede ser de contrato ocasional, nombramiento provisional o nombramiento definitivo” (pie de página No. 9). Esta situación podría tener implicaciones en la motivación y productividad del personal.

<sup>4</sup> La información del MINEDUC presenta los siguientes tipos de contrato: nombramiento definitivo, servicio ocasional, nombramiento provisional, contrato y contrato ocasional.

Gráfico No. 11: Número de profesionales de UDAI por tipo de contrato



Nota: (CPD/GC- RN, 2024)

- Frente a la situación actual de los roles de coordinador y analista, se identifica lo siguiente:
  - El Reglamento de la LOEI establece en su artículo 290 que los profesionales de las UDAI pueden ocupar los roles de coordinador o analista, y en el artículo 291 se detallan los requisitos para estos roles. Sin embargo, también establece que estos roles son considerados "designaciones temporales" con una duración máxima de cuatro años. A pesar de esto, existían dos cargos con remuneración diferente, mas no la designación de un rol por un tiempo determinado. Lo que genera confusión y malestar en los profesionales cuando se eliminan los cargos y se delega el rol de coordinador con tiempos diferenciados.
  - Aunque el cargo de coordinador fue eliminado en la mayoría de las UDAI, en algunas aún persiste, con diferencias salariales. Esta falta de uniformidad genera interrogantes sobre los criterios para mantener este cargo en ciertos distritos. Además, se observa que quienes ocupan este puesto rotan cada 6 meses o 1 año, lo que dificulta la consolidación de equipos y el seguimiento de procesos debido a la ausencia de directrices claras sobre los procedimientos de rotación.
  - La eliminación del rol de coordinador genera una sobrecarga laboral en los analistas, quienes ahora deben asumir tanto responsabilidades administrativas como técnicas. Esto afecta negativamente la distribución del trabajo y el desempeño general de los equipos en las UDAI.
- El Instructivo para Profesionales de las UDAI señala que la Dirección Nacional de Educación Especializada e Inclusiva, junto con otras direcciones nacionales, debe emitir un documento que contemple las tipologías distritales y la complejidad administrativa para determinar la ampliación del número de profesionales UDAI. Sin embargo, este documento no se encuentra en el detalle de documentos de políticas públicas remitidas por el MINEDUC, en la consulta oficial que se realizó, tampoco está disponible en la página web del Ministerio, lo que refleja una ausencia en el cumplimiento de esta disposición.
- La delegación de responsabilidades administrativas, como la gestión de compras públicas y la elaboración de informes, al personal de las UDAI, consume tiempo valioso que debería destinarse a sus funciones principales, como: la realización de evaluaciones psicopedagógicas y el seguimiento de casos. Esto transforma significativamente el rol del personal, como se menciona en los grupos focales: "(...) ahora los psicólogos de las UDAI son administrativos; antes eran más operativos"(CPD/OPP GF UDAI, 2024).
- Las y los profesionales de las UDAI enfrentan una carga laboral que frecuentemente excede los horarios establecidos, incluyendo fines de semana. Esta situación responde a la necesidad de cumplir con tareas como la elaboración de informes, realización de evaluaciones y llenado de matrices, las cuales deben ser subidas al sistema,

especialmente en los cierres de mes. Desde las experiencias recopiladas, se evidencia el impacto en su vida personal y familiar, como lo expresa un testimonio:

Somos personas, seres humanos que también tenemos familia, que también tenemos vida personal, pero en mi caso, los sábados tengo que trabajar en la mañana; en la noche llego a mi casa a hacer los informes para poder entregarlos a tiempo porque si no, no lo voy a lograr.” (...) Tengo que cumplir con las evaluaciones y todo; no puedo hacer nada más (CPD/OPP GF UDAI, 2024).

- Pérdida de partidas presupuestarias al jubilarse el personal de UDAI, ya que no son reemplazadas. Un ejemplo de esto en una UDAI eran cuatro personas y, al jubilarse dos, quedaron dos profesionales y no se llenaron esas vacantes, porque esas partidas se perdieron.
- Personal UDAI observa que existen distritos donde tienen partidas de profesionales DECE cumpliendo funciones de DAI.
- Se evidencia una carencia de servicios adecuados y de profesionales especializados que ofrezcan apoyo para descarga emocional del personal. Ante esta situación, y según las experiencias compartidas por los profesionales consultados, han tenido que implementar estrategias propias: "hemos activado un espacio de descarga emocional entre nosotros".
- La contratación de profesionales a través de la plataforma Educa Empleo enfrenta serias limitaciones. En muchas ocasiones, quienes aceptan estos puestos permanecen únicamente un mes antes de renunciar, debido a las condiciones poco atractivas y a la temporalidad de las contrataciones, especialmente en zonas rurales. Esta situación ha llevado a que los profesionales de las UDAI deban asumir el rol de docentes, a pesar de no contar con la formación ni la preparación necesarias para ejercer como tales, lo cual no debería ocurrir. Esta problemática contribuye a una alta rotación de personal en las áreas rurales, afectando la continuidad y calidad del servicio educativo.

#### b) **Dificultades identificadas por los DAI**

- Los DAI consultados recuerdan que, en sus inicios, este era un proyecto que contaba con al menos el doble de docentes en comparación con la actualidad. Uno de ellos menciona que, en su distrito, al inicio había 46 DAI, mientras que ahora solo quedan 23.
- Es importante señalar que el artículo 66 de la LOEI establece que "las instituciones de educación deberán contar con al menos una o un docente de apoyo a la inclusión -DAI-". Sin embargo, los datos proporcionados por el MINEDUC evidencian la ausencia de un criterio uniforme para la asignación del número de instituciones educativas -IE- por cada DAI. Por ejemplo, en el distrito 17D01, dos DAI deben atender a 22 instituciones educativas, mientras que en el distrito 17D05, 15 docentes atienden a 15 instituciones educativas, es decir, uno por cada institución. Esta disparidad refleja la falta de equidad en la distribución de personal y subraya la necesidad urgente de establecer criterios claros y estandarizados para su asignación.

Esta situación resulta aún más crítica en zonas rurales, donde las IE, aunque pequeñas en tamaño, se encuentran dispersas y separadas por grandes distancias. Dificultando una atención efectiva, eficiente y equitativa, dejando en desventaja a estudiantes que requieren apoyo especializado.

A nivel nacional, no se ha implementado un curso específico para la selección de docentes de apoyo, lo que obliga a los profesionales que desempeñan este rol a trabajar bajo contratos ocasionales/servicios ocasionales. Muchos DAI acumulan hasta seis años en esta modalidad, enfrentándose a la falta de estabilidad laboral, lo que afecta tanto su seguridad como su desarrollo profesional. Además, la renovación anual de estos contratos genera una constante incertidumbre, repercutiendo negativamente en la

continuidad de los procesos educativos e impidiendo la implementación de estrategias de inclusión sostenibles y efectivas.

Por otro lado, el Reglamento de la LOEI, en su artículo 214, establece que dentro de la fase de oposición se deben evaluar componentes como las pruebas estandarizadas y la evaluación práctica, que en el caso de los DAI incluye una clase demostrativa y una entrevista. Esto deja en evidencia que el Ministerio tiene la potestad de iniciar concursos de méritos en estos cargos que requieren profesionales especializados para los procesos de inclusión educativa.

- La rotación constante de los DAI por diferentes instituciones educativas dificulta la continuidad de los procesos de inclusión, afectando directamente la calidad y efectividad del apoyo brindado. Esta situación conlleva una pérdida significativa en el avance de las relaciones establecidas con estudiantes y sus familias, así como en el conocimiento específico de sus necesidades.
- Los DAI enfrentan una elevada carga de trabajo administrativo que incluye temas de compras públicas, participación en comisiones de la IE, la elaboración de fichas, matrices, informes y actas de reuniones. Estas tareas, en muchos casos, deben ser realizadas fuera del horario laboral, lo que genera una presión significativa sobre su tiempo personal. Sin embargo, el Instructivo para Profesionales Docentes Pedagogos de Apoyo a la Inclusión, publicado por el MINEDUC en 2021, establece que “Las autoridades de las instituciones educativas, distrital y zonal no deberán delegar funciones que estén fuera de sus competencias, ni desarrollar actividades de otras unidades administrativas que estén fuera de las obligaciones que constan en el contrato”, directriz que no es aplicada.
- El instructivo también plantea una carga horaria de 40 horas semanales distribuidas de lunes a viernes, con 6 horas dedicadas al trabajo pedagógico y 2 horas asignadas al Plan Nacional “Aprende a Tiempo”<sup>5</sup>. Sin embargo, en la práctica, el tiempo necesario para cumplir con las tareas administrativas supera ampliamente estas disposiciones, impactando negativamente tanto el desempeño como el bienestar de los DAI.

Por otra parte, la realidad laboral refleja que los DAI actualmente cumplen jornadas de 8 horas diarias sin una diferenciación clara en la asignación de tiempo para sus distintas funciones, lo que contrasta con lo establecido en la normativa.

- Según los testimonios recopilados, un DAI puede tener a su cargo hasta 250 estudiantes, de los cuales 50 presentan NEE asociadas a la discapacidad y 200 tienen NEE no relacionadas con la discapacidad. Esta desproporcionada asignación reduce significativamente el tiempo disponible para realizar intervenciones pedagógicas efectivas, afectando la calidad del acompañamiento.

Además, esta sobrecarga obliga a los DAI a extender su jornada laboral desde sus hogares para cumplir con las demandas. Aunque el lineamiento emitido por el MINEDUC establece un mínimo de 16 estudiantes con NEE asociadas a la discapacidad, no define un máximo. Tener a cargo 50 estudiantes en esta categoría, como en este caso, resulta excesivo y compromete la calidad del servicio y la salud mental del docente.

- De acuerdo con las experiencias compartidas, se evidencia una debilidad en los contenidos de las capacitaciones relacionadas con el Diseño Universal para el Aprendizaje -DUA lo que ha generado confusión en su implementación por parte del personal involucrado. A pesar de que existen módulos virtuales con los que cuenta el ministerio, estos no responden a las necesidades de los docentes de apoyo.

---

<sup>5</sup> Plan Nacional “Aprender a Tiempo”, que tiene como objetivo disminuir el rezago y brechas educativas existentes en los estudiantes del sistema educativo, buscando el apoyo técnico pedagógico orientado a la nivelación y recuperación de aprendizajes de los niños, niñas y adolescentes

- Mientras que las instituciones grandes cuentan con DECE, las instituciones más pequeñas carecen de este recurso. Como resultado, los DAI se ven obligados a asumir responsabilidades que no están contempladas en sus funciones, según sus testimonios: "Los DAI deben cubrir roles de psicólogos, trabajadores sociales y orientadores"(CPD/OPP GF DAI, 2024).
- En algunas instituciones educativas, los DAI son considerados parte del equipo, mientras que en otras son percibidos como agentes externos. Esta variabilidad genera confusión cuando tienen que solicitar materiales, equipos, adecuación de espacios para la atención, limitando su integración efectiva en los equipos de trabajo y afectando la colaboración y el cumplimiento de sus funciones.
- Las personas consultadas evidencian situaciones de discriminación laboral hacia los DAI, caracterizadas por actitudes jerárquicas que subestiman su rol debido a su modalidad de contrato. Expresiones como "Yo tengo nombramiento y tú eres contrato" o "Yo soy DECE, soy tu jefe y tú eres el de apoyo"(CPD/OPP GF DAI, 2024), reflejan estas dinámicas de desigualdad, que afectan el ambiente laboral y la valoración del trabajo realizado por los DAI.
- No existe un mecanismo establecido para la descarga emocional de los DAI. Si bien se menciona que el ministerio podría brindar apoyo en caso de ser solicitado, no se cuenta con un plan estructurado ni permanente para atender de manera efectiva estas necesidades emocionales, lo que deja a los DAI sin un soporte adecuado para manejar el impacto emocional de sus funciones.
- De acuerdo a la información remitida por la Secretaría de Educación, Recreación y Deporte del MDMQ, informa "que no existen pedagogos de apoyo en las Unidades Educativas Municipales". Esto a pesar de que la LOEI en el artículo 66 establece que las IE "deberán contar con al menos una o un docente de apoyo a la inclusión que brindará acompañamiento a los docentes que tengan en sus aulas a niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad para desarrollar estrategias diversificadas, metodologías, adaptaciones curriculares individuales que respondan a sus particularidades", sin hacer diferenciación del sostenimiento educativo. Lo que evidencia que el MDMQ carece de este personal que es importante para dar acompañamiento a algunos actores de la comunidad educativa, como lo establece la normativa.

### c) **Dificultades identificadas por los docentes tutores**

A continuación, algunas dificultades identificadas en lo que respecta a talento humano por las y los docentes consultados, pertenecientes a los diferentes sostenimientos educativos en el DMQ:

- Aunque el MINEDUC dispone de una plataforma con cursos en línea y organiza talleres y capacitaciones, estos son genéricos y no abordan de manera específica las necesidades relacionadas con discapacidades múltiples, severas o específicas, como la falta de control de esfínteres, cuadros de epilepsia o conductas agresivas.
- Considerar los webinaros como la estrategia más adecuada para la capacitación docente resulta cuestionable, ya que, según los docentes consultados, la presencialidad es fundamental para abordar estos temas de manera efectiva. La interacción directa y el aprendizaje práctico que ofrecen las sesiones presenciales son esenciales para garantizar una comprensión más profunda y la adquisición de habilidades aplicables.
- Los docentes deben auto educarse pagando capacitaciones externas.
- Se identifica la falta de guías prácticas que orienten a los docentes en la aplicación de adaptaciones curriculares, el manejo de crisis emocionales y la atención de estudiantes

con discapacidades severas. Esta carencia dificulta la implementación efectiva de estrategias inclusivas en el aula.

- Atender en el aula a más de un NNA con discapacidades diversas y en grados diferentes genera desafíos significativos para el docente. Un docente compartió su experiencia al respecto: “al principio no tenía ni siquiera la capacitación o formación necesaria para trabajar con estos casos, pero con los años y la experiencia he aprendido a gestionarlos y a contribuir en su desarrollo”(CPD/OPP GF DT, 2024).
- El número de estudiantes por aula, generalmente en IE fiscales, oscila entre 35 y 40, lo cual resulta excesivo. Además, la normativa técnica actual no especifica criterios para determinar la cantidad adecuada de estudiantes con NEE asociadas a la discapacidad que pueden integrarse en un aula, lo que dificulta garantizar una atención inclusiva y de calidad.
- Los docentes asumen múltiples roles, algunos que no son de su competencia, como, por ejemplo: tutores, psicólogos, inspectores; sin el tiempo ni los recursos necesarios. Sumado a esto, la ejecución de las actividades propias de su cargo agota a los docentes y disminuye su tiempo para la atención personalizada a todas/os los estudiantes en igualdad de condiciones.
- La ausencia de docentes de apoyo a la inclusión en cada institución educativa, como lo establece la LOEI, impide brindar el soporte necesario a los docentes tutores, afectando la implementación efectiva de estrategias inclusivas.
- Se reconoce que muchos profesionales que ejercen como docentes no tienen una formación inicial orientada a la educación inclusiva, lo que representa una barrera significativa a superar. Según diversas experiencias, algunos de estos profesionales provienen de otras áreas y optan por la docencia debido a las dificultades para encontrar empleo en sus campos de formación original.
- Desde los DAI se identifica una resistencia por parte de algunos docentes para trabajar con NNA con discapacidad. Un docente expresó: “Nosotros no somos psicólogos, no somos pedagogos, no somos docentes de educación especializada”. Además, durante las visitas realizadas por los DAI, se observó que, en ciertos casos, los docentes asignan a los estudiantes con discapacidad actividades como pintar, sin atender a sus necesidades educativas específicas. Incluso, algunos consideran que estos estudiantes deberían ser derivados a la educación especializada. Estas actitudes reflejan la persistencia de criterios propios del modelo médico, priorizando la integración en lugar de una inclusión real, que garantice la atención adecuada a las necesidades educativas de los NNA con discapacidad.

### 6.1.3 Articulación

La articulación entre los actores de la comunidad educativa es clave para garantizar un proceso efectivo de inclusión educativa de NNA con discapacidad. El trabajo conjunto entre las UDAI, DAI, los DECE, docentes tutores, estudiantes y padres/madres de familia permite: identificar necesidades, implementar estrategias adecuadas y crear un entorno inclusivo que favorezca el aprendizaje, la permanencia y la culminación educativa de esta población.

A continuación, se presentan las dificultades identificadas por UDAI, DAI y docentes tutores, respecto a la articulación entre diversos actores:

- a) **Desde las UDAI** se identificaron dificultades en la articulación, las cuales se dividen en dos ámbitos: interno y externo.
  - **Ámbito interno:**

- Escasa articulación entre UDAI y DECE genera duplicidad de funciones y confusión en la delimitación de responsabilidades.
  - En algunos distritos, los DECE perciben a los docentes de apoyo como una amenaza, dificultando la entrega de información y el trabajo en equipo. Sin embargo, en otros distritos, UDAI, DECE y DAI colaboran efectivamente.
  - Se identifica que existen solicitudes de información que no deberían ser procesadas por las UDAI, sin embargo, las remiten desde otras instancias. Un ejemplo de esto es cuando hay solicitudes de cambio de año escolar para estudiantes sin justificación válida.
  - Algunas autoridades no respaldan las recomendaciones de los UDAI para trabajar con NNA con discapacidad.
  - Las actuales directrices dificultan la integración de equipos multidisciplinarios, dejando la articulación a la discrecionalidad de los profesionales.
- **Ámbito externo:**  
Con ministerios y entidades públicas:
    - La coordinación con el MSP depende más de las personas que de políticas claras.
    - Confusión en la derivación de casos entre MSP y UDAI.
    - Algunas unidades del MSP exigen informes de la UDAI para el proceso de calificación de la discapacidad de NNA, aunque esto no es necesario, generando trámites adicionales para las familias.
    - Se evidencian unas políticas incompatibles entre ministerios, por ejemplo: estudiantes matriculados en el sistema educativo no pueden recibir servicios o bonos entregados por el MIES.
    - El otorgamiento de citas médicas de servicios del MSP puede tardar hasta tres meses, afectando a NNA que requieren terapias frecuentes.
    - Escasa colaboración efectiva entre el MINEDUC, MSP, MIES y fundaciones locales.

En la ruralidad se observan algunas limitaciones específicas:

- Escasez de profesionales y recursos especializados.
- Existe un acceso limitado a servicios de salud en la ruralidad, por ejemplo, las terapias de lenguaje y físicas son escasas, obligando a familias a trasladarse a Quito para recibir atención especializada.
- Articulaciones interinstitucionales menos desarrolladas.

#### **b) Desde el rol de los DAI**

- Algunas articulaciones dependen de los docentes de apoyo que gestionan con centros de salud, Casa Somos del MDMQ, MIES o fundaciones.

#### **c) Los docentes tutores identifican algunas dificultades:**

- **Con UDAI y DECE:**
  - Procesos de derivación lentos y confusos entre DECE, UDAI y distritos educativos.
  - Evaluaciones psicopedagógicas tardías (hasta un año de espera), afectando la implementación de adaptaciones curriculares.
  - Comunicación insuficiente con docentes en instituciones fiscales.
  - Prioridad limitada a instituciones privadas y municipales para evaluaciones psicopedagógicas, dejando a muchos estudiantes sin atención adecuada.
  - DECE asumen roles de docentes de apoyo por ausencia de estos profesionales.
- **Con autoridades educativas:**

- Apoyo material y formativo insuficiente.
- Implementación improvisada de políticas de inclusión.
- Con otros actores:
  - Las instituciones educativas municipales señalan que las unidades de salud que pertenecen al MDMQ también enfrentan una alta saturación, lo que dificulta la prestación de las terapias requeridas por NNA con discapacidad.
  - Las citas no son subsecuentes ni garantizan atención continua para NNA con discapacidad.

La articulación efectiva entre UDAI, DAI, DECE y otras entidades es fundamental para garantizar una atención integral a los NNA con discapacidad. Sin embargo, las dificultades identificadas reflejan la necesidad urgente de mejorar los procesos de coordinación interna y externa, así como de implementar políticas claras que prioricen la inclusión educativa y el acceso a servicios especializados, especialmente en la ruralidad.

#### **6.1.4 Recursos tecnológicos**

Las herramientas tecnológicas diseñadas para personas con discapacidad -PCD- desempeñan un papel fundamental en la construcción de un sistema educativo inclusivo. Estas tecnologías facilitan el acceso al aprendizaje, eliminan barreras y promueven la participación de estudiantes con diversas necesidades educativas específicas asociadas a la discapacidad. Al integrarlas en el entorno educativo, se garantizaría no solo el ejercicio pleno del derecho a la educación, sino también el desarrollo integral y la equidad en el acceso al conocimiento.

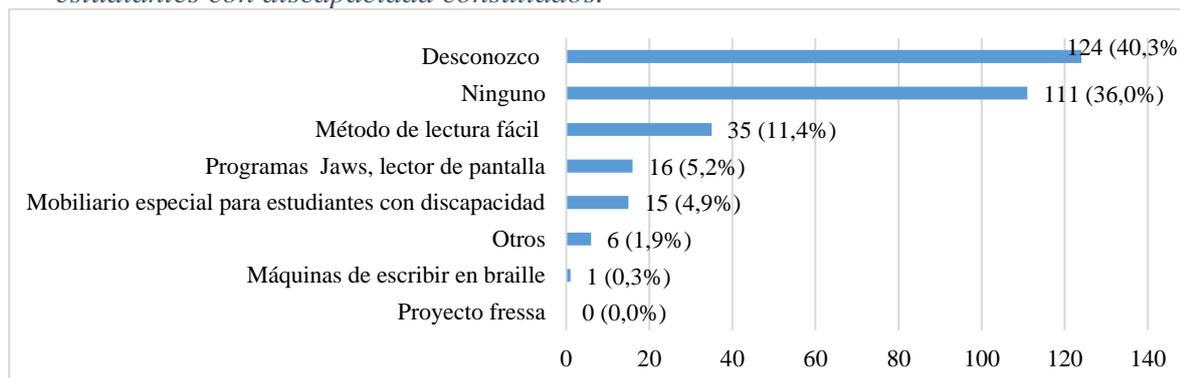
De las encuestas aplicadas a estudiantes con discapacidad, se observa que, frente a la pregunta, ¿Con qué recursos cuenta tu institución educativa para ayudar a las NNA con discapacidad?:

- La categoría "Desconozco" lidera las respuestas con un 40,3% (124 participantes). Este alto porcentaje indica una importante falta de información por parte de los estudiantes sobre los recursos disponibles en sus instituciones educativas, lo que refleja deficiencias en la comunicación y sensibilización en torno a los apoyos existentes.
- El 36,0% (111 respuestas) señaló que su institución no cuenta con ningún recurso para apoyar a estudiantes con discapacidad. Este dato es alarmante, ya que evidencia que más de un tercio de las instituciones no están adecuadamente equipadas para garantizar el derecho a la educación inclusiva.
- El método de lectura fácil es el recurso más mencionado entre los presentados en la encuesta, pero solo alcanza el 11,4% (35 respuestas). Aunque es un dato positivo en términos de accesibilidad, sigue siendo insuficiente para cubrir las necesidades de una población diversa.
- Programas Jaws, lector de pantalla y mobiliario especial para estudiantes con discapacidad tienen una representación muy limitada, con el 5,2% (16 respuestas) y el 4,9% (15 respuestas), respectivamente, lo que muestra que herramientas clave para la accesibilidad aún no están ampliamente implementadas.
- Finalmente, herramientas como máquinas de escribir en braille apenas son mencionadas, con solo un 0,3% (1 respuesta), mientras que el Proyecto Fressa<sup>6</sup> no obtuvo ninguna respuesta (0%). Esto refleja una preocupante ausencia de recursos específicos para estudiantes con discapacidad visual.

---

<sup>6</sup> Proyecto Fressa: Este proyecto es un conjunto de programas de computación (software) diseñados para que los estudiantes con discapacidades física, visual y auditiva puedan comunicarse con el entorno que les rodea (MINEDUC, 2013)

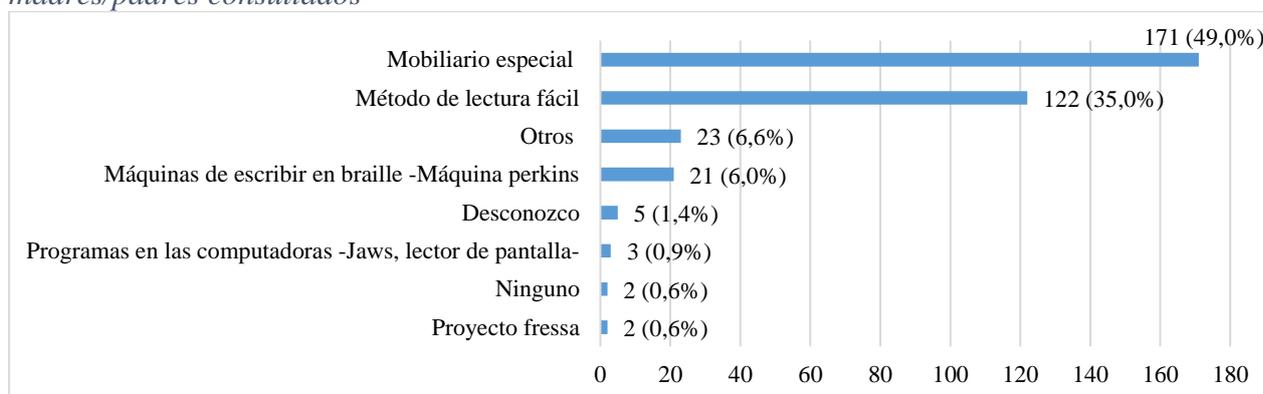
Gráfico No. 12: Recursos con los que cuenta la institución educativa, identificados por estudiantes con discapacidad consultados.



La mirada de madres, padres y/o cuidadores de NNA con discapacidad identifica que:

- El recurso más reportado es el mobiliario especial, con un 49,0% (171 respuestas). Este dato es alentador, ya que indica que muchas instituciones priorizan la adaptación del espacio físico para garantizar la comodidad y accesibilidad de estudiantes con discapacidad. Sin embargo, la dependencia de un solo recurso destaca una limitada variedad en las herramientas técnicas.
- El 35,0% (122 respuestas) mencionó el método de lectura fácil, lo cual es positivo en términos de accesibilidad cognitiva. Sin embargo, este porcentaje sugiere que aún no está ampliamente implementado en todas las instituciones.
- La máquina Perkins (braille), fundamental para estudiantes con discapacidad visual, solo es identificada por el 6,0% (21 respuestas) de los consultados.
- Los programas como Jaws, lector de pantalla, y otros tienen una representación muy baja, con apenas un 0,9% (3 respuestas), lo que evidencia la necesidad de incorporar tecnologías asistivas<sup>7</sup> en las instituciones.
- Finalmente, un 1,4% (5 respuestas) indicó que desconocen los recursos técnicos disponibles en las instituciones, lo cual puede reflejar deficiencias en la comunicación con las familias. Y la categoría "Ninguno" también alcanza un 0,6% (2 respuestas), al igual que la existencia del Proyecto Fressa.

Gráfico No. 13: Recursos con los que cuenta la institución educativa, identificados por madres/padres consultados



<sup>7</sup> Tecnologías asistivas: herramientas, dispositivos, equipos o sistemas que están diseñados específicamente para mejorar, mantener o aumentar las capacidades funcionales de las personas con discapacidad, ejemplo: lectores de pantalla, audífonos, teclados y ratones especiales, software de aprendizaje accesible, materiales didácticos en formatos accesibles.

Finalmente, el análisis comparativo entre las respuestas de los estudiantes con discapacidad y las de las madres/padres o cuidadores evidencia una marcada diferencia en la percepción y conocimiento sobre los recursos disponibles en las instituciones educativas. Por un lado, un 40,3% de los estudiantes indicó "Desconozco", y un 36% señaló "Ninguno", lo que denota una preocupante falta de información o de acceso percibido a los recursos por parte de los propios sujetos de derechos. Esto podría estar relacionado con deficiencias en la comunicación interna, limitada sensibilización o incluso la ausencia real de adaptaciones accesibles.

En contraste, entre las madres/padres o cuidadores, solo el 1,4% señaló "Desconozco" y un 0,6% indicó "Ninguno". Este hallazgo sugiere que las familias, aunque limitadamente, tienen un conocimiento más claro de los recursos disponibles en comparación con los estudiantes. Sin embargo, también puede reflejar una desconexión entre lo que las instituciones reportan a las familias y lo que realmente experimentan los estudiantes en su entorno educativo.

Esta disparidad resalta la necesidad de fortalecer los canales de comunicación y coordinación entre estudiantes, familias e instituciones educativas, asegurando que las herramientas y recursos existentes no solo estén disponibles, sino que también sean visibles, accesibles y eficaces para todos los actores involucrados.

A continuación, se presentan las dificultades identificadas por los actores institucionales, con relación a los recursos tecnológicos:

#### **a) Dificultades identificadas por las UDAI**

- La matriculación en línea no permite identificar el tipo de discapacidad que tiene la NNA, por lo que, se han llegado a matricular NNA con discapacidad mayor del 80%. Esto en las zonas rurales es más complejo porque una vez finalizada la evaluación psicopedagógica, y si la recomendación es que esa persona requiere una institución especializada, no pueden salir a Quito, por las distancias y los costos, y prefieren que la entidad educativa ordinaria les acepte, aunque carezcan de recursos, condiciones de infraestructura y talento humano.
- Otro problema con la matrícula en línea es que los NNA con discapacidad son inscritos en instituciones técnicas, las cuales trabajan con equipos industriales que pueden generar mayor discapacidad, más aún si la condición de discapacidad es grave.

#### **b) Dificultades identificadas por los DAI**

- Los docentes suelen utilizar sus propios dispositivos tecnológicos, como computadoras y proyectores, ya que muchas instituciones no los proveen.
- En ocasiones, no tienen acceso a internet o impresoras funcionales, lo que les obliga a cubrir gastos de su propio bolsillo o realizar trabajos de forma manual.

#### **c) Dificultades identificadas por docentes tutores**

- Muchas instituciones no cuentan con tecnologías asistivas como lectores de pantalla, dispositivos braille o programas especializados para apoyar a estudiantes con discapacidad visual o auditiva.
- Algunos recursos tecnológicos dependen completamente de los padres de familia, quienes deben costearlos de manera particular.
- Las instituciones no disponen de proyectores, internet o dispositivos tecnológicos que permitan implementar herramientas digitales y recursos interactivos adaptados.
- Los docentes, en muchos casos, tienen que cubrir de su bolsillo los costos de materiales tecnológicos para apoyar el aprendizaje de los estudiantes con NEE.

- Los docentes reportan que no reciben capacitaciones específicas y suficientes sobre el uso de herramientas tecnológicas adaptadas para NEE, lo que limita su capacidad de aprovechar al máximo las tecnologías existentes.
- Las capacitaciones disponibles suelen ser básicas, no abordando en profundidad metodologías adaptadas para tecnologías asistivas como lectores de pantalla o dispositivos de apoyo visual.
- Las instituciones no cuentan con espacios centralizados donde los docentes puedan acceder a materiales tecnológicos específicos para sus estudiantes.
- No existe una implementación adecuada de programas como software de aprendizaje o dispositivos adaptativos, tales como Braille o audífonos especializados, en las instituciones educativas.

### 6.1.5 Recursos comunicacionales

Estos recursos diseñados para personas con discapacidad son fundamentales en el sistema educativo, ya que permiten garantizar el derecho a una educación inclusiva y de calidad, facilitando la interacción, la comprensión y el aprendizaje, promoviendo la participación de los estudiantes en el aula. Estas herramientas no solo rompen barreras en la comunicación, sino que también fomentan una comunidad educativa diversa y accesible para todos.

- El porcentaje de “Desconozco” sobre los recursos disponibles es significativamente mayor entre los padres/madres (51,4%) en comparación con los estudiantes (42,4%). Esto podría indicar que los padres no están suficientemente informados sobre las herramientas que se utilizan en las instituciones educativas.
- Un 35,8% de los estudiantes considera que su institución “no cuenta con ningún recurso comunicacional”, cifra que disminuye al 29,1% según los padres/madres. Esto podría sugerir que los padres tienen una percepción ligeramente más optimista o menos informada respecto a la disponibilidad de recursos.
- Los “dibujos o pictogramas” fueron identificados por el 16% de los estudiantes y el 16,4% de los padres/madres. La similitud en las respuestas refleja un reconocimiento uniforme de su existencia, aunque no necesariamente una amplia implementación.
- El sistema de símbolos para comunicarse (Bliss). Los estudiantes reportaron un 2,8% de disponibilidad del sistema Bliss, mientras que los padres/madres indicaron un 2,2%. Esto evidencia que este recurso es poco implementado en las instituciones, según ambas perspectivas.
- Este ítem “Otros” fue señalado por el 3,1% de los estudiantes y el 0,9% de los padres/madres, lo que refleja una mayor percepción de diversidad de recursos por parte de los estudiantes.
- Ninguno de los estudiantes ni los padres/madres identificó este recurso “Licornio”<sup>8</sup> como existente en sus instituciones educativas (0%).

Tabla No. 8: Recursos de comunicación identificados por estudiantes con discapacidad y cuidadores consultados

Recurso de comunicación	Estudiantes (%)	Madres/Padres (%)
Desconozco	42,4	51,4
Ninguno	35,8	29,1
Dibujos o pictogramas	16	16,4
Otros	3,1	0,9
Sistema de símbolos para comunicarse (Bliss)	2,8	2,2
Licornio	0	0

<sup>8</sup>Los licornios son adaptaciones situadas a modo de corona en la cabeza que al moverla apuntan a algún lugar u objeto deseado (Esperanza Camargo et al., s. f.).

Los resultados reflejan importantes brechas en la disponibilidad de recursos adaptados en las instituciones educativas. Es así como el 78.2% de estudiantes con discapacidad desconocen o miran una ausencia de recursos, y el 80.5% de madres/padres y/o cuidadores de NNA con discapacidad. Lo que evidencia la necesidad urgente de mejorar la implementación de apoyos técnicos y tecnológicos.

A continuación, se presentan las dificultades identificadas con actores institucionales, respecto a los recursos comunicacionales.

### **Dificultades identificadas por docentes tutores**

- No se cuenta con suficientes recursos comunicacionales adaptados, como materiales en braille, pictogramas o sistemas de comunicación aumentativa y alternativa. Esto limita la interacción efectiva de estudiantes con discapacidades visuales, auditivas o del habla.
- Los docentes reportan que no reciben formación suficiente en estrategias comunicacionales específicas para estudiantes con discapacidades sensoriales o del desarrollo. Esto incluye desde el aprendizaje del uso de sistemas como el braille hasta herramientas tecnológicas que puedan apoyar la comunicación.
- Existe una desconexión entre lo que las familias esperan que logren los estudiantes y las posibilidades reales según las adaptaciones curriculares. Esto puede generar tensiones y dificultar la comunicación efectiva entre la familia, el estudiante y los docentes.

Lo antes indicado evidencia la necesidad de:

- Una inversión significativa en herramientas más diversas y especializadas para garantizar la inclusión de estudiantes con diferentes tipos de discapacidad.
- Mejorar la comunicación con las familias sobre los recursos disponibles para maximizar su uso y efectividad.
- Fortalecer la capacitación y acceso a herramientas inclusivas por parte de los docentes.
- La implementación de herramientas inclusivas y la sensibilización de toda la comunidad educativa sobre su importancia.

### **6.1.6 Adecuaciones arquitectónicas/infraestructura y otros materiales para personas con discapacidad**

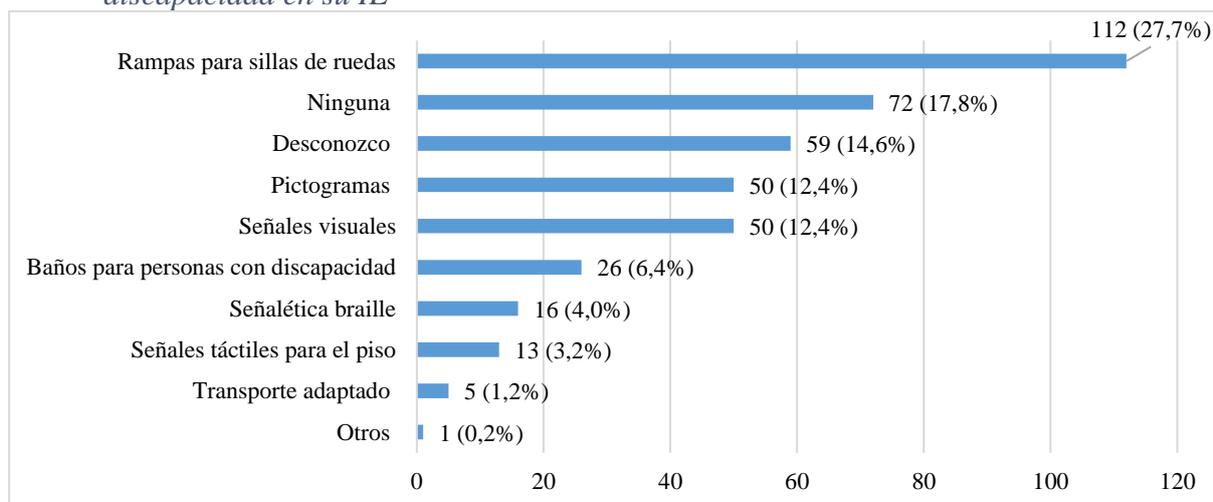
Son elementos importantes para garantizar un sistema educativo inclusivo. Desde las rampas de acceso, la señalética braille hasta el transporte adaptado, son medidas que eliminan barreras físicas, comunicacionales y sensoriales, permitiendo que todos los estudiantes participen plenamente en el proceso de aprendizaje. Su implementación no solo facilitaría el acceso a la educación, sino que también promovería una cultura de respeto, inclusión y diversidad en las instituciones educativas.

Los resultados reflejan los lugares y recursos especiales disponibles en las instituciones educativas -IE- para apoyar a NNA con discapacidad, según las respuestas de los propios estudiantes con discapacidad. Los hallazgos más destacados son los siguientes:

- Con el 27,7% (112 respuestas), las rampas son el recurso más frecuentemente identificado. Este resultado sugiere que las instituciones priorizan la accesibilidad física para personas con discapacidad motriz, aunque aún no alcanza una cobertura universal.
- Un dato preocupante es que el 17,8% (72 respuestas) indicó que su institución no cuenta con ningún lugar adaptado. Este dato refleja una importante carencia en términos de inclusión y accesibilidad, lo cual afecta directamente el derecho a la educación de estudiantes con discapacidad.

- El 14,6% (59 respuestas) señaló "Desconozco", lo que evidencia una falta de información entre los miembros de la comunidad educativa acerca de los recursos existentes, limitando el uso y aprovechamiento de los espacios adaptados si existieran.
- Recursos como pictogramas y señales visuales se mencionan en un 12,4% (50 respuestas cada uno), lo que indica un esfuerzo en algunas instituciones por incluir herramientas de comunicación accesibles.
- Adaptaciones específicas como baños para personas con discapacidad (6,4%), señalética braille (4,0%) y señales táctiles para el piso (3,2%) tienen una presencia mucho más limitada, mostrando la necesidad de ampliar las medidas de inclusión.

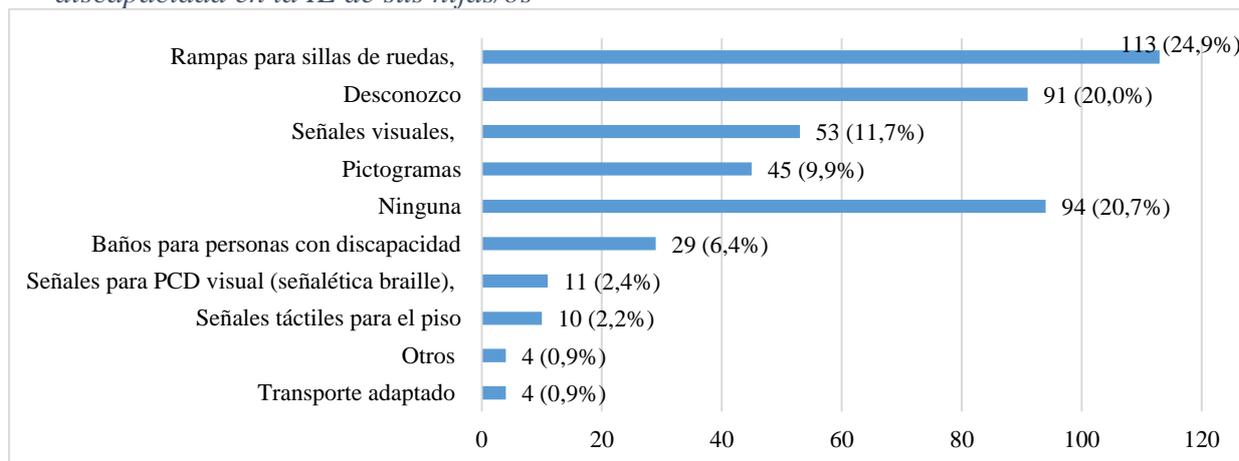
*Gráfico No. 14: Los NNA identifican lugares adaptados para personas con discapacidad en su IE*



Madres, padres y/o cuidadores frente a conocer los lugares y recursos especiales disponibles en las -IE- para apoyar a niñas, niños y adolescentes con discapacidad responden que:

- Las rampas son el recurso frecuentemente identificado, con el 24,9% (113 respuestas). Este resultado indica que las instituciones educativas priorizan la accesibilidad física para personas con discapacidad motriz, lo cual es positivo, aunque no suficiente para atender todas las necesidades de inclusión.
- Un significativo 20,0% (91 respuestas) indicó que no sabe si existen estos espacios en su institución educativa. Esto refleja una falta de información o comunicación entre las instituciones y las familias, lo cual puede limitar el acceso a estos recursos.
- La categoría "Ninguna" obtuvo un 20,7% (94 respuestas), lo que evidencia que una quinta parte de las instituciones no cuenta con espacios adaptados. Este dato es alarmante, ya que limita el acceso equitativo a la educación de los estudiantes con discapacidad.
- Señales visuales (11,7%) y pictogramas (9,9%) son los recursos más destacados después de las rampas.
- Adaptaciones específicas como baños adaptados (6,4%), señalética braille (2,4%) y señales táctiles para el piso (2,2%) tienen una presencia reducida, indicando que se requiere mayor esfuerzo para atender las necesidades de personas con discapacidades sensoriales y físicas.
- Recursos como transporte adaptado y la categoría "Otros" son los menos reportados, con apenas un 0,9% cada uno.

Gráfico No. 15: Madres/Padres identifican lugares adaptados para personas con discapacidad en la IE de sus hijas/os



A continuación, se desagregan las dificultades identificadas por los actores institucionales relacionados con adecuaciones arquitectónicas/infraestructura y otros materiales para personas con discapacidad.

#### a) Dificultades identificadas por las UDAI

- La provisión de recursos materiales para los profesionales de las UDAI depende de la institución educativa a la que son asignados. Por ejemplo, las personas consultadas comparten sus experiencias: hay profesionales que cuentan con todos los recursos necesarios —como computadora, impresora, espacio físico adecuado, acceso a internet y materiales de oficina—, mientras que otros no reciben ningún tipo de apoyo y deben cubrir estos costos por cuenta propia. Incluso, en algunos casos, deben utilizar computadoras personales para poder cumplir con sus funciones.
- Los gastos por movilización deben ser costeados por cada profesional.
- Evidencian una carencia significativa de recursos y materiales esenciales en la infraestructura operativa. Por ejemplo, una persona de la UDAI tuvo que esperar un año para recibir un computador, lo que afectó directamente la eficiencia de sus funciones. Asimismo, se reportan demoras de hasta tres meses para la entrega de suministros básicos como resmas de papel, lo que refleja una gestión ineficiente de los recursos.
- Espacios de trabajo inadecuados, caracterizados por ruido y constantes interrupciones, afectan la disponibilidad de áreas que garanticen privacidad y confidencialidad, lo que repercute negativamente en la calidad de las evaluaciones. Algunos ejemplos de esta situación son:
  - Durante la temporada de invierno, el espacio asignado a los profesionales de la UDAI sufrió filtraciones de agua, y las soluciones necesarias no se implementaron a tiempo. Esto obligó al personal a trasladarse a un área alternativa que carecía de las condiciones adecuadas para garantizar la privacidad y la confidencialidad necesarias para sus labores.
  - Mientras el profesional de la UDAI realizaba una evaluación psicopedagógica, un docente le solicitó apoyo, en tanto otros padres de familia pedían conversar con el profesional. Al mismo tiempo, este debía responder de manera urgente un mensaje a través de Quipux. Ante estas interrupciones, el profesional se vio obligado a pedirle a la madre del niño que lo llevara a tomar un refrigerio para poder retomar la evaluación más adelante.

Asimismo, los resultados del Informe de Observancia del CONADIS sobre las UDAI realizado a nivel nacional evidenció que la falta de materiales de oficina, equipos informáticos, mobiliario, material didáctico y baterías para evaluaciones psicopedagógicas constituían una deficiencia persistente (CONADIS, 2019, pp. 18-19).

#### **b) Dificultades identificadas por los DAI**

- En muchas instituciones educativas, no se dispone de espacios físicos adecuados ni de herramientas básicas como computadoras o acceso a internet para que los DAI puedan desempeñar sus funciones.
- En la mayoría de los casos, los DAI deben llevar sus propias computadoras y buscar apoyo en los colegios para imprimir materiales. Solo en algunas instituciones se les facilitan recursos mínimos, como materiales de oficina, impresiones o incluso el espacio para trabajar.
- La provisión de recursos depende enteramente de cada institución educativa, lo que genera desigualdades significativas.
- Se les solicita a los docentes que utilicen materiales concretos y actividades adaptadas según las capacidades de los estudiantes. Sin embargo, gran parte de estos materiales deben ser costeados por los propios docentes, quienes en ocasiones no cuentan con los recursos económicos necesarios para adquirirlos.
- Las instituciones ubicadas en zonas rurales enfrentan desafíos adicionales, como dificultades de movilidad para los docentes y estudiantes, así como acceso limitado a infraestructuras inclusivas y recursos básicos.

#### **c) Dificultades identificadas por los docentes tutores**

- Insuficiencia de recursos específicos, como equipos tecnológicos y materiales adaptados para trabajar con estudiantes con diferentes tipos de discapacidades.
- Los docentes a menudo deben adquirir los materiales necesarios por cuenta propia o depender del aporte económico de las familias, ya que el Ministerio no provee estos recursos.
- Las aulas especializadas con las que cuentan algunas instituciones educativas están colapsadas por el número de estudiantes. Y conocen que ya no se crearán aulas de este tipo
- Escasez de espacios adecuados para almacenar y utilizar materiales inclusivos.
- Diferencias identificadas según tipo de sostenimiento educativo al que pertenecen las instituciones educativas:
  - Instituciones fiscales:
    - Carecen de infraestructura inclusiva adecuada y enfrentan mayores limitaciones para implementar adaptaciones arquitectónicas.
    - En muchos casos las IE se encuentran sobrepobladas, las instalaciones son pequeñas y sin adecuaciones físicas inclusivas, como rampas o accesos adecuados para personas con discapacidad y/o movilidad reducida.
    - La falta de recursos impacta directamente en la movilidad y el aprendizaje de estudiantes con discapacidades físicas y sensoriales.
    - Las escuelas rurales enfrentan mayores desafíos, con infraestructura que no contempla las necesidades de NNA con discapacidad, agravando la brecha en comparación con zonas urbanas.
  - Instituciones privadas y municipales:
    - Generalmente cuentan con mejores infraestructuras, como rampas, ascensores y otras adaptaciones arquitectónicas.
    - Los padres suelen asumir los costos de materiales y terapias.

- El trabajo realizado por Fe y Alegría<sup>9</sup> destaca entre los ejemplos exitosos de trabajo con personas con discapacidad.

De las dificultades identificadas por los diferentes actores de la comunidad educativa se puede concluir que:

- Las limitaciones en infraestructura dificultan la movilidad, participación y aprendizaje de estudiantes con discapacidades físicas, sensoriales y otras NEE.
- Aunque las rampas para sillas de ruedas son el recurso adaptado más común, persiste una brecha significativa en la disponibilidad de otros espacios y recursos inclusivos.
- La falta de adaptaciones adecuadas, así como el desconocimiento sobre su existencia en algunas instituciones, son barreras críticas que afectan la implementación de una educación inclusiva.

## 6.2 Los logros en el aprendizaje

En este apartado se analizará cómo los actores de la comunidad educativa perciben el proceso de aprendizaje, los tipos de evaluación implementados y las habilidades que se desarrollan para promover la inclusión social y académica de NNA.

Frente a la consulta de ¿qué mecanismos aplican las y los profesores para enseñar a estudiantes con discapacidad?, se observa que las respuestas de los estudiantes y madres/padres en algunos casos se asemejan y en otras se diferencian, como se presenta a continuación:

- Estudiantes y madres/padres coinciden en que la estrategia principal corresponde a “Clases de refuerzo con el mismo docente”, en un 28,5% y 30,4% respectivamente.
- También coinciden los dos grupos en que el segundo mecanismo son las “Tutorías individuales con el docente” con un 18% cada uno.
- El tercer mecanismo son los “Proyectos donde trabajan juntos”, en donde estudiantes lo identifican con mayor porcentaje, el 18%, y madres/padres con el 15,1%.
- El mecanismo de “Estudiantes ayudan a otros compañeros” es más reconocido por los estudiantes con un 16,2% y madres/padres con un 13,4%.
- La práctica de los “Grupos de apoyo entre estudiantes” es más percibida por los estudiantes con un 8,6% y madres/padres con un 5,6%.
- El desconocimiento de los mecanismos que aplican los docentes para trabajar con NNA con discapacidad, presentados en esta pregunta de la encuesta es mayor en madres/padres con un 6,7%, en tanto que los estudiantes con un 3,2%. De la misma manera que madres y padres identifican que no se aplica ningún mecanismo con un 4,8%, en tanto que estudiantes con un 2,1%.
- Las tutorías con un profesional externo tienen respuestas con porcentajes similares entre estudiantes y madres/padres con un 3,8% y 3,1% respectivamente.
- Finalmente, los docentes de educación especial tienen una baja presencia en ambos grupos con un 1,4% en estudiantes y un 0,9% en madres/padres de familia.

---

<sup>9</sup> Fe y Alegría Ecuador guía su accionar a través de seis pautas que orientan su accionar, entre las cuales se encuentran: educación en sectores populares; abrir espacios de inclusión educativa; vivir y animar una espiritualidad transformadora; trabajar en equipo; responder en clave pedagógico-pastoral a nuevos contextos y fortalecer la identidad institucional (Fe y Alegría Ecuador, 2021).

Tabla No. 9: Porcentaje de respuestas sobre mecanismos que se utilizan para la enseñanza de NNA con discapacidad

Mecanismo	% estudiantes	% padres/madres
Clases de refuerzo con el mismo docente	28.5%	30.4%
Tutorías individuales con el docente	18.0%	18.0%
Proyectos donde trabajan juntos	18.0%	15.1%
Estudiantes ayudan a otros compañeros	16.2%	13.4%
Grupos de apoyo entre estudiantes	8.6%	5.6%
Desconoce mecanismos	3.2%	6.7%
No se aplica ningún mecanismo	2.1%	4.8%
Tutorías con un profesional externo	3.8%	3.1%
Docente de educación especial	1.4%	0.9%

Las respuestas muestran que estudiantes y madres/padres coinciden en identificar los mecanismos más aplicados, pero existen diferencias en la percepción del trabajo colaborativo y en el conocimiento de las estrategias implementadas. Estas diferencias sugieren la necesidad de fortalecer la comunicación entre las instituciones educativas, las familias y los estudiantes, asegurando así la aplicación y visibilización de prácticas inclusivas en el sistema educativo.

De las consultas realizada tanto a estudiantes como a madres/padres sobre “¿Cómo son las pruebas y evaluaciones para estudiantes con discapacidad?”, se identifican algunas coincidencias y diferencias, como se menciona a continuación:

- La opción “Preguntas fáciles de leer” es la más mencionada por ambos grupos con un 41.6% en estudiantes y un 37.3% en madres/padres. Esto refleja que esta estrategia es ampliamente reconocida y utilizada para adaptar las evaluaciones a las necesidades de los estudiantes con discapacidad.
- El “Desconozco”, de las opciones presentadas en la encuesta, reporta un similar porcentaje por parte de los dos grupos, tanto estudiantes (4.3%) como madres/padres (4.2%). Esta coincidencia sugiere que, si bien existe cierto nivel de información, aún es necesario fortalecer la comunicación y transparencia respecto a los métodos de evaluación implementados.
- Las madres/padres destacan que los “profesores observan, valoran el trabajo o esfuerzo” de sus hijos con un 33.8%, en tanto que, los estudiantes tan solo el 25.9%.
- Las “pruebas orales en lugar de escritas” son más identificadas por los estudiantes con un 24.9% y sus madres/padres con un 20.4%.
- La categoría “Ninguna” es respondida por el 3.3% de madres/padres y el 1.9% de estudiantes, esto puede sugerir que, desde la perspectiva de los representantes, existe una falta de implementación de mecanismos inclusivos.

Tabla No. 10: Percepciones sobre los tipos de evaluación según estudiantes y madres/padres de familia

Tipo de evaluación	% Estudiantes	% madres/padres
Preguntas fáciles de leer	41.6%	37.3%
Profesores observan, valoran el trabajo y esfuerzo	25.9%	33.8%
Pruebas orales en lugar de escritas	24.9%	20.4%
Desconozco	4.3%	4.2%
Ninguna	1.9%	3.3%
Otros	1.4%	1.1%

En respuesta a la consulta sobre las características que tienen las profesoras/es que trabajan con NNA con discapacidad, se identifican algunas similitudes y diferencias en las respuestas de los estudiantes y madres/padres, como se observa a continuación:

- Ambos grupos coinciden en que la flexibilidad y adaptación a las NEE es la característica más valorada de los docentes (estudiantes 25.1% y madres/padres 25.6%).
- Tanto estudiantes como madres/padres consideran importante que los docentes respeten los ritmos individuales de aprendizaje (estudiantes 11.9% y madres/padres 13.8%).
- La confianza en el aula es valorada por ambos grupos, aunque los padres/madres la mencionan más con un 15.1% frente a 13.4% de los estudiantes.
- Los estudiantes destacan más que los profesores “buscan maneras creativas de enseñar” (22.2%), frente a las madres/padres (17.2%). Las madres/padres mencionan más esta característica: “se involucran en el trabajo con el estudiante (15.1%) en comparación con los estudiantes (12.2%).
- Los estudiantes valoran más que los profesores "hagan la clase divertida y animen a participar" (12.5%), mientras que los padres/madres lo mencionan en menor proporción (9.9%).
- Un mayor porcentaje de padres/madres (3.1%) menciona la ausencia de características, planteadas en la encuesta, en comparación con los estudiantes (2.0%).

Tabla No. 11: Percepción sobre las características que tienen los docentes que trabajan con NNA con discapacidad.

Categoría	% Estudiantes	% madres/padres
Flexibilidad y adaptación a las NEE	25.1%	25.6%
Maneras creativas de enseñar	22.2%	17.2%
Brinda confianza a los estudiantes	13.4%	15.1%
Se involucra en el trabajo con estudiantes	12.2%	15.1%
Respeto los tiempos de aprendizaje	11.9%	13.8%
Hace la clase divertida y anima	12.5%	9.9%
Ninguno	2.0%	3.1%
Otras características	0.8%	0.2%

Ante la pregunta “¿Sientes que has aprendido lo mismo que tus compañeros/as en la institución educativa?”, se indaga en las experiencias de los estudiantes con discapacidad sobre su proceso de aprendizaje en comparación con sus compañeros sin discapacidad. Esta vivencia es fundamental para identificar cómo se sienten respecto a su acceso y aprovechamiento del currículo educativo, así como para evidenciar posibles barreras en las adaptaciones curriculares y metodologías implementadas. A continuación, se presentan los datos obtenidos:

- El 44,3% de los estudiantes (125 menciones) indica que aprendió "solo algunas cosas", lo cual evidencia que una parte significativa no logra alcanzar los mismos aprendizajes que sus compañeros/as sin discapacidad.
- Un 28,7% (81 menciones) considera que aprendió la mayoría de los contenidos, lo que refleja una percepción positiva, aunque no completa.
- Solo el 19,1% (54 menciones) señala que aprendió todo, mientras que un pequeño porcentaje del 4,3% (12 menciones) no está seguro/a.
- El 3,5% (10 menciones) afirma que no aprendió nada, lo cual es un indicador de preocupación en la calidad y equidad educativa.

En torno a la pregunta “¿Qué cosas has aprendido durante tu tiempo en la institución educativa?”, se centra en identificar los aprendizajes concretos y experiencias que los estudiantes con discapacidad reconocen haber adquirido a lo largo de su trayectoria educativa. A diferencia de la pregunta anterior, esta interrogante permite conocer de manera objetiva las

competencias, habilidades y conocimientos que los estudiantes consideran haber desarrollado, tanto en el ámbito académico como en el social. A continuación, se presentan los datos obtenidos:

- El 32,2% de los estudiantes (198 menciones) indica que adquirió nuevos conocimientos, lo que refleja un impacto positivo en el aprendizaje académico.
- Un 27,8% (171 menciones) destaca haber aprendido "cómo llevarme bien con los compañeros/as", resaltando el valor de las habilidades sociales desarrolladas en la institución.
- El 25,5% (157 menciones) dice que aprendió a "trabajar en equipo", lo que refleja un fomento del trabajo colaborativo.
- Solo el 14,3% (88 menciones) menciona que aprendió a "hablar con adultos", mostrando un menor énfasis en la comunicación intergeneracional.
- Un 0,2% (1 mención) refiere aprendizajes adicionales no especificados.

La evaluación del progreso de las NNA en diversas áreas del aprendizaje es fundamental para identificar los logros y los desafíos en su desarrollo integral. A través de la perspectiva de madres, padres y cuidadores, es posible comprender cómo perciben el avance de sus hijas/os en aspectos como el aprendizaje de nuevos conocimientos, la comunicación con adultos, el relacionamiento con compañeros/as y el trabajo en equipo.

- Con relación a "nuevos conocimientos", la mayoría de los padres califican el progreso de sus hijas/os como "Bueno" (61,28%), seguido por "Regular" (18,90%) y "Excelente" (16,16%). Estas cifras muestran que, aunque existe una percepción positiva del aprendizaje académico, también hay una proporción significativa que percibe oportunidades de mejora.
- Frente a las capacidades para "Hablar con adultos", el 57,32% considera que el progreso es "Bueno", mientras que un 27,13% lo califica como "Regular", un 11,89% como "Excelente" y un 3,35% como "Deficiente".
- Con respecto al desarrollo de "Relaciones con compañeros/as", más de la mitad de los encuestados (51,52%) califican el progreso como "Bueno", y un 20,12% lo considera "Excelente". Sin embargo, el 22,26% lo percibe como "Regular" y el 5,49% como "Deficiente".
- Finalmente, el "Trabajo en equipo" es un aspecto donde el 47,56% de las calificaciones fueron "Buenas" y un 29,57% "Regulares". Solo el 14,63% percibe el progreso como "Excelente", lo que refleja la necesidad de estrategias que promuevan el trabajo colaborativo.

En general, los resultados muestran que las familias perciben un avance positivo en el aprendizaje de sus hijas/os en diferentes áreas. Sin embargo, también evidencian desafíos específicos, particularmente en habilidades sociales como la comunicación con adultos y el trabajo en equipo.

De la información obtenida en grupos focales con delegados de las UDAI, los DAI y los docentes tutores, se presentan los aspectos identificados por cada uno:

a) Aspectos identificados por las UDAI

- Las UDAI consideran que las adaptaciones curriculares son claves para el aprendizaje, pero no siempre se aplican adecuadamente.
- Existen barreras emocionales y académicas que limitan la atención integral a los estudiantes.

b) Aspectos identificados por los DAI

- Existe una percepción errónea que subestima las capacidades de los estudiantes con discapacidad.
- La falta de recursos adecuados impacta negativamente en el proceso de aprendizaje.
- Hay aceptación y apoyo por parte de compañeros y docentes sensibilizados.
- Se observan avances significativos, especialmente en colegios particulares, donde el número de estudiantes con discapacidad, por aula, es menor y el apoyo es más focalizado.

c) Aspectos identificados por los docentes tutores

- Algunos estudiantes logran desarrollar habilidades básicas (lectura, matemáticas) o prácticas (agricultura, panadería, hotelería en centros especializados).
- Algunos estudiantes sobresalen en actividades específicas gracias a estrategias personalizadas de enseñanza, que son costeados por sus representantes
- Muchos estudiantes no logran aplicar conocimientos teóricos en la vida diaria. Y como mencionan algunos docentes, “las y los estudiantes deben ser preparados para la vida, porque sus madres, padres o cuidadores no van a vivir por siempre, y esos NNA deben tener las herramientas para enfrentarse al mundo”(CPD/OPP GF DT, 2024).
- La transición postescolar es problemática por la falta de apoyo continuo.
- La economía de madres/padres limita el acceso a terapias, adquisición de materiales y equipos necesarios.
- Las instituciones educativas no priorizan la generación de habilidades prácticas para estudiantes con discapacidad severa.
- El sistema educativo no siempre logra resultados efectivos en los aprendizajes de NNA con discapacidad.

El análisis de los mecanismos de enseñanza, las evaluaciones y las características del profesorado que trabaja con NNA con discapacidad revela importantes coincidencias y diferencias en las percepciones de los actores educativos. Si bien se identifican avances significativos en la implementación de prácticas inclusivas, aún persisten barreras en el conocimiento, la comunicación y la aplicación efectiva de estas estrategias. La percepción de los estudiantes sobre sus aprendizajes en comparación con sus compañeros/as sin discapacidad destaca tanto logros como desafíos pendientes. Por otra parte, las experiencias de los estudiantes reflejan un desarrollo integral que incluye competencias académicas, habilidades sociales y trabajo colaborativo, pero subraya también la necesidad de fortalecer la equidad en el acceso y la calidad educativa.

### **6.3 Factores de riesgo y protección que influyen en la permanencia y culminación de NNA con discapacidad en el sistema educativo**

La permanencia y culminación educativa de NNA con discapacidad enfrentan múltiples desafíos derivados de factores estructurales, familiares, escolares y sociales. Estos factores, identificados desde la mirada de estudiantes, madres/padres y actores clave del sistema educativo como las UDAI, DAI y docentes tutores, revelan un panorama complejo en el que persisten barreras significativas, pero también existen elementos protectores que contribuyen a fortalecer la inclusión.

#### **6.3.1 Factores de riesgo**

La consulta a estudiantes con discapacidad y a madres/padres permitió identificar barreras que afectan su experiencia educativa. Estas barreras se agrupan en dos dimensiones: las dificultades sentidas y que se relacionan directamente con la condición de discapacidad y aquellas que obstaculizan la culminación del bachillerato.

#### **a) Dificultades relacionadas directamente con la condición de discapacidad**

- En primer lugar, tanto estudiantes como madres y padres coinciden en que la discriminación es una de las principales barreras. Los estudiantes la perciben con más intensidad (17,7%) que las madres y padres (13%), lo cual refleja un entorno escolar poco inclusivo. Esta discriminación se manifiesta en actitudes negativas, estereotipos y en la exclusión social que enfrentan en su día a día.
- Otra barrera relevante es el acceso limitado a materiales didácticos adecuados, mencionado tanto por estudiantes (12,4%) como por los cuidadores (12,7%). Esta dificultad limita las oportunidades de aprendizaje efectivo y evidencia la falta de recursos accesibles en el sistema educativo.
- Por otro lado, las madres y padres muestran mayor preocupación por la escasez de programas de apoyo y la falta de capacitación docente. Mientras el 18,1% de las familias menciona la ausencia de programas específicos, el 18,2% resalta la insuficiente preparación del profesorado. Para los estudiantes, estas barreras son menos visibles, pero igualmente significativas, con un 13,5% y un 11,5% respectivamente.
- Además, los estudiantes destacan con mayor fuerza las barreras físicas en las instituciones educativas (11,7%) y las actitudes negativas que enfrentan (21,4%), lo que sugiere que estas limitaciones tienen un impacto directo y cotidiano en su experiencia escolar. Las madres y padres, en cambio, identifican otros factores adicionales relacionados con la falta de atención específica en el sistema educativo (7,8%), reflejando una visión más amplia y crítica de las barreras existentes.

Tabla No. 12: Barreras identificadas por el hecho de tener una discapacidad.

Barreras	Estudiantes (%)	Madres/Padres (%)
Actitudes negativas y estereotipos	21,40%	11,10%
Discriminación por parte de estudiantes	17,70%	13,00%
Escasez de programas de apoyo	13,50%	18,10%
Dificultad de acceso a materiales	12,40%	12,70%
Barreras físicas	11,70%	6,20%
Falta de capacitación de docentes	11,50%	18,20%
Falta de políticas inclusivas	6,30%	10,70%
Discriminación por parte de profesores	3,80%	2,30%
Otros	1,70%	7,80%

#### b) Dificultades relacionadas con la permanencia y culminación en el sistema educativo

- En cuanto a las dificultades para culminar el bachillerato, tanto estudiantes como familias coinciden en que la situación económica es la barrera más significativa. El 23,6% de los estudiantes y el 20,2% de las madres y padres señalaron que la falta de recursos económicos limita su acceso a terapias, materiales y otros apoyos necesarios. Esta situación también es compartida por docentes, quienes observan que muchas familias no pueden cubrir los costos adicionales que demanda la educación de un NNA con discapacidad.
- La discriminación no solo afecta la experiencia educativa diaria, sino que también incide en la permanencia en el sistema escolar. Este factor es reconocido por el 18,9% de los estudiantes y el 17,2% de las familias, lo cual refuerza la necesidad de generar entornos más inclusivos y respetuosos.
- Otro aspecto crítico es la falta de apoyo emocional, mencionado casi por igual por estudiantes (15,7%) y madres y padres (15,9%). La ausencia de un acompañamiento emocional adecuado limita las posibilidades de finalizar el bachillerato, especialmente cuando se suman otros factores de riesgo.
- Asimismo, los estudiantes sienten que hay una falta de participación de sus familias en su proceso educativo (12,1%), mientras que las madres y padres perciben este problema en

menor medida (5,5%). Esto refleja una desconexión entre la percepción de los estudiantes y la participación real de sus familias.

- Finalmente, las madres y padres manifestaron preocupación por la falta de coordinación entre los servicios de salud y educación (16,7%), lo que afecta directamente la atención integral de sus hijas e hijos. Este problema también fue identificado por el 13,6% de los estudiantes, quienes experimentan la ausencia de articulación de servicios necesarios para su desarrollo.

Tabla No. 13: Barreras identificadas para la permanencia y culminación en el sistema educativo.

Barreras	Estudiantes (%)	Madres/Padres (%)
Pertenecer a familias de escasos recursos económicos	23,60%	20,20%
Discriminación y exclusión social	18,90%	17,20%
Falta de apoyo emocional	15,70%	15,90%
Falta de coordinación entre salud y educación	13,60%	16,70%
Falta de participación de las familias	12,10%	5,50%
Falta de transporte accesible	6,60%	7,90%
Violencia o acoso escolar	6,20%	6,00%
Otros	3,30%	10,70%

### c) Las violencias, un factor de riesgo

Durante la elaboración de las herramientas para este estudio, los delegados del CCD de PCD identificaron el tema de las violencias como una preocupación relevante, lo que motivó la inclusión de preguntas específicas dirigidas tanto a estudiantes como a madres, padres y cuidadores. Los resultados obtenidos arrojan información valiosa sobre la prevalencia, los tipos de violencia y los responsables, desde ambas perspectivas.

- Mientras que el 72.7% de los estudiantes indicó no haber sufrido violencia, este porcentaje disminuye al 65.5% según lo reportado por madres/padres respecto a sus hijas/os.
- Por otro lado, el 27.3% de los estudiantes manifestó haber sufrido violencia, frente al 33.2% de los adultos que consideran que sus hijas/os la han experimentado.
- Además, en las respuestas de madres/padres se observa un 1.2% de casos vacíos, lo que podría reflejar desconocimiento o dudas sobre las experiencias de sus hijas/os.

Estas discrepancias sugieren la necesidad de explorar posibles diferencias en la percepción y comunicación entre estudiantes y sus cuidadores sobre este tema.

Tabla No. 14: Porcentaje de los NNA con discapacidad que han sentido sufrido algún tipo de violencia en el sistema educativo

Ha sufrido violencia en la IE	Estudiantes (%)	Madres/Padres (%)
<b>NO</b>	72.7	65.5
<b>SÍ</b>	27.3	33.2
<b>Vacías</b>	0.0	1.2

En relación con los tipos de violencia experimentados por los estudiantes y lo señalado por madres y padres, se observa lo siguiente:

- La violencia psicológica es la más mencionada tanto por estudiantes como por madres/padres. Desde la perspectiva de los estudiantes, el 41.6% afirmó haberla sufrido, mientras que el 39.45% de las madres/padres también identificó este tipo de violencia en sus hijas/os.
- El 27.3% de los estudiantes indicó haber sido víctima de acoso escolar o bullying, mientras que el 24.77% de madres/padres reconoció que sus hijas/os han enfrentado esta situación.

- El 22.1% de los estudiantes manifestó haber sufrido violencia física, en comparación con el 29.36% de madres/padres que perciben esta forma de maltrato en sus hijas/os.
- El 7.8% de los estudiantes mencionó haber sufrido otras formas de violencia distintas a las categorías principales, mientras que solo el 3.67% de madres/padres reconoció esta posibilidad en sus hijas/os. Esto puede indicar que los estudiantes tienen una percepción más amplia o experiencias específicas que no son evidentes para sus cuidadores.
- Solo el 1.3% de los estudiantes afirmó haber experimentado todas las formas de violencia mencionadas, mientras que el 2.75% de madres/padres identificó que sus hijas/os enfrentaron este tipo de experiencias múltiples.

Tabla No. 15: Tipos de violencia sentidas y vividas por NNA con discapacidad

Tipo de violencias	Estudiantes (%)	Madres/Padres (%)
Psicológica	41.6	39.45
Acoso escolar o bullying	27.3	24.77
Física	22.1	29.36
Otras	7.8	3.67
Todas las anteriores	1.3	2.75

Ahora bien, con respecto a quién ejerce violencia contra NNA con discapacidad, según estudiantes y madres/padres:

- De las autoridades: los estudiantes reportaron este tipo de violencia en el 1.1% de los casos, mientras que madres/padres lo señalaron en el 1.4%.
- Del personal administrativo: tanto estudiantes como madres/padres coincidieron en un bajo porcentaje de casos: 3.3% y 2.1%, respectivamente.
- De los compañeros/as menores: el 15.6% de los estudiantes reportó haber sufrido violencia por parte de compañeros menores, en comparación con el 15.1% que mencionaron madres/padres. Estos datos son bastante similares y reflejan una percepción compartida.
- De los compañeras/os mayores: este grupo fue identificado como el principal agresor en ambos casos. El 51.1% de los estudiantes indicó haber sufrido violencia por parte de compañeros mayores, mientras que madres/padres lo señalaron en el 47.9%.
- De las profesoras/es: el 17.8% de los estudiantes manifestó haber sufrido violencia, un dato idéntico al reportado por madres/padres. Esta concordancia sugiere una percepción clara de la violencia ejercida por los docentes.
- Los estudiantes reportaron un 11.1% de violencia en la categoría "Otros", mientras que madres/padres identificaron un porcentaje mayor, 15.8%. Esto puede reflejar que los adultos perciben formas de violencia adicionales no mencionadas específicamente por los estudiantes.

Tabla No. 16: Personas que ejercen violencia en el sistema educativo

Quién ejerce violencia	Estudiantes (%)	Madres/Padres (%)
<b>De las autoridades</b>	1.1	1.4
<b>Del personal administrativo</b>	3.3	2.1
<b>De compañeros/as menores</b>	15.6	15.1
<b>De compañeros/as mayores</b>	51.1	47.9
<b>De los profesores/as</b>	17.8	17.8
<b>Otros</b>	11.1	15.8

Los hallazgos evidencian la complejidad del problema de las violencias hacia NNA con discapacidad, destacando discrepancias significativas entre lo que los estudiantes reportan y lo que los cuidadores perciben. Si bien existe coincidencia en ciertos aspectos, como la

prevalencia de la violencia psicológica y el acoso escolar o bullying, las diferencias en otros ámbitos, como las formas específicas de violencia y los responsables, subrayan la necesidad de fortalecer los canales de comunicación y generar estrategias de sensibilización y prevención más efectivas. Este análisis invita a reflexionar sobre los retos pendientes para garantizar espacios educativos seguros e inclusivos.

d) **Factores de riesgo señalados por las UDAI, DAI y docentes tutores**, que afectan el desarrollo y la educación de las NNA con discapacidad:

- Déficit de recursos materiales y personal capacitado, especialmente en zonas rurales.
- Insuficiencia de instituciones especializadas y cupos para estudiantes con NEE.
- Desarticulación entre instituciones educativas y servicios terapéuticos.
- Movilidad interna de familias sin una gestión adecuada, afectando la estabilidad educativa.
- Alta rotación del personal DAI, lo que dificulta la continuidad de los apoyos.
- Desconocimiento de las familias sobre las terapias requeridas por los NNA después del horario escolar.
- Negligencia o desinterés familiar hacia las necesidades educativas y emocionales de los estudiantes.
- Movilidad limitada y problemas de salud derivados de los largos viajes hacia las instituciones educativas.
- Falta de infraestructura y materiales inclusivos que garanticen una educación equitativa.
- Prevalencia del trabajo infantil como prioridad sobre la educación, especialmente en contextos de familias en situación de vulnerabilidad.
- Exposición de los NNA a pandillas y al consumo de sustancias sujetas a fiscalización, aumentando los riesgos psicosociales.
- Sobreprotección familiar que limita el desarrollo autónomo de los NNA.
- Insuficiente acompañamiento emocional por parte de las familias.
- Se menciona que algunos docentes, en situaciones recientes, siguen exponiendo públicamente a los estudiantes con NEE, haciendo comentarios como "parece que fueras de NEE" frente a otros, lo cual refuerza los estereotipos y prejuicios identificados en el modelo religioso y médico, afectando emocionalmente a los estudiantes. Esto ocurre a pesar de las recomendaciones específicas y reiteradas por parte de los DAI para evitar estas situaciones y preservar la dignidad de los estudiantes.
- Docentes enfrentan una sobrecarga laboral, lo que dificulta brindar atención personalizada a estudiantes con discapacidad.
- El sistema educativo aplica evaluaciones poco realistas, que no consideran las capacidades individuales de los estudiantes.

### 6.3.2 Factores de protección

a) **Factores que motivan la permanencia de NNA con discapacidad en el sistema educativo**

Se presenta los factores motivadores sentidos y expresados por las y los estudiantes con discapacidad consultados, destacando las coincidencias y divergencias con las respuestas de madres/padres:

- Ambos grupos identifican el apoyo de la familia y el apoyo de los profesores como los principales factores que motivan a los estudiantes a continuar en el sistema educativo. Sin embargo, mientras que los estudiantes consideran el apoyo de los profesores como el más importante (27,5 %), seguido del apoyo familiar (21,6 %); las madres y padres priorizan el apoyo de la familia (24,7 %) por encima del apoyo de los profesores (23,94 %). Esta diferencia resalta la importancia que los estudiantes otorgan a los docentes como agentes

de motivación y aprendizaje, mientras que las madres y padres enfatizan el rol del núcleo familiar.

- La ayuda de compañeros y la existencia de un ambiente inclusivo y respetuoso son también factores relevantes para ambos grupos, aunque los porcentajes varían. Los estudiantes destacan la ayuda de compañeros en un 14,6 % y el ambiente inclusivo en un 13,5 %, mientras que las madres y padres perciben estos factores con porcentajes ligeramente inferiores: 13,98 % y 12,57 %, respectivamente.
- La percepción sobre la importancia de los recursos y adaptaciones adecuadas es similar en ambos grupos: 11,3 % según los estudiantes y 11,16 % según los padres y madres. Esto evidencia un consenso sobre la necesidad de garantizar accesibilidad en las instituciones educativas.
- Los programas especializados (JAWS, Fressa, máquinas Perkins) y los textos digitales son considerados poco motivadores por ambos grupos, con valores inferiores al 1,5 % en ambos casos. De igual manera, el transporte seguro y adaptado y la adaptación del espacio físico presentan porcentajes bajos, aunque ligeramente más altos para los padres y madres (2,60% y 3,58%, respectivamente) en comparación con los estudiantes (2,2 % y 2,5 %).
- Las actividades extracurriculares, como factor motivador, tienen un mayor peso en las percepciones de las madres y padres (4,66 %) que en las de los estudiantes (4,3 %). Esto podría reflejar una valoración más significativa por parte de los adultos sobre el impacto de estas actividades en el desarrollo integral de los estudiantes.

Tabla No. 17: Factores que motivan a los estudiantes a continuar asistiendo al sistema educativo

Motivaciones	Estudiantes (%)	Madres y Padres (%)
Programas especializados (JAWS, Fressa, Perkins)	0,5	0,33
Textos digitales	1,4	0,98
Transporte seguro y adaptado	2,2	2,6
Adaptación del espacio físico	2,5	3,58
Actividades extracurriculares	4,3	4,66
Recursos y adaptaciones adecuadas	11,3	11,16
Ambiente inclusivo y respetuoso	13,5	12,57
Ayuda de compañeros	14,6	13,98
Apoyo de la familia	21,6	24,7
Apoyo de los profesores	27,5	23,94

#### b) Factores de protección identificados por UDAI, DAI y docentes tutores

Entre los factores reconocidos por los profesionales de las UDAI, los DAI y docentes que promueven la permanencia y culminación en el sistema educativo de las NNA con discapacidad, se encuentran:

- La dedicación y preparación del personal son fundamentales para garantizar procesos educativos efectivos.
- Las evaluaciones psicopedagógicas de calidad permiten un diagnóstico acertado y una adecuada planificación educativa.
- La comunicación constante entre familias, docentes y especialistas mejora los resultados educativos.
- Promover entornos más inclusivos mediante actividades de sensibilización beneficia a los estudiantes con discapacidad.
- La intervención oportuna del DECE y los DAI permiten abordar problemas antes de que repercutan en el aprendizaje.
- Motivación constante de docentes impulsa el compromiso de los estudiantes.

- Compromiso de los representantes pese a las limitaciones económicas es un factor clave de éxito.
- La articulación entre la escuela y los terapeutas externos, observada como práctica en algunas escuelas particulares, asegura un apoyo integral para el estudiante.
- Los docentes que implementan soluciones creativas favorecen el aprendizaje inclusivo.
- Apoyo familiar y refuerzo del aprendizaje en casa reafirman los conocimientos y habilidades adquiridos en la escuela.

Finalmente, la permanencia y culminación en el sistema educativo por parte de las NNA con discapacidad está influida por una compleja interacción de factores de riesgo y de protección. Entre las barreras más significativas se encuentran la discriminación, las limitaciones económicas, las barreras físicas y actitudinales, la falta de recursos accesibles y la insuficiente articulación entre las instituciones educativas y servicios terapéuticos. No obstante, los factores de protección, como el compromiso de docentes y familias, la implementación de metodologías inclusivas y las evaluaciones psicopedagógicas de calidad, representan elementos clave para fortalecer la inclusión educativa y garantizar el éxito escolar. Este panorama evidencia la necesidad de estrategias integrales que reduzcan las barreras, potencien los factores de protección y aseguren un entorno inclusivo y equitativo para todos los estudiantes con discapacidad.

## 7. Conclusiones y recomendaciones

### 7.1 Conclusiones

A lo largo del análisis realizado, se identificaron diversos factores que afectan el acceso y la inclusión educativa de niñas, niños y adolescentes -NNA- con discapacidad en el sistema educativo. Estas dificultades, que van desde problemas administrativos hasta barreras sociales y culturales, reflejan la necesidad urgente de mejorar los procesos y políticas de inclusión para garantizar el derecho a la educación para todos. A continuación, se presentan las conclusiones más relevantes derivadas de los hallazgos de este estudio.

#### Generales

1. El análisis realizado evidencia que los factores involucrados en la implementación de adaptaciones curriculares en el DMQ influyen directamente en la inclusión educativa de NNA con discapacidad. Además, persisten barreras como la falta de comunicación efectiva, discriminación y deficiencias en el acceso a recursos esenciales, que limitan la plena garantía del derecho a la educación inclusiva.
2. Se cumplieron los objetivos específicos del informe al identificar las estrategias y recursos empleados en las instituciones educativas, comprender las percepciones de la comunidad educativa sobre los aprendizajes alcanzados y detallar los factores de riesgo y protección que impactan en la permanencia y culminación escolar de los NNA con discapacidad.
3. Instrumentos como la Declaración de Salamanca y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, junto con normativas ecuatorianas como la Constitución, la LOEI y la LOD, establecen un marco sólido para la educación inclusiva, destacando la necesidad de eliminar barreras estructurales, garantizar la accesibilidad universal y fomentar estrategias inclusivas. Sin embargo, su implementación práctica requiere recursos, mayor seguimiento y la incorporación de indicadores de evaluación.
4. El Código Municipal complementa las normativas nacionales al incorporar medidas específicas para garantizar la inclusión educativa en el ámbito local. Estas incluyen infraestructura accesible, capacitación para el personal educativo y el desarrollo de estrategias pedagógicas dirigidas a sectores que se encuentran en situación de vulnerabilidad.
5. A pesar de los avances normativos, persisten desafíos como la falta de recursos, la desigualdad en la distribución de apoyos y la necesidad de mejorar los mecanismos de monitoreo y evaluación. Esto evidencia la brecha entre lo establecido en las normativas y su aplicación efectiva, destacando la necesidad de un enfoque integral que combine normativas claras, recursos adecuados y el compromiso colectivo de todos los actores de la comunidad educativa.

#### Aplicación de los procedimientos de adaptaciones curriculares

1. Las estrategias para la inclusión educativa, con énfasis en adaptaciones curriculares, requieren un enfoque integral y colaborativo que considere las fortalezas de los actores educativos como punto de partida para superar barreras como la falta de capacitación, recursos insuficientes, y resistencia de las familias y docentes para aceptar la discapacidad de hijas/os y estudiantes, respectivamente.
2. La alta demanda de evaluaciones psicopedagógicas limita la entrega oportuna de resultados para que los docentes implementen las recomendaciones.
3. Aunque las instituciones educativas aplican adaptaciones curriculares, persisten desafíos metodológicos y de formación docente que limitan la efectividad de estas estrategias, afectando la calidad del aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.

4. Los “Datos Abiertos del Ministerio de Educación” publicados en su página web presentan estadísticas generales sobre NNA con discapacidad. Sin embargo, carecen de información pública desagregada que permita visibilizar aspectos clave como: el tipo de discapacidad, el nivel educativo, el tipo de sostenimiento de las instituciones donde estudian, los índices de aprobación y abandono escolar de los NNA con discapacidad. Adicionalmente, no se dispone de datos públicos sobre evaluaciones psicopedagógicas anuales, adaptaciones curriculares implementadas, ni el seguimiento realizado a estos procesos.
5. La Secretaría de Educación, Recreación y Deporte del MDMQ dispone de un registro anual que incluye datos sobre evaluaciones psicopedagógicas, adaptaciones curriculares implementadas y seguimientos realizados a NNA con discapacidad. Sin embargo, esta información no está disponible para acceso público.

### **Talento humano, formación y capacitación**

1. La falta o la no aplicación de una regulación para la asignación equitativa de personal en las UDAI y en la distribución de DAI por institución educativa genera sobrecarga laboral, especialmente en zonas rurales.
2. Las UDAI y los DAI enfrentan limitaciones como insuficiencia de personal, contratos temporales y escasez de recursos; además, la carga administrativa -designación para procesos de compras públicas, llenado de formularios, matrices- impacta en el bienestar y la calidad del servicio y la vida del personal. Pues esto implica continuar con el trabajo en sus casas durante las noches y fines de semana.
3. El MINEDUC no ha implementado concursos de méritos y oposición para contratar personal de UDAI y DAI, como establece la normativa vigente, lo que perpetúa la modalidad de contratos temporales y limita la continuidad de los procesos educativos.
4. Las instituciones educativas municipales no cuentan con docentes de apoyo a la inclusión, incumpliendo la normativa vigente.
5. El MINEDUC no cuenta con mecanismos estructurados y permanentes para brindar espacios de salud mental, lo que deja al personal sin herramientas para gestionar el impacto emocional de sus funciones.
6. Los DAI identifican que, existe personal de los DECE que menosprecia o discrimina la labor de los docentes de apoyo a la inclusión, generándose dificultades de coordinación.
7. El predominio de mujeres como cuidadoras en el hogar y profesionales en el sistema educativo evidencia un proceso de feminización del cuidado y la docencia. Este hecho refleja las desigualdades de género en la distribución de responsabilidades, lo que resalta la necesidad de abordar esta realidad desde un enfoque inclusivo y equitativo en las políticas públicas.
8. La ausencia de docentes de apoyo en todas las instituciones, la falta de guías prácticas, el exceso de estudiantes por aula y la resistencia de algunos docentes tutores hacia la inclusión dificultan la implementación de estrategias inclusivas de calidad.
9. Las capacitaciones actuales no responden a las necesidades específicas de los docentes, especialmente en el manejo de estudiantes con discapacidades severas y múltiples, limitando su capacidad para ofrecer una atención inclusiva y especializada.
10. La ausencia de capacitaciones específicas en el uso de tecnologías asistivas, combinada con la insuficiencia de recursos en las instituciones educativas, obstaculiza la implementación de estrategias inclusivas y afecta la calidad del aprendizaje.
11. Las herramientas formativas virtuales, como webinaros y módulos virtuales, presentan limitaciones significativas debido a la falta de interacción práctica y contenidos especializados, reduciendo su impacto en la formación efectiva del personal docente.

## **Articulación**

1. La articulación intrainstitucional e interinstitucional depende de las personas y no de una política institucional. Esta limitación se observa tanto a nivel interno entre los actores de la comunidad educativa (UDAI, DECE, DAI, docentes tutores) como a nivel externo con entidades públicas y privadas.
2. La falta de coordinación entre las instituciones educativas y los servicios terapéuticos afecta el desarrollo integral de los estudiantes.
3. Los servicios de salud proporcionados por el Ministerio de Salud Pública -MSP- y el Municipio del Distrito Metropolitano de Quito -MDMQ- no satisfacen la alta demanda de terapias continuas que requieren los NNA con discapacidad.

## **Recursos tecnológicos, adecuaciones arquitectónicas y otros materiales**

1. Una proporción significativa de estudiantes, el 40.3%, desconoce la existencia de recursos tecnológicos en sus instituciones educativas, y un 42.4% no está al tanto de los recursos comunicacionales disponibles. Esto evidencia deficiencias en la comunicación interna y en la sensibilización de la comunidad educativa sobre los apoyos existentes. Además, la discrepancia entre las percepciones de estudiantes y familias respecto a los recursos tecnológicos disponibles sugiere posibles dificultades relacionadas con el acceso, uso o implementación efectiva de estos recursos en el entorno educativo.
2. La percepción de los actores internos de las instituciones educativas es que el actual sistema de matriculación en línea presenta fallas que dificultan la correcta identificación de los estudiantes con discapacidad, lo que impide el direccionamiento adecuado y oportuno hacia instituciones especializadas o aulas especializadas. Esta situación se ve especialmente agravada en las zonas rurales, donde las barreras tecnológicas y de acceso son más pronunciadas.
3. Las instituciones especializadas en el DMQ no logran cubrir la demanda de niñas, niños y adolescentes con discapacidades severas. Además, las aulas especializadas disponibles en las instituciones educativas son insuficientes para atender las necesidades del territorio.
4. Las falencias en recursos tecnológicos reflejan una preocupante brecha en la provisión, accesibilidad y uso de herramientas esenciales para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad.
5. Los UDAI, DAI y docentes tutores carecen de equipos tecnológicos básicos como un computador, acceso a internet, espacios adecuados para trabajar, materiales de oficina y material didáctico. Lo que les obliga a utilizar sus propios equipos y recursos para cumplir con sus funciones.
6. Las instituciones educativas muestran importantes diferencias en infraestructura y recursos adaptados. Mientras algunas disponen de rampas, pictogramas y señalética visual, otras carecen de cualquier recurso inclusivo, lo que limita la accesibilidad para estudiantes con discapacidad. Además, no se evidencian procesos de seguimiento para garantizar la adecuación de una infraestructura accesible y universal.
7. La ausencia de materiales inclusivos, como baños adaptados, señalética braille y transporte accesible, afecta directamente la movilidad, participación y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, evidenciando la necesidad de priorizar la inversión en estos aspectos.
8. Las instituciones en zonas rurales y de sostenimiento fiscal enfrentan mayores barreras en infraestructura inclusiva, que las instituciones fiscales y municipales

## **Sobre los logros en el aprendizaje, factores de riesgo y protección**

1. Estudiantes y familias reconocen la flexibilidad y creatividad del profesorado como aspectos positivos. Sin embargo, existen percepciones divergentes respecto a su nivel de

involucramiento y dinamismo en el aula, lo que refleja la necesidad de fortalecer estas cualidades.

2. La percepción de los estudiantes sobre sus aprendizajes destaca la importancia de continuar mejorando las adaptaciones curriculares, asegurando así una mayor equidad en el acceso y aprovechamiento del currículo educativo.
3. La discriminación continúa siendo una barrera significativa que impacta negativamente la inclusión y permanencia educativa de los estudiantes con discapacidad, según lo perciben tanto las familias como los propios estudiantes.
4. Tanto las instituciones educativas como las familias tienden a centrarse en el desarrollo de conocimientos en los NNA con discapacidad, descuidando la complementariedad con las habilidades para la vida, cruciales para el fortalecimiento de la independencia.
5. La insuficiencia de recursos económicos de las familias, especialmente en instituciones educativas fiscales, para terapias, materiales adaptados y otros apoyos esenciales representa un obstáculo importante para garantizar una educación de calidad para NNA con discapacidad.
6. Si bien el compromiso de los docentes y las familias, y las metodologías inclusivas son clave para el éxito educativo y la inclusión, aún queda un amplio camino por recorrer.
7. Existen en el sistema educativo familias que no inician el proceso de calificación de la discapacidad de sus hijas/os, debido al temor a sufrir exclusión o estigmatización no solo en su etapa escolar, sino también en su etapa universitaria o laboral.
8. Estudiantes y cuidadores reportan experiencias de violencia en las instituciones educativas, siendo la violencia psicológica la más frecuente, seguida del acoso escolar y la violencia física. Los principales agresores identificados son compañeros mayores, seguidos por docentes, lo que evidencia la necesidad de intervenciones específicas en las dinámicas escolares.
9. El sistema educativo no dispone de un sistema de seguimiento que permita rastrear a los estudiantes con discapacidad que, por motivos personales, se hayan movilitado dentro del DMQ o a otras ciudades a nivel nacional.
10. Se evidencia que los NNA con discapacidad pueden estar propensos a ser cooptados por pandillas y espacios de consumo de sustancias sujetas a fiscalización, incrementando riesgos psicosociales. Lo que obliga a las familias a retirarlos del sistema educativo.
11. Las discrepancias entre lo reportado por estudiantes y lo percibido por cuidadores reflejan la existencia de barreras de comunicación que dificultan un entendimiento mutuo, subrayando la importancia de estrategias que fomenten el diálogo y la sensibilización en la comunidad educativa.

## 5.2 Recomendaciones

La educación inclusiva es un derecho fundamental que debe garantizar la participación de todos los estudiantes, especialmente aquellos con discapacidad, en un entorno educativo equitativo y accesible. En este marco, las siguientes recomendaciones están dirigidas al Ministerio de Educación -MINEDUC- y al Municipio del Distrito Metropolitano de Quito MDMQ-, quienes, de acuerdo con sus competencias, tienen la responsabilidad de diseñar e implementar políticas, programas y acciones que promuevan la inclusión educativa. Estas propuestas buscan fortalecer el apoyo a los estudiantes con discapacidad, respaldar a las familias de bajos recursos, garantizar la continuidad educativa en situaciones de crisis y fomentar la colaboración activa entre las instituciones educativas y las familias, asegurando así una educación de calidad que respete la diversidad y los derechos de todas y todos.

## Generales

1. Garantizar que las disposiciones legales internacionales, nacionales y locales se materialicen en acciones concretas dentro de las instituciones educativas. Esto implica asegurar la provisión de recursos materiales, tecnológicos, documentos metodológicos y humanos necesarios para cumplir con los objetivos de inclusión educativa.
2. Elaborar, actualizar y/o difundir guías, metodologías y manuales que operativicen las normativas vigentes y que orienten a los docentes en la implementación de herramientas pedagógicas inclusivas y en la atención de estudiantes con necesidades educativas específicas, promoviendo estrategias efectivas para su aprendizaje y desarrollo integral.
3. Incorporar el enfoque de género en las políticas públicas relacionadas con el cuidado y la docencia, a través de acciones específicas como la promoción de la corresponsabilidad en el hogar, incentivos para la participación de hombres en profesiones tradicionalmente feminizadas y campañas de sensibilización que cuestionen los roles de género establecidos.
4. Diseñar y/o fortalecer mecanismos de monitoreo y evaluación que permitan medir:
  - El cumplimiento de las normativas.
  - El impacto de las políticas inclusivas, del DUA, ajustes razonables, de las adaptaciones curriculares en el aprendizaje y permanencia escolar de estudiantes con discapacidad.
  - La disponibilidad y uso de herramientas tecnológicas en las instituciones educativas.
  - El estado de la infraestructura inclusiva y los recursos disponibles, identificando áreas de mejora y documentando avances.

## Adaptaciones curriculares, talento humano, formación y capacitación

1. El MINEDUC debería considerar la inclusión, en los “Datos Abiertos del Ministerio de Educación” publicados en su página web, de información más completa y desagregada sobre niñas, niños y adolescentes con discapacidad. Esto debe incluir variables como: sexo, pertenencia a pueblos y nacionalidades, tipo de discapacidad, nivel educativo, tipo de sostenimiento de las instituciones educativas, tasas de aprobación y abandono escolar. Asimismo, se recomienda la creación de bases de datos adicionales que recojan información sobre evaluaciones psicopedagógicas anuales, adaptaciones curriculares implementadas y los seguimientos realizados a estos procesos.
2. Considerar la apertura de concursos de méritos y oposición para los profesionales que forman parte de las UDAI y los DAI, en el marco de lo que establece la normativa vigente.
3. Establecer directrices específicas que regulen la distribución del personal -UDAI, DAI-, priorizando zonas rurales y áreas de mayor necesidad, y ampliar la asignación de profesionales en las UDAI y el número de DAI por distrito, mediante concursos que garanticen la estabilidad laboral y la continuidad de los procesos educativos.
4. Incorporar un enfoque de género que valore la feminización del cuidado y fomente la corresponsabilidad entre hombres y mujeres.
5. Crear mecanismos permanentes e institucionalizados para brindar espacios para el cuidado de la salud mental del personal de las instituciones educativas.
6. Simplificar los procesos administrativos (como el llenado de matrices e informes) para que el personal educativo dedique más tiempo a actividades pedagógicas y técnicas, y evitar que las autoridades deleguen funciones administrativas y de compras públicas al personal DAI, UDAI y docentes tutores.
7. Implementar programas permanentes de formación y actualización para docentes y personal administrativo, con un enfoque integral que responda tanto a las demandas de la educación inclusiva como a la feminización del cuidado, considerando que la mayoría de quienes asumen estas responsabilidades son mujeres. Estas capacitaciones deben incluir:
  - Adaptaciones curriculares y el uso del Diseño Universal de Aprendizaje -DUA-.

- Metodologías inclusivas que promuevan la participación equitativa de todos los estudiantes.
  - Tecnologías asistivas, con enfoques prácticos adaptados a diversas discapacidades.
  - Métodos de evaluación inclusivos que aseguren su aplicación uniforme y efectiva.
  - Estrategias de sensibilización hacia la diversidad y la equidad de género, fomentando la corresponsabilidad en roles de cuidado y enseñanza.
  - Atención específica a necesidades complejas, como el manejo de discapacidades severas, la gestión de conductas agresivas y la implementación de adaptaciones curriculares personalizadas.
8. Analizar la pertinencia de la creación de un centro de capacitación especializado para UDAI, DAI y docentes que integren programas de capacitación continua y técnica como base para la inclusión, la prevención de violencia y el fortalecimiento de entornos educativos seguros.
9. Revisar los contenidos de los módulos virtuales de capacitación para alinearlos con las demandas reales de UDAI, DAI y docentes tutores.
10. Desarrollar políticas públicas que integren programas de capacitación dirigidos a toda la comunidad educativa, incluyendo docentes, estudiantes, familias y cuidadores, con el propósito de promover un entorno escolar seguro, inclusivo y equitativo. Estas iniciativas deben enfocarse en:
- Reconocimiento, manejo y prevención de diversas formas de violencia, como el bullying, la violencia psicológica y física.
  - Estrategias para fomentar la comunicación efectiva entre estudiantes, cuidadores y personal educativo, asegurando la detección temprana de situaciones de violencia en un entorno seguro.
  - Sensibilización sobre el uso de materiales y espacios inclusivos que garanticen la equidad y la participación de todos los estudiantes.
  - Promoción de valores de respeto, diversidad y empatía en el ámbito escolar, eliminando barreras actitudinales y prácticas excluyentes basadas en el modelo médico.
  - Fortalecimiento de una cultura escolar que respalde la diversidad y promueva la equidad como principios fundamentales para el desarrollo integral de la comunidad educativa.
11. La Secretaría de Educación, Recreación y Deporte del MDMQ debería considerar:
- Publicar en la página institucional la información sobre NNA con necesidades educativas específicas asociadas y no con la discapacidad en el sistema educativo municipal, además de información sobre evaluaciones psicopedagógicas, adaptaciones curriculares implementadas y seguimientos realizados a niñas, niños y adolescentes con discapacidad.
  - Analizar la importancia de incorporar a docentes de apoyo a la inclusión en las instituciones educativas municipales que cumplan con el rol establecido en la normativa.
  - Analizar la pertinencia de crear una Unidad de Apoyo a la Inclusión para las entidades municipales o delegar funciones que realizan las UDAI al Centro Emilio Uzcátegui.

## **Articulación**

1. En el marco de lo que establece la LOEI, en el artículo 1 se debe impulsar la articulación con el MSP para:

- Aclarar los lineamientos sobre la documentación solicitada a NNA con discapacidad para la calificación de la discapacidad, evitando la solicitud de documentos no contemplados en la normativa vigente.
  - Solicitar al MSP el análisis de la creación desde el MSP de espacios que brinden servicios especializados de terapia para atención de NNA con discapacidad o la incorporación de mayor número de profesionales en los centros existentes.
2. Implementar mecanismos efectivos en colaboración con el MSP y las Unidades Municipales de Salud para garantizar el otorgamiento oportuno de citas subsecuentes para las terapias requeridas por NNA con discapacidad.
  3. Diseñar políticas y programas de intervención que incluyan la voz de los estudiantes con discapacidad, asegurando que sus necesidades específicas sean atendidas en cada etapa del proceso educativo.
  4. Implementar de manera directa o en coordinación con otros ministerios programas que brinden ayudas económicas y recursos a familias de bajos ingresos para cubrir necesidades educativas y terapéuticas de sus hijas e hijos con discapacidad para evitar el abandono del sistema de educación.
  5. Diseñar planes de contingencia inclusivos que aseguren la continuidad del aprendizaje durante crisis, como pandemias o desastres naturales, considerando la diversidad de necesidades de los estudiantes.
  6. Promover actividades conjuntas que involucren activamente a padres, madres y cuidadores en el aprendizaje, fortaleciendo el vínculo entre la familia y la escuela.

### **Recursos comunicacionales, tecnológicos y adecuaciones arquitectónicas y otros materiales**

1. Ampliar la oferta de servicios educativos especializados, que considere:
  - Analizar nuevos modelos de instituciones educativas especializadas, enfocándose en dos grupos: el primero para estudiantes que puedan aprender habilidades básicas para integrarse en el sistema educativo regular y otro para estudiantes con discapacidades severas.
  - Incrementar el número de aulas especializadas dentro de las instituciones educativas regulares, dotándolas con los recursos humanos (docentes especializados, asistentes) y materiales necesarios.
  - Establecer convenios con instituciones privadas que ofrezcan servicios especializados, para complementar la oferta pública y ampliar la cobertura.
2. Promover campañas y/o programas dirigidos a estudiantes, familias y docentes que reduzcan la discriminación, fomenten una percepción positiva de las capacidades de los estudiantes con discapacidad y potencien el conocimiento y uso de recursos disponibles, incluyendo información clara sobre la calificación de NNA con discapacidad y el acceso a recursos tecnológicos y comunicacionales, enmarcados en un enfoque de derechos.
3. Fortalecer la comunicación asertiva entre instituciones educativas, familias y estudiantes para mejorar el conocimiento compartido sobre estrategias de enseñanza y evaluación.
4. Implementar programas que promuevan la comunicación intergeneracional y la participación de los estudiantes en contextos diversos, fortaleciendo sus habilidades sociales.
5. Adaptar las instituciones para eliminar barreras físicas, tecnológicas y comunicacionales mediante la creación de entornos accesibles, la provisión de ayudas técnicas y el uso de materiales educativos inclusivos como Braille, lengua de señas y lectura fácil.
6. Asegurar el acceso a tecnologías asistivas esenciales (lectores de pantalla, dispositivos Braille, software especializado) junto con internet estable, computadoras y proyectores funcionales en todas las instituciones educativas.

7. Proveer a las UDAI y los DAI de los recursos necesarios, incluyendo materiales técnicos especializados para el cumplimiento de sus funciones, material de oficina, equipos tecnológicos, herramientas básicas y espacios adecuados que garanticen un desempeño efectivo y que garanticen la confidencialidad en el desarrollo de sus funciones.
8. Incrementar la inversión en señalética Braille, mobiliario adaptado, baños accesibles y transporte inclusivo, asegurando que las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad sean atendidas en todas las instituciones educativas.
9. Diseñar estrategias que aseguren el mantenimiento, la actualización y el uso continuo de las herramientas tecnológicas utilizadas por UDAI, DAI y docentes.
10. Crear espacios centralizados en las instituciones donde los docentes puedan acceder a recursos tecnológicos, recibir soporte técnico y fomentar su uso para la educación inclusiva.
11. Revisar el sistema de matrícula en línea que permita identificar a los estudiantes con discapacidad y establecer protocolos claros para evitar que estudiantes con discapacidades severas sean inscritos en instituciones técnicas o regulares sin contar primero con una evaluación psicopedagógica para conocer las necesidades específicas y direccionar a la institución educativa adecuada.

ACCIÓN	RESPONSABLE	FECHA	SIGLA UNIDAD	SUMILLA
Elaborado por:	Tatiana Montalvo	31-01-2025	OPP	
Insumos informes parciales	Rocío Nasimba	31-01-2025	GC	
	Alexandra Ayala	31-01- 2025	OPP	
Revisado por:	Gabriela Insuasti	31-01-2025	CT	
Aprobado por:	Valeria Urgilés	31-01-2025	SE (e)	

**Nota:** documento actualizado al 31 de enero de 2025

### Bibliografía

- Azucena y Samada. (2021). Recuperado el 2024, de <https://www.redalyc.org/journal/6731/673171199005/html/>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2011). Recuperado el 2024, de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>
- Camargo, A. (2018). Breve reseña histórica de la inclusión en Colombia. Recuperado el 2024
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2022). Recuperado el 2024, de <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/Discapacidad-de-2022.pdf>
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2016). *Observación general núm. 4 sobre el derecho a la educación inclusiva.* <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/g16/263/03/pdf/g1626303.pdf>

- CONADIS. (2024). *Curso de Sensibilización en Discapacidades*.
- Constitución de la República del Ecuador. (2008).
- Constitución Política de la República del Ecuador. (1998).
- Constitución Política del Estado Ecuatoriano. (1967).
- CPD/GC- RN. (2024, noviembre). *Caracterización personas con discapacidad con énfasis en niñas, niños y adolescentes con discapacidad*.
- CPD/OPP GF DAI. (2024, octubre 8). *Grupo focal DAI*.
- CPD/OPP GF DT. (2024, octubre 9). *Grupo focal docentes de apoyo -DA-*.
- CPD/OPP GF UDAI. (2024, octubre 10). *Grupo focal UDAI*.
- CPD/OPP-AA. (2024, diciembre). *Marco técnico: Categorías de análisis respecto de las adaptaciones curriculares de niñas, niños y adolescentes con discapacidad*.
- Discapacidad, C. N. (2017). Obtenido de <https://www.gob.mx/conadis/articulos/que-es-el-programa-para-la-inclusion-y-la-equidad-educativa?idiom=es>
- Fe y Alegría Ecuador. (2021). *Plan estratégico Fe y Alegría Ecuador 2021-2025*. <https://www.feyalegria.org.ec/wp-content/uploads/2024/07/Plan-estrategico-Fe-y-Alegria-Ecuador-2021-2025.pdf>
- García, I. (2018). *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. Recuperado el 2024, de [https://www.google.com/search?q=historia+de+la+inclusi%C3%B3n+educativa+en+m%C3%A9xico&client=firefox-b-d&sca\\_esv=24d1c3d5cf171cb0&ei=QSJOZ7-dNuT5wbkP8c\\_W4Qg&ved=0ahUKEwj\\_wefR\\_4mKAXXkfDABHfGnNYwQ4dUDCA8&uact=5&oq=historia+de+la+inclusi%C3%B3n+educativa+en](https://www.google.com/search?q=historia+de+la+inclusi%C3%B3n+educativa+en+m%C3%A9xico&client=firefox-b-d&sca_esv=24d1c3d5cf171cb0&ei=QSJOZ7-dNuT5wbkP8c_W4Qg&ved=0ahUKEwj_wefR_4mKAXXkfDABHfGnNYwQ4dUDCA8&uact=5&oq=historia+de+la+inclusi%C3%B3n+educativa+en)
- Ley de Educación Primaria y Secundaria. (1938).
- Ley de Educación y Cultura. (1977). Registro Oficial.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural. (2011). LOEI.
- Martín, M. T., & Ripollés, M. S. A. (2008). *La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen*. Recuperado el 2024, de [https://www.fuhem.es/wp-content/uploads/2019/08/Discapacidad\\_enfoque\\_Amartya\\_Sen.pdf](https://www.fuhem.es/wp-content/uploads/2019/08/Discapacidad_enfoque_Amartya_Sen.pdf)
- MINEDUC. (2024, octubre 24). *Oficio No. MINEDUC-SEDMQ-2024-00903-OF. Respuesta al pedido de información del CPD*.
- MINEDUC. (2024, octubre 24). *Oficio No. MINEDUC-SEDMQ-2024-00903-OF. Respuesta al pedido de información del CPD*.
- MINEDUC. (2013). *Guía de trabajo: Estrategias pedagógicas para atender necesidades educativas especiales*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/05/Guia-de-estrategias-pedagogicas-para-atender-necesidades-educativas-especiales-en-el-aula.pdf>
- MINEDUC. (2011). Recuperado el 16 de diciembre de 2024, de [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/07/Modulo\\_Trabajo\\_EI.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/07/Modulo_Trabajo_EI.pdf)
- Mineducacion. (2022). Recuperado el 09 de diciembre de 2024, de [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-412039\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-412039_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación de Colombia. (septiembre de 2022). Recuperado el 2024, de <https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/412039:En-el-marco-de-la-politica-publica-de-educacion-inclusiva-el-Ministerio-de-Educacion-aclara-y-ratifica-el-alcance-de-la-Circular-020-de-2022-relacionada-con-la-atencion-educativa-a-estudian>
- Niembro et al. (2021). Recuperado el 2024, de <http://www.reibci.org/publicados/2021/ago/4300108.pdf>
- ONU. (2 de abril de 2024). Recuperado el diciembre de 204, de <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/g24/037/53/pdf/g2403753.pdf>

- Pinzón y Barahona. (2018). Recuperado el 2024, de <https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/a074921d-7aab-4b7e-bebd-48f193a49a7b/content>
- SEDUC. (s/f). *Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación*. Recuperado el 2024, de <http://seduc.edomex.gob.mx/pfsee>
- Torres, et al. (2023). Recuperado el 2024, de <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/4517>
- UNESCO. (1994). Recuperado el noviembre de 2024, de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa)
- UNESCO. (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción. Recuperado el 04 de diciembre de 2024, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- UNESCO. (2023). *El Derecho humano a la educación de las personas con discapacidad: Una mirada a sus instrumentos normativos internacionales y regionales*. Recuperado el 2024, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386733>
- UNESCO. (2023). *UNESCO*. Recuperado el 2024, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386733>
- UNESCO et al. (2015). Recuperado el 2024, de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)
- UNESCO; MEC. (2024). Recuperado el noviembre de 2024, de <https://centroderecursos.educarchile.cl/items/dbbe3042-3aab-45f1-bff8-31cc96ee45c6>