Financiado por la Unión Europea

humanity &inclusion

CENTRO SAN JUAN

INEPE
Instituto de Investigación, Educación y Promoción Popular del Ecuador

Informe Global de Análisis de Barreras y Facilitadores a la Inclusión en Escuelas de Quito

Diciembre 2025



Autores

Humanity & Inclusion

Jade Palma – Oficial Técnica de Educación Inclusiva

Dayana Quishpe – Pasante de Apoyo a Proyectos

Diagramación

Humanity & Inclusion

Imagen de portada generada por inteligencia artificial

Derechos y licencias



Este material se imprime en el marco del proyecto “Promoviendo el acceso a la educación e inclusión social de los niños, niñas y adolescentes con y sin discapacidad”, financiado por la Unión Europea en Ecuador e implementado por Humanity & Inclusion, la Fundación Centro San Juan de Jerusalén y El Instituto de Investigación, Educación y Promoción Popular del Ecuador – INEPE. Las opiniones aquí contenidas no representan necesariamente los puntos de vista de la Unión Europea.

Contenido

Acrónimos 4

Introducción 5

Planteamiento del problema 5

Formulación del problema 5

Sistematización del problema 5

Objetivos generales y específicos. 6

Justificación 6

Marco Contextual 7

Alcance geográfico e institucional del estudio. 7

Población objetivo 8

Normativa internacional aplicable en el Ecuador 9

Normativa ecuatoriana relativa 10

Servicios educativos para la inclusión 12

Marco Teórico 12

Marco Metodológico 16

Herramientas e instrumentos aplicados para el análisis de barreras. 16

Enfoque metodológico y criterios de evaluación utilizados. 17

Fuentes de información mixta (observación y grupos focales) 17

Proceso de validación y análisis de datos. 18

Resultados del Análisis 19

Análisis de barreras a la inclusión 19

Infraestructura inclusiva 19
Gobernanza inclusiva 30
Recursos humanos inclusivos 34
Alianzas inclusivas 38
Análisis de buenas prácticas y facilitadores a la inclusión 40
Facilitadores a nivel del contexto ecuatoriano (marco normativo e institucional) . 40
Buenas prácticas y facilitadores identificados en las unidades educativas 41
Conclusiones 43
Próximos pasos 46
Anexos 47
Bibliografía 47

Acrónimos

CDPD – Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

DECE – Departamento de Consejería Estudiantil

DPAI – Docente Pedagogo de Apoyo a la Inclusión

FCSJJ – Fundación Centro San Juan de Jerusalén

HI – Humanity & Inclusion

INEPE – Instituto de Investigación, Educación y Promoción Popular del Ecuador

ISO – Organización Internacional de Normalización

LECU – Llegar, Entrar, Circular, Usar

LOEI – Ley Orgánica de Educación Intercultural

LOD – Ley Orgánica de Discapacidades

NNA – Niños, Niñas y Adolescentes

PAIS – Proyecto "Promoviendo el Acceso a la educación y la Inclusión Social para NNA con y sin discapacidad en Quito, Ecuador"

UDAI – Unidad Distrital de Apoyo a la Inclusión

Introducción

Planteamiento del problema

Formulación del problema

A pesar de los avances normativos y de los esfuerzos institucionales para promover la educación inclusiva en Ecuador, persisten barreras que dificultan el acceso, la participación plena y el aprendizaje significativo de niñas, niños y adolescentes, con y sin discapacidad, en las instituciones educativas. En las cinco escuelas analizadas en Quito se buscaron obstáculos y buenas prácticas de tipo comunicacional, actitudinal, infraestructural e institucional que limitan o favorecen la implementación efectiva de prácticas inclusivas.

Estas barreras se manifiestan tanto en el entorno físico y las condiciones de accesibilidad, como en la gestión escolar, los procesos pedagógicos, las prácticas del personal docente y la articulación con familias y actores externos.

En este contexto, se vuelve necesario comprender de manera sistémica cómo operan estas barreras y facilitadores, con el fin de orientar acciones de mejora que fortalezcan la inclusión educativa en las escuelas participantes del proyecto.

Sistematización del problema

- ¿Qué barreras y facilitadores existen en el entorno físico y comunicacional de las escuelas que afectan la accesibilidad y participación de los estudiantes?
- ¿Cómo influyen los procesos de gobernanza y gestión escolar en la implementación de prácticas inclusivas?

- ¿Qué capacidades, prácticas y desafíos presentan los recursos humanos (docentes, directivos, DECE, DAI) en relación con la educación inclusiva?
- ¿Qué tipo de alianzas, apoyos externos y participación familiar existen, y cómo contribuyen o limitan la inclusión?
- ¿Qué patrones comunes y diferencias se observan entre las cinco instituciones analizadas que permitan identificar tendencias globales?
- ¿Qué oportunidades de mejora se pueden recomendar para avanzar hacia entornos escolares más inclusivos, equitativos y accesibles?

Objetivos generales y específicos.

Objetivo general: Analizar de manera integral las barreras y facilitadores para la inclusión educativa presentes en cinco unidades educativas de Quito, con el fin de generar evidencia que oriente recomendaciones y acciones de mejora para fortalecer prácticas inclusivas.

Los objetivos específicos consisten en contestar las seis preguntas desarrolladas en la sistematización del problema.

Justificación

El análisis de barreras constituye una herramienta fundamental para avanzar hacia escuelas inclusivas, ya que permite reconocer de manera estructurada los elementos que facilitan o restringen el derecho a la educación de todos los estudiantes. En el contexto del proyecto “Promoviendo el acceso a la educación y la inclusión social de las y los NNA con y sin discapacidad en Ecuador – PAIS”, financiando por la Unión Europea e implementado por HI, FCSJJ e INEPE, este informe aporta evidencia concreta y contextualizada sobre las condiciones reales en cinco establecimientos de Quito.

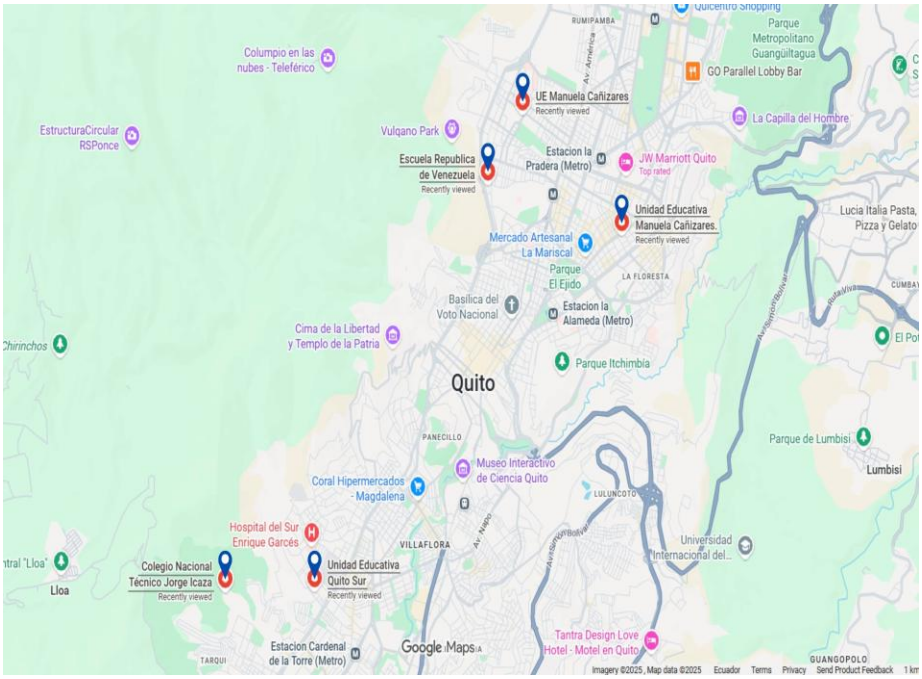
La información sistematizada permite comprender cómo interactúan los ámbitos del entorno, la gobernanza, los recursos humanos y las alianzas, y cómo estas dinámicas influyen en la participación de estudiantes con distintos perfiles. Asimismo, los resultados sirven como base para orientar procesos de fortalecimiento institucional, formación docente y ajustes razonables, y para responder a los compromisos de seguimiento y rendición de cuentas ante el donante y las autoridades educativas.

Este informe es, por tanto, un insumo clave para la toma de decisiones, la planificación de acciones de mejora y el avance hacia una educación más equitativa, accesible e inclusiva.

Marco Contextual

Alcance geográfico e institucional del estudio.

El análisis se realizó en cinco unidades educativas de la ciudad de Quito, Ecuador; pertenecientes a los distritos 5 “Norte” y 6 “Eloy Alfaro”. En el Distrito 5 participaron tres instituciones: Escuela de Educación Básica República de Venezuela, ubicada en la parroquia Belisario Quevedo; Escuela Unidad Educativa Manuela Cañizares y Colegio Unidad Educativa Manuela Cañizares, ambos situados en la parroquia Mariscal Sucre. En el Distrito 6 se incluyeron dos instituciones: Unidad Educativa Jorge Icaza, en la parroquia La Mena; y Unidad Educativa Quito Sur, localizada en la parroquia Chilibulo. Estas instituciones representan una diversidad de contextos educativos dentro de los distritos analizados.



Mapa de ubicación de las unidades educativas analizadas

Población objetivo

La población objetivo del estudio abarca a toda la comunidad educativa de estas unidades educativas. Esto incluye a los niños, niñas y adolescentes (NNA), tanto con y sin discapacidad, así como aquellos con necesidades educativas especiales (NEE). De manera complementaria, se incorporan las perspectivas de los docentes, responsables de la enseñanza diaria, y de las autoridades institucionales, incluyendo personal directivo, administrativo y los Departamentos de Consejería Estudiantil (DECE) y Docentes de Apoyo a la Inclusión (DAI). Este enfoque integral permite capturar la diversidad de experiencias y percepciones sobre las barreras y facilitadores de la inclusión, asegurando una visión completa del entorno escolar.

Normativa internacional aplicable en el Ecuador

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), adoptada por las Naciones Unidas en 2006 y ratificada por el Estado ecuatoriano en 2008, constituye un instrumento internacional jurídicamente vinculante que promueve, protege y garantiza el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos por parte de las personas con discapacidad. En el ámbito educativo, el artículo 24 de la CDPD establece con claridad el derecho de todas las personas a una educación inclusiva en todos los niveles, sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades. Este enfoque transforma la visión tradicional basada en la discapacidad como un problema individual hacia una comprensión social de las barreras que impiden la participación plena en la sociedad, incluyendo el sistema educativo. En ese sentido, la CDPD exige a los Estados que identifiquen y eliminen los obstáculos que limitan el aprendizaje, ya sea en la infraestructura, los métodos de enseñanza, las actitudes del personal escolar o la falta de apoyos adecuados. Además, obliga a adoptar ajustes razonables y a ofrecer los apoyos necesarios dentro del sistema general de educación para garantizar el aprendizaje efectivo. Así, la CDPD no solo proporciona un marco normativo y ético, sino también una guía para orientar las políticas públicas y la práctica educativa, incluyendo el análisis de barreras en las escuelas. En el contexto ecuatoriano, esta Convención es una herramienta clave para exigir cambios estructurales y garantizar que ningún niño, niña o adolescente quede excluido del sistema educativo.

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989 y ratificada por Ecuador en 1990, es uno de los instrumentos internacionales más ampliamente aceptados y constituye un marco fundamental para la protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes (NNA). Esta convención reconoce a los NNA como sujetos plenos de derechos y

establece principios clave como el interés superior del niño, la no discriminación, la supervivencia y el desarrollo, y la participación. En el ámbito educativo, la CDN garantiza el derecho de todos los NNA a acceder a una educación de calidad, sin discriminación por motivos de discapacidad, género, etnia, situación socioeconómica u otra condición. En su artículo 28, la Convención reconoce el derecho del niño a la educación y establece la obligación de los Estados de hacerla accesible y gratuita en los niveles primarios, así como de fomentar la asistencia regular y la reducción de las tasas de deserción. En su artículo 23, se subraya específicamente el derecho de los NNA con discapacidad a disfrutar de una vida plena y decente, en condiciones que aseguren su dignidad, promuevan su autonomía y faciliten su participación activa en la comunidad, lo que incluye el acceso a una educación inclusiva y adecuada a sus necesidades. Por ello, la CDN es un sustento teórico y jurídico esencial para el análisis de barreras en las escuelas, ya que obliga a los Estados a identificar y remover los obstáculos que limitan el derecho a la educación de los NNA.

Normativa ecuatoriana relativa

"Si bien en el país se han presentado avances normativos que marcan el camino hacia la implementación de la CDPD, esa instrumentación jurídica aún no ha incidido directamente en la vida de las personas con discapacidad." (UNFPA, 2023)

A nivel local, Ecuador ha avanzado en la adopción de principios de la CDPD, incluyendo la igualdad de derechos y la no discriminación. La Constitución de 2008 y la Ley Orgánica de Discapacidades (LOD) garantizan el acceso a la educación, salud, trabajo y participación social de las personas con discapacidad, estableciendo medidas como cuotas laborales y beneficios fiscales. Además, el Plan Nacional de Desarrollo y las políticas públicas han incorporado un enfoque de inclusión, alineándose con el modelo de derechos humanos promovido por la CDPD. A pesar de estos avances, persisten

brechas significativas. Un problema clave es la persistencia del enfoque médico-rehabilitador, que sigue influyendo en la normativa y en la implementación de políticas. Por ejemplo, se prioriza la rehabilitación y certificación médica como requisito para acceder a derechos, en lugar de centrarse en la eliminación de barreras sociales y estructurales.

Ecuador ha desarrollado un marco legal sólido para garantizar una educación inclusiva que promueva la igualdad de oportunidades y la no discriminación, cuyo principal texto, aparte de la Constitución del 2008, es la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011, actualización 2021) y su Reglamento (actualizado en 2023). Contemplan la obligación de la inclusión educativa, de realizar adaptaciones curriculares (de grado significativo o no), ajustes razonables, formación docente, materiales adaptados y medidas contra la discriminación con sanciones claras. Aunque persisten desafíos para alinear completamente la normativa con la CDPD, el principal reto es su aplicación efectiva en las aulas a través de una verdadera política pública.

En 2023 y 2024, el Ministerio de Educación del Ecuador emitió dos Acuerdos Ministeriales (N.º MINEDUCMINEDUC202300084A, N.º MINEDUC-MINEDUC-2024-00089-A) sobre educación inclusiva, que refuerza el compromiso del Estado con la garantía del derecho a una educación de calidad, equitativa y sin discriminación para todos los estudiantes, en particular para aquellos con discapacidad o con necesidades educativas especiales. En 2025, el Acuerdo Ministerial N.º MINEDUC-MINEDUC-2025-00028-A representó un avance aún más significativo, especialmente en lo relativo a la promoción de la accesibilidad universal y a el desarrollo de un plan de ambientación para la inclusión en las instituciones educativas. Estos instrumentos actualizan y fortalecen el marco normativo en línea con los principios de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), estableciendo orientaciones claras

para identificar y eliminar las barreras que impiden la participación plena de niñas, niños y adolescentes en el sistema educativo. En este contexto político y normativo, el análisis de barreras en los entornos escolares se vuelve una herramienta clave para avanzar en la implementación efectiva de una educación inclusiva, permitiendo traducir los compromisos legales en acciones concretas dentro de las instituciones educativas.

Servicios educativos para la inclusión

A la fecha, los dos servicios públicos principales para apoyar a la inclusión educativa son las Unidades Distrital de Apoyo a la Inclusión (UDAI) a nivel territorial de los Distritos Educativos y los Docentes de Apoyo a la Inclusión (DAI) a nivel de las escuelas. Existen también opciones de capacitaciones docentes continua a través de la plataforma virtual gratuita "Me Capacito". Sin embargo, Ecuador carece de inversión en políticas públicas de educación inclusiva y de apoyo técnico a nivel de las unidades educativas para levantamiento datos acerca de barreras y realización de ajustes.

Marco Teórico

Según lo establecido por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD, 2006), la discapacidad no reside únicamente en la condición individual, sino en la interacción entre las personas con deficiencias físicas, sensoriales, intelectuales o psicosociales y un entorno lleno de barreras. Estas barreras —físicas, comunicacionales, actitudinales e institucionales— limitan o impiden su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con las demás personas.

Ecuador ratificó la CDPD en 2008 mediante el Decreto Ejecutivo N.º 977, comprometiéndose a eliminar obstáculos que restringen el ejercicio de derechos de las personas con discapacidad y a promover entornos accesibles e inclusivos para toda la población.

En el ámbito educativo, estas barreras no solo afectan a estudiantes con discapacidad, sino también a niños, niñas y adolescentes que por diversas condiciones —como situaciones de pobreza, migración, violencia o embarazo adolescente— enfrentan dificultades para acceder, permanecer y participar en igualdad de condiciones dentro del sistema educativo. Esto resalta la necesidad de transformar las escuelas en espacios seguros, accesibles y acogedores para todas y todos.

Desde esta perspectiva, se vuelve imprescindible analizar de manera integral las unidades educativas como entornos de socialización, aprendizaje y desarrollo, identificando de forma concreta las barreras que obstaculizan y los eventuales facilitadores que pueden existir para lograr la inclusión.

El concepto de diseño universal constituye un principio fundamental para garantizar entornos educativos verdaderamente inclusivos. Se refiere al diseño de un servicio escolar (tanto en entornos físicos como en la pedagogía, por ejemplo) que puedan ser utilizados por todas los estudiantes, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptaciones o diseños especializados. Aplicar el diseño universal permite prevenir la exclusión, reduce la necesidad de ajustes posteriores y promueve la participación plena y equitativa de todos los niños, niñas y adolescentes en el proceso educativo. En este sentido, constituye el marco conceptual de referencia para el análisis de barreras en los establecimientos escolares.

Por lo anterior, las referencias tenidas en cuenta para el análisis se basaron en las normas internacionales ISO de accesibilidad ISO 21542:2021.

Sin embargo, en el contexto de escuelas que ya están construidas y funcionando, y que no fueron diseñadas con normas universales, debemos asegurar la accesibilidad de los entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, instrumentos, herramientas y

dispositivos para que puedan ser utilizados en igualdad de condiciones por todos los estudiantes, especialmente por aquellas con discapacidad.

Asimismo, trabajar siguiendo la cadena de accesibilidad (Llegar, Entrar, Circular, Utilizar) permite orientar intervenciones que no solo respondan a necesidades específicas, sino que impulsen una cultura escolar más equitativa, participativa y comprometida con el ejercicio pleno del derecho a la educación para todas las personas, sin excepción.

Tipos de barreras:

- **Ambientales**: no se limitan a la accesibilidad física de un servicio o instalación concretos. Estas barreras pueden incluir la distancia a los servicios, las redes de transporte deficientes y la falta de flexibilidad en la prestación o el uso de los servicios. Pueden ser por ejemplo caminos hacia la escuela inaccesibles o la inaccesibilidad de las infraestructuras (puertas, pasillos, adecuación espacial y mobiliario, espacios de higiene y recreativos adecuados).
- **Actitudinales**: comportamentales están vinculadas a culturas, sistemas de creencias y valores que varían según los contextos y las comunidades. Pueden incluir percepciones erróneas de las necesidades, capacidades y derechos, e impiden la aceptación o incluso la voluntad por parte de individuos y comunidades de incluir a las personas con discapacidad. Puede ser, en la sociedad ecuatoriana, las personas con discapacidad enfrentan estigmas, discriminación, violencia y escasa participación en los espacios de decisión. En la familia, los niños con discapacidad suelen ser vistos como una carga, lo que limita su escolarización y desarrollo. En la escuela, persisten exclusiones debido a la falta de formación docente y de recursos, lo que provoca rechazo y abandono escolar. La falta de identificación de los niños con discapacidad en la escuela también dificulta la contabilización de alumnos con discapacidad y

sobre todo conocer sus necesidades para ser atendido de una forma individualizada y adecuada.

- **Comunicativas**: impiden que las personas con discapacidad reciban la información que necesitan para acceder a la seguridad o a los servicios. También pueden impedir el compromiso y la participación dentro de las comunidades. Puede ser el uso de canales de transmisión únicos (en vez de diversificar: braille, lengua de señas, uso del audio o de lo visual…) o el no uso de lenguaje fácil y de mecanismos de verificación del entendimiento.
- **Institucionales**: pueden ser la ausencia (o no aplicación) de leyes y reglamentos que garanticen los derechos de las personas con discapacidad. También pueden ser leyes o políticas directamente discriminatorias que impiden la participación. Estas barreras suelen repercutir en el establecimiento de prioridades, la selección de objetivos y los recursos financieros. Puede ser una programación financiera/presupuestaria que no tiene en cuenta la inclusión, políticas internas y código de convivencia que no tiene en cuenta la inclusión, falta de formación docente e inaccesibilidad de los equipos y de los recursos pedagógicos, o la recolección y gestión de datos inadecuados.

Se propone buscar barreras ambientales, actitudinales, comunicacionales e institucionales dentro de todas las categorías de análisis para tener resultados holísticos en cada área de acción posible de las unidades educativas:

- Infraestructuras accesibles (cadena de accesibilidad, comunicación/señalética, condiciones de acogida de los estudiantes…)
- Gobernanza (gestión de datos, presupuesto, organización de los equipos, código de conducta…)

- Recursos humanos (capacitaciones de docentes, métodos pedagógicos, comunicación en el aula…)
- Partenariado y alianzas para la inclusión (involucramiento de la comunidad y de los padres, cooperación con centros especializados o de salud…)

Marco Metodológico

Herramientas e instrumentos aplicados para el análisis de barreras.

La herramienta (Véase Anexo 1) fue implementada a través de la plataforma virtual SurveryCTO Collect, diseñada por el Oficial Regional de Gestión de la Información, la cual permitió diligenciar en línea en una tablet y a su vez consolidar la información en la nube.

La recolección de datos para el análisis de barreras en el entorno escolar se llevó a cabo mediante dos ejercicios complementarios: la observación directa y la realización de grupos focales o entrevistas con diversos actores de la comunidad educativa. El ejercicio global tiene una duración media de 5 a 6 horas, los grupos focales duran cada uno entre 45 minutos y 1 hora y la observación varía según el tamaño y el diseño de la escuela entre 2 y 3 horas.

Grupo de población	Estudiantes	Docentes	Autoridades	DECE y DAI
Número de personas entrevistadas	22	19	9	9

Enfoque metodológico y criterios de evaluación utilizados.

Para cada criterio de evaluación incluido en la herramienta de diagnóstico, se asignó una calificación del 1 al 4, siguiendo la matriz de calificación establecida (Véase Anexo 1). La calificación obtenida no es una evaluación definitiva, sino una herramienta orientativa para medir el avance de cada institución educativa en los distintos criterios y para facilitar comparaciones con futuros diagnósticos durante y después del proyecto.

A fin de comprender mejor el contexto de cada puntuación, se añadieron comentarios explicativos después de cada calificación, permitiendo identificar matices, aclaraciones o factores específicos que inciden en la situación de cada escuela.

Con base en estas observaciones, se formularon recomendaciones adaptadas a cada entorno, priorizando siempre soluciones viables y de bajo costo.

Fuentes de información mixta (observación y grupos focales)

- Observación directa

Durante la observación directa se registran las condiciones del entorno físico y social, identificando barreras y facilitadores para la participación. Se miden aspectos de la infraestructura, como accesos, rampas, pasillos y señalética, así como las características de las calles cercanas en términos de seguridad y accesibilidad. También se analizan la organización interna de los espacios, la aplicación de las reglas y normas institucionales, los comportamientos de las personas usuarias y la disponibilidad de recursos inclusivos. Esta mirada integral permite reconocer cómo los elementos materiales y las prácticas cotidianas influyen en la inclusión o exclusión dentro del contexto estudiado.

- Grupos focales

Se organizan tres grupos focales con el fin de recoger percepciones y experiencias sobre la inclusión en la unidad educativa. Son entrevistas semi dirigidas donde se abordan los diferentes ejes de análisis a través de preguntas abiertas, para que puedan compartir sus opiniones y experiencias. El primero se realiza con niñas, niños y adolescentes, con y sin discapacidad, quienes son invitados a compartir vivencias cotidianas relacionadas con la participación, el trato recibido y las oportunidades de aprendizaje. El segundo se desarrolla con docentes, enfocado en identificar prácticas pedagógicas, necesidades de formación y barreras dentro del aula. Finalmente, el tercer grupo reúne a personal administrativo (DECE y DAI) y directivo (rector, director, vicerrector o vicedirector, inspección), con el objetivo de analizar las políticas internas, la gestión institucional y las condiciones que favorecen o dificultan la inclusión. Esta estrategia permitió contrastar perspectivas y generar una visión integral del estado de la inclusión en la institución.

Proceso de validación y análisis de datos.

Una vez completado el ejercicio de diagnóstico, se implementaron varias estrategias complementarias para facilitar la interpretación y el uso de los resultados. En primer lugar, se produce el presente informe individual, para identificar con claridad los retos prioritarios en cada unidad educativa.

Se elaboran las recomendaciones específicas para cada escuela, que podrá servir tanto como guía interna para implementar mejoras, como evidencia técnica para gestionar recursos ante entidades pertinentes. En segundo lugar, además del documento entregado a cada institución, se prevé una sesión colectiva de socialización de resultados, en la cual se compartirán hallazgos comunes entre las escuelas, se identificarán posibles soluciones conjuntas y se iniciará la construcción de una red interinstitucional de apoyo. Finalmente, se propondrá capacitar a una persona por

escuela en el uso de la herramienta de diagnóstico, con el fin de dar seguimiento a los avances de forma autónoma y construir un cronograma simple de acciones prioritarias hacia un entorno más accesible e inclusivo.

Resultados del Análisis

Análisis de barreras a la inclusión

Infraestructura inclusiva

- Calles aledañas

Se identificaron barreras significativas en el entorno inmediato de las unidades educativas analizadas, incluso antes del ingreso a los establecimientos. Ninguna de las cinco instituciones evaluadas cuenta con un entorno plenamente seguro, accesible y adecuado para la comunidad educativa. Si bien algunas presentan avances parciales en ciertos criterios, no cumplen de manera integral con las condiciones de seguridad y accesibilidad.

En relación con la seguridad ciudadana, se reportaron situaciones recurrentes de robos y asaltos en los alrededores de las instituciones. Frente a esta situación, todas las escuelas han implementado mecanismos comunitarios de autoprotección, organizándose mediante brigadas conformadas por madres, padres de familia y docentes. Solo dos de las cinco unidades educativas cuentan con personal de seguridad durante la jornada diurna, mientras que las demás disponen de vigilancia únicamente en horario nocturno, enfocada principalmente en la protección de la infraestructura.

En términos de seguridad vial, se observó una alta presencia de tráfico vehicular en las vías aledañas, sin que en todos los casos exista señalética visible que indique la

presencia de una zona escolar. En varias de las instituciones no se registraron pasos peatonales claramente demarcados, semáforos peatonales ni reductores de velocidad, lo que incrementa el riesgo de accidentes, especialmente para niños, niñas y adolescentes.

En cuanto al acceso y transporte hacia la institución educativa, si bien existen transporte público (buses y trolebuses) y escolar, estos no cuentan con condiciones de accesibilidad para personas con discapacidad. Hay que gestionar articulaciones con el Municipio y la AMT, operadores de buses y trolebuses, y empresas de transporte escolar para promover vehículos accesibles, incluyendo rampas, espacios para sillas de ruedas y señalética interna comprensible. Aunque su implementación sea progresiva, la escuela puede documentar las necesidades para impulsar estos cambios. De manera simultánea, identificar, junto con las familias y el DECE/DAI, las rutas peatonales más accesibles y difundirlas mediante mapas simples, recomendaciones o acompañamientos puntuales.

Respecto a la accesibilidad física, se identificaron barreras importantes en la infraestructura del espacio público. Las veredas no se encuentran debidamente niveladas y, en la mayoría de los casos, no existen rampas de acceso. Asimismo, se evidencian calles con baches, superficies irregulares e inclinaciones pronunciadas, lo que dificulta el desplazamiento seguro y autónomo de estudiantes, familias y personas con movilidad reducida.

Estas condiciones limitan el acceso equitativo, seguro y digno a la educación, y evidencian la necesidad de intervenciones coordinadas entre autoridades educativas, municipales y comunitarias para mejorar el entorno escolar.

- Entradas principales

En relación con los accesos principales, se identificó que la mayoría de las unidades educativas requieren ajustes menores para cumplir con criterios de accesibilidad e inclusión. Si bien cuentan con estructuras básicas funcionales, persisten barreras físicas que dificultan el ingreso autónomo y seguro de todos los estudiantes, en particular de niñas, niños y adolescentes con discapacidad.

En algunas instituciones se observaron puertas con un ancho igual o inferior a 90 cm, lo que limita el ingreso de estudiantes que utilizan sillas de ruedas, ayudas técnicas o que requieren acompañamiento, especialmente durante los horarios de mayor afluencia. Asimismo, se detectaron desniveles en los umbrales de acceso, así como la presencia de veredas elevadas sin rampas, lo que constituye una barrera directa para la movilidad.

Todas las unidades educativas cuentan con algún tipo de señalética; sin embargo, se evidenció la necesidad de fortalecer la visibilidad de la entrada principal, incorporando señalética con el nombre de la institución en formato grande y con alto contraste, de modo que sea fácilmente identificable como acceso central.

Adicionalmente, se recomienda incorporar información accesible próxima a las puertas de ingreso, mediante formatos auditivos, señalización en braille y macrotipo, así como el uso de pictogramas, que permitan una orientación más autónoma para personas con discapacidad visual, auditiva o cognitiva.

- Señalética

Se evidenció que la mayoría de las unidades educativas cuentan con una señalética parcial y no unificada, caracterizada por una cobertura incompleta de los espacios y por la coexistencia de diferentes estilos, formatos y diseños dentro de una misma institución.

En varios casos, la señalización se limita a determinados ambientes o responde a iniciativas aisladas, lo que dificulta la orientación autónoma de los estudiantes y de la comunidad educativa en general.

Predomina la presencia de señalética de emergencia, la cual, si bien se encuentra instalada, no siempre está ubicada a una altura adecuada para la visibilidad de niñas, niños y adolescentes. Asimismo, esta señalización incorpora principalmente criterios básicos de accesibilidad, como el uso de alto contraste y letras de gran tamaño, sin integrar otros apoyos como braille, relieve táctil, pictogramas o sistemas de comunicación alternativa.

Se identificó una limitada disponibilidad de mapas institucionales que representen los espacios clave de la unidad educativa, así como las rutas de evacuación y circulación interna. La ausencia de estos recursos restringe las posibilidades de socialización y apropiación de los espacios por parte del estudiantado, especialmente en situaciones de emergencia o necesidad de orientación.

En cuanto a la señalética de identificación de espacios (aulas, inspección, rectorado, DECE, entre otros), se observó que, en muchos casos, esta se encuentra elaborada de manera informal, mediante impresiones simples, sin criterios de estandarización, ni inclusión de elementos accesibles como braille, macrotipo, relieve o pictogramas.

Se destaca la importancia de desarrollar proyectos institucionales participativos para el diseño de señalética accesible, incorporando principios de diseño universal y comunicación aumentativa y alternativa, de manera que los espacios puedan ser identificados de forma clara por todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidad intelectual o psicosocial.

- Pasillos

Tanto los pasillos interiores como exteriores de las unidades educativas evaluadas presentan, en general, condiciones adecuadas de accesibilidad, con un ancho suficiente, superficies duras y lisas y ausencia de obstáculos que dificulten la circulación. Estos elementos favorecen el desplazamiento seguro de la comunidad educativa en los espacios formales de tránsito.

No obstante, se identificaron barreras significativas en determinadas áreas, especialmente en unidades educativas construidas en terrenos con fuerte inclinación o con infraestructura distribuida en diferentes niveles. En estos casos, la circulación entre algunos espacios se realiza a través de caminos informales de tierra o grava, los cuales no cumplen con criterios de accesibilidad y limitan el tránsito.

Asimismo, en determinados tramos se evidenció la necesidad de incorporar elementos de apoyo a la movilidad, como barandas en sectores con pendientes pronunciadas, así como pequeñas rampas de corrección de desniveles en zonas donde existen diferencias de altura similares a bordillos o veredas laterales.

Adicionalmente, se observó la presencia de canales de recolección de aguas lluvias sin protección adecuada, ubicados en áreas de alta circulación, especialmente frente a accesos de aulas y escaleras. La falta de rejillas de protección en estos puntos constituye un riesgo de caídas y una barrera de circulación, por lo que se considera prioritaria la instalación de cubiertas seguras y antideslizantes que garanticen la continuidad de las rutas.

Estas condiciones evidencian la necesidad de fortalecer la planificación de la circulación interna, asegurando la conectividad accesible entre todos los espacios de las unidades educativas.

- Puertas

De manera general, las puertas de las unidades educativas evaluadas presentan un ancho igual o superior a 90 cm, lo cual constituye una condición favorable para la accesibilidad. No obstante, en algunos casos puntuales se identificó la necesidad de ampliar ligeramente el ancho para garantizar un tránsito seguro y fluido, especialmente en horarios de alta circulación.

Se evidenció la presencia de desniveles en los umbrales de acceso a aulas, los cuales requieren corrección. En el caso de aulas prefabricadas o con niveles elevados respecto a las veredas, se considera pertinente la incorporación de rampas móviles o fijas que permitan un acceso autónomo y seguro.

Un hallazgo relevante es que la mayoría de las puertas no cuentan con manijas accesibles, lo que dificulta su uso por parte de estudiantes con discapacidad física o con limitaciones de fuerza o destreza manual. Asimismo, se observó la necesidad de implementar un mantenimiento preventivo periódico, ya que factores como la humedad o el deterioro de los materiales incrementan la resistencia al abrir las puertas y exigen un esfuerzo físico innecesario.

Se recomienda, siempre que las condiciones estructurales lo permitan, que las puertas abran hacia el exterior de los espacios, a fin de optimizar el espacio interior y facilitar la movilidad, especialmente en áreas de uso frecuente y crítico como los servicios higiénicos.

- Escaleras y rampas

Las escaleras de las unidades educativas evaluadas presentan, en general, condiciones estructurales adecuadas, con un ancho suficiente para el tránsito en doble sentido, superficies duras y lisas, y, en la mayoría de los casos, huellas y contrahuellas con

dimensiones apropiadas, así como contrahuellas cerradas, lo cual es una práctica recomendable desde el enfoque de seguridad y accesibilidad.

Sin embargo, se identificaron limitaciones en los elementos de apoyo y orientación. La mayoría de las escaleras no cuenta con pasamanos accesibles instalados en ambos lados y a diferentes alturas, lo que dificulta su uso por parte de estudiantes de distintas edades y por personas con movilidad reducida. Asimismo, se evidenció la ausencia de señalética accesible, como bandas de contraste cromático en los bordes de los escalones y elementos en relieve táctil que faciliten su identificación por parte de personas con discapacidad visual.

En relación con las rampas, se constató una disponibilidad limitada en varias unidades educativas. En numerosos casos, las escaleras constituyen el único medio de acceso entre niveles, lo que restringe la participación plena de estudiantes con discapacidad y genera situaciones de segregación en el acceso a ciertos espacios, especialmente en plantas altas o zonas elevadas de las instituciones.

Cuando existen rampas, se observó la necesidad de revisión técnica de su pendiente (porcentaje de inclinación), así como la falta de pasamanos, superficies antideslizantes y señalética accesible que garantice su uso seguro y autónomo.

Estos hallazgos evidencian la necesidad de fortalecer el diseño y la adecuación de escaleras y rampas, bajo criterios de diseño universal y accesibilidad universal, a fin de garantizar condiciones de movilidad seguras, equitativas y dignas para toda la comunidad educativa.

- Aulas

La calidad de las aulas observadas presenta una alta variabilidad entre las unidades educativas y, en algunos casos, incluso dentro de una misma institución, debido a la

coexistencia de diferentes tipos de construcciones y ampliaciones progresivas. En determinados casos, las aulas cuentan con un tamaño adecuado para el desarrollo de las actividades pedagógicas; sin embargo, en otros, se identificaron espacios reducidos que limitan la movilidad y la interacción, situación que requiere ser analizada a nivel de cada unidad educativa y de cada curso. Si bien existe una organización previa de los cursos en función de la capacidad de los espacios, se evidenciaron casos de sobrecarga de estudiantes por aula, lo que afecta tanto las condiciones de aprendizaje como las posibilidades de implementar estrategias inclusivas.

En cuanto a las condiciones ambientales, la iluminación natural y artificial es, en general, adecuada; no obstante, se identificó la necesidad de regular la incidencia directa de la luz mediante el uso de cortinas o persianas, con el fin de evitar deslumbramientos, reflejos y sobreestimulación visual. Asimismo, se recomienda priorizar el uso de iluminación cálida en lugar de luz blanca intensa, especialmente considerando a estudiantes con hipersensibilidad sensorial. Se observaron, además, problemáticas recurrentes, tales como ventanas rotas o que no se abren, ausencia de cortinas, deficiente circulación de aire, desprendimiento de cielos rasos de gypsum, instalaciones eléctricas en mal estado, filtraciones de agua, así como presencia de humedad y moho en paredes, condiciones que en algunos casos afectan la salud respiratoria y visual de estudiantes y docentes. Mientras se realizan los arreglos, para la regulación de la temperatura y la humedad, se recomienda implementar medidas de bajo costo como la ventilación cruzada sistemática mediante la apertura coordinada de puertas y ventanas en horarios estratégicos, el uso de ventiladores de bajo consumo, la instalación de burletes o sellos simples en marcos de puertas y ventanas para reducir corrientes de aire frío, y la colocación de recipientes absorbentes de humedad (por ejemplo, cal, carbón vegetal o gel de sílice artesanal) en zonas con alta condensación. Asimismo, se sugiere

priorizar la limpieza periódica de superficies afectadas por moho con soluciones domésticas seguras, como vinagre diluido, mientras se gestionan intervenciones estructurales más definitivas.

La dotación de mobiliario en las aulas es irregular y no siempre responde a las necesidades, edades y características físicas de los estudiantes. Se identificó la presencia de mesas y sillas integradas (estructuras fijas), que resultan poco accesibles, ocupan mayor espacio y dificultan la movilidad y el trabajo colaborativo en grupo. En la mayoría de los casos, excepto en los niveles iniciales, se evidenció una escasa o nula disponibilidad de mobiliario destinado al almacenamiento de materiales pedagógicos, situación que se encuentra directamente relacionada con la limitada dotación de recursos educativos (ver sección correspondiente). Esta ausencia de espacios de guardado dificulta la organización del aula y la creación de ambientes estructurados y accesibles para el aprendizaje. Las pizarras, en términos generales, se encuentran en buen estado; sin embargo, se registraron casos puntuales —reportados en informes individuales— en los que es necesario ajustar su altura o proceder a su reemplazo por deterioro. Las instituciones educativas reportan que, de manera anual, remiten al distrito educativo matrices de necesidades de mobiliario; no obstante, lo solicitado no siempre es recibido. En consecuencia, gran parte del mobiliario proviene de donaciones de familias, empresas u otras instituciones, lo que impide una planificación coherente basada en criterios de diseño universal y adecuación a las necesidades reales del estudiantado. Se identificó como buena práctica el caso de una de las cinco instituciones que cuenta con un conserje encargado del mantenimiento y adecuación del mobiliario. Este recurso humano representa una fortaleza institucional y se recomienda fortalecer sus capacidades técnicas para la realización de adaptaciones para diseño universal y según el tipo de necesidades educativas especiales (NEE).

- Baños y puntos de agua

Las unidades educativas evaluadas cuentan con baños diferenciados por sexo y, en general, las puertas disponen de seguros funcionales, lo que contribuye a la privacidad de las y los estudiantes. No obstante, en ninguna de las instituciones se identificaron baños diseñados bajo criterios de diseño universal y accesibilidad.

Se evidenciaron múltiples barreras físicas que limitan el uso autónomo y seguro de estos espacios por parte de estudiantes con discapacidad. Entre las principales barreras identificadas se encuentran: de puertas con ancho insuficiente, presencia de desniveles en los umbrales, ausencia de manijas accesibles para la apertura y cierre de puertas, así como dimensiones reducidas de las cabinas, que no permiten el giro o la maniobrabilidad de una silla de ruedas. Asimismo, se observaron alturas inadecuadas de inodoros, urinarios, interruptores de luz y dispensadores de jabón y papel, cuando estos últimos se encuentran disponibles.

Los lavamanos, en la mayoría de los casos, permiten el ingreso inferior de una silla de ruedas; no obstante, se identificaron deficiencias en la altura de instalación y en el diseño de las griferías, las cuales no resultan funcionales ni accesibles. Adicionalmente, se constató que el suministro de agua no es constante en todas las instituciones y que, en algunos casos, el agua disponible no cumple con condiciones óptimas de potabilidad. Frente a la interrupción del servicio, varias instituciones recurren al uso de tanques de almacenamiento de agua con baldes, los cuales, por su altura y peso, no siempre resultan accesibles para su manipulación segura ni para el uso autónomo.

Adicionalmente, se constató la ausencia de barras de apoyo y de señalética accesible que facilite la orientación y el uso seguro de los servicios higiénicos.

La falta de adecuaciones en estos espacios afecta directamente la autonomía, la privacidad y la dignidad de las y los estudiantes. En este sentido, se considera urgente priorizar la implementación progresiva de baños accesibles, iniciando con al menos un espacio adaptado por institución y avanzando progresivamente hacia la adecuación de un baño accesible por edificio, nivel o bloque, con el fin de garantizar condiciones reales de inclusión.

- Áreas recreativas, deportivas y de descanso.

La disponibilidad y el estado de los espacios recreativos y deportivos presentan una alta variabilidad entre las unidades educativas analizadas. De manera general, las instituciones cuentan con algunas canchas deportivas con superficies duras y lisas, que favorecen el uso seguro y la participación del estudiantado. Se evidenció la necesidad de mantener las superficies en buen estado, evitando la presencia de baches o irregularidades, así como de reforzar el marcaje con pintura de alto contraste, a fin de facilitar la orientación y el uso seguro por parte de todas y todos los estudiantes.

También se identificaron espacios de juego y recreación de carácter informal, tales como graderíos o zonas con superficies de hierba o tierra, que presentan limitaciones en términos de accesibilidad. Se identificó la importancia de garantizar la existencia de rutas accesibles que conecten estos espacios con el resto de las instalaciones, de modo que todos los estudiantes puedan acceder a ellos de manera segura y autónoma.

Adicionalmente, se constató que ninguna de las unidades educativas dispone de espacios específicos de descanso, calma o regulación sensorial, libres de ruido y de sobrecarga de estímulos. La ausencia de este tipo de ambientes limita las posibilidades de autorregulación emocional y sensorial, especialmente en estudiantes con hipersensibilidad sensorial o necesidades específicas de apoyo. En este sentido, se

recomienda la creación progresiva de espacios de calma o rincones de tranquilidad, como parte de las estrategias de educación inclusiva y bienestar escolar.

Gobernanza inclusiva

- Planificación inclusiva

En el ámbito normativo y de directrices institucionales, se identificó la existencia de canales de comunicación funcionales entre el Ministerio de Educación, los Distritos y las unidades educativas. Las autoridades institucionales, así como los equipos del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) y los equipos de Docentes de Apoyo a la Inclusión (DAI), manifiestan conocimiento de sus roles y responsabilidades en el marco de la educación inclusiva.

Las unidades educativas cuentan con una planificación anual del DECE, que incorpora proyectos orientados a la inclusión y que complementan el trabajo desarrollado por el DAI. Adicionalmente, se prevé un fortalecimiento de estas acciones durante el presente año lectivo a través de la implementación del "Plan de ambientación para la inclusión", contemplado en el Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-MINEDUC-2025-00028-A, el cual propone un enfoque más integral y holístico de la inclusión educativa.

No obstante, se evidencian brechas significativas en la implementación efectiva de estas planificaciones, principalmente asociadas a la limitada disponibilidad de personal especializado. En la mayoría de los casos, el equipo DAI presta apoyo únicamente uno o dos días a la semana, mientras que los equipos DECE enfrentan una alta carga de responsabilidades adicionales, lo que restringe su capacidad de acompañamiento continuo.

A nivel de gestión financiera, las unidades educativas no cuentan con un presupuesto institucional propio que permita planificar e implementar de manera sostenida acciones

específicas para la inclusión. Si bien existe la posibilidad de realizar procesos de autogestión con el apoyo de madres y padres de familia, esta modalidad no permite desarrollar una planificación presupuestaria estructurada con enfoque inclusivo.

En cuanto a la gestión de la información, el DECE mantiene registros de los casos individuales y comunica la información pertinente al personal docente. En los casos en que no existe un carné de discapacidad u otro respaldo formal, se remite a los estudiantes a la UDAI para la valoración psicopedagógica, proceso que, según los testimonios recogidos, puede demorar entre cuatro y seis meses. No se identificaron bases de datos desagregadas que permitan un análisis sistemático de las necesidades y condiciones de las y los estudiantes, ni el desarrollo de proyectos de investigación, monitoreo o evaluación de las medidas implementadas y los ajustes razonables realizados. Esta situación limita la capacidad institucional para valorar la efectividad de las acciones y realizar procesos de mejora continua.

Finalmente, a nivel de normativa interna, todas las unidades educativas cuentan con un Código de Convivencia que incorpora referencias a la inclusión y la no discriminación. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes entrevistados manifestó no conocer estos contenidos o no identificar cómo se aplican en la práctica cotidiana. Se evidencia, por tanto, la necesidad de fortalecer la socialización, apropiación y transversalización de los principios de inclusión y respeto a la diversidad, incorporando de manera explícita a niñas, niños y adolescentes con discapacidad en la cultura escolar.

- Apoyo institucional

Los docentes entrevistados manifiestan sentirse respaldados por las autoridades institucionales en temas relacionados con inclusión educativa y adaptación curricular. Señalan que existe una adecuada derivación y articulación con los equipos DECE y DAI,

así como una disposición institucional para la flexibilidad y la búsqueda de soluciones frente a las diversas necesidades del estudiantado. No obstante, persiste un contexto de limitaciones estructurales, marcado por la falta de recursos materiales y el acceso restringido a apoyo especializado de manera permanente, lo que incide en la capacidad de respuesta frente a las necesidades educativas de niñas, niños y adolescentes.

En ninguna de las unidades educativas se identificó la existencia de un Centro de Recursos institucionalizado para la atención de necesidades educativas especiales, asociadas o no a la discapacidad. Esto implica que no existe un espacio físico, virtual ni un tiempo formalmente asignado para la formación continua, el diseño, la construcción y la sistematización de materiales y adaptaciones dirigidas a estudiantes con discapacidad. Se identifica como una buena práctica y una oportunidad de fortalecimiento institucional la creación de espacios formales de trabajo colaborativo, que permitan transformar los esfuerzos aislados de docentes, DAI y DECE en recursos pedagógicos sostenibles y transferibles. La conformación de una "biblioteca de recursos adaptados" a nivel institucional contribuiría a la continuidad de las prácticas inclusivas y al fortalecimiento de las capacidades docentes a largo plazo.

- Sistemas de retroalimentación y participación de estudiantes

Las unidades educativas evaluadas cuentan con consejos estudiantiles, los cuales constituyen una iniciativa valiosa para promover la opinión, representación y participación del estudiantado. No se identificaron prácticas de discriminación en los procesos de postulación; sin embargo, se evidenció la ausencia de mecanismos de acompañamiento y de diseño universal en los procesos electorales, lo que limita la participación efectiva de niñas, niños y adolescentes con discapacidad. En este sentido, se constató que, en todas las instituciones, con excepción de una, no existen representantes estudiantiles con discapacidad. Más allá de los consejos estudiantiles, se

observó una escasa existencia de mecanismos recurrentes y estructurados de participación estudiantil. Adicionalmente, tanto docentes como autoridades manifestaron que, en algunos casos, los consejos estudiantiles no logran recoger de manera sistemática las voces y necesidades de la totalidad de sus compañeros y compañeras. De forma ocasional, se desarrollan espacios de consulta y diálogo impulsados por los equipos DECE, autoridades institucionales y docentes tutores, orientados a la recolección de opiniones estudiantiles o a la organización de proyectos específicos. No obstante, estos espacios no cuentan con mecanismos sistemáticos de retroalimentación hacia el estudiantado ni han sido diseñados bajo criterios de accesibilidad y participación inclusiva, particularmente para niñas, niños y adolescentes con discapacidad.

En el ámbito de la salvaguarda y protección frente a la vulneración de derechos y situaciones de violencia, se constató que las y los estudiantes identifican claramente a las personas adultas de referencia —autoridades, equipos DECE, DAI, inspección y docentes tutores— a quienes pueden acudir para reportar situaciones de riesgo. Asimismo, todas las unidades educativas señalan el cumplimiento de las rutas y protocolos establecidos por el Ministerio de Educación. Sin embargo, no se identificaron mecanismos complementarios y accesibles de detección temprana, tales como buzones confidenciales, líneas de comunicación digital (por ejemplo, WhatsApp), grupos focales periódicos o encuestas recurrentes, que permitan recoger información de manera preventiva, especialmente considerando las barreras de comunicación que pueden enfrentar estudiantes con discapacidad.

Recursos humanos inclusivos

- Recursos humanos especializados y dedicados a la inclusión

Las unidades educativas evaluadas cuentan con la presencia de profesionales de los equipos DECE y DAI, lo que constituye un facilitador relevante para la atención a la diversidad. Sin embargo, se identifican limitaciones en la disponibilidad efectiva del personal especializado: los equipos DECE, aunque cumplen jornadas a tiempo completo, asumen múltiples funciones más allá de la inclusión educativa, mientras que los profesionales DAI brindan apoyo únicamente uno o dos días a la semana, lo cual resulta insuficiente frente a la demanda existente. El personal docente reconoce de manera consistente el alto valor del acompañamiento de los DAI y expresa la necesidad de contar con una mayor presencia y continuidad de este recurso, a fin de fortalecer la implementación de adaptaciones curriculares y estrategias inclusivas.

Adicionalmente, se constató que las unidades educativas no cuentan con un Departamento de Inclusión Educativa (DIE) institucionalizado, a pesar de que el Reglamento de la LOEI establece que estos departamentos deben estar conformados por equipos multidisciplinarios de profesionales del ámbito educativo, social y de la salud, con el objetivo de acompañar la inclusión de estudiantes con necesidades educativas específicas no asociadas a la discapacidad. La ausencia de este equipo se explica principalmente por la falta de asignación de personal y de recursos específicos, lo que limita la capacidad institucional para planificar, coordinar y dar seguimiento de manera sistemática a las acciones de inclusión.

- Sensibilización y capacitación para la inclusión

Al inicio de cada año lectivo se realizan sesiones de sensibilización sobre inclusión educativa, coordinadas por los equipos DECE y DAI. No obstante, se evidenció la

ausencia de un plan anual sistemático de sensibilización, que abarque temáticas específicas y esté dirigido de manera estructurada a docentes, personal administrativo, estudiantes y familias. Se identificó que esta limitación podría ser progresivamente abordada mediante la implementación del "Plan de ambientación para la inclusión", contemplado en el Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-MINEDUC-2025-00028-A, el cual plantea un enfoque más integral en materia de sensibilización y cultura inclusiva.

En cuanto a la formación inicial docente, tanto el personal docente como las autoridades institucionales señalaron que no recibieron una preparación específica y sistemática en educación inclusiva durante sus estudios de pregrado. Aquellos profesionales que cursaron estudios de posgrado (principalmente maestrías) reportaron haber recibido únicamente contenidos transversales y de carácter general, sin un abordaje profundo ni aplicado.

Todas las unidades educativas promueven el uso de la plataforma virtual ministerial "Me Capacito", la cual incluye dentro de sus cursos obligatorios módulos relacionados con inclusión educativa. Los docentes valoran positivamente esta oferta formativa; sin embargo, expresan la necesidad de mayor énfasis en estrategias prácticas de aula y en modalidades presenciales, dado que perciben un predominio de contenidos teóricos.

Asimismo, se reportó el inicio de procesos de formación en cascada sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). No obstante, estos espacios aún resultan según los docentes por ahora insuficientes para su adecuada implementación en la planificación cotidiana y en las prácticas pedagógicas. Adicionalmente, se evidenció que dichas formaciones no siempre cuentan con un seguimiento institucional ni con asignación presupuestaria específica, lo que limita su alcance y cobertura.

Finalmente, se identificó que los docentes que han accedido a otras formaciones especializadas en inclusión educativa son una minoría, y que dichas capacitaciones han sido de carácter voluntario y autofinanciado, lo que evidencia brechas en el acceso equitativo a oportunidades de desarrollo profesional.

- Practicas pedagógicas de los docentes

De manera general, se constató que, a pesar de las limitaciones en cuanto a formación especializada, acompañamiento técnico y disponibilidad de recursos, el personal docente realiza esfuerzos sostenidos por desarrollar prácticas pedagógicas inclusivas dentro del aula.

Cuando reciben notificación de la existencia de una necesidad educativa específica (NEE), los docentes suelen implementar inicialmente ajustes leves o adaptaciones de acceso. En función de la evolución del estudiante y la complejidad de las necesidades identificadas, se procede, cuando es necesario, a la elaboración de adaptaciones curriculares, en articulación con los equipos DECE y DAI. No se evidenció el uso sistemático de Planes Educativos Individualizados (PEI) para todo el estudiantado, sino únicamente para aquellos casos formalmente identificados con NEE.

Entre las estrategias pedagógicas más frecuentemente utilizadas, se identificaron acomodos en la organización del espacio físico, tales como la ubicación estratégica de estudiantes cerca del docente, de la pizarra, de las ventanas o junto a compañeros de apoyo. Asimismo, los docentes se desplazan activamente por el aula con el fin de acompañar los procesos de aprendizaje, ofrecer retroalimentación continua y brindar apoyos adicionales cuando resulta necesario.

Se observó la utilización de metodologías activas y participativas, así como estrategias de aprendizaje cooperativo (trabajo en grupos, sistemas de pares o “buddy system”),

cuya implementación depende en gran medida del número de estudiantes por aula y de las dinámicas actitudinales del grupo. En el ámbito de la convivencia, los docentes reportan la aplicación de enfoques de disciplina positiva y formativa, procurando evitar prácticas estigmatizantes o el uso de lenguaje discriminatorio, incluso en contextos de alta complejidad conductual.

Finalmente, se evidenció una actitud favorable hacia la comunicación inclusiva, basada en el reconocimiento de la diversidad de formas de interacción. No obstante, se identificó una limitada capacitación en el uso de sistemas de comunicación aumentativa y alternativa (CAA), lo que restringe la capacidad de respuesta frente a estudiantes que requieren apoyos comunicativos diversos.

- Material didáctico adaptado para la inclusión

Las unidades educativas evaluadas cuentan con dotaciones limitadas de material pedagógico, especialmente en los niveles superiores, observándose una mayor disponibilidad únicamente en educación inicial. En la mayoría de las áreas curriculares no se dispone de recursos básicos suficientes, lo que obliga al personal docente a reciclar, elaborar o improvisar materiales didácticos.

En varios casos, se constató que son los propios estudiantes quienes deben adquirir y aportar los materiales requeridos para las actividades en el aula. Predomina el uso de libros impresos, guías de ejercicios y recursos digitales accesibles mediante teléfonos móviles. No obstante, estos materiales no presentan adaptaciones específicas para estudiantes con discapacidad o con necesidades educativas específicas (NEE).

Ante la ausencia de recursos accesibles, los docentes realizan ajustes y adaptaciones de manera empírica, a partir de los conocimientos disponibles, el intercambio informal entre colegas y procesos de autoformación en línea. Esta situación evidencia una alta

disposición docente, pero también la existencia de brechas estructurales en la provisión de material accesible a nivel institucional.

Alianzas inclusivas

- Corresponsabilidad y participación de padres, madres y cuidadores

Todas las unidades educativas cuentan con un comité central de padres y madres de familia, conformado por representantes de cada curso, quienes apoyan principalmente en la organización de eventos institucionales (graduaciones, actividades deportivas) y en pequeñas obras de mantenimiento.

No se evidenció la participación sistemática de padres, madres o cuidadores de niños, niñas y adolescentes (NNA) con discapacidad en estos espacios, ni la existencia de mecanismos específicos de invitación o estrategias de inclusión activa para este grupo, lo que podría constituir una barrera indirecta para su involucramiento. Asimismo, no se identificaron iniciativas impulsadas por estos comités orientadas específicamente a la promoción de la educación inclusiva, no parece ser un tema central de interés.

El nivel de involucramiento general de las familias es altamente variable. Tanto las autoridades como los docentes manifestaron que esta situación es motivo de preocupación, ya que reconocen que la participación familiar constituye un factor estratégico y determinante para el logro de una educación de calidad y para la inclusión efectiva de sus hijas e hijos.

En cuanto a los canales de comunicación, las unidades educativas suelen difundir información mediante redes sociales institucionales, correo electrónico y, en casos considerados relevantes, a través de llamadas telefónicas o convocatorias a reuniones individuales. Sin embargo, estos canales no incorporan medidas de accesibilidad para

padres, madres o cuidadores con discapacidad, lo que limita su participación plena e informada.

- Sociedad civil y servicios

Algunas unidades educativas han participado en iniciativas impulsadas por organizaciones no gubernamentales (ONG) y organizaciones de la sociedad civil (OSC), principalmente a través de proyectos propuestos por actores externos. Entre las experiencias identificadas se encuentran el proyecto "Respiramos Inclusión", implementado por ACNUR y World Vision en el ámbito de la movilidad humana, así como talleres sobre prevención de la violencia sexual y basada en género desarrollados por organizaciones especializadas como Kimirina y A su Lado.

Asimismo, se evidenció vinculación puntual con facultades de educación de universidades (UCE, PUCE, Universidad Politécnica Salesiana, UID y UDLA), las cuales han brindado apoyo a través de foros, charlas y proyectos específicos, por ejemplo, en temas relacionados con rutas y protocolos de actuación. No obstante, estas participaciones responden principalmente a ofertas externas y no a una estrategia institucional proactiva de las unidades educativas.

No se identificó la existencia de un mapeo sistemático de servicios públicos y privados disponibles en el territorio, lo cual limita la capacidad de realizar derivaciones oportunas y diversificadas. En la práctica, las derivaciones se concentran casi exclusivamente en Casos Somos y en los servicios del Ministerio de Salud Pública (MSP).

En términos de articulación interinstitucional, fuera del proyecto actualmente en ejecución con HI, la FCSJJ y el INEPE para la promoción de la educación inclusiva, no se evidenciaron alianzas formales y sostenidas con otros actores del ecosistema local de servicios. Adicionalmente, no se registran vínculos ni mecanismos de articulación con

organizaciones representativas de personas con discapacidad (OPD), lo que limita el acceso a apoyo especializado, orientación técnica y rutas de derivación basadas en la experiencia de estas organizaciones.

Adicionalmente, si bien desde el nivel distrital existen oportunidades potenciales para el intercambio de experiencias entre distintas unidades educativas, no se evidenció la existencia de proyectos estructurados, espacios formales ni liderazgos específicos orientados a promover el diálogo interinstitucional en materia de inclusión educativa. La ausencia de comunidades de práctica, redes de aprendizaje entre pares o mecanismos sistemáticos de intercambio de buenas prácticas limita la posibilidad de aprender colectivamente, capitalizar experiencias exitosas y fortalecer capacidades a nivel territorial.

Análisis de buenas prácticas y facilitadores a la inclusión

Facilitadores a nivel del contexto ecuatoriano (marco normativo e institucional)

- Existencia de un marco normativo robusto, que reconoce el derecho a la educación inclusiva, incluyendo la Constitución de 2008, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y su reglamento, así como normativa específica en materia de inclusión educativa.
- Presencia de estructuras institucionales especializadas, como los Departamentos de Consejería Estudiantil (DECE) y los Docentes de Apoyo a la Inclusión (DAI), que brindan acompañamiento técnico, orientación psicopedagógica y apoyo a los docentes en los procesos de adaptación.
- Implementación de directrices ministeriales claras, con canales de comunicación funcionales entre Ministerio de Educación, distritos y unidades educativas, lo cual favorece la transmisión de lineamientos y la coherencia de las acciones.

- Desarrollo e implementación de políticas específicas, como el "Plan de ambientación para la inclusión" (Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-MINEDUC-2025-00028-A), que introduce un enfoque más integral y sistémico para la construcción de entornos educativos inclusivos.
- Existencia de plataformas de formación continua, como "Me Capacito", que incluyen cursos obligatorios en inclusión educativa, lo que amplía las oportunidades de actualización docente.

Buenas prácticas y facilitadores identificados en las unidades educativas

A nivel institucional:

- Existencia de brigadas comunitarias de seguridad integradas por padres de familia y docentes, que fortalecen la protección de los estudiantes en entornos de alta exposición al riesgo.
- Presencia de códigos de convivencia escolar que incorporan principios de inclusión y no discriminación, lo cual constituye una base normativa interna para el desarrollo de prácticas inclusivas.
- Identificación clara por parte de los estudiantes de los adultos de referencia (autoridades, DECE, DAI, docentes tutores) a quienes pueden acudir en casos de vulneración de derechos. Aplicación de las rutas y protocolos ministeriales de protección frente a violencia, lo cual constituye un facilitador clave para entornos seguros.

Dentro del aula:

- Actitud positiva y receptiva de las autoridades escolares hacia la inclusión, reflejada en el apoyo a los docentes y en la disposición para implementar adaptaciones curriculares y organizativas.

- Uso frecuente de metodologías activas y participativas, que promueven el aprendizaje colaborativo y la participación de la diversidad de estudiantes.
- Implementación de ajustes razonables de bajo costo, tales como adaptaciones en la ubicación de los estudiantes dentro del aula, tiempos diferenciados y apoyo entre pares.
- Aplicación de enfoques de disciplina positiva, evitando prácticas estigmatizantes y promoviendo entornos de respeto y cuidado.
- Disposición de los docentes para autoformarse y adaptar materiales, mediante intercambio de experiencias entre colegas y búsqueda autónoma de recursos.

A nivel de infraestructura:

- Existencia, en la mayoría de las unidades educativas, de pasillos amplios adecuados, superficies duras y lisas y ausencia de obstáculos, lo que facilita la movilidad en buena parte de los recorridos internos.
- Presencia de puertas con un ancho cercano o superior a los estándares mínimos de accesibilidad en la mayoría de los espacios.
- Experiencias puntuales de mantenimiento y adecuación de mobiliario, como el caso de una institución que cuenta con un conserje encargado de adaptar muebles, lo cual constituye una buena práctica replicable.

A nivel de alianzas:

- Existencia de comités de padres y madres de familia que apoyan a las instituciones en actividades y mantenimiento, lo que refleja un capital social disponible para ser movilizado en favor de la inclusión.

- Experiencias previas de articulación con ONG, cooperación internacional y universidades, que demuestran la capacidad de las escuelas para integrarse en redes de apoyo externo.

Conclusiones

El análisis global de barreras y facilitadores a la inclusión muestra que las unidades educativas se encuentran en un nivel de avance intermedio hacia la inclusión, con mejores resultados en algunos ámbitos y mayores brechas en otros. Esto indica que existen bases sólidas y esfuerzos en marcha, pero todavía se requieren acciones sostenidas y coordinadas para alcanzar entornos educativos plenamente accesibles, con recursos humanos suficientes, infraestructura adecuada, gobernanza efectiva y alianzas estratégicas.



El análisis realizado en las unidades educativas de Quito evidencia que, a pesar de los avances normativos e institucionales en materia de educación inclusiva en el Ecuador, persisten barreras significativas que limitan la participación, el aprendizaje y el ejercicio pleno del derecho a la educación de todos los niños, niñas y adolescentes, en particular

de aquellos con discapacidad y otras necesidades educativas específicas. Estas barreras se manifiestan de manera interrelacionada en los ámbitos ambientales, comunicacionales, actitudinales e institucionales.

Se identificaron **barreras ambientales** tanto en los entornos externos como internos de las unidades educativas. En los alrededores de los establecimientos, las condiciones de las calles se caracterizan por tráfico intenso, señalización escolar insuficiente, inseguridad, deterioro de aceras, presencia de baches y pendientes pronunciadas, lo que dificulta un acceso seguro y autónomo. En el interior de las unidades educativas, persisten desafíos asociados a desniveles no resueltos, ausencia o insuficiencia de rampas, falta de pasamanos accesibles, limitada cantidad de rampas funcionales, presencia de trayectos no accesibles y baños que no cumplen con criterios de diseño universal. Asimismo, se identificaron condiciones ambientales inadecuadas en las aulas, tales como humedad, filtraciones, ventilación deficiente, problemas de iluminación y niveles elevados de ruido, que afectan el bienestar y los procesos de aprendizaje.

El estudio evidenció **barreras comunicacionales** relevantes vinculadas a la limitada disponibilidad de señalética accesible, unificada y comprensible para toda la comunidad educativa. Predomina la señalización visual básica, sin incorporación sistemática de braille, relieve, pictogramas ni sistemas de comunicación aumentativa y alternativa (CAA). Adicionalmente, se constató que tanto las autoridades como los docentes no cuentan con formación ni capacidades técnicas para el uso e implementación de CAA, lo cual restringe las posibilidades de interacción y participación de estudiantes con necesidades complejas de comunicación. De igual manera, los canales de comunicación institucional hacia las familias no incorporan criterios de accesibilidad para padres, madres o cuidadores con discapacidad.

Si bien se observó una disposición generalmente positiva hacia la inclusión por parte de docentes y autoridades, persisten **barreras actitudinales** de carácter estructural, relacionadas con bajas expectativas condicionadas por la escasez de recursos, la sobrecarga laboral y la limitada disponibilidad de apoyos especializados. Asimismo, se evidenció la subrepresentación de estudiantes con discapacidad en espacios de liderazgo y participación estudiantil, lo que refleja prácticas que, de manera indirecta, limitan el pleno reconocimiento de la diversidad y el protagonismo de estos estudiantes.

Para finalizar, se identificaron **barreras institucionales** asociadas a la capacidad de implementación de las políticas inclusivas. Entre ellas se encuentran la limitada presencia de personal especializado (DAI con disponibilidad parcial y DECE con múltiples responsabilidades), la necesidad de formación docente, la inexistencia de unidades institucionalizadas especializadas (DIE), la falta de presupuestos propios orientados a la inclusión, los largos tiempos de espera para procesos de valoración psicopedagógica, y la ausencia de sistemas de información, monitoreo y evaluación de las medidas implementadas. Asimismo, se evidenció una débil articulación interinstitucional, con escasa vinculación con organizaciones especializadas y organizaciones representativas de personas con discapacidad, lo que restringe el acceso a apoyo técnico y comunitario.

Sin embargo, el análisis permitió identificar la **existencia de buenas prácticas y facilitadores relevantes tanto a nivel del marco ministerial como en la dinámica interna de las unidades educativas**. La presencia de lineamientos claros por parte del Ministerio de Educación, estructuras como los DECE y los DAI, así como iniciativas recientes orientadas a fortalecer entornos inclusivos, constituyen una base institucional favorable. A nivel de las unidades educativas, se evidenció el compromiso y la participación activa de docentes, autoridades, equipos de apoyo, estudiantes y familias,

quienes, a pesar de las limitaciones estructurales, desarrollan prácticas colaborativas, ajustes razonables y estrategias cotidianas que contribuyen de manera progresiva a la construcción de entornos educativos más inclusivos.

Próximos pasos

En primer lugar, se recomienda la **priorización de las acciones de mejora a nivel de cada unidad educativa**, a partir de los informes individuales elaborados en este estudio, considerando las características de su población estudiantil, la presencia de estudiantes con discapacidad y otras necesidades educativas específicas, así como los niveles de urgencia asociados a riesgos para la seguridad, la salud y la participación.

En segundo lugar, se sugiere promover la **apropiación institucional de la herramienta de análisis utilizada**, de manera que las unidades educativas puedan emplearla de forma periódica como instrumento de autoevaluación y seguimiento anual de los avances en materia de accesibilidad, inclusión y diseño universal de los entornos educativos.

Finalmente, se realizará la **entrega formal de la herramienta de análisis y el anexo de normas de accesibilidad al Ministerio de Educación, Deporte y Cultura (MINEDEC)**, con el fin de que, si es de interés, pueda ser adaptada y eventualmente escalada a otras unidades educativas a nivel nacional, en coherencia con los lineamientos del Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-MINEDUC-2025-00028-A, particularmente en lo relativo a la promoción de la accesibilidad universal (art. 19).

Anexos

- Anexo 1: Herramienta de análisis de barreras y facilitadores a la inclusión en la escuela
- Anexo 2: Normas de accesibilidad en la escuela

Bibliografía

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

Asamblea Nacional del Ecuador. (2025, 3 de julio). *Ley Orgánica de las Personas con Discapacidad*. Registro Oficial, Cuarto Suplemento N.º 73.

Asamblea Nacional del Ecuador. (2021). *Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)* (Actualización de la Ley de 2011). Registro Oficial Suplemento N.º 434.

International Organization for Standardization. (2021). *ISO 21542:2021 – Building construction — Accessibility and usability of the built environment*. ISO.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2023, 5 de diciembre). *Acuerdo MINEDUC-MINEDUC-2023-00084-A: Normativa para la atención a estudiantes con necesidades educativas específicas en el Sistema Nacional de Educación*. Quito, Ecuador.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). *Acuerdo MINEDUC-MINEDUC-2024-00089-A: Lineamientos para la evaluación de los aprendizajes para personas con necesidades educativas específicas asociadas o no a la discapacidad*. Quito, Ecuador.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2025, 25 de agosto). *Acuerdo MINEDUC-MINEDUC-2025-00028-A: Normativa para garantizar el acceso, permanencia,*

aprendizaje, participación, promoción y culminación en el Sistema Nacional de Educación de personas con discapacidad. Quito, Ecuador.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)*. Registro Oficial Suplemento N.º 252.

Organización de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Naciones Unidas.

Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Naciones Unidas.

UNFPA. (2023). *Análisis de la situación de los derechos de las personas con discapacidad en el Ecuador*. UNFPA Ecuador. https://ecuador.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/analisis_personas_con_discapacidad_espanol_1.pdf

Informe Global de Análisis de Barreras y Facilitadores a la Inclusión en Escuelas de Quito

La inclusión empieza con una acción pequeña. Cada barrera que quitamos abre un camino para todas y todos.

Financiado por la Unión Europea

humanity &inclusion

CENTRO SAN JUAN

INEPE
Instituto de Investigación, Educación y Promoción Popular del Ecuador