

## ***Educación inclusiva en el Instituto Rumiñahui de Sangolquí, Ecuador: Logros y desafíos durante el periodo 2024 – 2025***

### ***Inclusive Education at the Rumiñahui Institute in Sangolquí, Ecuador: Achievements and Challenges during the Period 2024 - 2025***

Mario Oswaldo Garzón Páramo<sup>1</sup> , Miria del Cisne Gaona Gaona<sup>2</sup> , Andrea Eugenia Pacheco Lemus<sup>3</sup> ,  
Rebeca Orsiry Sánchez Figueroa<sup>4</sup> 

<sup>1</sup> Instituto Superior Tecnológico Rumiñahui, mario.garzon@ister.edu.ec, Sangolquí - Ecuador

<sup>2</sup> Universidad Bolivariana del Ecuador, mdgaonag@ube.edu.ec, Guayaquil - Ecuador

<sup>3</sup> Universidad Bolivariana del Ecuador, aepacheco@ube.edu.ec, Guayaquil - Ecuador

<sup>4</sup> Universidad Bolivariana del Ecuador, r.sanchezf.2021@alumnos.urjc.es, Guayaquil - Ecuador

Autor para correspondencia: mario.garzon@ister.edu.ec

## **RESUMEN**

La educación inclusiva se ha convertido en un elemento importante en la construcción de sociedades más equitativas, en América Latina aún enfrenta muchos problemas de injusticia y discriminación, pero la educación inclusiva puede ayudar a hacer las cosas más iguales y justas para todos. El Instituto Rumiñahui de Sangolquí en Ecuador ha hecho cambios en cómo enseñan y lo que enseñan para incluir a los estudiantes con discapacidad se aplica diferentes maneras de estudiar y de tratar los problemas estas cosas. Este estudio examinó estos procesos utilizando un enfoque de métodos mixtos que combinó entrevistas semiestructuradas, observaciones directas en el aula y análisis de documentos institucionales, así como datos estadísticos sobre estudiantes con discapacidad y grupos administrativos. Necesitamos un nuevo modelo que vaya más allá de las reglas y ayude a los maestros y estudiantes a cambiar su cultura. Se recomienda fortalecer la formación obligatoria en inclusión, invertir en recursos accesibles y consolidar políticas institucionales que articulen la práctica pedagógica con la equidad social.

**Palabras clave:** Educación Inclusiva; Clasificación Internacional del Funcionamiento; Barreras Estructurales; Discapacidad; Ecuador.

## **ABSTRACT**

Inclusive education has become a key element in building more equitable societies, particularly in Latin America, where structural and cultural inequalities persist. In recent years, the Rumiñahui Institute of Sangolquí (Ecuador) has implemented pedagogical strategies and curricular adjustments to ensure the participation of students with disabilities. This study examined these processes through a mixed-methods approach that combined semi-structured interviews, direct classroom observations, and institutional document analysis, along with statistical data on students with disabilities and administrative groups. The findings indicate that social inclusion largely relies on commitment to teaching and peer support, although it faces limitations related to infrastructure, training, and technological resources. It is concluded that progress toward a comprehensive model is necessary one that goes beyond regulatory requirements and fosters cultural change within the educational community. Strengthening mandatory training in inclusion, investing in accessible resources, and consolidating institutional policies that align pedagogical practice with social equity are recommended.

**Keywords:** Inclusive Education; International Classification of Functioning; Structural Barriers; Disability; Ecuador.

## **Derechos de Autor**

Los originales publicados en las ediciones electrónicas bajo derechos de primera publicación de la revista son del Instituto Superior Tecnológico Universitario Rumiñahui, por ello, es necesario citar la procedencia en cualquier reproducción parcial o total. Todos los contenidos de la revista electrónica se distribuyen bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-4.0 Internacional](#).



## **Citar como:**

Garzón Páramo, M. O., Gaona Gaona, M. del C., Sánchez Figueroa, R. O., & Pacheco Lemus, A. E. Educación inclusiva en el Instituto Rumiñahui de Quito, Ecuador: Logros y desafíos durante el periodo 2024 – 2025. *CONECTIVIDAD*, 7(2), e422. <https://doi.org/10.37431/conectividad.v7i2.422>

## 1. INTRODUCCIÓN

A pesar de los avances normativos y discursivos en materia de inclusión, los sistemas educativos del siglo XXI aún reproducen desigualdades vinculadas al nivel socioeconómico, el género, la etnia y el lugar de residencia (Martínez Ordoñez et al., 2025). La educación inclusiva se ha consolidado en las últimas décadas como un eje fundamental para la construcción de sociedades más equitativas, especialmente en América Latina, donde persisten desigualdades estructurales vinculadas al nivel socioeconómico, la etnia y el género.

En este contexto, garantizar el acceso y la participación plena de estudiantes con discapacidad en la educación superior constituye un desafío que trasciende lo normativo y exige transformaciones culturales e institucionales profundas. Informes recientes de organismos internacionales señalan que en América Latina más del 12 % de la población vive con alguna discapacidad, pero solo entre el 20 % y el 30 % logra acceder a la escuela, lo que refleja una exclusión persistente en el ámbito educativo (Deliyore Vega, 2025).

Sin embargo, su aplicación práctica continúa siendo limitada, particularmente en la educación superior, donde las barreras estructurales y culturales restringen la participación plena de estudiantes con discapacidad (Chamorro-Pinchao et al., 2021). La verdadera inclusión requiere que las instituciones educativas se transformen para acoger la diversidad en lugar de esperar que los estudiantes se ajusten a estructuras rígidas (Hernández Pico & Samada Grasst, 2021). La verdadera inclusión requiere que las instituciones educativas se transformen para acoger la diversidad en lugar de esperar que los estudiantes se ajusten a estructuras rígidas (Vélez-Miranda et al., 2020). Si bien la educación inclusiva en el ámbito universitario ha mostrado avances significativos, aún se enfrentan retos centrales: la urgencia de una formación más especializada para el profesorado, la implementación real de estrategias inclusivas y la consolidación de una cultura institucional que reconozca y valore la diversidad.

Las barreras señaladas subrayan la importancia de trascender el plano declarativo y avanzar hacia la implementación de acciones reales que den sentido a las políticas inclusivas. Este enfoque recuerda que las limitaciones no nacen en las personas, sino en los entornos que no reconocen la diversidad humana (González Encalada et al., 2024). Por eso, más que simples ajustes en los programas de estudio, lo que se requiere son transformaciones profundas en la

manera de pensar y actuar dentro de las instituciones (Bravo et al., 2022).

En Ecuador, la inclusión educativa está reconocida como un derecho en la Constitución de 2008 y en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Hernández Pico & Samada Grasst, 2021). Sin embargo, lo que está escrito en las leyes no siempre se refleja en las aulas. Muchos profesores no cuentan con la formación necesaria, los recursos materiales y humanos son insuficientes, y todavía existe resistencia frente a la diversidad cultural (Yánez Benavides et al., 2025).

El Instituto Rumiñahui de Sangolquí constituye un caso emblemático para observar cómo se materializan estas tensiones. La institución ha implementado programas de capacitación docente y adaptaciones curriculares, pero aún enfrenta barreras estructurales y tecnológicas que limitan la equidad. Analizar sus logros y desafíos permite visibilizar la necesidad de avanzar hacia un modelo inclusivo integral, que articule la normativa con la práctica pedagógica y promueva un cambio cultural en la comunidad académica.

### **1.1. Inclusión, discapacidad y educación superior**

La educación inclusiva se ha extendido, pero aún tiene muchos desafíos que superar, especialmente en la enseñanza superior, donde hay muchas barreras que impiden a los estudiantes con discapacidad participar plenamente (Chamorro-Pinchao et al., 2021). Esto demuestra que la verdadera inclusión significa cambiar las instituciones para aceptar y valorar la diversidad, en lugar de esperar que los estudiantes se ajusten a estructuras rígidas y uniformes (Hernández Pico & Samada Grasst, 2021). Esto es algo complicado de entender, por lo que necesitamos utilizar el modelo social de discapacidad. Esta forma de pensar es diferente a la que se enfoca en solucionar los problemas de la persona. Dice que los problemas de la persona no son por su cuerpo o mente, sino por los lugares y personas que le rodean que no entienden o respetan sus diferencias (Vélez-Miranda et al., 2020).

El objetivo de la educación inclusiva no es sólo cambiar algunas partes de las asignaturas, sino cambiar toda la forma de pensar, hacer reglas, y hacer cosas en la escuela y la sociedad para deshacerse de las cosas que impiden que algunas personas aprendan y para apreciar que todos son diferentes y tienen algo valioso que ofrecer (González Encalada et al., 2024). La discapacidad es una condición compleja y diversa que depende de cómo el cuerpo y la mente trabajan juntos, cómo la persona hace las cosas y se relaciona con los demás, y qué está

sucediendo a su alrededor (Garay Ordoñez & Carhuancha Mendoza, 2024; Bravo et al., 2022).

Este marco ayuda a los maestros y las escuelas a entender qué problemas tienen los estudiantes (como no tener rampas o ser tratados injustamente) y cómo ayudarlos a aprender y sentirse incluidos en la escuela. Para hacer este camino mejor, necesitamos cambiar cómo organizamos y enseñamos las cosas. También necesitamos saber más sobre cómo ayudar a los estudiantes a aprender de diferentes maneras. Necesitamos reglas y lugares donde podamos trabajar junto con otros maestros y personas que se preocupan por la educación.

Los estudios muestran que cuando los estudiantes con discapacidad son incluidos en estas experiencias, lo hacen mejor y lo hacen también otros estudiantes. Esto hace de la escuela un lugar mejor para aprender de diferentes personas y culturas. Este marco ayuda a los maestros y las escuelas a comprender qué problemas tienen los estudiantes (como no tener rampas o ser tratados injustamente) y cómo ayudarlos a aprender y sentirse incluidos en la escuela. No debemos pensar en prácticas inclusivas sostenibles como algo que se hace una vez y luego se olvida, sino como algo que siempre está cambiando y mejorando mientras hacemos nuestro trabajo todos los días (Valdés Morales & Gómez Hurtado, 2019).

Para mejorar este camino, necesitamos cambiar cómo organizamos y enseñamos las cosas. También necesitamos saber más sobre cómo ayudar a los estudiantes a aprender de diferentes maneras. Necesitamos reglas y lugares donde podamos trabajar junto con otros maestros y personas que se preocupan por la educación. Los estudios demuestran que cuando los estudiantes con discapacidad son incluidos en estas experiencias, ellos y otros estudiantes aprenden mejor, y la escuela se convierte en un lugar más positivo, unido y capaz de aprender de diferentes personas (Agurto-Agurto et al., 2021).

Chile, un país latinoamericano, ha hecho grandes avances en el acceso a la educación superior mediante la aplicación de leyes sólidas. Sin embargo, también demuestra los desafíos que plantea la estructura de la organización y la tecnología que utiliza, así como la cultura que existe en ella (Arellano Cárdenas & Herrera Fernández, 2024). Ecuador tiene una ley que dice que todos los niños deben ir a la escuela y aprender sobre diferentes culturas. Esta ley fue hecha en 2008 y es muy importante para el país. El país de Ecuador tiene una ley que dice que todos tienen derecho a la educación y a aprender sobre diferentes culturas. Esta ley fue hecha en 2008 y es un gran

paso para el país. Una ley en Ecuador dice que todos los niños deben tener la oportunidad de ir a sin embargo, queda una considerable brecha entre este marco legal y la realidad cotidiana en muchas instituciones. Los maestros necesitan más capacitación para enseñar a los diversos estudiantes, no hay suficientes libros y profesores para todos los estudiantes, y algunas personas no aceptan la diversidad. Estos son todavía problemas que nos muestran que la inclusión no es automática, sino que requiere cambios en cómo enseñamos y pensamos (Martínez Ordoñez et al., 2025; Yánez Benavides et al., 2025).

Es en este escenario de tensiones entre avance normativo y desafíos prácticos donde se sitúa el Instituto Rumiñahui de Sangolquí. Esta institución constituye un caso emblemático para observar cómo se materializan, a nivel local, las políticas nacionales de inclusión. Por un lado, refleja los logros alcanzados mediante la implementación de adaptaciones curriculares y programas de capacitación docente. Por otro, evidencia con claridad las limitaciones impuestas por barreras estructurales y tecnológicas, así como por una cultura institucional en proceso de transformación (Chamba Luna et al., 2024). Analizar sus experiencias, por tanto, no solo permite diagnosticar una realidad particular, sino también extraer lecciones valiosas sobre los mecanismos mediante los cuales la comunidad educativa puede avanzar hacia un modelo inclusivo verdaderamente integral y justo.

## **1.2. Discapacidad e Inclusión Social en el Instituto Rumiñahui**

El Instituto Rumiñahui refleja con claridad tanto los avances como las limitaciones de la inclusión en Ecuador. Ha puesto en marcha adaptaciones curriculares y programas de capacitación para sus docentes, pero todavía enfrenta barreras estructurales y tecnológicas que impiden alcanzar una verdadera equidad. Analizar sus logros y desafíos permite ver cómo las políticas nacionales se traducen en acciones locales y cómo la comunidad educativa puede avanzar hacia un modelo inclusivo más integral (Chamba Luna et al., 2024).

### ***Población estudiantil con discapacidad***

Al momento de realizar la investigación (2025), la institución registró 69 estudiantes con algún tipo de discapacidad, lo que representa el 1,04 % de su matrícula total de 6.660 estudiantes. Aunque se trata de un grupo minoritario en términos numéricos, su diversidad funcional es clave para comprender los retos de la inclusión. Como se observa en la Tabla 1, la mayoría

corresponde a estudiantes con discapacidad física (36,23 %), seguidos por aquellos con discapacidad intelectual (24,64 %) y psicosocial (14,49 %). En menor medida se encuentran las discapacidades auditivas, visuales y del lenguaje. Esta composición muestra la necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas diferenciadas, apoyos personalizados y recursos accesibles que garanticen que todos los estudiantes puedan participar de manera equitativa en la vida académica.

**Tabla 1.** Instituto Rumiñahui Sangolquí, periodo 2024–2025. Porcentaje de alumnos con discapacidad.

| Tipo de discapacidad | Número de estudiantes | Porcentaje sobre el total de estudiantes con discapacidad | Porcentaje sobre la población total (6660) |
|----------------------|-----------------------|-----------------------------------------------------------|--------------------------------------------|
| Auditiva             | 8                     | 11,59 %                                                   | 0,12 %                                     |
| Física               | 25                    | 36,23 %                                                   | 0,38 %                                     |
| Intelectual          | 17                    | 24,64 %                                                   | 0,26 %                                     |
| Lenguaje             | 2                     | 2,90 %                                                    | 0,03 %                                     |
| Psicosocial          | 10                    | 14,49 %                                                   | 0,15 %                                     |
| Visual               | 7                     | 10,14 %                                                   | 0,11 %                                     |
| Total                | 69                    | 100 %                                                     | 1,04 %                                     |

Fuente: Departamento de Bienestar Institucional, 2024.

Los datos permiten reconocer que, aunque el porcentaje de estudiantes con discapacidad en el Instituto Rumiñahui es reducido (1,04 % del total de la matrícula), su presencia constituye un indicador relevante para evaluar la capacidad institucional de responder a la diversidad. El punto principal es que este grupo de personas sabe que necesitan políticas justas y a largo plazo que hagan que la escuela sea accesible y justa para todos, no sólo arreglos temporales. La información cuantitativa, por tanto, no debe interpretarse únicamente como una cifra estadística, sino como un llamado a fortalecer la formación docente, la infraestructura y los apoyos personalizados que garanticen trayectorias educativas plenas para todos los estudiantes.

### ***Personal administrativo con discapacidad***

En la actualidad (2025), se registran tres trabajadores administrativos con discapacidad en el Instituto Rumiñahui, lo que representa el 2,70 % del total de esta categoría (111 personas) y apenas el 0,04 % de la población institucional global. Aunque se trata de un grupo reducido en términos cuantitativos, su reconocimiento es fundamental para comprender la inclusión más allá del ámbito estudiantil. La presencia de trabajadores administrativos con discapacidad evidencia la importancia de reforzar políticas laborales inclusivas, garantizar entornos accesibles y establecer condiciones justas que favorezcan su participación plena dentro de la institución. La

Tabla 2 muestra la participación del personal administrativo con discapacidad, lo que evidencia la necesidad de políticas laborales inclusivas.

**Tabla 2.** Instituto Rumiñahui Sangolquí, periodo 2024–2025. Participación de los administrativos con capacidades distintas.

| Categoría                    | Po-<br>blación<br>total | Con disca-<br>pacidad | Porcentaje<br>sobre el total<br>de la cate-<br>goría | Tipo de dis-<br>capacidad | Porcentaje sobre<br>el total de estudi-<br>antes con disca-<br>pacidad | Porcenta-<br>je sobre la<br>población<br>global |
|------------------------------|-------------------------|-----------------------|------------------------------------------------------|---------------------------|------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| Personal ad-<br>ministrativo | 111                     | 3                     | 2,70 %                                               | No especifi-<br>cado      | 100,00%                                                                | 0,04 %                                          |

Fuente: Departamento de Bienestar Institucional, 2024.

Como caso de estudio, el Instituto Universitario Rumiñahui de Quito, situado en el valle de los Chillos Sangolquí, manifiesta de modo claro los adelantos aprehendidos y los problemas constantes en la ejecución de la instrucción inclusiva en Ecuador. Si bien se han impulsado cambios en los planes de estudio y programas de formación para el profesorado, persisten barreras institucionales y sociales que impiden alcanzar una inclusión educativa real y justa. Una evaluación justa y completa de la rectitud y las dificultades nos permite crear mejores políticas y asegurarnos de que los estudiantes con discapacidad puedan participar en la formación. Para que la inclusión funcione, necesitamos un plan que tenga tres partes: el gobierno debe dirigirla y apoyarla, las escuelas deben tener suficiente dinero y los maestros deben creer que es importante para su trabajo y para los estudiantes.

El Instituto Rumiñahui es una nueva e interesante parte del Ecuador que muestra cómo el gobierno quiere proteger sus propios negocios y cómo la gente se defiende. El Instituto muestra cómo hace cosas importantes, como cambiar los cursos y enseñar a los profesores a tratar con diferentes estudiantes.

La educación superior no es justa e inclusiva para todos. Algunas cosas hacen difícil cambiar esto. Aunque se han hecho algunas cosas, todavía hay muchos problemas. La evidencia de los obstáculos existentes no es sólo un esfuerzo teórico, sino uno de los pasos fundamentales para traducir la voluntad política firme en acciones concretas. Para incluir a todos necesitamos algo más que reglas, a diferencia de lo que dicen algunos políticos; necesitamos una acción real, basada en buenas intenciones y un pensamiento cuidadoso, que sea una parte clave de lo que hacemos en la escuela y no sólo una idea elegante. Solo cumpliendo las condiciones se puede

lograr una verdadera transformación, estando dispuestos a tolerar los sesgos sistémicos, se abre un horizonte donde la diversidad se asume, se valora y se aborda plenamente en el proyecto académico (Vélez-Miranda et al., 2020).

## 2. MATERIALES Y MÉTODOS

El propósito de esta investigación fue analizar los logros y desafíos de la educación inclusiva en el Instituto Universitario Rumiñahui de Sangolquí durante el período 2024–2025. En la investigación se utilizaron un enfoque mixto, lo que significa que usaron ambos métodos para medir las cosas y métodos que muestran cómo se sienten las personas. De esta manera, podrían utilizar los detalles de las historias de las personas y los hechos de los números para mejorar su estudio. Los investigadores eligieron maestros, estudiantes y personal con discapacidades. En total participaron 19 personas que aportaron diferentes puntos de vista del mundo académico. Se pudo determinar mucho observando lo que hacían los maestros y cómo enseñaban en el aula, lo cual ayudó a descubrir qué funcionaba bien y qué era difícil para ellos. Datos estadísticos oficiales, que aportaron información sobre la matrícula de estudiantes con discapacidad y la participación del personal administrativo.

La integración de estas fuentes permitió realizar una triangulación metodológica, fortaleciendo la validez de los hallazgos. Este diseño responde a la necesidad de comprender la inclusión como un proceso dinámico, que se manifiesta tanto en las prácticas cotidianas como en las políticas institucionales.

Todas las personas que participaron en el estudio estuvieron de acuerdo con ello, y leyeron un artículo que les decía de qué se trataba el estudio, qué bien podía hacer y qué mal podía hacer. Mantuvimos la información en secreto utilizando nombres falsos y manteniendo los datos personales seguros, siguiendo las reglas del Código Ético en Ciencias Sociales de Ecuador y el consejo de otros investigadores que trabajan con personas (Miranda-Novales & Villasís-Keever, 2019).

Este enfoque metodológico permitió crear una imagen completa de cómo incluir a todos en la educación, utilizando números e historias, y asegurándose de que los hallazgos muestran tanto lo que hace la escuela como cómo se siente la gente. La práctica inclusiva debe seguir los principios éticos de respeto, autonomía y confidencialidad. No seguirlos pone en riesgo

la dignidad humana. Ruela Lara et al. (2025) dicen el trabajo utiliza dos formas de encontrar información, una forma es hablar y hacer preguntas a algunas personas que son importantes para el tema, la otra manera es mirar otras fuentes, como libros e informes, que tienen información sobre el tema. Podemos hacer una mejor imagen de cómo la educación superior en el país es inclusiva utilizando tanto fuentes principales como de otra índole, lo que nos ayuda a ver cómo ha cambiado la educación superior con el tiempo y cómo se basa en los buenos valores y el respeto por las diferentes personas (Ruela Lara et al., 2025).

Metodológicamente, el trabajo adopta un enfoque combinado que recurre tanto a información primaria obtenida a través de entrevistas y encuestas a participantes seleccionados de forma estratégica como a fuentes secundarias, entre ellas estudios académicos y análisis de marcos normativos. En la Tabla 3 se detallan la información sobre las personas que trabajaron en el estudio, como profesores, directores y estudiantes con diferentes problemas (Delfín Ruiz, 2024).

**Tabla 3.** Perfiles de los colaboradores del estudio.

| Rol del participante    | Tipo de discapacidad / condición | Seudónimo (nombre ficticio) |
|-------------------------|----------------------------------|-----------------------------|
| Docente                 | Auditiva                         | Docente 1                   |
| Docente                 | Física                           | Docente 2                   |
| Docente                 | Física                           | Docente 3                   |
| Personal administrativo | Física                           | Administrativo 1            |
| Personal Administrativo | Física                           | Administrativo 2            |
| Personal Administrativo | Física                           | Administrativo 3            |
| Alumno/a                | Intelectual                      | Estudiante 1                |
| Alumno/a                | Intelectual                      | Estudiante 2                |
| Alumno/a                | Auditiva                         | Estudiante 3                |
| Alumno/a                | Intelectual                      | Estudiante 4                |
| Alumno/a                | Auditiva                         | Estudiante 5                |
| Alumno/a                | Auditiva                         | Estudiante 6                |
| Alumno/a                | Intelectual                      | Estudiante 7                |
| Alumno/a                | Visual                           | Estudiante 8                |
| Alumno/a                | Intelectual                      | Estudiante 9                |
| Alumno/a                | Física                           | Estudiante 10               |
| Alumno/a                | Psicosocial                      | Estudiante 11               |
| Alumno/a                | Física                           | Estudiante 12               |
| Alumno/a                | Intelectual                      | Estudiante 13               |

*Fuente: Elaboración propia, 2025.*

La metodología seleccionada para el estudio efectuado en el Instituto Rumiñahui combinó técnicas cualitativas y cuantitativas. Estos métodos abarcaron un espectro suficientemente

amplio para obtener una visión abarcadora de cómo se manifiesta la inclusión mediante la inclusión de la voz y la experiencia valiosa de los participantes. Por un lado, las entrevistas y la observación lograron captar experiencias y significados que los números no podrían mostrar y, por lo tanto, dar sentido a los datos cuantitativos.

Por otro lado, los datos de la tabla y los gráficos ayudaron a ver la diversidad claramente y fortalecer y respaldar la interpretación cualitativa. La realización de la investigación se llevó a cabo de acuerdo con ciertos principios éticos que respetan plenamente la protección de la integridad y dignidad de los participantes.

Siguiendo las pautas de Miranda-Novales y Villasís-Keever (2019), el consentimiento informado requirió explicar el propósito, la relevancia y los riesgos y beneficios de la investigación y se les pidió a todos los participantes que lo firmaran. Los investigadores no compartieron ninguna información con nadie más, ni siquiera con la policía, se mantuvo todo en secreto y sólo miraron los datos que necesitaban, se utilizó seudónimos para los participantes basados en las reglas de ética en Ecuador para las ciencias humanas y sociales.

### **3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

Los resultados se han organizado en tres categorías principales: logros, desafíos y expectativas, a pesar de los logros alcanzados durante el período 2024-2025, es imposible detenerse en ellos. Para hacer una verdadera diferencia en la vida de las personas, se tiene que cambiar hábitos y sistemas para mejorar la vida de todos. La inclusión es un proceso que sigue evolucionando y necesita que toda la comunidad universitaria se comprometa plenamente. La frase dice que debemos asegurarnos de que todos puedan ingresar a la universidad, no sólo las personas que tienen los papeles adecuados, también debemos pensar en cómo diferentes estudiantes tienen otros antecedentes, necesidades y formas de aprendizaje. Construir una educación superior inclusiva implica un trabajo sostenido que va desde experiencias individuales hasta el diseño y evaluación continua de políticas que la apoyan.

#### **3.1. Logros**

En primer lugar, se evidenció que la inclusión educativa se basa principalmente en el compromiso interpersonal y el apoyo de los compañeros. Un estudiante dijo que el maestro y sus compañeros les ayudaron a unirse a la clase (Estudiante 1, 2025). Asimismo, otro expresó: “No necesito

ayuda”, mostrando fuerza, pero también puede ocultar lo que realmente necesitan (Estudiante 2, 2025).

De manera complementaria, los docentes reconocieron la intervención de Bienestar Estudiantil como un recurso puntual: “Nos ayuda Bienestar Estudiantil” (Docente 1, 2025). En la misma línea, un administrativo comentó: “Yo manejo las ayudas de la biblioteca”, lo que evidencia apoyos fragmentados sin una estrategia institucional integral (Administrativo 1, 2025).

Por otro lado, se observó un avance en la flexibilidad curricular y las metodologías adaptadas. En este sentido, los docentes destacaron que “adaptamos tareas y exámenes para que todos participen” (Docente 1, 2025) y que “la evaluación debe ser flexible e individualizada” (Docente 2, 2025). A su vez, los estudiantes valoraron las clases más dinámicas: “Clases más didácticas, interactivas, explicaciones más claras” (Estudiante 4, 2025).

Estos hallazgos se reflejan también en la Figura 1, donde se identifican apoyos de compañeros, adaptaciones físicas y la intervención de Bienestar Estudiantil como factores clave. Finalmente, la colaboración con el Ministerio de Educación y el CONADIS permitió alinear las prácticas institucionales con estándares nacionales de accesibilidad y equidad, lo que sienta las bases para sostener los logros en el tiempo.

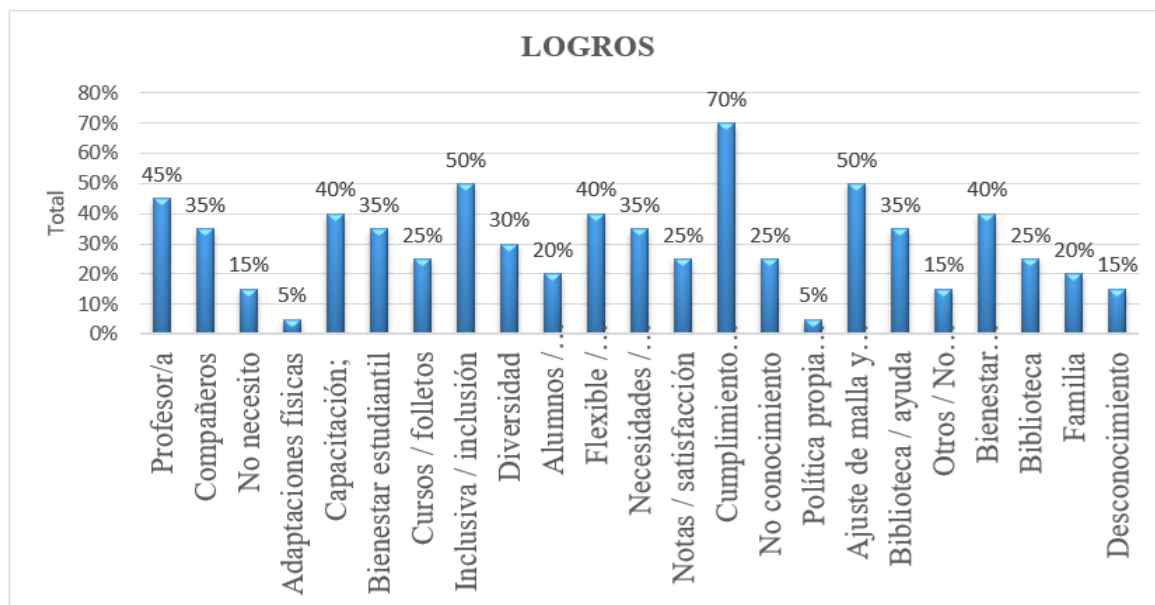
La colaboración inicial con entidades gubernamentales como el Ministerio de Educación y el CONADIS permitió que las prácticas del Instituto se ajustaran a los estándares nacionales de accesibilidad y equidad. Este trabajo conjunto sentó las bases para que los logros alcanzados puedan sostenerse en el tiempo y convertirse en parte de la cultura educativa de la institución (Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades, 2021). La Figura 1 sintetiza los temas abordados en las encuestas, destacando el papel del acompañamiento docente y los ajustes metodológicos.

A pesar de los avances descritos, la inclusión plena aún enfrenta barreras de tipo formativo, estructural y tecnológico. En cuanto a las limitaciones formativas y actitudinales, la encuesta reflejó que la falta de capacitación y las actitudes negativas son factores recurrentes. En concordancia, un docente reconoció: “Nos falta formación” (Docente 2, 2025), mientras otro señaló: “Hay estudiantes que no colaboran o no son inclusivos” (Docente 3, 2025).

De igual manera, las barreras estructurales fueron mencionadas por el personal administrativo:

“Rampas, ascensor, braille” (Administrativo 2, 2025), lo que confirma las carencias de infraestructura física. A esto se suma la brecha digital, evidenciada en testimonios como: “Los deberes en plataformas son difíciles” (Estudiante 3, 2025).

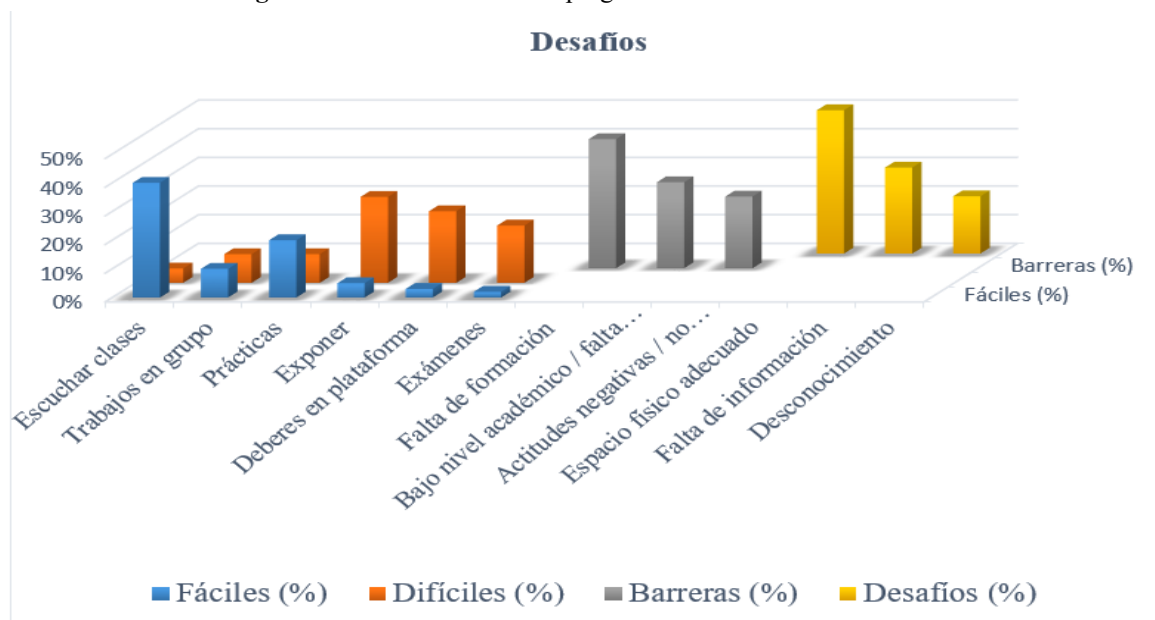
**Figura 1.** Temas abordados en preguntas de rendimiento.



Fuente: Elaboración propia, 2025.

Nota: La ilustración sintetiza los resultados de la encuesta en torno al respaldo recibido, la manera en que se entiende la integración dentro de las prácticas educativas, la evaluación del desempeño de los estudiantes con discapacidades, las políticas institucionales, los recursos disponibles y la colaboración entre docentes, personal de apoyo y familias.

**Figura 2.** Temas abordados en preguntas relacionadas con la tarea.



Fuente: Elaboración propia, 2025.

Nota: La ilustración resume los resultados de las preguntas de la encuesta sobre las actividades que se consideran más fáciles o complicadas en el aula, las barreras encontradas en la implementación de la educación inclusiva y los retos institucionales detectados en la aplicación de estrategias inclusivas.

### 3.2. Desafíos

En conjunto, estos hallazgos se complementan con la Figura 2, que muestra cómo las barreras formativas, estructurales y digitales fueron las más señaladas por la comunidad educativa. Así, se confirma que la inclusión no puede depender únicamente de la voluntad individual, sino que requiere condiciones materiales y tecnológicas adecuadas.

### 3.3. Perspectiva institucional

Finalmente, los resultados revelan tensiones entre el cumplimiento normativo y la construcción de una cultura inclusiva propia. Por un lado, la inclusión se percibe más como obligación legal que como política educativa integral, tal como lo expresaron algunos administrativos: “Cumplimos con el 4% de personas con discapacidad” (Administrativo 3, 2025) y “No tengo conocimiento” sobre políticas inclusivas (Administrativo 1, 2025).

Por otro lado, emergen voces que reconocen la necesidad de transformación cultural y metodológica. En este sentido, un docente afirmó: “Romper paradigmas” (Docente 3, 2025), mientras un estudiante destacó: “Clases más didácticas, interactivas, explicaciones más claras” (Estudiante 4, 2025).

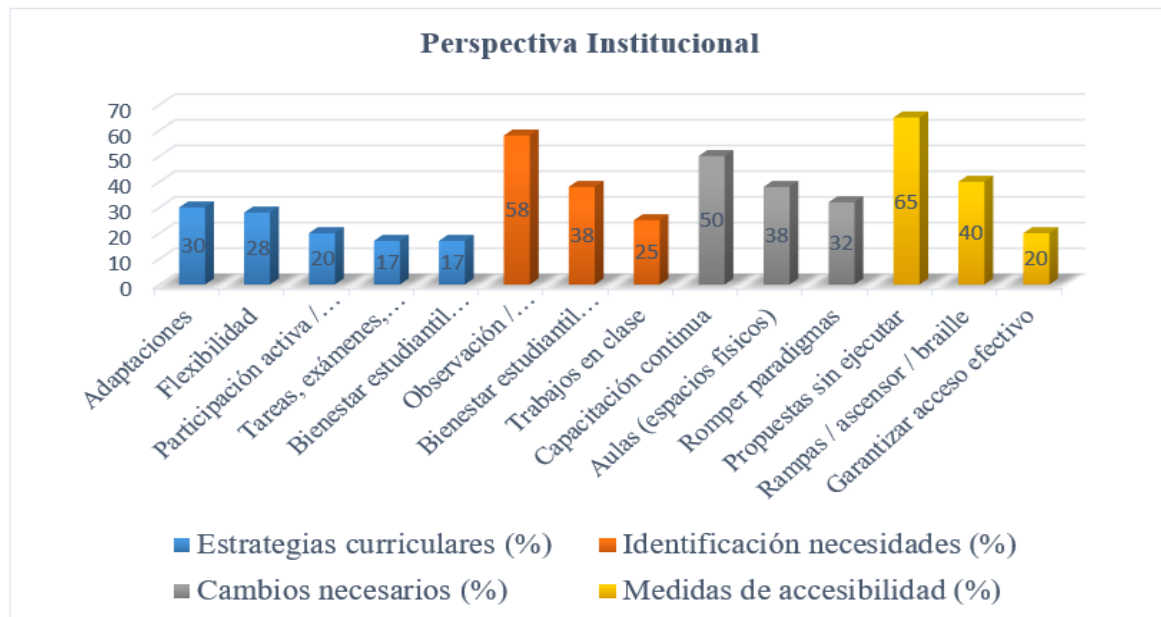
La encuesta institucional (Figura 3) confirma esta tensión: la mayoría de respuestas asocian la inclusión con el cumplimiento normativo, aunque también se identifican demandas de cambio cultural profundo. En consecuencia, la inclusión, entendida como proceso vivo y cambiante, solo puede consolidarse mediante el compromiso real y sostenido de toda la comunidad universitaria.

Los Ministerios, los gobiernos locales, las universidades, las organizaciones de apoyo y otras organizaciones comerciales necesitan unirse en una red de apoyo que pase de lo académico a lo social y lo profesional en la inclusión. Solo en esta red colaborativa e interdependiente se puede lograr una educación real y verdadera para cada estudiante de diversa capacidad.

La industria debe ser un importante miembro de esta red, adoptando políticas de empleo inclusivas que permiten a los graduados con discapacidad ganar empleo. Lo mismo para el sector productivo, que también debería ser un miembro adoptando políticas de empleo inclusivo que permitan a los graduados con discapacidad ganar empleo. Así se fortalece la conexión entre educación y sociedad, asegurando que la inclusión no sea solo un discurso, sino una realidad

que transforme vidas.

**Figura 3.** Temas abordados en preguntas relacionadas con la perspectiva institucional.



Fuente: elaboración propia, 2025.

Nota: La ilustración sintetiza los resultados de las preguntas aplicadas en la encuesta sobre las estrategias utilizadas para adaptar el currículo a estudiantes con discapacidad, la identificación de necesidades individuales de aprendizaje y los cambios considerados necesarios para fortalecer la inclusión en el Instituto.

El Instituto Rumiñahui realizó una investigación sobre cómo ayudar a las personas con discapacidad a aprender mejor. Encontraron algunas cosas buenas, como más maneras de hablar y aprender con otros, y más opciones para qué estudiar, pero también encontraron algunas cosas malas, como problemas con los edificios, las computadoras y la cultura, que hacen difícil para todos aprender juntos.

Para aprender más de estos resultados, necesitamos compararlos con lo que otros países han hecho cuando tenían problemas similares. En primer lugar, Chile ha desarrollado marcos legales sólidos que garantizan el acceso a la educación superior para estudiantes con discapacidad. Algunos estudios dicen que seguir las reglas no es suficiente para hacer que todos se sientan bienvenidos, porque todavía hay problemas con los edificios y los maestros.

El Instituto Rumiñahui en Ecuador tiene reglas que animan a todos a ser incluidos, pero a veces la gente todavía no quiere incluir a otros y no hay suficientes recursos para hacerlo realidad. México ha mejorado sus políticas para las personas con discapacidad, pero aún enfrentan más desafíos que Chile en cuanto al acceso y la permanencia en sus hogares.

Estudiantes del Instituto Rumiñahui dijeron que enfrentan muchos problemas con el aprendizaje

en línea debido a la brecha digital y la falta de recursos. En México y Ecuador, la inclusión digital es un gran problema que necesita más dinero para las nuevas tecnologías que funcionan para todos. Finalmente, España ha promovido políticas educativas inclusivas desde la perspectiva de los derechos y la justicia social, promoviendo cambios culturales en las instituciones educativas. Algunos estudios comparan diferentes culturas y encuentran que cambiarlas es difícil y que las personas todavía tienen viejas formas de pensar. Los maestros en Ecuador piensan que necesitan cambiar la forma de pensar y actuar para hacer su escuela más acogedora y respetuosa para todos.

### **Síntesis**

En conjunto, la comparación internacional evidencia que la inclusión educativa no se logra únicamente mediante leyes o porcentajes de cumplimiento, sino que requiere un cambio cultural profundo, acompañado de inversión en infraestructura accesible y formación docente continua. Para comprender de manera más profunda los avances y limitaciones de la educación inclusiva en el Instituto Rumiñahui, se recurrió a entrevistas con estudiantes, docentes y personal administrativo. Estos testimonios aportan una mirada directa sobre las prácticas cotidianas, las percepciones institucionales y las experiencias vividas en torno a la inclusión. La riqueza de estas voces permite trascender la descripción estadística y situar la inclusión como un proceso humano, marcado tanto por apoyos significativos como por barreras persistentes.

A continuación, se presenta la Tabla 4, que sintetiza las categorías temáticas, códigos y citas textuales obtenidas, acompañadas de interpretaciones que orientan la discusión posterior.

**Tabla 4.** Tabla de resultados de las entrevistadas entrevistas.

| <b>Categoría temática</b> | <b>Código</b>                        | <b>Actor</b>     | <b>Citas textuales</b>                  | <b>Interpretación / observaciones</b>                                                 |
|---------------------------|--------------------------------------|------------------|-----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| Apoyos y recursos         | Apoyo interpersonal                  | Estudiante 1     | “El apoyo del profesor y compañeros”    | La participación depende del acompañamiento directo y la colaboración entre pares.    |
| Apoyos y recursos         | Autonomía parcial / invisibilizarían | Estudiante 2     | “Yo no necesito apoyo”                  | Refleja resiliencia, pero también posible invisibilizarían de necesidades educativas. |
| Apoyos y recursos         | Apoyo institucional puntual          | Docente 1        | “Nos ayuda Bienestar Estudiantil”       | El apoyo institucional existe, pero es limitado y se centra en programas específicos. |
| Apoyos y recursos         | Apoyo institucional puntual          | Administrativo 1 | “Yo manejo las ayudas de la biblioteca” | Refleja intervenciones puntuales, sin una estrategia institucional integral.          |

| Categoría temática                  | Código                       | Actor            | Citas textuales                                                 | Interpretación / observaciones                                                                              |
|-------------------------------------|------------------------------|------------------|-----------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Barreras y limitaciones             | Barreras formativas          | Docente 2        | “Nos falta formación”                                           | La falta de capacitación limita la implementación de estrategias inclusivas efectivas.                      |
| Barreras y limitaciones             | Barreras actitudinales       | Docente 3        | “Hay estudiantes que no colaboran o no son inclusivos”          | Actitudes negativas o resistencia afectan la inclusión y la participación.                                  |
| Barreras y limitaciones             | Barreras estructurales       | Administrativo 2 | “Rampas, ascensor, braille”                                     | Limitaciones físicas y de infraestructura dificultan el acceso y la movilidad.                              |
| Barreras y limitaciones             | Brecha digital               | Estudiante 3     | “Los deberes en plataforma son difíciles”                       | Las plataformas digitales representan un reto para estudiantes con limitaciones en TIC o accesibilidad.     |
| Metodología y prácticas pedagógicas | Estrategias pedagógicas      | Estudiante 4     | “Clases más didácticas, interactivas, explicaciones más claras” | Necesidad de metodologías adaptadas, participativas y motivadoras.                                          |
| Metodología y prácticas pedagógicas | Estrategias pedagógicas      | Docente 1        | “Adaptamos tareas y exámenes para que todos participen”         | Flexibilidad curricular como estrategia para atender diversidad.                                            |
| Metodología y prácticas pedagógicas | Evaluación flexible          | Docente 2        | “La evaluación debe ser flexible e individualizada”             | Ajustes pedagógicos para responder a necesidades individuales, aunque se mantienen criterios tradicionales. |
| Políticas y cultura institucional   | Enfoque normativo            | Administrativo 3 | “Cumplimos con el 4% de personas con discapacidad”              | La inclusión se percibe como cumplimiento legal, más que como política educativa interna.                   |
| Políticas y cultura institucional   | Ausencia de políticas claras | Administrativo 1 | “No tengo conocimiento”                                         | Desconocimiento institucional sobre estrategias inclusivas integrales; acciones aisladas.                   |
| Políticas y cultura institucional   | Cambio cultural              | Docente 3        | “Romper paradigmas”                                             | Reconocimiento de la necesidad de transformación de actitudes y mentalidades hacia la inclusión.            |

*Nota. Resultados obtenidos de la encuesta hecha en forma a los estudiantes, docentes y personal administrativo.*

#### 4. CONCLUSIONES

El Instituto Rumiñahui de Sangolquí hizo un análisis que informa que la educación inclusiva todavía está siendo construida, con la mayor parte del apoyo proveniente de las relaciones de la gente y los cambios en los programas de la escuela, pero aún enfrentan algunos problemas con las reglas y políticas de la escuela. El análisis también muestra que han ocurrido algunas cosas buenas, como ser capaces de usar diferentes formas de enseñanza, ayudarse mutuamente y cuidar el bienestar de los estudiantes, lo que demuestra que la inclusión puede funcionar. Los desafíos identificados muestran que la inclusión no se trata sólo de seguir las reglas.

Tenemos que cambiar la forma en que pensamos y actuamos para asegurarnos de que todos sean tratados de manera justa e igualitaria, sin importar cuán diferentes sean. Esto significa que las universidades deben preocuparse y enseñar a todos, no importa quiénes sean o qué hagan. Tenemos que asegurarnos de que todos puedan participar y pertenecer a la sociedad.

El plan funcionaría de manera diferente dependiendo de las reglas, necesita dinero y tomará mucho tiempo. El Instituto Rumiñahui está trabajando en un enfoque humanista y ético, y el próximo conflicto podría ser hacer de la inclusión social una meta común, utilizando servicios públicos, recursos suficientes y una transformación cultural real.

La educación inclusiva es buena para todos, y muestra cómo todos tenemos una responsabilidad y un derecho a aprender juntos. Puede ayudarnos a crear un mundo mejor y más justo para nosotros mismos y para los demás.

**Contribución de los Autores (CRediT):** MOGP: Conceptualización, Curación de datos, Análisis formal, Adquisición de fondos, Investigación. MDCGG: Recursos, Software, Supervisión Validación, Visualización. AEPL: Metodología, Administración del proyecto. ROSF: Redacción - borrador original, Redacción - revisión y edición.

**Conflicto de Intereses:** Los autores declaran que no existen conflictos de intereses en esta publicación.

**Declaración de Uso de Inteligencia Artificial:** Los autores declaran que utilizaron herramientas de inteligencia artificial (IA) en mejora de la redacción del artículo. La herramienta utilizada para este fin fue: CHATGPT.

## REFERENCIAS

- Agurto-Agurto, S. J., Napoleón, M., & Mendoza, B. (2021). Modelo de Tony Booth y Mel Ainscow para fortalecer la educación inclusiva en educación religiosa. *South Florida Journal of Development*, 2(5), 8252–8267. <https://doi.org/10.46932/sfjdv2n5-139>
- Arellano Cárdenas, P., & Herrera Fernández, V. (2024). Inclusión de Estudiantes con Discapacidad en la Educación Superior en Chile: alcances y desafíos. *Revista Estudios De Políticas Públicas*, 10(1), 41–52. <https://doi.org/10.5354/0719-6296.2024.73176>
- Bravo, R., Granda, S., & Narváez, A. M. (2022). Prácticas educativas, pedagogía e interculturalidad: V Congreso internacional de etnografía y educación julio de 2020. Modalidad virtual. *Memorias del V Congreso Internacional de Etnografía y Educación. Prácticas educativas, pedagogía e interculturalidad (2020)*. Editorial Abya-Yala. <https://doi.org/10.7476/9789978108253>

- Chamba Luna, J. P., Luna Pacheco, M. P., & Chamba Loján, J. R. (2024). El derecho a una educación inclusiva y de calidad en Ecuador. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(5). <https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2963>
- Chamorro-Pinchao, C. X., Loor-Cedeño, G. N., & Agreda-Gómez, J. S. (2021). El buen vivir y la inclusión: Una reflexión desde la legislación educativa ecuatoriana. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 1–17. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.12>
- Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades. (2021). *Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades 2017 - 2021*.
- Delfin Ruiz, C. (2024). Inclusión de personas con discapacidad en la universidad: Inclusion of people with disabilities in universities. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(4), 4059 – 4074. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2548>
- Deliyore Vega, M. D. R. (2025). Educación inclusiva en movimiento | Inclusive education in motion. *Revista Española De Discapacidad*, 13(1), 7-60. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.13.01.01>
- Garay Ordoñez, F. D., & Carhuancha Mendoza, I. M. (2024). Modelo social como alternativa para el desarrollo de la persona con discapacidad, Callao. Perú. *Telos: Revista De Estudios Interdisciplinarios En Ciencias Sociales*, 21(3), 681-709. <https://doi.org/10.36390/telos213.10>
- González Encalada, A. E., Sarango Quezada, B. A., & Morocho Uguña1, A. F. (2024). Desafíos y barreras en la implementación de la educación inclusiva. Caso Ecuador. *Reincisol*, 3(5), 553–573. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(5\)553-573](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(5)553-573)
- Hernández Pico, P. A., & Samada Grasst, Y. (2021). La educación inclusiva desde el marco legal educativo en el Ecuador. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuso)*, 6(3), 52–67. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5512949>
- Kim, H.-J., Choi, B., Choi, E., Kim, H., Jang, S.-N., Lim, J.-Y., Bulkeley, K., & Smith-Merry, J. (2025). Use of the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) in integrated care for people with disabilities: A scoping review using the SELFIE framework. *Disability and Health Journal*, 18(4), 101854. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2025.101854>

- Márquez, M. A. (2023). Educación inclusiva en la universidad. *Revista Derechos Humanos y Educación*, 2(8), 167–188. <https://revistaderechoshumanosyeducacion.es/index.php/DHED/article/view/143>
- Martínez Ordoñez, M. P., Villamar Vincés, V. I., Zhindón Bermeo, E. A., & Armijos Romero, P. E. (2025). Inclusión educativa en el Ecuador: avances, desafíos y perspectivas desde la normativa vigente. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 8030–8048. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v9i2.17525](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17525)
- Miranda-Novales, M. G., & Villasís-Keever, M. Á. (2019). El protocolo de investigación VIII. La ética de la investigación en seres humanos. *Revista Alergia México*, 66(1), 115–122. <https://doi.org/10.29262/ram.v66i1.594>
- Ruela Lara, E. K., Pérez Bobadilla, K. Y., Beltrán Láinez, M. X., & Olave Díaz, O. A. (2025). Estrategias de Inclusión Educativa para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en Escuelas Primarias Regulares del Ecuador. *Revista Veritas de Difusión Científica*, 6(2), 446–476. <https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i2.642>
- Valdés Morales, R. A., & Gómez Hurtado, I. C. (2019). Competencias y prácticas de liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social. *Perspectiva Educacional*, 58(2), 47–68. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.2-Art.915>
- Vélez-Miranda, M. J., San Andrés Laz, E. M., & Pazmiño-Campuzano, M. F. (2020). Inclusión y su importancia en las instituciones educativas desde los mecanismos de integración del alumnado. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(9), 5–27. <https://doi.org/10.35381/r.k.v5i9.554>
- Yáñez Benavides, E. D. R., Oña Peñarreta, R. C., Viteri Guevara, X. O., & Macas Padilla, B. A. (2025). Equidad educativa en Ecuador: análisis de brechas y avances en la inclusión de grupos étnicos y personas con discapacidad (2009–2024). *Revista Social Fronteriza*, 5(3), e–733. [https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(3\)733](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(3)733)