

Políticas inclusivas

Ramiro Rubio

wrubio@ups.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-8900-2664>

Paola Chamorro Enríquez

pchamorro@ups.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-4629-5794>

Introducción

La política educativa es un conjunto de directrices y declaraciones impulsadas desde el Estado o alguna autoridad, para responder a los problemas, desafíos, retos y necesidades del proceso educativo; establecer el tipo de ciudadano que se forma; organizar y estructurar los contenidos y fines de cada nivel, y definir los mecanismos de evaluación (Capadella, 2004; Isuani, 2006). Además, en las políticas se define el compromiso y la forma en la que participa cada actor de la sociedad y de las instituciones (Magnussón *et al.*, 2019) para conseguir dichos propósitos.

La consolidación de una educación inclusiva necesita de políticas que establezcan las bases legales y normativas para el acceso a una educación de calidad, la permanencia en el sistema educativo y la promoción del alumnado, que incluye a aquellos con discapacidad. Tomando en cuenta que cultura, política y práctica son elementos que se complementan entre ellos. Como señala Giroux (2001), las políticas se nutren de las creencias y valores existentes. Las decisiones gubernamentales están influenciadas por las ideologías socioculturales, las cuales determinan quién tiene acceso o no a la educación. Es por eso que las políticas inclusivas deben construir una cultura que rechaza cualquier forma de discriminación y exclusión. De igual forma, las políticas deben ir más allá de un registro en el papel, su valía está

en la capacidad de ponerse en práctica (Hardy y Woodcook, 2014) que permite evaluar su eficiencia para realizar los cambios que sean requeridos. Por lo tanto, debe existir coherencia entre las políticas, las prácticas y la cultura.

Con el fin de lograr una educación inclusiva, se requiere de un contexto político abierto, participativo y democrático (Barrio, 2009; Paredes y Borja, 2022). Una sociedad o comunidad educativa con estas características se muestra flexible y dispuesta a generar cambios, a invertir recursos económicos y materiales para mejorar las prácticas educativas, a ser conscientes y respetuosos de la diversidad, a suprimir cualquier barrera que limite la participación, y convertirse en referentes para los demás. El trabajo en equipo es otro elemento fundamental. La acción conjunta, desarrollo participativo y comunicación continua entre los integrantes de la comunidad (profesores, directivos, administrativos, estudiantes y familias) permite una eficiente aplicación de las políticas educativas (Barba, 2019; Paredes *et al.*, 2022). El trabajo en equipo abarca la colaboración e interacción con actores externos a la institución, como empresas privadas, instituciones estatales, gubernamentales o municipales; con los cuales se pueden establecer alianzas estratégicas para aprovechar los recursos.

El liderazgo transformador también favorece a la consecución de políticas inclusivas, porque las acciones de los líderes influyen directamente en las actitudes, actividades y procesos de las instituciones. Cuando existe un buen liderazgo por las autoridades, todos los miembros de la institución se sientan valorados, respetados y pertenecientes a la institución (Sarto y Venegas, 2009); se brindan los apoyos requeridos para brindar una calidad educativa, como programas de capacitación para el personal docente (López *et al.* 2020; Paredes *et al.*, 2022); se establecen procesos de contratación justos; se tienen claras las metas y todos trabajan juntos para su consecución.

A nivel mundial, se busca conseguir la inclusión educativa, por eso las políticas se plantean en las diferentes esferas y niveles de la sociedad. Comenzando por la normativa internacional, nacional y finalizando en la institucional. A nivel internacional o supranacional, son los organismos internacionales como la UNESCO, los que realizan recomendaciones, declaraciones y propuesta de carácter global para la educación (Valle, 2012). A nivel gubernamental, es el Estado quien determina los lineamientos generales y reglamentos para todo el sistema educativo del país. Finalmente, las políticas institucionales, a nivel micro, son formuladas por cada institución educativa y únicamente afectan a los integrantes de esa comunidad (Riera, 2004).



Entre las políticas inclusivas para las personas con discapacidad se destacan las siguientes: en la esfera internacional, la Declaración de Salamanca de 1994 es clave para promover la educación inclusiva, pues se establecen principios para una educación para todos atendiendo a la diversidad (Yadarola, 2019). Posteriormente, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006 resalta que las personas con discapacidad poseen los mismos derechos y libertades, deben ser respetadas igual que todos y participar plenamente en la sociedad. En particular, el art. 24 señala que los países miembros deben comprometerse a brindar una educación de calidad sin discriminación, otorgando los ajustes razonables y apoyos que necesite cada persona (ONU, 2006). Así mismo el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) busca alcanzar una educación equitativa e inclusiva, que genera oportunidades de aprendizaje para todos (ONU, 2016).

En el Ecuador, la Constitución de 2008 declara en el art. 46 que se garantizará la inclusión de las personas con discapacidad en el sistema de educación regular y en la sociedad, y en el art. 47 se detallan todos sus derechos buscando equiparar las oportunidades para garantizar una vida digna. Así mismo, la Ley de Discapacidad (LOD) de 2012, en los artículos 27 y 28 recalcan que la educación es un derecho y las autoridades nacionales deben aplicar proyectos y mecanismos para lograr una educación inclusiva. La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) con su reglamento refuerza lo planteado anteriormente. En el art. 2 define a la inclusión como uno de los principios del sistema educativo, mientras que en el art. 47 especifican que las necesidades educativas no serán un impedimento para la educación de las personas con discapacidad.

Al interior de las escuelas y colegios, las políticas deben abarcar a todos los niveles que esta posea. Es decir, desde inicial hasta bachillerato en las unidades educativas, y tercer y cuarto nivel en las universidades e institutos tecnológicos, porque la inclusión es para lo largo de la vida de las personas (Paya, 2010). Domínguez (2018) señala que las políticas educativas deben contemplar a docentes y personal administrativo, pues son miembros relevantes en el proceso educativo.

Las políticas para una educación inclusiva no se limitan a la educación especial o a atender únicamente a estudiantes con discapacidad, como todavía se evidencia en varios países de Latinoamérica (Paya, 2010). Las políticas se enfocan en respetar y atender a la diversidad, con especial atención especial a ciertos grupos que históricamente han sido excluidos como las personas

con discapacidad. Las instituciones tienen la obligación de admitir a todos los estudiantes, indistintamente de sus cualidades personales, mediante el planteamiento de iniciativas que favorezcan el ingreso de los alumnos de la localidad y la adhesión de las familias (Crisol y Romero, 2020).

Parte de este proceso es eliminar las barreras que dificultan que niños/as y jóvenes alcancen el conocimiento y posean un proceso educativo adecuado. En cuanto a la infraestructura, las políticas deben garantizar que los edificios, patios, baños y otros espacios en la institución sean accesibles y permitan la participación de todos. Por ejemplo, deben existir rampas, baños adaptados, amplitud de espacios para una buena circulación en las clases, áreas verdes y patio, colocar el timbre a una altura adecuada, contar con señalética (Zelasqui, 2021; Paredes, 2019). La discriminación y los estereotipos son otras limitaciones a las que históricamente se han enfrentado las personas con discapacidad, las minorías étnicas/culturales, los migrantes, las mujeres y otros grupos más. La discriminación surge por la intolerancia a la diversidad y utilizar el poder como un medio para perpetuar las desigualdades. Acciones como el *bullying* o el acoso laboral dentro de los centros educativos perjudican la enseñanza y el aprendizaje e inhiben los derechos de las personas. Las políticas antidiscriminatorias promueven valores como el respeto y la aceptación, para generar espacios y ambientes seguros, respetuosos y acogedores para todos sus integrantes.

Por otro lado, Booth y Ainscow (2011) y Tello y Paredes (2022) detallan que las políticas de igualdad de oportunidades y de una enseñanza inclusiva son aquellas que buscan las mismas oportunidades de aprendizaje para toda la población estudiantil. Los profesores tienen la responsabilidad de responder a las necesidades de sus estudiantes, considerando que cada uno es único, diferente y posee un estilo y ritmo de aprendizaje propio. Así mismo, la evaluación de los aprendizajes debe ser justa y coherente con las capacidades del estudiante.

Bajo la vigencia de la Agenda 2030 y de los ODS, las políticas dirigidas al campo educativo también deben velar por la construcción de instituciones que apoyen la sostenibilidad y la preocupación del medioambiente. Los centros educativos poseen una huella de carbono considerable. Actividades como el encender la luz, utilizar internet, computadores y proyectores durante las horas de clase, la gestión y procesos administrativos, enfriar los alimentos, el uso de medios de transporte para que estudiantes y personal

docente se traslade a la institución, y más contribuyen directa e indirectamente a la emisión de gases de efecto invernadero (CEACV, 2018).

El consumo del agua en los servicios sanitarios, para lavarse las manos y la limpieza del centro, son otros elementos importantes por considerar. Ante esta realidad, las políticas deben promover la conciencia ambiental a través de proyectos y actividades que enseñen a estudiantes y a la comunidad sobre el cuidado y el uso responsable de los recursos naturales tanto dentro como fuera de las instituciones. Frente a la diversidad existente en las aulas, es imprescindible contar con políticas que respondan a esta realidad. El objetivo de este estudio es analizar las políticas de instituciones educativas ubicadas en Quito, Guayaquil y Cuenca a partir de la opinión de docentes, personal administrativo, familias y estudiantes.

Resultados

De acuerdo con el índice de educación inclusiva, la sección de políticas se divide en dos apartados. El primero se denomina “desarrollando un centro escolar para todos” en el que se evalúa que todos los estudiantes, personal administrativo y docentes se encuentren incluidos en el proceso educativo, sean respetados y no discriminados (Booth y Ainscow, 2018). También se consideran otros factores como la accesibilidad en la infraestructura, la sostenibilidad y cuidado ambiental y la justicia en los nombramientos. El segundo apartado se titula “organizando el apoyo a la diversidad”. Se evalúa que los estudiantes dispongan de los ajustes necesarios o requerimientos para tener un proceso educativo exitoso, al igual que los esfuerzos de los centros escolares por erradicar la exclusión, las barreras y los abusos de poder (Booth y Ainscow, 2018).

Debido a que en los cuestionarios se evidencian preguntas similares, es posible hacer una comparación entre la opinión que tienen el personal de la institución educativa (docente, directivos, tutores, administrativos), las familias, los estudiantes de niveles superiores y los estudiantes de niveles inferiores.

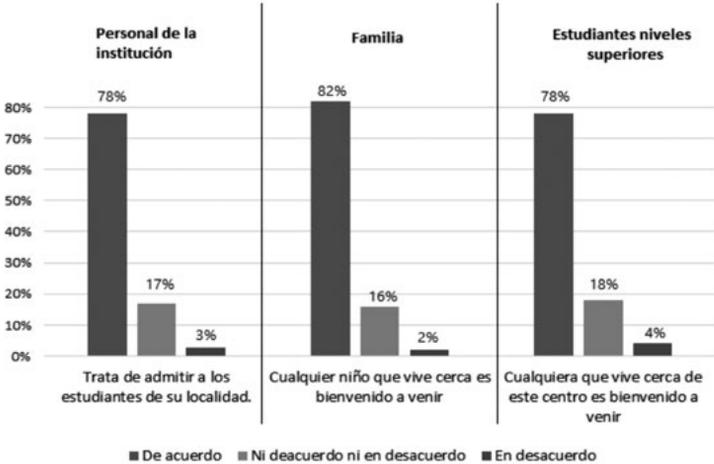
Desarrollando un centro escolar para todos

La población encuestada considera que las instituciones educativas poseen políticas que permiten el acceso de estudiantes de la localidad, aproximadamente el 80 % de los participantes está de acuerdo con esta afirmación. Esto permite evidenciar que los centros educativos están asegurando uno de los derechos fundamentales de las personas que es el acceso

a la educación, en todos los niveles, como se plantea en el ODS 4 (ONU, 2016). Este es un paso importante para una educación para todos porque por muchas décadas las personas con discapacidad, con bajos recursos económicos y otros grupos minoritarios han estado excluidos de los sistemas educativos formales.

Figura 1

Admisión a los centros educativos



De la mano del proceso de acceso está la integración del estudiante y su familia a la institución. Si las políticas institucionales crean un buen clima escolar y favorecen a que las familias y los estudiantes se sientan bienvenidos y que forman parte de la institución, todos van a resultar beneficiados. Formar en los estudiantes el sentido de pertenencia disminuye la deserción escolar y absentismo, transforma las expectativas académicas por unas más optimistas, se sienten más motivados, produce seguridad, felicidad y sentido de justicia (Quaresma y Zamorano, 2016).

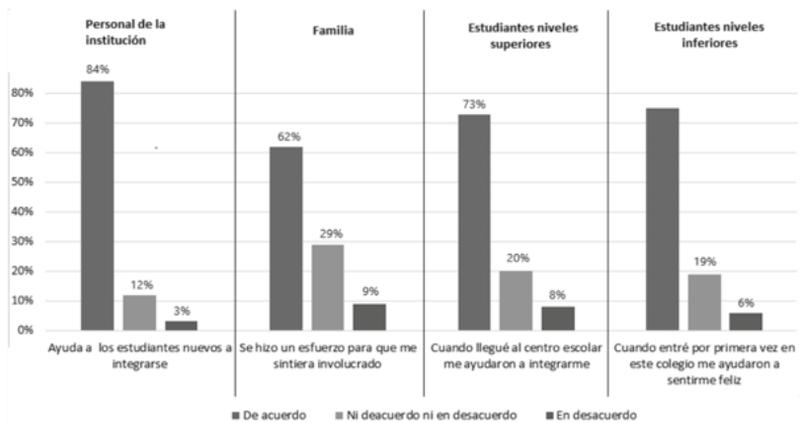
De acuerdo con la figura 2, el 84,2 % del personal administrativo y docente considera que existen mecanismos para integrar a los nuevos estudiantes. Aproximadamente tres cuartos de la población estudiantil, tomando en cuenta todos los niveles, sintieron ayuda por parte de la institución para integrarse a la comunidad. Esto implica que los alumnos se consideran



aceptados y respetados por los compañeros y docentes. Según Montecinos (2016), esto produce bienestar emocional que influye positivamente en el aprendizaje. En el cuestionario de las familias se obtuvo un porcentaje más bajo, solo el 62 % cree que se hizo un esfuerzo por hacerlos sentir involucrados. Se debe trabajar con esta sección de la comunidad educativa, para cambiar esta situación y permitir que se sientan motivados por colaborar con la institución.

Figura 2

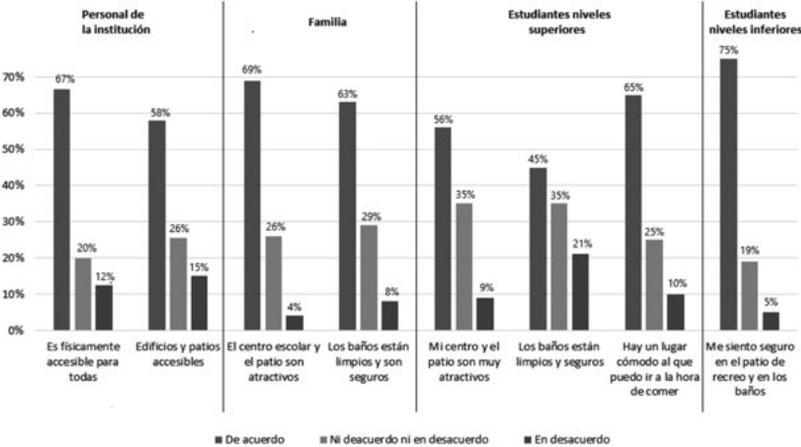
Integración de estudiantes y familias al centro educativo



Otro aspecto relevante en la construcción de una escuela para todos es la infraestructura. Las instituciones inclusivas aplican un diseño universal en su infraestructura que garantiza que todas las personas puedan utilizar los espacios sin requerir de apoyos adaptaciones particulares (UNICEF, 2014). Aproximadamente el 60 % de docentes y personal administrativo señalan que los centros educativos cuentan con instalaciones accesibles para todos (figura 3). Entre el 60 % y el 70 % de las familias y estudiantes de niveles inferiores consideran que los espacios como edificios y patios son atractivos y seguros. Los estudiantes de niveles superiores no están totalmente de acuerdo con esas afirmaciones; un 21% indica que los baños no son limpios ni seguros, un 35 % no encuentra del todo atractivo los patios y ni considera que hay lugares cómodos para utilizar al momento de alimentarse.

La opinión de los encuestados evidencia que hay aspectos por mejorar en el tema de infraestructura. Duarte *et al.* (2011) señalan que invertir en infraestructura y mantenimiento físico de los espacios educativos son una necesidad y no un lujo. Buenas instalaciones permiten crear ambientes más propicios para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por eso, las políticas institucionales y gubernamentales deben asegurar que se destinen recursos económicos para la construcción de infraestructura accesible y para mantener todas las instalaciones limpias y seguras. Sin embargo, eso no es suficiente, pues el cuidado de estos espacios depende en gran medida de quienes lo utilizan, es decir la propia comunidad educativa. Las políticas también deben establecer normativa del cuidado y respeto por estos espacios, concientizando a los estudiantes sobre la importancia de mantener las instalaciones en buenas condiciones y de contar con su ayuda para lograrlo.

Figura 3
Infraestructura de los centros educativos



La figura 4 presenta las respuestas de maestros, personal administrativo y de apoyo acerca de las políticas relacionadas al ámbito administrativo y pedagógico de las instituciones, preguntas que no fueron encontradas en los otros instrumentos. Como indica Barrio (2009), la educación inclusiva necesita de un contexto participativo y democrático. En estas instituciones se puede eviden-

ciar la existencia de trabajo en equipo y participación. Los docentes ven como elementos positivos la existencia de proceso de desarrollo participativo (78 %), la organización de grupo de manera equitativa (77 %), la colaboración entre colegas para integrarse al equipo (73 %) y la existencia de un liderazgo inclusivo (69 %). Sin embargo, el componente democrático está faltando, como se evidencia en el indicador de nombramiento y ascensos. Un 12,4 % del personal de la institución considera que estos procesos no son justos y un 32,7 % no está ni de acuerdo ni en desacuerdo.

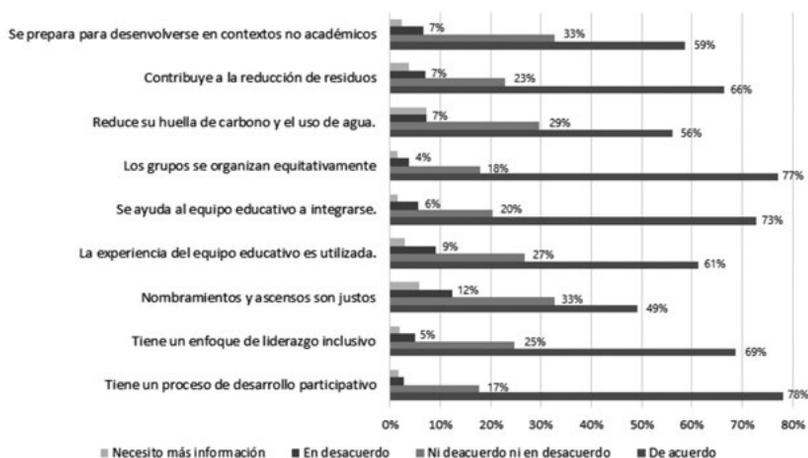
Acerca de la sostenibilidad y cuidado del medioambiente, los resultados de los instrumentos evidencian que el 66,3 % contribuye en la reducción de residuos y el 56 % en la disminución de la huella de carbono y el consumo del agua. Además, en este último indicador se registra que un 7,2 % desconoce sobre cómo se realizan estos procesos en la institución. Es importante fortalecer estas políticas, porque una educación para todos implica velar por las futuras generaciones, a partir de un consumo responsable de los recursos no renovables y la reducción de la contaminación.

La educación va más allá del aprendizaje y enseñanza de contenidos curriculares. Su finalidad es que niños y jóvenes puedan aplicar los conocimientos y habilidades, que desarrollan en el espacio educativo, en los diferentes contextos en los que se desenvuelven en su vida diaria. Un 7 % de docentes y personal administrativo no consideran que los estudiantes estén preparados para actuar en contextos no académicos, y un 32,7 % no se encuentra ni a favor ni en contra de esta afirmación. Ante estos resultados es recomendable revisar si los contenidos curriculares y las destrezas o competencias definidas en los diferentes niveles educativos se adecuan a las transformaciones constantes de la sociedad y el entorno en el que se desenvuelven, con el fin de mejorar la normativa existente.



Figura 4

Percepción del personal sobre políticas inclusivas



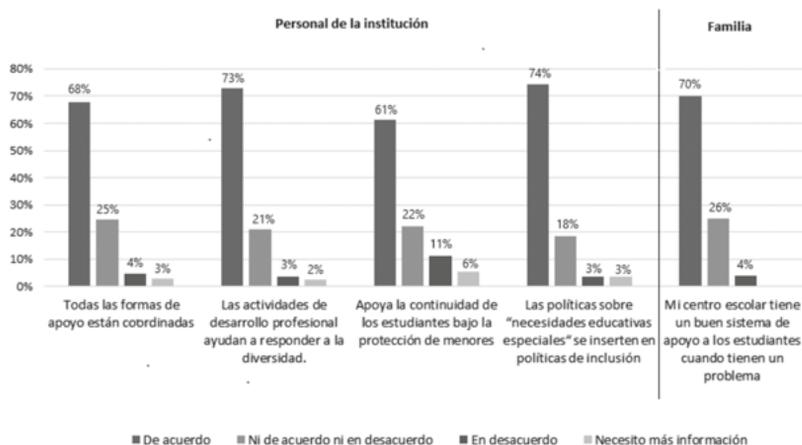
Organizando el apoyo a la diversidad

Los resultados de las encuestas establecen que las instituciones cuentan con diferentes formas de apoyar la diversidad (figura 5). El 72,7 % de docentes y administrativos señalan que las acciones planificadas por las instituciones para su desarrollo profesional les han ayudado a responder a la diversidad de estudiantes. Un 74,3 % manifiesta que dentro de las políticas de inclusión se consideran las políticas sobre las necesidades educativas especiales. Además, un 68 % señala que hay coordinación entre las diferentes formas de apoyo. Por el lado de la familia, el 75 % de los familiares considera que las escuelas y colegios cuentan con buenos sistemas de soporte a los estudiantes cuando presentan algún problema. Es decir, que se evidencian esfuerzos por parte de las instituciones escolares para responder de manera adecuada a la diversidad.

Sin embargo, un área que necesita mejorar es el apoyo a estudiantes bajo protección de menores. Esta situación puede ser delicada para ser tratada únicamente por los centros educativos, por lo que es crucial mejorar la comunicación con las instituciones estatales para garantizar que este grupo de estudiantes permanezca en el sistema educativo, continúe sus estudios y disfrute de una buena calidad de vida.

Figura 5

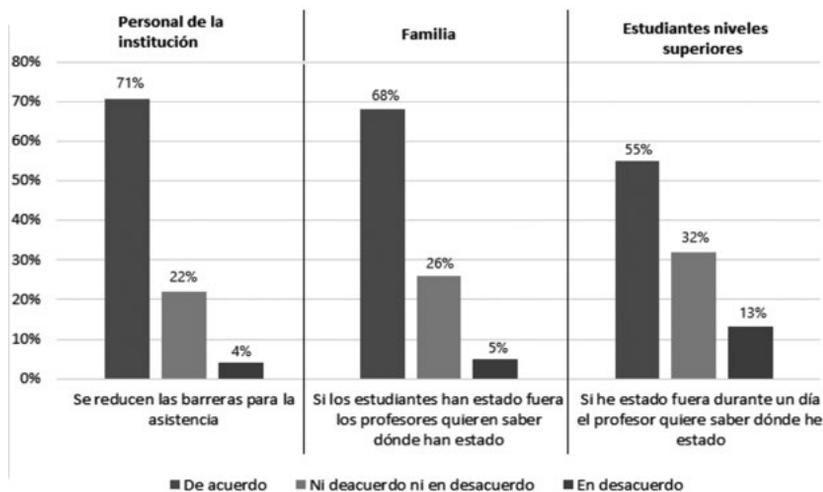
Políticas de apoyo a la diversidad



La figura 6 ahonda en la asistencia escolar. El 70,6 % del personal docente y administrativo indica que se reducen barreras para la asistencia; es decir que la institución establece mecanismos para evitar las faltas injustificadas; no se utiliza la inasistencia como un factor para dar un trato injusto a discriminatorio a los estudiantes; o se investiga si la inasistencia está vinculada a algún tema de salud, factor familiar o problema dentro de la institución. En este sentido, un 68 % de las familias y un 55 % de los estudiantes de cursos superiores manifiesta que el docente muestra interés y pregunta las razones por las cuales han faltado a clases. Si bien la asistencia a la institución no garantiza el aprendizaje, es un mecanismo que permite apoyar la continuidad en la educación porque así los estudiantes no se pierden las oportunidades de aprender y desarrollar sus habilidades (Booth y Ainscow, 2011).

Figura 6

Asistencia a clases



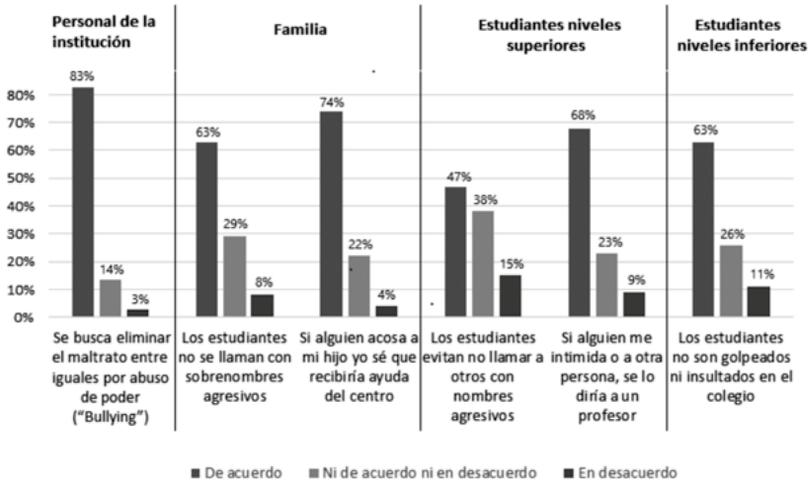
El sistema educativo ecuatoriano se enfrenta a una fuerte violencia entre pares. De acuerdo con un estudio entre el Ministerio de Educación y la UNICEF (2017), uno de cada cinco estudiantes ha sufrido de algún tipo de acoso o violencia dentro de las instituciones. Los resultados de las encuestas evidencian, en cierta medida, que esta realidad sigue vigente hasta la actualidad. A pesar de que el 82,6 % del personal de la institución indican que se plantean mecanismos para erradicar el maltrato y el abuso del poder, estudiantes y familias evidencian episodios o tratos de violencia entre los estudiantes. En los niveles educativos superiores, el 15 % del alumnado señala el uso de nombres agresivos para dirigirse a los compañeros; mientras que en los niveles educativos inferiores el 11 % indican que los estudiantes han sido golpeados o insultados, como se detalla en la figura 7.

Dos elementos positivos por destacar es que el 68 % de los estudiantes solicitaría ayuda a sus docentes en caso de enfrentarse a situaciones de intimidación y que el 74 % de las familias también consideran que recibirían apoyo de la institución si se evidenciaron estos inconvenientes. Como señalan Rubio (2016) y Newman y Murray (2005), los docentes poseen un rol trascendental en la intervención y atención de los alumnos víctimas de

bullying, porque brindan una sensación de seguridad, y además contribuyen para frenar estos actos violentos.

Figura 7

Discriminación en las instituciones educativas



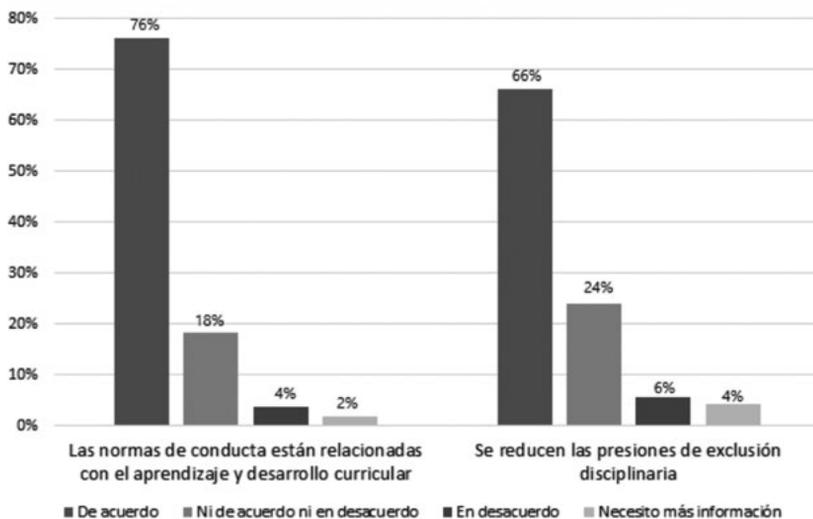
Parte de las políticas de apoyo a la diversidad requiere que el docente actúe bajo la ética profesional. Una de estas cualidades es la justicia que implica dar a cada persona lo que le corresponde y actuar de manera objetiva y racional, respetando el cumplimiento de los derechos y las características de cada individuo (Blanco, 2006). La percepción de las familias y del alumnado de niveles superiores respecto al comportamiento de los docentes varía según el momento: al elogiar y al castigar. Ambos grupos consideran que los elogios son más justos que los castigos; sin embargo, el porcentaje de aceptación entre alumnos de básica superior y bachillerato es inferior al de las familias. El 53 % de alumnos cree que los castigos son justos, mientras que el 14 % no lo considera así; así mismo, el 59 % considera que los elogios son justos y un 10 % que no lo son.

Por último, en el instrumento para el personal de la institución se plantean dos preguntas sobre la normativa disciplinaria (figura 8). El 76,2 % considera que las reglas de comportamiento poseen relación con el aprendizaje y el currículo y un 66,2 % que se disminuyan las presiones de exclusión disciplina-

ria. Es decir, que las políticas de la institución sobre la convivencia y las normas de comportamiento no son una barrera para el proceso de aprendizaje, sino que permiten crear espacios seguros y de bienestar. No obstante, es necesario seguir trabajando en prevención de la exclusión para evitar que los estudiantes se desvinculen del proceso educativo y se sientan desmotivados.

Figura 8

Normas disciplinarias



Discusión y conclusiones

La política educativa debe establecer los fundamentos legales y normativos que garantice el derecho de una educación inclusiva de todos los infantes y adolescentes; que contribuya a formar un régimen educativo más justo y con oportunidades para todos; que asigne los recursos humanos, materiales y económicos necesarios para apoyar la inclusión; que responda al contexto en el que se desarrollan; y que promueva una cultura y prácticas inclusivas.

La evaluación sobre la política educativa de las instituciones participantes evidencia aspectos positivos en los procesos de inclusión y áreas por fortalecer. Con respecto a los aspectos positivos se destaca que los centros escolares mantienen políticas que favorecen el acceso de todos los estu-

diantes de la comunidad y buenos procesos de integración de los nuevos alumnos. Ambas situaciones permiten garantizar el derecho a la educación como se señala en el cuarto objetivo de desarrollo sostenible. Los docentes y el personal administrativo indican que existe un trabajo en grupo, que hay una organización equitativa y que se fomenta la integración entre colegas.

Las políticas no se limitan a atender únicamente a un grupo de la población, pues su enfoque es responder a la diversidad. Como señalan Clavijo y Bautista (2020), las políticas inclusivas promueven el respeto a la diversidad como un elemento transversal en la comunidad. Sin embargo, esto no significa que se descuida la atención y políticas para las personas con discapacidad y con necesidades educativas específicas, ya que requieren de ajustes razonables y apoyos para tener una educación de calidad. Al dar respuesta a estas necesidades, no solo se beneficia a estos estudiantes sino a toda la población educativa en general (Rojas *et al.*, 2021).

Con respecto a las áreas por mejorar se evidencia la necesidad de integrar a la familia a la institución. Contar con la familia es importante porque son quienes conocen a sus hijos/as y pueden ser de gran ayuda para encontrar soluciones que respondan a la realidad en la que se desenvuelven (Hunt, 2014; Gallego *et al.*, 2022). El proceso de inclusión requiere del trabajo entre instituciones, autoridades educativas, familias, organizaciones sociales y el Estado. Solo así se logrará un verdadero cambio en las diferentes esferas de la sociedad.

A pesar de la existencia de colaboración entre integrantes del equipo es importante considerar la experiencia de cada uno de los docentes para continuar con el trabajo y los procesos de inclusión. Porque estas acciones, al ya haber sido aplicadas, permiten reconocer aquellos aspectos a mejorar, evitar prácticas que no sean adecuadas ni eficientes o mantener aquellos elementos positivos. Además, siempre es necesaria la preparación y capacitación constante de los profesores como del personal administrativo. Incluso se pueden armar talleres para trabajar con los padres/madres y campañas de sensibilización con estudiantes. Siempre hay algo nuevo que aprender y diferentes estrategias por poner en práctica que favorezcan la atención a la diversidad (Rivera y Núñez, 2023). La capacitación facilita la preparación del ambiente del aula, así como los recursos, materiales y estrategias didácticas que fomenten el aprendizaje y participación de todos incluidos aquellos con discapacidad (Falla *et al.*, 2021; González y Fierro, 2018). Igualmente un

tema administrativo a trabajar con urgencia son los ascensos, actualmente el personal no considera que sean del todo justos.

Otro elemento de mejora es el cuidado y mantenimiento adecuado de la infraestructura. La escuela es un espacio en el que los estudiantes pasan muchas horas; por lo tanto es necesario crear ambientes adecuados para el aprendizaje, que además sean seguros física y emocionalmente. Esto va de la mano de crear un buen clima escolar. Los resultados de los instrumentos evidencian la existencia de discriminación y violencia entre compañeros. Por lo que se debe fortalecer las políticas ya existentes en las instituciones, garantizando que sean puestas en práctica y brindando el apoyo requerido por parte del personal docente y administrativo. Por último, se debe trabajar en la sostenibilidad, sobre todo en la actualidad en la que existen diferentes problemas ambientales que pueden perjudicar la vida no solo de las generaciones futuras sino de las generaciones actuales. Ecuador es un país en el que han existido avances en la legislación para una educación inclusiva (Gallegos *et al.*, 2024) y es importante que estas disposiciones se pongan en práctica y no permanezcan solo como ideas o proposiciones.

Referencias bibliográficas

- Barrio, J. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31. <https://bit.ly/3Wjd0nD>
- Barba-Martín, R. (2019). *La investigación-acción participativa desde la mirada de las maestras participantes en un proceso de formación permanente del profesorado sobre educación inclusiva*. (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Segovia.
- Blanco, R. (2006). La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad. *Revista Electrónica Sinéctica*, (29), 19-27. <https://bit.ly/4cYpwyt>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools* (3ª ed.). CSIE.
- CEACV. (2018). *Guía didáctica Huella de Carbono en Centros Educativos*. Comunitat Valenciana.
- Clavijo, R. y Bautista, M. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad*, 15(1), 113-124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Crisol, E., y Romero, A. (2020). El liderazgo inclusivo como estrategia para evitar el abandono escolar: opinión de las familias. *Educatio Siglo XXI*, 38(2), 45-66. <https://doi.org/10.6018/educatio.414871>

- Domínguez, F. (2018). Fundamentos y características de un modelo inclusivo y de calidad educativa. Comunidades de Aprendizaje. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 11(22), <https://bit.ly/3LjMQIt>
- Duarte, J., Gargiulo, C. y Moreno, M. (2011). *Infraestructura escolar y aprendizajes en la Educación Básica Latinoamericana: Un análisis a partir del SERCE*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://bit.ly/3zE3kLX>
- Falla, D., Alejandres Gómez, C. y Gil del Pino, C. (2022). Engagement en la formación docente como impulsor de actitudes inclusivas. *Educación XXI*, 25(1), 251-271. <https://doi.org/10.5944/educXX1.30369>
- Gallego, M., Gallegos, M., Paredes, P., Duchi, A., Rubio, W. y Cabrera, F. (2022). Acompañamiento a estudiantes universitarios con discapacidad en pandemia. En B. Garzón y J. Cárdenas (coords.), *Incidencia de los proyectos de Vinculación con la Sociedad de la Universidad Politécnica Salesiana*. (Vol. 2 pp. 103-126). Ediciones Abya-Yala.
- Gallegos, M., Paredes, P., Gallego, M. y Duchi, A. (2024). *Estudiantes con discapacidad múltiple. Situación y propuestas educativas*. Abya Yala. <https://acortar.link/82LUI5>
- Giroux, H. (2001). Cultural studies as performative politics. *Cultural Studies Critical Methodologies*, 1(1), 5-23. <https://doi.org/10.1177/153270860100100102>
- Hardy, I. y Woodcock, S. (2015). Inclusive education policies: discourses of difference, diversity and deficit. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 141-164, <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.908965>
- Hunt, P. (2014). *Cuadernillo 13. Participación de los padres y madres, la familia y la comunidad en la educación inclusiva*. UNICEF.
- LOEI. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Asamblea Nacional.
- LOD. (2012). *Ley Orgánica de Discapacidades*. Asamblea Nacional.
- López, M., León, M. y Crisol, E. (2020). *Hacia una escuela inclusiva. La evaluación del liderazgo como factor de mejora institucional*. Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação—Inclusão e Diversidade.
- Magnússon, G., Göransson, K. y Lindqvist, G. (2019). Contextualizing inclusive education in educational policy: the case of Sweden, Nordic. *Journal of Studies in Educational Policy*, 5(2), 67-77. <https://doi.org/10.1080/20020317.2019.1586512>
- Ministerio de Educación. (2018). *Manual de Buenas prácticas ambientales para instituciones educativas*. <https://bit.ly/4cCqroF>
- MINEDUC y UNICEF. (2017). *Violencia entre pares en el sistema educativo: Una mirada en profundidad al acoso escolar en el Ecuador*. <https://uni.cf/3VTNwMo>

- Montecinos, C., Aravena, F. y Tagle, R. (2016). *Liderazgo escolar en los distintos niveles del sistema: notas técnicas para orientar sus actos*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Newman, R. y Murray, B. (2005) How students and teachers view the seriousness of peer harassment: When is it appropriate to seek help? *Journal of Educational Psychology*, 97, 347-365.
- ONU. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Naciones Unidas.
- ONU. (2016). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas.
- Paredes, P. y Borja, M. (2022). Desarrollo integral de una persona con discapacidad psicosocial y síndrome de Turner. Historia de Vida. *Revista de Educación Quintaesencia*, 13(1), 01-13. <https://doi.org/10.54943/rq.v13i1.172>
- Paredes, P., Gallego, M. y Gallegos, M. (2022). El trabajo colaborativo y la sostenibilidad de la inclusión como reto para la reflexión. En F. Aguilar y M. Villagómez (coords.), *Experiencias docentes en tiempo de pandemia* (pp. 193-218). Ediciones Abya-Yala.
- Paredes, P. (2019). Gestión de talento y desarrollo de competencias de personas con discapacidad. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, VI(2), 70-80. <http://dx.doi.org/10.26423/rcpi.v6i2.252>
- Paya, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina Propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista Educación Inclusiva*, 3(2), 125-142.
- Queresma, M. y Zamora, L. (2016). El sentido de pertenencia en escuelas públicas de excelencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(68), 275-297
- Rivera, D. y Núñez, C. (2017). Capacitación Profesional Docente: Realidades de la Educación Inclusiva. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, (13), 15-25. <http://dx.doi.org/10.29197/cpu.v13i26.260>.
- Rubio, G. (2016). La narrativa juvenil realista sobre el acoso escolar: tratamiento del tema y técnicas narrativas. *ALLIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)*, (14), 73-92. <https://bit.ly/3S78zKd>
- Sarto, M. y Venegas, M. (2009). *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*. Publicaciones del INICO Colección Investigación.
- Tello-Blanc, E. y Paredes-Floril, P. (2022). Apoyos y ajustes razonables al currículo para la enseñanza de ciencias sociales en estudiantes con discapacidad intelectual. *INNOVA Research Journal*, 7(3), 1-15. <https://doi.org/10.33890/innova.v7.n3.2022.2088>
- UNICEF. (2014). *Cuadernillo 10. El acceso al entorno de aprendizaje I: entorno físico, información y comunicación*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Valle, J. (2012). La política educativa supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado.

Revista Española de Educación Comparada, (20), 109-144. <https://bit.ly/4bOG3UY>

Yadarola, M. (2019). Declaración de Salamanca: Avances y fisuras desde las ONG de/para personas con discapacidad. *Revista latinoamericana educación inclusiva*, 13(2), 139-156. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200139>

Zelasqui, I. (2021). Más allá de una problemática urbana: Accesibilidad edilicia y educación inclusiva para personas con discapacidad. *Derecho y Ciencias Sociales*, 25(1), 100-122. <https://doi.org/10.24215/18522971e094>

