



UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS
MAESTRÍA EN LIDERAZGO EDUCATIVO

**LIDERAZGO EN EDUCACIÓN SUPERIOR: PROGRAMA DE
PROMOCIÓN Y FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN
INCLUSIVA**

PROPUESTA DIRIGIDA A:
UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS-QUITO

AUTOR:
Dilan Alejandro Andrango Guerrón

ASIGNATURA: Proyecto de investigación en liderazgo y gerencia
educativa.

QUITO-ECUADOR

ABRIL 2023

Resumen

La educación inclusiva pretende generar repuestas oportunas, equitativas y respetuosas a la diversidad estudiantil que acuden a los ambientes de académicos de aprendizaje, su objetivo es eliminar la exclusión, segregación y discriminación en las prácticas educativas. En la educación superior, la educación inclusiva ha tenido muchas barreras para su aplicación y desarrollo, entre ellas, liderazgo autoritario y no inclusivo, poca capacitación y formación docentes, diseño arquitectónico y educativo no accesible, entre otros que han impedido el acceso, permanencia y egreso exitoso de los estudiantes de diferentes programas o carreras que ofertan las diferentes Facultades y Escuelas. Uno de los factores claves que puede obstaculizar o promover el desarrollo de la educación inclusiva es la gestión de los líderes educativos y sus percepciones acerca de la inclusión. El propósito de este estudio es identificar las percepciones y opiniones de líderes educativos de la Universidad de Las Américas (UDLA), frente a la cultura, políticas y prácticas inclusivas que se vivencian en la universidad y los factores sociodemográficos como el sexo, los años de experiencia y el tiempo en el ejercicio del cargo, así como también comparar el nivel de las dimensiones cultura, políticas y prácticas inclusivas que se vivencian en la UDLA y el Índice de Inclusión s y con ello finalmente generar una propuesta de mejora que fomente el desarrollo y fortalecimiento de la educación inclusiva. Para ello se realizó la aplicación del cuestionario adaptado del índice de Inclusión (Salceda-Mesa e Ibáñez-García, 2014) y la adaptación al contexto de la UDLA bajo análisis Delphi a juicio de expertos. El tamaño muestral fue de 11 participantes. Los resultados muestran que en la UDLA se vivencia un muy alto nivel de cultura y prácticas inclusivas, no siendo así de políticas, que a pesar de, se encuentra en nivel alto, este no es igual a las otras dimensiones. Esta dimensión se relaciona con la variable tiempo en el cargo del líder educativo. Por lo tanto, los resultados confirman la importancia de promover el fortalecimiento y desarrollo del liderazgo inclusivo y la implementación de un plan de acción que fomente la cultura, políticas y prácticas inclusivas en la UDLA.

Palabras clave:

Educación Inclusiva, Liderazgo inclusivo, Educación Superior, Percepciones, diversidad estudiantil

Abstract

Inclusive education aims to generate timely, equitable and respectful responses to the diversity of students who come to academic learning environments, its objective is to eliminate exclusion, segregation and discrimination in educational practices. In higher education, inclusive education has had many barriers for its application and development, among them, authoritarian and non-inclusive leadership, poor teacher training and education, non-accessible architectural and educational design, among others that have prevented access, permanence and successful graduation of students from different programs or careers offered by the different Faculties and Schools. One of the key factors that can hinder or promote the development of inclusive education is the management of educational leaders and their perceptions about inclusion. The purpose of this study is to identify the perceptions and opinions of educational leaders of the Universidad de Las Américas (UDLA), regarding the culture, policies and inclusive practices that are experienced at the university and sociodemographic factors such as gender, years of experience and time in office, as well as to compare the level of the dimensions of culture, policies and inclusive practices that are experienced at UDLA and the Inclusion Index and thus finally generate a proposal for improvement that promotes the development and strengthening of inclusive education. For this purpose, the application of the questionnaire adapted from the Inclusion Index (Salceda-Mesa and Ibáñez-García, 2014) and the adaptation to the UDLA context under Delphi analysis by expert judgment was carried out. The sample size was 11 participants. The results show that at the UDLA there is a very high level of inclusive culture and practices, but not of policies, which, despite being at a high level, is not equal to the other dimensions. This dimension is related to the variable time in the educational leader's position. Therefore, the results confirm the importance of promoting the strengthening and development of inclusive leadership and the implementation of an action plan that promotes inclusive culture, policies and practices at UDLA.

Keywords:

Inclusive education, Inclusive leadership, Higher education, Perceptions, Student diversity.

1. Introducción

La educación inclusiva debe ser considerada como un proceso que permite dar respuestas oportunas y óptimas a la diversidad de estudiantes que acuden a los centros educativos. De acuerdo con Andrango-Guerrón (2017), la educación inclusiva se sustenta en principios como la equidad, la igualdad, la justicia y el respeto y busca contrarrestar y eliminar cualquier tipo de discriminación, exclusión y segregación por temas de diversidad, a su vez que promueve la convivencia armónica entre los actores educativos y con ello, asegurar el acceso, permanencia y egreso exitoso de los estudiantes de los diferentes programas o niveles de estudio.

Algunos conceptos relacionados con la inclusión son los de calidad y participación, el primero hace alusión a un sistema educativo que ofrezca eficiencia, eficacia y efectividad en sus procesos y que permita el desarrollo del ser humano y su autodeterminación, por su parte, el concepto de participación promueve el accionar de todas las personas como agentes involucrados en procesos de transformación social y que tengan la oportunidad de participar en todas las esferas de la vida sin discriminación alguna, aspectos que se lograría con una educación inclusiva de calidad (Escribano y Martínez, 2013).

El proceso de implementación de la educación inclusiva en educación superior ha tenido múltiples retos, entre los cuales se pueden mencionar la carencia de política, acciones estructuradas y procedimientos que aseguren la educación inclusiva de calidad, junto con esto, poca infraestructura, diseños arquitectónicos, cognitivos y didácticos no pensados para la diversidad estudiantil docentes y directivos con poca o nula capacitación, lo que ha producido de actitudes y opiniones negativas y prejuicios ante la atención e inclusión de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo y participación en entornos universitarios. (Melero et al. 2018)

Si bien, la normativa ecuatoriana vigente en educación superior (LOES, 2010) indica que son las instituciones educativas quienes deben asegurar el acceso a una educación de calidad, permanencia y egreso de los estudiantes en los diferentes programas educativos, y con ello, la creación de una sociedad justa y transformada, sin embargo, ha pesar de las bases jurídicas y legales que sostienen la inclusión en educación superior, estas no siempre se cumplen, lo que reproduciría un modelo excluyente en materia educativa para estudiantes que responden a diferentes diversidades humanas.

Ante ello, los líderes educativos, figuras importantes del proceso de inclusión en educación superior, han tomado decisiones importantes con el propósito de ofertar entornos educativos y programas que incluyan todos, y para ello, se ha determinado una mirada holística y sistémica que permita en análisis pormenorizado de aquellas áreas de gestión que deben transformarse para brindar equidad en educación y la promoción de cultura, políticas y prácticas inclusivas.

Entonces, de acuerdo con la revisión de la literatura, varios estudios confirman que el rol del líder educativo y su percepción ante la inclusión es un eje clave y determinante para la promoción e implementación exitosa de programas que reconozcan las diversidades humanas y con ello, la promoción de una educación de calidad que asegure el acceso, permanencia, egreso y la futura inserción laboral de los estudiantes.

A partir de las ideas expuestas se presentan las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuál es la posición de los líderes educativos frente a la inclusión en la UDLA?

¿Qué factores pueden diferenciar las percepciones de los líderes educativos frente a la inclusión en la UDLA?

¿Cuáles son las percepciones de los líderes educativos acerca de la cultura, políticas y prácticas inclusivas que se vivencian en la UDLA?

¿Cómo fomentar la educación inclusiva en la UDLA desde la visión del liderazgo inclusivo?

2. Objetivos

2.1 Objetivo general

Promover el desarrollo y fortalecimiento de líderes educativos a través de capacitación y acciones colaborativas para el fortalecimiento de educación inclusiva en la Universidad de Las Américas.

2.2 Objetivos específicos:

1. Relacionar el sexo, los años de experiencia y el tiempo en el ejercicio del cargo de líderes educativos acerca de sus percepciones frente a las dimensiones de: cultura, políticas y prácticas inclusivas que se vivencian en la UDLA. (Saber conocer)
2. Vincular las percepciones de los líderes educativos acerca de la cultura, políticas y prácticas inclusivas que se vivencian en la UDLA.
3. Comparar el nivel de las dimensiones cultura, políticas y prácticas inclusivas que se vivencian en la UDLA y el Índice de Inclusión de acuerdo con la percepción de los líderes educativos.
4. Generar una propuesta de mejora dirigida a líderes educativos que fomente el desarrollo y fortalecimiento de la cultura, políticas y prácticas inclusivas.

3. Fundamentación teórica

3.1 De la Educación Integradora a la Educación Inclusiva

La educación inclusiva es considerada como un proceso macroestructural que posibilitan y propician los entornos educativos y todos sus actores con el propósito de asegurar que todos los estudiantes, independientemente de sus diversidad y características personales, tengan acceso a una educación de calidad, oportuna y durante toda su vida, sin ningún tipo de discriminación, exclusión o segregación.

El punto de partida de la inclusión es la equidad de oportunidad, respetando la igualdad de derechos para todos, y es considerada como una filosofía para entender a la educación y posibilitar as transformaciones sociales (Escribano y Martínez, 2014). Entonces, este proceso sistemático, solo se puede llevar a cabo siempre y cuando exista el trabajo sinérgico de todos los actores educativos, sumado a diferentes adecuaciones y ajustes

razonables tanto organizativos, administrativos, de liderazgo, arquitectónicos, de acceso, metodológicos-didácticos, entre otros.

De acuerdo con Andrango-Guerrón (2017) la educación inclusiva es reconocida como un proceso que permite dar respuestas oportunas, óptimas y de calidad a la diversidad de estudiantes que acuden a los entornos regulares de aprendizaje. Su propósito final es eliminar todo tipo de exclusión y discriminación ante las particularidades de los seres humanos, propiciando mayor participación en los procesos de aprendizaje y participación para todos, haciendo énfasis en aquellos estudiantes que responden a distintas necesidades específicas de apoyo educativo. Este derecho esencial de acceder a una educación de equitativa, gratuita y de calidad, debe traer consigo también, la transformación de las instituciones educativas, sus entornos y sus contextos, cuyo fin es dar respuesta a la diversidad educativa individual y social (Castillo-Briceño, 2015)

A pesar de que la educación inclusiva pone su énfasis primordial en los derechos humanos y promueve la igualdad de oportunidades de acceso a una educación de calidad y gratuita para todos, llegar a hasta este paradigma educativo no ha sido un camino simple ni sencillo, pues el marco teórico la praxis educativa, sobre todo en el ámbito de la atención a las personas históricamente excluidas o de atención prioritaria, nos revela que, las instituciones educativas no siempre dieron respuestas oportunas a la diversidad. Fue recién en los años 90 aproximadamente cuando empieza a surgir el paradigma educativo de la inclusión que intentaba incipientemente sustituir a la integración, que hasta ese momento presidía la práctica educativa (Barrio De La Puente, 2009).

Generalmente, el término integración es utilizado como sinónimo de inclusión, sin embargo, en educación, estos dos términos hacen referencia a dos paradigmas educativos completamente distintos, con diferentes enfoques y significados. Esta diferencia central destaca como se lleva a cabo la participación del estudiante y la adecuación o adaptación de los centros educativos para promover su acceso, permanencia y egreso, transversalizando la forma en la que aprende y las oportunidades de participación que se brindan y posibilitan. A más de ello, su diferencia central también radica en la concepción que los actores educativos tenían y tienen acerca del estudiante y su preocupación por acogerlo asistencialmente, por un lado, o priorizar sus derechos y brindarle autonomía y respeto, por el otro.

En este sentido, el modelo de integración se encuentra fundamentado en el principio de normalización, el mismo que intentó crear entornos, espacios y situaciones de aprendizaje comunes para toda la diversidad de estudiantes, promoviendo consigo políticas y respuestas acogedoras, asistencialistas y hasta un tanto segregadoras (Sánchez-Sáinz, M. y García-Medina, 2013). Entonces, a pesar de los cambios que se generaron, este modelo hacía énfasis en un enfoque individual centrado en un diagnóstico muchas veces patologizante, que visibilizaba primero las necesidades especiales del estudiante, antes que su condición de ser humano, lo que llevó al etiquetaje del estudiante como “alumno integrado”.

El modelo de integración buscaba la incorporación de estudiantes con necesidades educativas especiales (cómo se las denominaba en aquella época) en los sistemas educativos convencionales. En este modelo se esperaba que sean los estudiantes quienes se adapten a un sistema y estructuras educativas creadas que venían funcionando con cierta armonía y éxito por muchos años, entonces, para atenderlos, se sumaban una serie de estrategias didácticas, metodológicas, diferenciadas, inclusive de infraestructura con el fin de integrar al estudiante. Como manifiesta Iturra González, (2019). En el modelo integrativo, las instituciones educativas, en el mejor de los casos, fueron adaptadas para un estudiante considerado “diferente”. En contraste, con el paradigma inclusivo, en donde las instituciones educativas están preparadas para atender de mane óptima a las demandas de toda la diversidad de estudiantes desde el principio (UNESCO, 2008).

Siendo así, el paradigma inclusión en educación busca que las instituciones educativas se organicen de acuerdo a las necesidades de toda la población estudiantil, buscando asegurar que todos los estudiantes tengan una educación equitativa y de calidad, y para ello, se generan acciones colaborativas, transformaciones profundas, ajustes razonables, análisis y eliminación de barreras, promoción de facilitadores y oportunidades de aprendizaje, con el fin valorar y respetar la diversidad estudiantil. En la tabla 1 se puede observar un cuadro comparativo sobre el paradigma de integración e inclusión en educación.

Tabla 1

Educación integradora versus educación inclusiva

Educación integradora	Educación Inclusiva
Centrada en el diagnóstico del estudiante	Centrada en el estudiante como persona
Dirigida a la educación especial de estudiantes con necesidades educativas especiales.	Dirigida a la educación general para todos los alumnos de todos los ciclos educativos.
Basada en principios de igualdad y competición.	Basadas en principios de igualdad, equidad, cooperación, respeto y solidaridad.
La inserción en educación es parcial y condicionada.	La inclusión y participación en situaciones de aprendizaje es integral y de calidad.
Estudiante se adecua al sistema educativo y sus estructuras.	La institución responde oportunamente y se adecua a los estudiantes.
Se centra en el alumno y los programas específicos con ayudas denominadas adaptaciones curriculares.	Se centra en la persona y crea ajustes razonables para eliminar barreras de acceso y participación.
Tiende a disfrazar las diversidades para aumentar la posibilidad de inserción.	No disfraz diversidades porque estas son reales.
Busca la homogenización del estudiantado.	Valora la heterogeneidad y la diversidad de la comunidad educativa.
Trabajo parcelado por parte de los líderes educativos, docentes y familias.	Trabajo colaborativo por parte de toda la comunidad educativa.

Fuente: Elaboración propia desde Alemañy (2009)

3.2 La educación inclusiva en los entornos universitarios

La educación inclusiva en el sistema de educación superior hace referencia a la creación de entornos educativos en el que todos los estudiantes tenga igualdad y equidad de oportunidades de aprendizaje y participación con el fin de que puedan alcanzar sus metas de formación académico-profesional. En concordancia con la Organización para la cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2018), la educación inclusiva en los

sistemas universitarios requiere la eliminación de barreras para el aprendizaje y participación e implica la creación de entorno accesibles y acogedores que fomenten el éxito de todos los estudiantes (Tinto, 2017).

De acuerdo con Ainscow (2009) el paradigma organizativo didáctico de la educación inclusiva tiene algunas características, entre ellas se pueden destacar:

- Una nueva forma de pensar que confronta las creencias y percepciones de los docentes frente a las formas y objetivos de la educación.
- Nos distancia del fracaso escolar poniendo al estudiante como sujeto de derechos más que a su diagnóstico como eje clave del proceso educativo.
- Motiva a la comunidad educativa a centrarnos en el análisis de las barreras que impiden la participación y el aprendizaje, destacado que, estas no son solo físicas, sino también actitudinales, cognitivas y de acceso.
- Nos permite reconocer que estudiantes están siendo desfavorecidos por estas barreras, así como también, destaca que entre estas barreras sobresalen actitudes negativas, falta de recursos, falta de implementación de programas de atención a la diversidad estudiantil, modelos de enseñanza caducos, entre otros elementos que pueden dañar la presencia, la participación y el aprendizaje de la diversidad de estudiantes, especialmente, de aquellos que han sido históricamente excluidos.

Promover la educación inclusiva en entornos universitarios es esencial para garantizar que todos los estudiantes independientemente de sus diversidades tengan igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y egreso exitoso del sistema de educación superior. Para ello se requiere de cultura, políticas y prácticas inclusivas en todos los ejes de acción de las instituciones, además se requiere de la promoción de la accesibilidad universal, los ajustes razonables y apoyos, capacitación y sensibilización a toda la comunidad educativa y trabajo sinérgico, organizado y colaborativo entre todos los actores educativos.

Al ser importante la promulgación de políticas y elementos jurídicos, educativos y sociales que sustenten la inclusión en Educación Superior, en lo que respecta al sistema educativo ecuatoriano, en el año 2010 se promulga la Ley Orgánica de Educación Superior con el propósito de garantizar el derecho a la educación superior de calidad, gratuita, a través del acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin distinción, lo que promueve el respeto los derechos universales, el derecho a la educación en igualdad

y equidad de oportunidades para todos, independientemente de sus diversidades humanas (Asamblea Nacional, 2010).

En este sentido, son las Instituciones de educación superior (IES), las que deben transformar las estructuras macrosociales y las realidades societarias (Clavijo Castillo y Bautista-Cerro, 2020). en las que, por innumerables ocasiones se han visto vulnerados los derechos de las personas al impedir el acceso, permanencia o egreso exitoso de estudios de educación superior debido a sus condiciones o diversidades sexogenéricas, religiosas, culturales, étnicas, políticas, socioeconómicas, discapacidad, entre otras. Son las instituciones de educación superior las encargadas de formar profesionales con conocimientos oportunos y científicos que puedan dar respuesta a las problemáticas sociales y de la realidad circundante promoviendo la convivencia social, el respeto a los derechos humanos y el bienestar de todas las personas (Asamblea Nacional, 2010; Fernández y Pérez, 2016).

De acuerdo con lo planteado con Herdoiza, (2015), las instituciones educativas deben promover entre sus políticas, diferentes acciones que permitan atender a las individualidades de los estudiantes, y con ello, la promoción de la inclusión que respete y reconozca la diversidad humana en todos sus sentidos, mediante el marco de derechos y deberes sociales compartidos y asumidos por todas las personas, lo que significa a su vez, la vivencia de oportunidades para todos, especialmente de las personas que se encuentran en condiciones de mayor vulnerabilidad. Es por ello por lo que, son los sistemas universitarios ecuatorianos, los responsables de formar profesionales que respeten y salvaguarden la dignidad humana de respeto a la diversidad para el desarrollo del marco educativo inclusivo en educación superior (Fajardo, 2017; Clavijo Castillo y Bautista-Cerro, 2020).

La educación educativa en contextos universitarios es un tema relevante y de constante cambio y evolución, con múltiples retos y oportunidades para aprender, todo ello con el fin de promover una educación inclusiva universitaria de calidad que asegure acceso, permanencia y egreso con aprendizajes de calidad, que le brinden al profesional la capacidad resiliente de transformar el mundo adaptarse a el.

3.3 Retos y oportunidades de la educación inclusiva en entornos universitarios

La inclusión en educación superior presenta múltiples retos y oportunidades en cuanto al acceso a una educación de calidad, permanencia y egreso de los estudiantes en los diferentes programas educativos. El paradigma inclusivo tiene como reto principal, la promoción de una sociedad justa y de vivencia de derechos, en donde, gracias a la educación se preparare académica y socialmente a todas las personas para la vida adulta y el trabajo en la sociedad. Es por ello por lo que, según la normativa sobre inclusión en el país pretende promover el verdadero sentido de la educación inclusiva, entendida como derecho fundamental y como elemento que determina la calidad educativa Clavijo Castillo y Bautista-Cerro (2020). Es por ello por lo que, se han tomado varias decisiones con el fin de una promoción de calidad para, todos entre ellas, el diseño, la adecuación y flexibilización de currículos que den respuesta y visibilicen la diversidad, implementación de materiales y recursos desde el paradigma del diseño universal y la accesibilidad, y sobre todo la capacitación y formación a directivos y docentes (Vessuri, 2016).

Algunos estudios señalan que una de las principales problemáticas que se evidencian en las instituciones de educación superior es que esta carecen de políticas y/o garantías específicas que aseguren la educación inclusiva de calidad, a más de ello, la poca infraestructura pensada desde el diseño universal, docentes y directivos con poca o nula capacitación en temas de inclusión y con ello, la proliferación de actitudes y opiniones negativas y prejuicios ante la atención e inclusión de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo y su inclusión en diferentes programas (Melero et al. 2018; Almenara et al. 2016; Rueda et al. 2019 y Velandia-Campos et al. 2018). Estos y otros pueden ser considerados algunas de las barreras ante la inclusión y retos que las instituciones educativas deben considerarlos y superarlos en la promoción de la calidad de sus diferentes carreras y programas de estudio.

En este mismo sentido, un estudio realizado por (Rojas-Rojas, et al., 2018) indica que a las universidades asisten gran cantidad de estudiantes diversos, y que si bien, muchas de las instituciones han superado las barreras para permitir el acceso, se encuentran posteriormente con las barreras de la permanencia, puesto que, en muchos de los casos es recién durante el proceso educativo cuando los estudiantes van revelando algún tipo de particularidad, aspectos que al ingreso no se indicó, por lo que, la institución educativa lo desconoce y no se ha generado la detección no atención oportuna. Esto puede traer consigo actitudes negativas por parte de los miembros de la comunidad educativa y con

ello, dificultades en su proceso académico debido a su falta de reconocimiento en el marco de políticas y prácticas educativas inclusivas institucionales.

Un reto importante que las instituciones educativas deben considerar en cuanto a la vivencia de inclusión en la elaboración de políticas, protocolos y rutas de actuación para la atención de la diversidad estudiantil, esto se puede generar a través de la conformación de redes de apoyo que sustenten, capaciten y formen a los diferentes actores de la comunidad educativa acerca de acciones pedagógicas, didácticas y sociales que den respuesta oportuna a la pluridiversidad estudiantil. Estas acciones deben ser realizadas desde el modelo social con enfoque de derechos, evitando con ello acciones asistencialistas organizadas. De acuerdo con lo planteado por Rojas-Zapata y Hernández-Arteaga (2020) y Paz Maldonado (2020) mencionan que muchas instituciones de educación superior al no tener políticas ni rutas de actuación asumen un comportamiento reactivo ante las diferentes situaciones presentadas, es decir, al no haber una estructura organizacional, se generan adaptaciones poco razonadas e instantáneas, de las cuales, muchas de ellas responden a criterios asistencialistas desde el paradigma médico-rehabilitador.

Así mismo, otro de los principales retos que deben asumir las instituciones de educación superior es el egreso y culminación exitosa de estudios y la generación de redes de empleabilidad. Este aspecto es un eje clave debido a que los programas de transición a la vida adulta, así como la formación universitaria, deben promover la inclusión laboral como aspecto importante en la vida de las personas. Ante ello, las instituciones educativas deben promover sensibilización comunitaria frente a temas de inclusión y generación de empleo digno para todos y todas sus estudiantes, con principal énfasis en las personas que responden a las diferentes diversidades. Sin embargo y en concordancia con Galán-Mañas (2015) son muchas las instituciones de educación superior quienes ejercen un amplio eje de trabajo en cuanto al acceso y permanencia de los estudiantes y su inclusión, empero, olvidan o tienen acciones muy reducida para acciones de egreso asertivo, promoción del empleo digno e inserción laboral.

Entre algunos retos que pueden convertirse en barreras para el aprendizaje y la participación exitosa en concordancia con una revisión sistemática de Paz Maldonado (2020) se destacan los siguientes:

- Abordaje netamente teórico de la diversidad y los derechos humanos, sin la generación de culturas, políticas organizativas ni acciones prácticas.
- Predominio de paradigma médico-rehabilitador y asistencial en el abordaje de las personas con diversidad, especialmente discapacidad.
- Personal docente poco capacitado y calificado en áreas de didáctica, pedagogía e inclusión.
- Las instituciones educativas se preocupan por el acceso a estudios, sin embargo, no se asegura y se trabaja muy poco sobre políticas de permanencia o egreso exitoso.
- Pocos recursos académicos y estructurales, especialmente tecnológicos.
- Muy pocas instituciones educativas han considerado la accesibilidad universal (arquitectónica, cognitiva, sensorial y de aprendizaje) entre sus políticas y organización.
- Los docentes tienen resistencia a la inclusión de estudiantes aludiendo que no cuentan con las competencias para atenderlos oportunamente.
- Las instituciones educativas no cuentan con lineamientos institucionales relacionados a la inclusión de las diferentes diversidades, la mayoría ha hecho énfasis en temas de discapacidad sensorial.
- Desconocimiento de líderes académicos acerca de acciones inclusivas en la praxis de educativa.

Ante todos estos retos, pueden surgir algunas oportunidades de mejora, entre las que se pueden destacar, la generación de políticas institucionales en cuanto a la atención oportuna y de calidad de todos los estudiantes, mejora de la calidad educativa a través de la generación de escenarios de aprendizaje efectivos y oportunos para la atención de la diversidad estudiantil, promoción de la igualdad de derechos y equidad de oportunidades para todos desde las políticas y cultura institucional que se fomenten en la praxis cotidiana, capacitación y formación a docentes en temas de educación inclusiva y atención a la diversidad y promoción del liderazgo educativo inclusivo que fomente redes de trabajo colaborativo entre todos los actores de las instituciones educativas (Escribano y Martínez, 2013; Sánchez y García 2013).

3.5 Liderazgo educativo e inclusión en instituciones universitarias

Los líderes directivos de las universidades tienen un rol importante y clave en la promoción de la educación inclusiva en sus instituciones educativas. Pues su trabajo, no va solo encaminado a la generación de estamentos pedagógico-didácticos, sino también, a la elaboración y generación de culturas, políticas y prácticas que promuevan el aseguramiento de la calidad en la atención educativa de la diversidad estudiantil desde el modelo social con enfoque de derechos, y con ello, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la aceptación de la diversidad personal. En este sentido, es importante reconocer que las competencias o prácticas relacionadas con el liderazgo directivo y la inclusión deben integrar conocimientos, actitudes, capacidades y habilidades que promuevan el aprendizaje y participación de calidad, de manera equitativa e inclusiva (Fernández Batero y Hernández Fernández, 2013).

Se comprende como liderazgo educativo a las acciones directivas encaminadas a orientar a la comunidad educativa para promover un óptimo desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, cultura y clima organizacional, innovación y actualización, así como la dirección estratégica desde una visión sostenible (Sierra Villamil, 2016). Generalmente el líder directivo educativo tiene como propósito promover y lograr el mayor desarrollo posible competencias, habilidades, potencialidades y oportunidades de aprendizaje de las personas a su cargo. En este sentido, Sánchez (2015) enuncia que se debe redefinir las funciones directivas del liderazgo educativo, pues muchas veces se ha centrado únicamente en funciones administrativas, que a pesar de ser importantes, no son los ejes claves para la mejora y la obtención de resultados óptimos en materia educativa, ni mucho menos, en ámbitos de inclusión propiamente dichos.

De acuerdo con Sánchez (2015) los líderes educativos deben conocer y poseer una serie de habilidades, entre ellas:

- Habilidades de liderazgo y fomento del trabajo en equipo
- Habilidades de motivación
- Habilidades para la gestión y la toma de decisiones.
- Habilidades para la comunicación.
- Habilidades para la gestión de conflictos y la convivencia.
- Habilidades para la organización, gestión y coordinación de centros, carreras y programas.

- Habilidades de dirección estratégica: planificación, ejecución y evaluación de planes, programas y proyectos.
- Habilidades para la gestión del cambio y la innovación.

Si bien, es importante reconocer al liderazgo educativo como uno de los pilares básicos del óptimo funcionamiento y desarrollo de una institución educativa y sus diferentes programas, es clave, también dilucidar que esta entidad organizativo-administrativa dirige toda la dinámica estructural y procesual de las instituciones, así como, el desarrollo curricular, la innovación y evaluación (Lorenzo-Delgado, 2004). Sin embargo, no es menos importante mencionar que son los líderes educativos los encargados de la promoción de políticas organizativas y didácticas que favorezcan las buenas prácticas educativas en materia de inclusión de la diversidad estudiantil. De acuerdo con Fernández Batero y Hernández Fernández (2013) la investigación en liderazgo educativo es amplia y ha centrado sus estudios en el desarrollo de un liderazgo sostenible, sistémico, distribuido, para el aprendizaje, emocional, instruccional, transformacional e inclusivo, siendo este último, sin desmerecer a los otros enfoques, el que genere el desarrollo de derechos y contribuya a la convivencia social y comunitaria en la diversidad.

Estudios de Hargreaves y Fink, (2004); Timperley, (2005); Ainscow y Kaplan, (2004) señalan que en la promoción de un liderazgo inclusivo es necesario fomentar y asegurar un liderazgo colaborativo, sostenible y distribuido, que tenga como propósito la promoción de una Educación para todos y todas sin distinción de las particularidades y que ponga en práctica el respeto, la equidad, la igualdad y la justicia, entre otros valores claves que permitan la atención de todo el alumnado. Entonces, el liderazgo educativo inclusivo será aquel que busque el desarrollo de 'óptimas relaciones de convivencia, participación y respeto, por encima de las adecuaciones, infraestructura o recursos y que permita y motiva la transformación social y comunitaria tanto intra-institución como fuera de ella (Essomba, 2006).

Fernández Batero y Hernández Fernández (2013) mencionan en su estudio que no existen unas características o prácticas específicas para el líder educativo inclusivo, ni tampoco un tipo de liderazgo que sea clave para la inclusión, sino que, es importante la resiliencia y adaptabilidad para acoger características de los diferentes estilos de liderazgo y adaptarlos de acuerdo con las necesidades específicas de cada institución o programa de estudios. Lo que significa que, el liderazgo no solo debe ser ejercido por aquellas personas

que asumen un cargo directivo en una institución, sino más bien, por todos los actores educativos en la promoción del trabajo colaborativo y sinérgico. En consonancia con Groon (2003), la ejecución de políticas, la implementación y vivencia de la cultura inclusiva y las actitudes frente a la diversidad no deben recaer solo en una persona que ejerce el rol de líder (Fernández Batero y Hernández Fernández, 2013), sino más bien, deben ser abordados por todos los actores de la comunidad educativa. La tabla 2 señala algunas características relacionadas con buenas prácticas en liderazgo educativo inclusivo:

Tabla 2

Buenas prácticas en liderazgo educativo inclusivo

¿Qué debe promover el Liderazgo educativo inclusivo?
<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer el desarrollo de todas las personas que pertenecen a la comunidad educativa. • Cultura profesional de colaboración y trabajo en equipos. • Gestionar metodologías activas para el aprendizaje y la enseñanza. • Favorecer prácticas educativas centradas en las personas y sus contextos naturales. • Promover la colaboración entre las instituciones educativas y las familias. • Gestionar el desarrollo de óptimas relaciones interpersonales. • Gestionar estructuras organizativas equitativas, respetuosas y accesibles. • Fomentar la autonomía curricular y organizativa.

Fuente: Elaboración propia adaptado de Fernández Batero y Hernández Fernández (2013)

3.4 Percepciones de líderes y directivos en entornos universitarios frente a la inclusión

Las actitudes y percepciones que tienen los líderes directivos educativos frente a la educación inclusiva, en cuanto a su fundamentos, cultura, políticas, condicionantes, medidas y prácticas, son determinantes en la promoción del éxito educativo y académico de los estudiantes, sobre todo, cuando a diversidad se refiere. De acuerdo con Andrango-

Guerrón (2017) la educación inclusiva y su accionar práctico no requiere solo de elementos relacionados con la legislación o política pública educativa, sino también a la formación de directivos y docentes que fomenten el respeto a la diversidad y la educación de calidad de la manera más equitativa posible, aspecto que en las instituciones de educación superior no debe ser considerada una excepción. Es así como, Álvarez Castillo y Buenestado Fernández (2015) mencionan que dependerá de la formación de directivos y docentes, sumado a sus actitudes y percepciones positivas las que permitirán crear escenarios de aprendizaje más inclusivo y con ellos prácticas pedagógicas asertivas y respetuosas.

Entonces, de acuerdo con varios estudios, de la capacitación y formación de los directivos y docentes dependerán la planificación e implementación de culturas, políticas y prácticas inclusivas. Sin embargo, uno de estos estudios realizado en España señala que, la poca o insuficiente formación académica en temas de inclusión educativas y atención a la diversidad estudiantil (Colmero, Pantoja y Pegajalar, 2015), podría influir en las actitudes y percepciones negativas y muchas veces discriminadoras que pueden llegar tener los actores educativos (González Rojas y Triana-Fierro, 2018) lo que incurría sobre el acceso, permanencia o egreso exitoso de los estudiantes de los diferentes programas y carreras, haciendo referencia a la educación superior.

Entonces, de manera general los líderes y directivos educativos en entornos universitarios tienen actitudes positivas hacia la inclusión. Sin embargo, pueden enfrentarse a múltiples barreras, entre ellas, políticas poco estructuradas, culturas mínimamente inclusivas, prácticas asistencialistas, así como actitudes y percepciones negativas de parte de los demás actores educativos. Sin embargo, también se puede encontrar algunos líderes educativos que perciben y consideran a la inclusión como meros formalismos legales o normativos que recaen en políticas poco contextualizadas y muchas veces deshumanizantes que impiden observar el real sentido de la inclusión en el ejercicio de la equidad, la igualdad, y el respeto a la dignidad humana (Escribano y Martínez, 2013). Es por ello que, se requiere el ejercicio el liderazgo desde la promoción de oportunidades que brindan la inclusión evitando todo tipo de discriminación y exclusión.

4. Metodología

En el presente estudio pretende analizar los factores sociodemográficos que afectan o influyen en la cultura, políticas y prácticas inclusivas que se vivencian en la UDLA desde la percepción de sus Líderes Educativos.

De acuerdo con los datos proporcionados por la Dirección de Evaluación Docente de la universidad, en la Universidad de las Américas (UDLA) ejercen cargos directivos 77 profesionales de distintas ramas académicas. De esta población, 14 personas tienen el rol de Decanos/as de facultades y escuelas (17,94%) de la UDLA, 53 personas tienen el cargo de Directores y/o Coordinadores de distintas facultades, escuelas, carreras y programas (67,94%) y 10 personas ejercen el cargo de directores de programas de maestrías (12,82%).

Por lo que, en correspondencia con los objetivos planteados para esta investigación, se realizó un estudio cuantitativo, no experimental, transversal, descriptivo y correlacional con muestreo no probabilístico autoselectivo, que de acuerdo con Hernández, et al (2010), un muestreo no probabilístico, hace referencia a un procedimiento de selección de participantes de manera informal, y de acuerdo a las características de la investigación; a más de ello, al tener la caracterización de autoselectivo, incide en que fueron las personas, en este caso los líderes académicos de la UDLA, quienes decidieron participar o no en este estudio.

De acuerdo con los criterios de inclusión para formar parte del estudio, los participantes debían ser parte de la institución académica UDLA, ejercer un rol de líder educativa en cualquiera de las facultades, escuelas, carreras o programas universitarios y que la persona desee formar parte de la investigación. Por otro lado, los criterios de exclusión fueron, personas que no ejerzan cargos de líderes educativos en la UDLA, y personas que a pesar de ejercer este rol no deseaban participar en la investigación. Cabe destacar que todos los sujetos que formaron parte de la muestra consintieron su participación a través de un consentimiento informado.

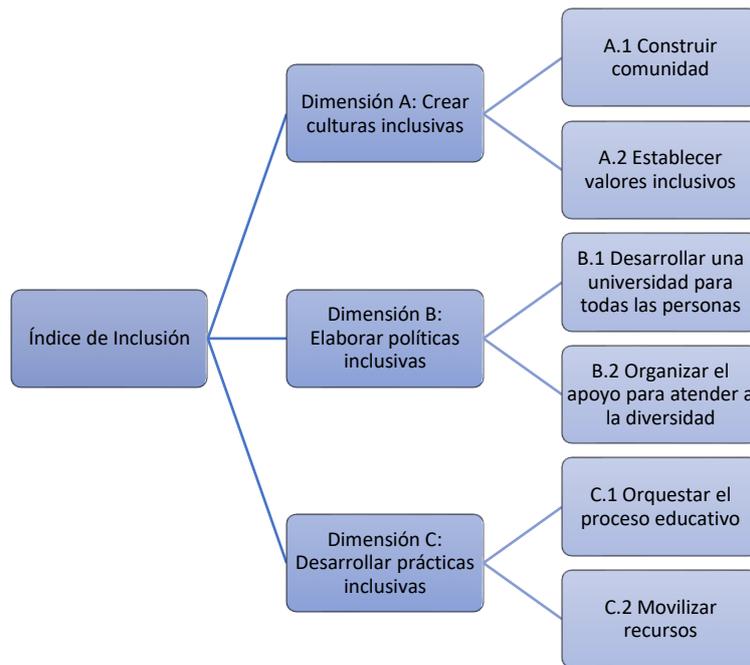
4.2 Instrumento

Para identificar la percepción de los Líderes educativos acerca de la cultura, políticas y prácticas inclusivas que se vivencian en la UDLA como variable de estudio, se utilizó la escala Índice de Inclusión adaptada al ámbito de la educación superior en España por Salceda-Mesa e Ibáñez-García (2014). La escala original denominada Índice de Inclusión (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan, y Shaw. 2000) permite evaluar culturas, políticas y prácticas inclusivas que tienen las instituciones educativas. Esta ha sido utilizada a nivel mundial en distintos entornos educativos por su validez de contenido y confiabilidad que posee, sin embargo, su aplicabilidad solo incluía a instituciones educativas que ofrecían servicios de educación básica y bachillerato.

La adaptación al Índice de Inclusión al ámbito de la educación superior (Salceda-Mesa e Ibáñez-García, 2014) evalúa las mismas dimensiones del Índice original, las cuales son: Dimensión A que evalúa el ámbito de la cultura inclusiva con sus 2 subdimensiones A.1 que hace referencia a construir comunidad y A.2 que hace referencia al establecimiento de valores inclusivos; la Dimensión B que evalúa las políticas inclusivas con sus 2 subdimensiones B. 1 que se refiere a desarrollar una escuela para todos y B.2 que hace referencia a organizar el apoyo para atender a la diversidad, y finalmente la Dimensión C que evalúa las practicas inclusivas en las instituciones educativas, y que consta de 2 subdimensiones C.1 que se refiere a orquestar el proceso educativo y C.2 que hace referencia a movilizar recursos (Booth, et al, 2000). Este instrumento adaptado a la educación superior está compuesto por 48 ítems distribuidos en las diferentes dimensiones y subdimensiones que lo componen. Las autoras del instrumento obtuvieron la validación del contenido para educación superior a través del análisis de interjueces. La figura 1 muestra las dimensiones y subdimensiones que constituyen el cuestionario adaptado al ámbito de la educación superior.

Figura 1

Dimensiones y subdimensiones del Índice de Inclusión adaptada a la educación superior.



Fuente: Elaboración propia a partir de Índice de Inclusión adaptado a Educación Superior (Salceda-Mesa e Ibáñez-García, 2014).

Cada ítem correspondiente a las dimensiones y subdimensiones que conforman el Índice de Inclusión adaptado a la educación superior se presenta a manera de afirmación y debe ser valorado de acuerdo con una Escala de Likert de 1 a 4 puntos (1 totalmente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 de acuerdo, 4 totalmente en desacuerdo. Se agregó una categoría 5 (como punto medio) que corresponde a las respuestas sin información, no sabe o no responde). Los participantes respondieron un total de 48 ítems correspondientes al instrumento por lo que su puntuación podría oscilar entre 48 y 192 puntos, lo que correspondería a que las puntuaciones altas estarían próximas a las máximas, que significaría que los participantes tienen una percepción favorable en cuanto a la cultura, políticas y prácticas inclusivas que se llevan a cabo en la UDLA, lo contrario ocurriría con las puntuaciones más bajas.

Previo a la aplicación del cuestionario a los líderes educativos, se realizó una adaptación lingüística al contexto ecuatoriano y específicamente al contexto de la educación superior en la Universidad de Las Américas. Entonces, para mantener la validez del instrumento se realizó un análisis Delphi a juicio de expertos. La población de expertos fue conformada por profesionales, expertos en el área de la inclusión, educación, educación especial y/o psicología educativa. Todos ellos con experiencia en educación superior y liderazgo educativo con nivel educativo de Maestría. La muestra fue intencional e incluyó

a 5 expertos de diferentes universidades y centros educativos de Quito que aceptaron participar de manera voluntaria. Es importante aclarar que para la selección de los expertos se tomaron como parámetros la experticia en la realización de juicios y la toma de decisiones basadas en la evidencia o experticia (estudios, investigaciones, experiencia, nivele educativo, entre otras), así como la disponibilidad y motivación para participar en el proceso (Dorantes-Nova, Hernández-Mosqueda & Tobón-Tobón, 2016). Las Adaptaciones al cuestionario Índice de Inclusión adaptado a Educación Superior de Salceda-Mesa e Ibáñez-García (2014) se las puede observar en la Anexo A.

5. Análisis de Datos y Resultados

Este estudio contó con la participación inicial de 14 líderes educativos de la UDLA, sin embargo, en el proceso de análisis de resultados se evidenció que 2 de los participantes no concluyeron con la realización completa de la escala, por lo que, la muestra real de participantes fue de 12 (n=12) personas, 6 mujeres y 6 hombres. La media de la edad de la muestra fue de 43.42 años con una edad mínima de 37 y una edad máxima de 53 años. De acuerdo con el nivel educativo, 3 (25%) de los participantes contaban con posgrado y/o especialización, 6 (50%) contaban con estudios de maestría y 3 (25%) tenían el grado de PhD. De acuerdo con el rol de liderazgo que ejercían en la UDLA, 4 (33.33%) participantes tenían el rol de coordinadores/as, 6 (50%) tenían el rol de directores/as y 2 (16,67) ejercían el rol de decanos/as. En cuanto al conocimiento que tenían los participantes sobre los programas y acciones de inclusión que se llevaban a cabo en la universidad, 3 (25%) mencionaron tener un conocimiento muy alto, 2 (16,67%) mencionaron tener un conocimiento alto, 5 (41.67%) mencionaron tener un conocimiento medio, y 2 (16,67%) mencionaron tener un conocimiento bajo sobre estos. Para finalizar, de acuerdo con la interrogante que pretendía averiguar si los participantes han recibido cursos o capacitaciones sobre educación inclusiva en los últimos 5 años, 7 (58,33%) participantes respondieron que sí las han recibido y los restantes 5 (41.67%) respondieron que no han recibido ninguna capacitación o formación referente a la temática. Cabe destacar que, el cuestionario sociodemográfico, así como las dimensiones A y B fueron contestadas por la muestra de participantes (n=12), sin embargo, la dimensión C fue completada solo por 11, habiendo un participante que omitió llenar esta parte del cuestionario. Las frecuencias de datos sociodemográficos pueden verse en la tabla 4.

Tabla 4

Frecuencias de datos sociodemográficos

Variable	n	%
Sexo		
Hombre	6	50.00
Mujer	6	50.00
Nivel Educativo		
Posgrado	3	25.00
Maestría	6	50.00
PhD	3	25.00
Rol que ejerce en la Universidad		
Coordinador/a	4	33.33
Director/a	6	50.00
Decano/a	2	16.67
Conocimiento sobre Programas de inclusión en la universidad.		
Bajo	2	16.67
Medio	5	41.67
Alto	2	16.67
Muy alto	3	25.00
Capacitación sobre educación inclusiva en los últimos 5 años		
No	5	41.67
Sí	7	58.33

Fuente: Elaboración propia

Para corroborar la fiabilidad se obtuvieron los estadísticos descriptivos de todas las variables de prueba y sociodemográficas de los participantes. Posteriormente se comprobó la normalidad de las variables cuantitativas del estudio. Sumado a ello, se utilizaron pruebas T de student, anovas y correlaciones para conocer la existencia de un

efecto de las variables sociodemográficas sobre las variables de estudio. Posteriormente, se utilizó el método de correlación de Pearson para conocer si existe una relación entre las variables del cuestionario. Finalmente, se comparó las puntuaciones de los factores de las subescalas (subdimensiones) con la media de las puntuaciones marcadas por el manual del cuestionario para comprobar la existencia de una diferencia estadísticamente significativa entre lo que se considera un valor aceptable de inclusión para el Índice y lo encontrado en la muestra de participantes. Todos los análisis se realizaron utilizando el programa estadístico R Core Team.

De acuerdo con los resultados de los estadísticos descriptivos sobre las variables cuantitativas se puede evidenciar que media de los años de experiencia en gestión universitaria que tienen los participantes del estudio (n=12) es de 12.08 años siendo el mínimo 4 años y el máximo 20. En cuanto a la variable de tiempo en el cargo de líder educativo en la UDLA (valor en años) se muestra que la media es de 7 años, siendo el mínimo 0 y el máximo 11. Por otro lado, de acuerdo con la percepción de los Líderes Educativos sobre las dimensiones (A. Cultura, B. Política y C. Prácticas inclusivas) del Índice de Inclusión que se vivencian en la UDLA, los resultados indican que el valor medio en la dimensión A referente a “Crear culturas inclusivas” con sus subescalas A.1 Construir comunidad y A.2 Establecer valores inclusivos es de 78 puntos siendo el mínimo 67 y máximo 93; es importante destacar que, el valor esperado para un nivel medio de “Cultura Inclusiva” es de 57 puntos, lo que significa que, de acuerdo a la percepción de los Líderes Educativos en la UDLA se vivencia una cultura muy inclusiva. En lo que concierne a la dimensión B referente a “Elaborar políticas inclusivas” con sus subdimensiones B.1 Desarrollar una universidad para todas las personas y B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad, los resultados indican que se obtuvo una puntuación media de 57.58 puntos siendo el mínimo 41 y el máximo 73; es importante destacar que, el valor esperado para un nivel medio de “Políticas inclusivas” es de 45 puntos, lo que significa que, de acuerdo a la percepción de los Líderes Educativos en la UDLA se vivencian varias o algunas políticas inclusivas. Finalmente, en lo correspondiente a las Dimensión C “Desarrollar prácticas inclusivas” con sus subdimensiones C.1 Orquestrar el proceso educativo y C.2 Movilizar recursos, los resultados evidencian que se obtuvo una puntuación media de 58.36 puntos siendo el mínimo 44 y el máximo 70; así mismo, es importante destacar que, el valor esperado para un nivel medio de “Prácticas inclusivas” es de 42 puntos, lo que significa que, de acuerdo a la percepción de los Líderes Educativos

en la UDLA se vivencian prácticas inclusivas para todos los miembros de la comunidad educativa. Los descriptivos de las variables cuantitativas pueden observarse en la tabla 5,

Tabla 5

Descriptivos de variables cuantitativas

Variable	n	media	DE	mediana	min	max
Edad	12	43.42	5.04	41.5	37	53
Experiencia en gestión universitaria	12	12.08	5.3	10.5	4	20
Tiempo en el cargo de líder educativo en UDLA	12	7	3.13	8	0	11
Total A.1 Construir comunidad	12	46.42	3.82	46.5	41	53
Total A.2 A.2 Establecer valores inclusivos	12	31.58	4.06	32	26	40
Total Dimensión A: Crear culturas inclusivas	12	78	7.73	79	67	93
Total B.1 Desarrollar una universidad para todas las personas	12	32	4.73	32	23	39
Total B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad	12	25.58	5.26	26	18	35
Total Dimensión B: Elaborar políticas inclusivas	12	57.58	9.76	58.5	41	73
Total C.1 Orquestar el proceso educativo	11	33.82	5.1	34	26	40
Total C.2 Movilizar recursos	11	24.55	3.8	24	18	30
Total Dimensión C: Desarrollar prácticas inclusivas	11	58.36	8.38	56	44	70

Fuente: Elaboración propia

En concordancia con el primer objetivo, los resultados indican que todas las variables cuantitativas se distribuyeron normalmente. Las variables sociodemográficas no presentaron un efecto estadísticamente significativo sobre los factores (dimensiones) del

cuestionario. Cabe mencionar que estos resultados se pueden deber al tamaño muestral ($n=12$) con el que se trabajó. En este sentido, es importante mencionar que la relación presentada entre el tiempo en el cargo de líder educativo en UDLA con la dimensión A “Crear culturas inclusivas” ($r=0.47$, $p=0.12$) y C “Desarrollar prácticas inclusivas” ($r=0.53$, $p=0.09$) del cuestionario, presentan una relación moderada a pesar de que no sea estadísticamente significativa, lo que significa que entre estas dos dimensiones y la variable existe una relación importante. Los resultados completos se pueden encontrar en la tabla 6.

Tabla 6

Análisis de variables sociodemográficas y dimensiones del cuestionario

Variable	A (Culturas)			B (Políticas)			C (Prácticas)		
	T	gl	p	T	gl	p	T	gl	p
Ttest									
Sexo	0.35	6.89	0.73	0.54	8.86	0.59	0.44	5.38	0.67
Capacitación	0.65	8.14	0.53	0.71	6.68	0.5	0.55	5.66	0.63
Anova	F	gl	p	F	gl	p	F	gl	p
N educativo	0.45	9	0.65	0.48	9	0.63	0.54	8	0.6
Rol	0.24	9	0.79	0.36	9	0.71	0.26	8	0.77
Conocimiento	0.96	9	0.46	1.36	9	0.32	2.15	8	0.18
Correlación	r	gl	p	r	gl	p	r	gl	p
Edad	0.36	10	0.25	0.42	10	0.17	0.29	9	0.38
Trabajo	0.29	10	0.35	0.07	10	0.83	0.33	9	0.31
P trabajo	0.47	10	0.12	0.14	10	0.66	0.53	9	0.09

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, en concordancia con el segundo objetivo que intentaba mostrar la relación entre las dimensiones (cultura, política y práctica) se encontró una correlación estadísticamente significativa alta entre todas las dimensiones del cuestionario. Es decir, existe una relación alta entre las dimensiones A y B ($r=0.87$, $p < 0.001$), una relación muy alta entre las dimensiones A y C ($r=0.85$, $p < 0.001$), y una relación alta entre las dimensiones B y C ($r=0.77$, $p=0.005$). Lo que puede significar que los líderes educativos

perciben de la misma manera tanto la cultura inclusiva como su práctica, no siendo igual con las políticas inclusivas, que, si bien se perciben de manera alta, no son tan altas como las otras dimensiones (cultura y práctica).

Finalmente, de acuerdo con el tercer objetivo se encuentra una diferencia estadísticamente significativa en todas las dimensiones y subdimensiones del cuestionario medido en la UDLA en comparación con la media brindada por la Guía del Índice de Inclusión, siendo mayor la de la universidad en todos los casos, dimensión A “cultura inclusiva” ($t=9.41$, $gl=11$, $p < 0.001$, $media=78$, $mu=57$), dimensión B “políticas inclusivas” ($t=4.46$, $gl=11$, $p < 0.001$, $media=57.58$, $mu=45$) y dimensión C “prácticas inclusivas” ($t=6.48$, $gl=11$, $p < 0.001$, $media=58.36$, $mu=42$). Lo que significaría que en la universidad que en la UDLA se vivencia un nivel muy alto de culturas, políticas y prácticas inclusivas de acuerdo con la percepción de los líderes educativos.

6. Discusión de Resultados

Las percepciones que los líderes educativos y los docentes tienen sobre la diversidad del estudiantado en educación superior pueden ser consideradas como uno de los factores influyentes en la promoción y desarrollo de la educación inclusiva, como lo señalan Angenscheidt Bidegain y Navarrete Antola (2017). En general, al ser los líderes educativos quienes fomentan las bases administrativas, pedagógicas y estructurales de los diferentes programas, se espera que estos promuevan una cultura de inclusión a la diversidad estudiantil en sus distintos ámbitos de acción educativa. Esto significa que, a los líderes educativos les corresponden responsabilidades como velar por el buen funcionamiento de las facultades, escuelas o programas que dirigen, fomentar la participación en igualdad de derechos y equidad de oportunidades de todos los miembros de la comunidad educativa (Sánchez-Sáinz y García-Medina, 2013), así como la creación de un ambiente óptimo y respetuoso de interaprendizaje en el que todos los estudiantes independientemente de sus características o diversidades sexogenéricas, funcionales, étnicas, raciales, socioculturales, entre otras, puedan acceder, permanecer y egresar de los diferentes programas, en otras palabras, que sean apoyados para tener éxito académico.

Si bien, en educación superior son las estructuras de los diferentes programas de estudio, sus las barreras o facilitadores de acceso y las percepciones de directivos y docentes

quienes facilitan u obstaculizan escenarios de aprendizaje innovadores e inclusivos, esta transición procesual hacia una cultura, políticas y prácticas inclusivas, debe ser llevada a cabo con el compromiso de todos los actores educativos y no solo por parte de los equipos directivos o de liderazgo, combinando a su vez, la reestructuración de políticas, accesos, currículos, ajustes razonables, metodologías, entre otros elementos que eliminen barreras para el aprendizaje y la participación de la diversidad del estudiantado (Andrango-Guerrón, 2021).

Este estudio corrobora la relación entre las percepciones de líderes educativos de diferentes facultades, escuelas y programas de la UDLA, las dimensiones de cultura, políticas y prácticas inclusivas que se vivencian en la universidad y factores sociodemográficos como los años de experiencia en gestión universitaria, el rol que el líder educativo ejerce en la universidad, el tiempo que lleva ejerciendo el cargo, los conocimientos sobre los programas de inclusión que se llevan a cabo en la universidad, así como el haber participado de capacitaciones o formaciones en Educación inclusiva en los últimos 5 años.

De manera general, los resultados revelan que los líderes educativos participantes tienen percepciones favorables sobre la cultura, políticas y prácticas que se vivencian en la UDLA e incluso estas llegan a puntuar más que lo mínimo indicado por la manual del Índice de Inclusión, sin embargo, revelan que existen percepciones muy altas sobre la Cultura y Prácticas Inclusivas más no sobre las Políticas. Este último factor hace referencia a mirar a la inclusión como un eje central del proceso innovador, fomentando y estructurado todas las políticas y apoyos (todas las acciones para dar respuesta a la diversidad de actores educativos), para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado, desde la perspectiva de derechos, de la persona y su desarrollo, por otro lado valora las políticas de inclusión que incluyen a todos los miembros de la comunidad universitaria y no solo, aunque especialmente, a las personas con necesidades específicas (Salceda-Mesa e Ibáñez-García, 2014).

Por otro lado, se puede concluir que, de acuerdo con los resultados, las variables sociodemográficas no presentan efectos significativos sobre las dimensiones “cultura, políticas o prácticas inclusivas”, sin embargo, resalta la relación entre el tiempo en el cargo que tiene el líder educativo en UDLA y las dimensiones “cultura y prácticas inclusivas”, lo que significaría que, mientras más tiempo llevan en el cargo los líderes

educativos, mayor es su percepción favorable hacia la “cultura y prácticas que se vivencia en la UDLA, no siendo así sus políticas. Esto se puede relacionar con el estudio de De la Cruz Orozco, (2020) que resalta que a pesar de la existencia de muchas estrategias para fomentar las prácticas de inclusión en educación superior, los líderes educativos y la comunidad en general no disponen de recursos financieros ni humanos para llevarla a cabo a cabalidad lo que podría incurrir en la deficiente implementación y vivencia efectiva de políticas inclusivas para todos en las universidades, y por otro lado, el enfrentar la resistencia por parte de algunos miembros de la comunidad educativa que no asumen a la inclusión como un eje clave de la educación integral, puede significar la necesidad de políticas inclusivas.

Así mismo, un estudio realizado por Carpio Vera et al. (2020) estudia la influencia que tiene el liderazgo educativo en la promoción de la educación inclusiva y concluye que se encuentran insuficiencias en cuanto a la formación en liderazgo e inclusión, y la vivencia de políticas inclusivas reales y aceptadas por toda la comunidad educativa, por lo que, señala que se, las universidades deben preparar y capacitar académicamente a directivos y docentes en temas de liderazgo inclusivo, atención a la diversidad estudiantil y procesos metodológicos inclusivos para de esta manera brindar servicios educativos respetuosos, integrales, con nuevos escenarios de interaprendizaje que fomenten el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes independientemente de sus características y diversidades individuales.

Entre las limitaciones del estudio se puede destacar que a pesar de que a invitación para participar de este estudio fue enviado a 77 Líderes Educativos de diferentes facultades, escuelas o programas de la UDLA, tan solo 12 aceptaron su participación, y de este número, tan solo 11 completaron todo el cuestionario, lo que podría significar que a los líderes educativos no les interesa participar en procesos investigativos sobre inclusión educativa o por otro lado, no consideran importante la educación inclusiva en educación superior.

De acuerdo con lo mencionado, otra de las limitantes fue el número de participantes del estudio, debido a su incidencia en el análisis de las relaciones entre las dimensiones “Cultura, políticas y prácticas inclusivas” que se vivencian en la UDLA, esto podría aumentar su significancia entre las variables tiempo en el cargo del líder educativo en UDLA y las dimensiones de Cultura y Prácticas inclusivas.

Futuros estudios podrían replicar los resultados aquí obtenidos con muestras más grandes y representativas donde se motive y que explique la importancia de la participación de los líderes educativos, para que de esta manera los datos y resultados obtenidos puedan ser utilizados para la creación de planes de mejora que fomenten la implementación culturas, políticas y prácticas inclusivas en la UDLA.

Por otro lado, se sugiere incluir también a los demás actores de la comunidad educativa (docentes, estudiantes, personal no docente) para de esta manera conocer sus percepciones sobre la inclusión en la universidad, comparar los resultados y generar planes de acción que promuevan un ejercicio colaborativo y mancomunado con el fin de promover, implementar y/o re estructurar la ejecución y vivencia de culturas, políticas y prácticas inclusivas en la UDLA

Este estudio demostró la percepción de los líderes educativos sobre las dimensiones de cultura, políticas y prácticas inclusivas que se vivencian en la UDLA, la relación que existe entre las diferentes dimensiones y los factores sociodemográficos que las afectan, así como también, el nivel de inclusión que se lleva a cabo en la universidad de acuerdo con el Índice de Inclusión. Por lo tanto, esta asociación existente entre el tiempo en el cargo del líder educativo y la vivencia muy alta de Cultura y Prácticas inclusivas y no así de Políticas, sumado a la poca participación de los líderes educativos en este estudio, muestra la importancia de promover programas de sensibilización, formación y capacitación a los líderes educativos, con el fin de promover el trabajo cooperativo con todos los agentes educativos en pro de la cultura, políticas y prácticas inclusivas para todos en la UDLA.

7. Plan de Intervención

7.1 Objetivo:

Promover el desarrollo y fortalecimiento de líderes educativos a través de capacitación y acciones colaborativas para el fortalecimiento de educación inclusiva en la Universidad de Las Américas (UDLA).

7.2 Propósito:

Generar una propuesta de mejora dirigida a líderes educativos que fomente el desarrollo y fortalecimiento de la cultura, políticas y prácticas inclusivas.

7.3 Presentación de la Propuesta de Intervención:

En consonancia con el objetivo y el propósito planteado, la siguiente propuesta incluye tres ejes de acción que permitirán promover el fortalecimiento de la educación inclusiva y atención óptima de la diversidad estudiantil en la UDLA.

Estos tres ejes de acción están sustentados desde el liderazgo organizativo e inclusivo que promueva cultura, políticas y prácticas inclusivas. Especialmente para que los líderes educativos sean los promotores de este modelo en sus distintos ejes de acción.

Por tal razón, se considera tan solo la capacitación a líderes educativos en materia inclusiva no tendría la relevancia transformadora que se espera, si no viene acompañada de otras acciones concretas y que se relacionen con ejes de praxis y convivencia. Entonces, de acuerdo con los pilares educativos que señala la UNESCO (2001) del saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir, se estructura esta propuesta con tres ejes de acción:

1. Formación y capacitación en materia inclusiva a líderes educativos a través del programa “Yo me Incluyo”.
2. Creación del Decanato de Estudiantes y junto con ello el departamento de Diversidades.
3. Creación del código Inclusivo UDLA que haga referencia a políticas, cultura y prácticas inclusivas.

A continuación, se describen cada uno de los ejes de acción que contiene esta propuesta de intervención:

1. Formación y capacitación en materia inclusiva a líderes educativos a través del programa “Yo me Incluyo”.

Este primer eje de acción se trata de la elaboración y ejecución de un programa psicoeducativo dirigido a líderes educativos en materia de educación inclusiva y atención a la diversidad. Este programa está compuesto por 6 encuentros grupales y un encuentro final de socialización de aprendizajes adquiridos y desarrollados.

Esta intervención será de carácter formativo, educativo y reflexivo y que, además de sensibilizar acerca de la inclusión en educación superior, proveerá a los líderes educativos de herramientas, didácticas, metodologías y acciones concretas que se pueden llevar a cabo para la promoción de una educación inclusiva y de calidad para todos. Es importante recalcar que, se tomará como eje y episteme teórico-práctica la teoría constructivista, el diseño inclusivo, la accesibilidad universal y el liderazgo inclusivo.

Este primer eje de acción intenta propiciar la participación y el trabajo colaborativo de los líderes educativos, que como se revisó anteriormente son el eje clave en la transformación e implementación de culturas, prácticas y políticas inclusivas en las instituciones educativas, en este caso, en la UDLA.

Para ello, se han diseñado tres módulos conformados por dos talleres psicoeducativos cada uno. En estos encuentros se utilizarán metodologías como:

- Talleres teórico- prácticos con conferencias, exposiciones y trabajo lúdico colaborativo y reflexivo.
- Trabajos en equipo: role plays, dramatizaciones, dinámicas, gincanas, actividades en equipo, entre otros, discusiones,
- Individual: análisis de textos, artículos, leyes y elementos jurídicos, así como la participación en reflexiones metacognitivas.

Los talleres psicoeducativos se encuentran distribuidos de la siguiente manera:

Nº Módulo	Nombre del Módulo	Nº Encuentro	Nombre del Encuentro
1	Me pongo en su lugar. ¡... Porque mis actitudes cuentan..!	1	Mis experiencias escolares.
		2	La fiesta de la diversidad.
2	Trabajando la Inclusión Educativa.	3	¿Inclusión educativa o educación inclusiva?
		4	Hacia una educación sin Barreras.
3	Me sumo a este equipo “Todos por la Inclusión”	5	Creando un equipo inclusivo.
		6	Equipo listo para investigar y actuar.

En el encuentro final los líderes educativos participantes realizarán su evaluación y retroalimentación al programa y con ello crearán una propuesta de mejora y ejes de acción que serán tomados para la consecución del eje de acción 3, el que pretende la implementación de un código Inclusivo UDLA que haga referencia a políticas, cultura y prácticas inclusivas.

Destinatarios:

Este plan de intervención está dirigido a 77 directivos que ejercen cargos de líderes educativos en diferentes facultades, escuelas y programas de la Universidad de Las Américas (UDLA) de la ciudad de Quito-Ecuador.

2. Creación del Decanato de Estudiantes y junto con ello el departamento de Diversidades.

En consonancia con los objetivos de este plan, la creación de esta dependencia tiene como propósito el garantizar el desarrollo integral y el bienestar holístico de la comunidad estudiantil de la UDLA. Esta dependencia será la encargada de la promoción de entornos respetuosos, éticos y sobre todo equitativos e inclusivos. Para ello, centrará su trabajo con varias áreas y dependencias de la UDLA, siendo este el órgano directivo que de manera sinérgica lidere y trabaje con cada uno de estos espacios, promoviendo con ello, soporte emocional, social, educativo con miras al bienestar estudiantil.

Entonces, se estima la consolidación de áreas que actualmente funcionan en la Universidad, entre estas: Bienestar Estudiantil, Relaciones Estudiantiles y el Centro de Apoyo Académico, y con ello la creación de nuevos entornos divididos en las siguientes áreas:

- Unidad de bienestar académico encargada de gestionar y acompañar el óptimo desarrollo académico de los estudiantes. Esta unidad estará compuesta por:
 1. Centro de Consejería Académica
 2. Centro de apoyo académico
 3. Programa de ayudantes de cátedra y asignaturas.

A esta unidad se uniría el área de Relaciones Estudiantiles que se encargarían de la vigilancia del respeto a códigos éticos en la UDLA.

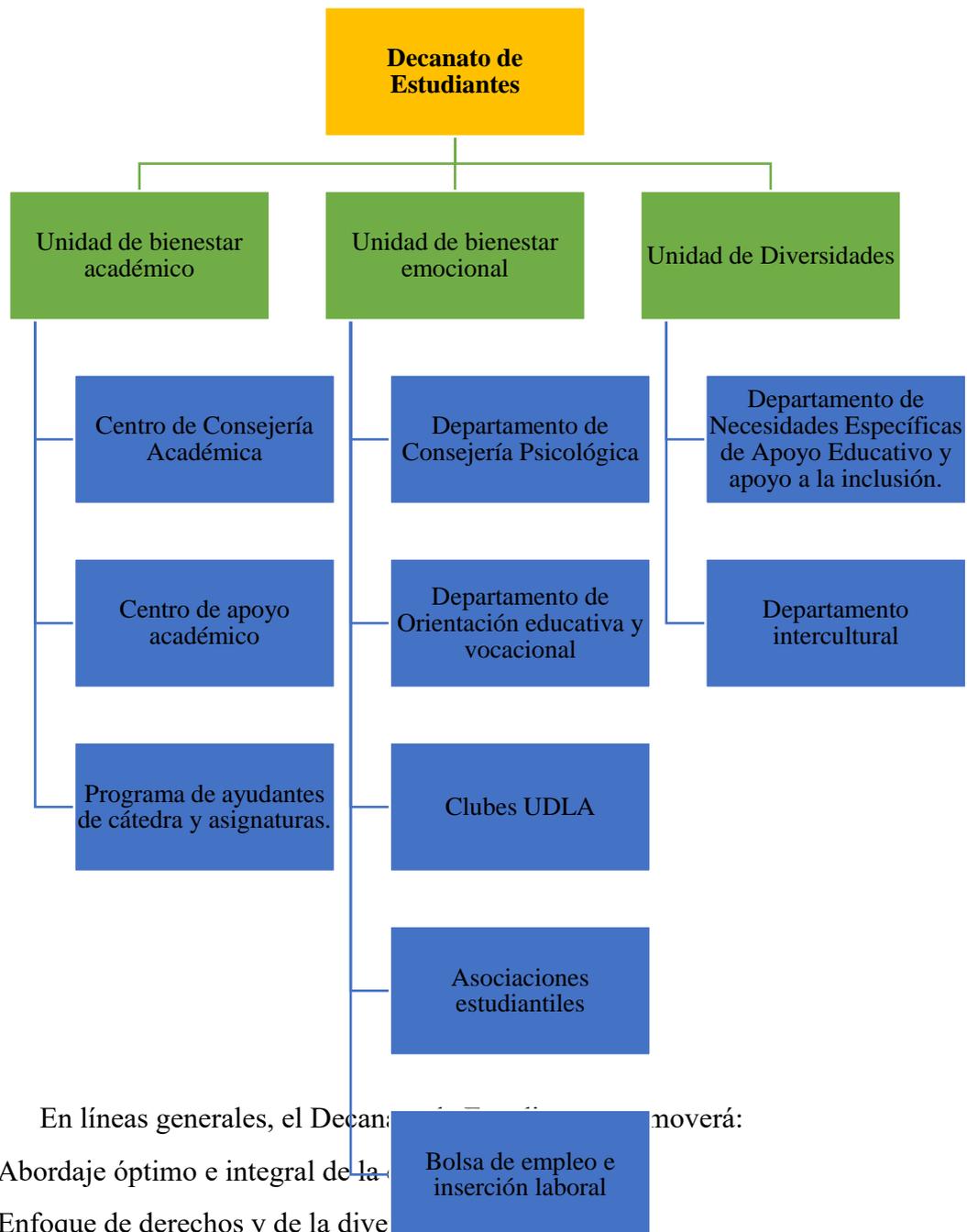
- Unidad de bienestar emocional y social encargada de proveer servicios de acompañamiento psicológico y psicoeducativo con el fin de promover el bienestar emocional de la comunidad estudiantil. Esta unidad estará compuesta por:
 1. Departamento de Consejería Psicológica
 2. Departamento de Orientación educativa y vocacional
 3. Clubes UDLA
 4. Asociaciones estudiantiles
 5. Bolsa de empleo e inserción laboral

Esta unidad estará liderada por el departamento de Bienestar Estudiantil quienes brindarán apoyo en los servicios mencionados.

- Unidad de Diversidades encargada del desarrollo de políticas, cultura y prácticas inclusivas para la diversidad estudiantil. Esta unidad acompañará a cada Escuela, Programa y/o Facultad en la generación de ejes inclusivos que promuevan la educación de calidad y equitativa. Esta compuesta de:
 1. Departamento de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y apoyo a la inclusión.
 2. Departamento intercultural

Para viabilizar la factibilidad política, institucional y financiera, se requiere el apoyo de las autoridades de la Universidad con el fin de promover el óptimo desarrollo de programas inclusivos y de desarrollo estudiantil y con esto promover su acceso, permanencia y egreso exitoso.

A continuación, se puede observar el esquema de unidades y departamentos que conforman el Decanato de Estudiantes.



- Capacitación y formación docente oportuna genéricos y de acuerdo con las necesidades específicas de cada programa o carrera.
- Generación de políticas de acompañamiento y éxito estudiantil que promueva el acceso, permanencia y egreso, así como la inserción en áreas laborales.
- Trabajo colaborativo con las familias.
- Formación a líderes académicos en temas de liderazgo inclusivo.

3. Creación del código Inclusivo UDLA que haga referencia a políticas, cultura y prácticas inclusivas.

Finalmente, tomando como referencia los datos obtenidos en la investigación y el Índice de Inclusión, se propone la creación de un código Inclusivo que estará liderado por la Unidad de Diversidades y el Departamento de Necesidades Específicas de Apoyo educativo y de apoyo a la inclusión. Este código tendrá como eje central la enunciación de lineamientos de actuación específicos para la promoción del respeto, equidad, igualdad y justicia. Es así como, este código contra tres ejes: cultura, política y prácticas inclusivas que permitirán a la comunidad universitaria implementar prácticas inclusivas y bienestar común.

Factibilidad de la Propuesta:

Esta propuesta es considerada factible de realizarla debido a que se relaciona con factores:

Político:

El marco jurídico y normativo que lidera las instituciones de educación superior en el Ecuador y la Ley Orgánica de Educación Superior enuncia y promueven la creación y ejecución de políticas que promuevan la educación inclusiva en las instituciones educativas y con ello, asegurar el respeto a los derechos humanos, entre ellos, a recibir una educación inclusiva, equitativa y de calidad. En tal sentido, esta propuesta representa una alternativa para la promoción de la cultura, políticas y prácticas inclusivas en la Universidad de las Américas y con ello, la promoción del bienestar integral de la comunidad estudiantil.

Institucional:

Gracias a este plan de acción, la UDLA podrá ser categorizada como una institución de educación accesible e inclusiva, pues desde sus líderes educativos se promoverá la formación y capacitación en materia de inclusión y con la creación del Decanato de estudiantes, se velará por la promoción de ambientes y prácticas educativas que promuevan el desarrollo educativo, emocional, social y profesional de todo el estudiantado.

Financiero:

La aplicación de la propuesta requiere la reestructura del organigrama y con ello la contratación de profesionales responsables de cada área, así como también la implementación de ambientes y espacios de trabajo y la adquisición de equipos y materiales tecnológicos. Esto requerirá una inversión económica que bajo un estudio de factibilidad financiera podría ejecutarse o no la propuesta.

Bibliografía:

Ainscow, M. y Kaplan, I. (2005). Leadership for Inclusion: Overcoming barriers to progress. *Australian Journal of Special Education*.

Ainscow, M. y Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas en educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas en educación? En Climent, G. (Coord.) La educación Inclusiva. De la exclusión plena a la participación de todo el alumnado. Barcelona: ICE-Horsori.

Álvarez Castillo, J.L. y Buenestado Fernández, M. (2015). Predictores de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 23(6), 627-645. doi:doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44551

Alemañy, C (2009). Integración e inclusión: dos caminos diferenciados en el entorno educativo. Cuadernos de educación y desarrollo, 2. Tomado de: www.eumed.net/rev/ced/02/cam5.htm

Andrango-Guerrón, D. (2017). "Me incluyo": programa de fortalecimiento docente para promover la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en entornos regulares de aprendizaje. La Coruña, España: Universidade da Coruña. Facultade de Ciencias da Saúde. Obtenido de https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/19666/AndrangoGuerr%c3%b3n_Dilan_Alejandro_TFM_2017.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Andrango-Guerrón, D. (2023). Percepciones y opiniones de docentes de educación regular ante la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad en el contexto ecuatoriano. Congreso de Innovación Educativa Cinneco. España.

Angenscheidt Bidegain, L. y Navarrete Antola, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243. doi:<https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>

Asamblea Nacional. (2010). Ley Orgánica de Educación Superior LOES. Registro Oficial Suplemento 298. Quito. 1-69.

Barrio De La Puente, J. L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista complutense de educación*.

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). Índice de inclusión. *Centro de los Estudios en la Educación*, 1-116.

Carpio Vera , D., Romero Urréa, H., Intriago Alcívar, G., Arellano Romero, F., & Troya Santillan, B. (2020). Liderazgo docente y la inclusión educativa en la educación superior. *Salud y bienestar colectivo*, 4(1), 69 - 83. Recuperado a partir de <https://revistasaludybienestarcolectivo.com/index.php/resbic/article/view/74>

Cardozo, G., Luna, J. y Hernández, I. (2019). Dificultades de aprendizaje y discapacidad: una realidad educativa para reflexionar. En L. S. ahumada (Comp.), *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: una mirada desde la investigación* (pp. 176-201). Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.

Castillo-Briceño, C. (2015). Posicionando la educación inclusiva: Una forma diferente de mirar el horizonte educativo. *Revista Educación*, 39(2), 123-152. doi:<http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v39i2.19902>

Clavijo Castillo, R. & Bautista-Cerro, M. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 15(1), 113-124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>

De la Cruz Orozco, I. (2020). Educación inclusiva en el nivel medio-superior: análisis desde la perspectiva de directores. *Sinéctica*, (54), e978. Epub 07 de agosto de 2020. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2020\)0054-008](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2020)0054-008)

Colmenero, M. J., Pantoja, A. y Pegajalar, M.C. (2015). Percepciones sobre atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado en Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 101-120. doi:http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n1.42616

Dorantes-Nova, J. A., Hernández-Mosqueda, J. S., & Tobón-Tobón, S. (2016). Juicio de expertos para la validación de un instrumento de medición del síndrome de burnout en la docencia. *Raximhai*, 12(6), 327-346. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194023.pdf>

Escribano, A. & Martínez, A. (2014). *Inclusión Educativa y Profesorado Inclusivo*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.

Essoba, M. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración* (Vol. 222). Graó.

Fajardo, S. (2017). La Educación Superior Inclusiva en algunos países de Latinoamérica: avances, obstáculos y retos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 171-197. ISSN: 0718 7378. [Links]

Fernández Batero, J. y Hernández Fernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa Estudio de casos. *Perfiles Educativos*, 35 (142), 27-41. doi.org/10.1016/S0185-2698(13)71847-6.

Fernández, N., & Pérez, C. (2016). La educación superior latinoamericana en el inicio del nuevo siglo. Situación, principales problemas y perspectivas futuras. *Revista Española de Educación Comparada*, 27, 123-148. doi: 10.5944/reec.27.2016.15044.

Galán-Mañas, A. (2015). Orientación a los estudiantes con discapacidad en la universidad española. *REOP*, 26(1), 83-99.

Groon, P. (2003). *The new work of Educational Leaders*. Londres: Paul Chapman. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa>.

Gonzalez-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Poy, R. (2019). Educación inclusiva: Barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Nuevas contribuciones*, 23(1), 243-263. doi:<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>

Hargreaves, A. y Fink, D. (2012). *Sustainable leadership*. John Wiley & Sons.

Herdoiza, M. (2015). *Construyendo igualdad en la Educación Superior. Fundamentación y lineamientos para transversalizar los ejes de igualdad y ambiente*. SENESCYT. UNESCO.

Hernández Sampiere, R., Fernández Callado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill. México.

Iturra González, P. (2019). Dilemas de la inclusión educativa en el Chile actual. *Revista Educación Las Américas*, 8, 80-92. <https://doi.org/10.35811/rea.v8i0.7>

Lorenzo Delgado. M (2004). La función de liderazgo de la dirección escolar: una competencia transversal. *Revista Enseñanza* (22) (2004), pp. 193-211

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD). (2018). *Educación inclusiva: Políticas, prácticas y lecciones para apoyar a la equidad en la educación*. Autor.

Paz Maldonado, E. (2020). Revisión sistemática: inclusión educativa de estudiantes universitarios en situación de discapacidad en América Latina. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), 413-429. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100413>

R Core Team. (2020). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing. Vienna, Australia. Obtenido de R Core Team (2020). R: A language and environment for statistical computing <https://www.R-project.org/>.

Rojas-Rojas, L. M., Arboleda-Toro, N. y Pinzón-Jaime, L. J. (2018). Caracterización de población con discapacidad visual, auditiva, de habla y motora para su vinculación a programas de pregrado a distancia de una universidad de Colombia. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 1-28. <https://doi.org/10.15359/ree.22-1.6>

Rojas-Zapata, A. & Hernández-Arteaga, I. (2022). Lineamientos y prácticas de educación inclusiva en la universidad. *Zona Proxima*, 37, 99-121.

Salceda Mesa, M., & Ibáñez García, A. (2015). Adaptación del Index for Inclusion al ámbito de la educación superior: Estudio preliminar. *Intangible capital*, 11(3), 508-545. Obtenido de <https://upcommons.upc.edu/handle/2117/80426>

Sánchez, A. V. (2015). Importancia e impacto del liderazgo educativo. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (361), 6-11.

Sánchez-Sáinz, M. y García-Medina, R. (2013). Diversidad e inclusión educativa. Aspectos didácticos y organizativos. Los libros de la Catarata. Madrid.

Sierra Villamil, G. M. (2016). Liderazgo educativo en el siglo XXI, desde la perspectiva del emprendimiento sostenible. *Revista Ean*, (81), 111-129.

Timperley, H. S. (2005). Distributed leadership: Developing theory from practice. *Journal of curriculum studies*, 37(4), 395-420.

Tinto, V. (2017) El abandono de los estudios universitarios: Una perspectiva integradora. Narcea Ediciones.

UNESCO (2008). International Conference on Education 48th session: 'Inclusive Education: The Way of the Future. Geneva: Unesco

Vessuri, H. (2016). *La ciencia para el desarrollo sostenible (Agenda 2030)*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO 1-19.