






Estrategias de liderazgo inclusivo en los centros de Andalucía: percepción del profesorado

Recibido: 8 de diciembre de 2022
Evaluado: 10 de abril de 2024
Publicado: 1 de enero de 2025

Elena María Díaz-Pareja^{*} 
África María Cámara-Estrella[†] 
Beatriz Barrero-Fernández[‡] 

Resumen

Conseguir crear comunidades inclusivas es un proceso compartido en el que deben implicarse todos los agentes educativos, labor que debe ser impulsada desde un liderazgo inclusivo que fomente la participación y la adecuada respuesta a la diversidad. Por ello, en esta investigación nos centramos en analizar cómo percibe el profesorado de los centros andaluces la labor desarrollada por el equipo directivo en este ámbito. Se presentan los datos recogidos tras aplicar un cuestionario a 747 docentes para valorar el grado en el que el liderazgo ejercido por la dirección de los centros educativos favorece la inclusión. Se han realizado análisis descriptivos y análisis inferenciales, comprobándose que existen diferencias estadísticamente significativas. En general los docentes valoran positivamente las iniciativas para el fomento de la participación de todos y la comunicación con las familias, mientras que las prácticas que consideran que necesitan mejorar están relacionadas con las acciones emprendidas para colaborar con otros centros, con el mundo empresarial y con la participación de los miembros de la comunidad educativa en la evaluación de las labores de dirección. Podemos decir que la gestión de los líderes escolares está bien valorada por los equipos docentes, pero aún quedan retos por conseguir.

Palabras clave

liderazgo; participación; profesorado; directores; educación inclusiva

^{*} Doctora en Psicopedagogía. Profesora titular, Universidad de Jaén (España). emdiaz@ujaen.es

[†] Doctora en Psicopedagogía. Profesora titular, Universidad de Jaén (España). acamara@ujaen.es

[‡] Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora contratada doctora, Universidad de Granada (España). beatrizbarrero@ugr.es

Inclusive Leadership Strategies in Schools in Andalusia: Teachers' Perception

Abstract

Creating inclusive communities is a shared process that requires the involvement of all educational stakeholders, a task that must be driven by inclusive leadership that encourages participation and an adequately responds to diversity. For this reason, this research focuses on analyzing how teachers in Andalusian schools perceive the work carried out by the management team in this area. The data collected from a questionnaire to 747 teachers is presented to assess the extent to which the leadership exercised by school management promotes inclusion. Descriptive and inferential analyses were conducted, revealing statistically significant differences. In general, teachers positively evaluate the initiatives aimed at fostering participation by all and communication with families, while the practices they consider need improvement are related to actions undertaken to collaborate with other schools, with the business world, and with the participation of educational community members in the evaluation of management tasks. We can conclude that school leaders are generally well-regarded by teaching staff, but there are still challenges to be addressed.

Keywords

leadership; participation; teaching staff; directors; inclusive school

Estratégias de liderança inclusiva nas escolas da Andaluzia: percepção do corpo

Resumo

Criar comunidades inclusivas é um processo compartilhado que exige o envolvimento de todos os agentes educacionais, uma tarefa que deve ser promovida por uma liderança inclusiva que estimule a participação e responda adequadamente à diversidade. Por isso, esta pesquisa foca em analisar como os professores das escolas andaluzas percebem o trabalho realizado pela equipe de gestão nesta área. Apresentam-se os dados recolhidos após a aplicação de um questionário a 747 professores para avaliar o grau em que a liderança exercida pela gestão das escolas favorece a inclusão. Foram realizadas análises descritivas e inferenciais, verificando se existem diferenças estatisticamente significativas. Em geral, os professores avaliam positivamente as iniciativas para promover a participação de todos e a comunicação com as famílias, enquanto as práticas que consideram necessitar de melhoria estão relacionadas às ações empreendidas para colaborar com outras escolas, com o mundo empresarial e com a participação dos membros da comunidade educativa na avaliação das tarefas de gestão. Podemos concluir que a gestão dos líderes escolares é bem valorizada pelos corpo docente, mas ainda há desafios a serem superados.

Palavras-chave

liderança; participação; corpo docente; diretores: escola inclusiva

Para citar este artículo:

Díaz-Pareja, E. M., Cámara-Estrella, Á. y Barrero-Fernández, B. (2025). Estrategias de liderazgo inclusivo en los centros de Andalucía: percepción del profesorado, *Revista Colombiana de Educación*, (94), e17898, <https://doi.org/10.17227/rce.num94-17898>

Introducción

El propósito de crear escuelas inclusivas es un compromiso en el que se lleva trabajando mucho tiempo (Angelides *et al.*, 2010) y que requiere del esfuerzo e implicación de todos, y en donde la figura del director o líder educativo es clave en este proceso. Siguiendo a Uribe y Celis (2012), esta figura se puede definir como:

Educador, que en un marco de actuación ético y de responsabilidad social, es responsable del liderar el proyecto educativo de su escuela, definiendo las políticas y estrategias para su implementación, ejecución y evaluación en lo pedagógico, convivencia y relaciones con su comunidad. En un trabajo planificado y colaborativo con los profesores, debe ser efectivo en asegurar la calidad y equidad de la educación de todos los estudiantes; de su formación según los valores y principios establecidos por el proyecto educativo y la comunidad en que se encuentra, dando cuenta pública de su gestión. (p. 4)

Según este planteamiento, el director escolar o equipo directivo de los centros se enfrenta, entre otras cosas, a la difícil tarea de dar respuesta a la diversidad de personas que forman parte de la comunidad educativa, algo necesario para avanzar hacia una escuela que gestione la diversidad (León *et al.*, 2018). El liderazgo escolar es fundamental, ya que el entretendido de relaciones que se suelen dar en los centros educativos puede favorecer o entorpecer la creación de grupos y el normal desarrollo de la labor educativa (Bolhöfer, 2011; Catalán *et al.*, 2020). Si a esto le sumamos la responsabilidad de dar una respuesta inclusiva conjunta desde la propia institución escolar, nos encontramos con que los docentes, los equipos directivos y la comunidad educativa en general tienen una gran responsabilidad que asumir. Por tanto, podemos decir que el liderazgo educativo es un factor determinante para la mejora escolar, y su influencia puede impactar de manera positiva en el profesorado, en la calidad de la mejora de los estudiantes y en el fomento de una cultura inclusiva (Muijs, 2006).

A la hora de liderar escuelas inclusivas, los resultados de las investigaciones (Causton y Theoharis, 2017; Ryan, 2006; Valdés y Gómez, 2019) coinciden en señalar determinadas prácticas e indicadores clave:

1. *Fomentar la cultura inclusiva en el centro, así como el respeto a la diversidad.* Esta visión debe ser compartida por toda la institución y convertirse en el eje de toda la actividad escolar. En este sentido, la atención a la diversidad, dentro y fuera de las aulas, así como la creación y gestión de un clima adecuado para ello se convierten en acciones primordiales de los líderes inclusivos.
2. Organizar la vida del centro en cuanto a medidas, roles, apoyos, infraestructura, etc., también es una parte esencial de la actividad del

líder inclusivo. Esto se logra dotando de un carácter integrador a todas las acciones propuestas para evitar la segmentación de iniciativas.

3. *Promover una cultura colaborativa con todo el personal del centro.* Lograr que toda la comunidad se involucre en este proceso es fundamental si se quiere desarrollar prácticas inclusivas. Las relaciones interpersonales deben basarse en la cooperación, el trabajo en equipo y la participación.
4. *Apoyar a los equipos profesionales, mediante procesos participativos y de acompañamiento.* Indagar sobre las necesidades de los equipos docentes, así como sus potencialidades y competencias, es fundamental si se quiere desplegar un liderazgo compartido y participativo.
5. Impulsar una visión común en la que los valores de justicia social, diversidad, igualdad, compromiso, etc., sean compartidos por todos los miembros de la comunidad.

1.

De todas estas prácticas de liderazgo inclusivo, Valdés (2018) destaca aquellas dirigidas a conseguir una adecuada gestión de la diversidad, el fomento de una filosofía inclusiva y el desarrollo de un sentido de comunidad escolar cohesionada. En esta misma línea, el estudio realizado por Iranzo-García *et al.* (2018) concluye que tanto los docentes como los equipos directivos conceden una gran importancia a la coordinación, entendida como el establecimiento de líneas de acción comunes y consensuadas mediante el trabajo en equipo, el fomento de un liderazgo distribuido y la colaboración con la comunidad. En este sentido, si nos preguntamos por el tipo de prácticas que repercuten en la mejora escolar, desde el punto de vista de la igualdad o la inclusión, debemos pensar en la colaboración entre las personas de la organización, al igual que en la participación, ya que son dos elementos esenciales a la hora de cultivar y cuidar la vida de un centro educativo (Camarero *et al.*, 2020).

Pero debemos ser cautos, ya que el éxito del liderazgo en la gestión de prácticas inclusivas es algo complejo que no solo depende de la voluntad de los líderes escolares o la existencia de determinados programas y agentes de apoyo. Existen barreras y dilemas (Poon-McBrayer, 2017) a los que los líderes deben hacer frente para poder llevar a cabo un cambio real en las instituciones escolares, como son los factores contextuales, las tasas de matriculación, el empoderamiento de los docentes o la necesidad de consenso ante determinadas políticas educativas.

En esta misma línea, Parrilla *et al.* (2017) afirman que son claves los procesos dialógicos, mediante asambleas, proyectos o enseñanzas activas, en colaboración con otros agentes e instituciones (Pino-Yanccovic y Ahumada, 2020). Por su parte, Sales *et al.* (2018) concluyeron que las redes de apoyo, participación y colaboración incrementan la propia capacidad del centro educativo, en favor de una respuesta inclusiva a la diversidad. Sin embargo, como afirma Ainscow (2015), la complejidad de esta práctica hace que pocas escuelas la desarrollen de forma sistemática y sostenible como medida de automejora. Por tanto, para crear comunidades inclusivas los líderes escolares necesitan fomentar la

colaboración, la participación y el compromiso, así como generar relaciones respetuosas y de confianza (Alberta Government, 2013), aunque teniendo en cuenta que este proceso requiere tiempo para que se implanten procedimientos de consenso y periodos de adaptación hacia una escuela más eficaz (Gale y Densmore, 2007). Por tanto, son los líderes de los centros, llámese equipo directivo o agentes influyentes en el centro, los verdaderos impulsores de estos procesos tan necesarios para la mejora y la respuesta inclusiva (Weinstein *et al.*, 2019). Para conseguir este objetivo se pueden utilizar las distintas estructuras y órganos de representación en la toma de decisiones democráticas de los colectivos que conforman la comunidad escolar inclusiva (López Ruiz, 2008; Specht y Young, 2010).

Numerosos estudios analizan la importancia de la participación y del papel que cumple el liderazgo inclusivo en la implementación de prácticas inclusivas (Castro *et al.*, 2017; Pamies *et al.*, 2016; Valdés y Gómez, 2019), así como la importancia del equipo directivo a la hora de involucrar a todos en la promoción de prácticas inclusivas en las escuelas (DeMatthews *et al.*, 2020a; DeMatthews, 2020b; León *et al.*, 2018; Ryan, 2006; Valdés, 2018; Valdés y Gómez, 2019). En esta línea, destacamos la importancia de la participación de las familias, ya que supone un principio de calidad educativa (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef], 2014), porque son una parte importante de la comunidad educativa (Dyson, 2008; Hopkins y Higham, 2007; Mulford, 2006) a la hora de construir entornos acogedores e inclusivos para todos en una sociedad democrática e intercultural (Leiva y Escarbajal, 2011). Por lo mismo, Simón *et al.* (2016) apuntan que las familias son una gran ayuda para apoyar al profesorado en su actuación docente y a la escuela en los procesos de mejora.

Como indican Specht y Young (2010), crear ambientes de apoyo, desarrollar relaciones que sean modelos a seguir, fomentar la participación, promover las competencias en el profesorado y crear vínculos fuertes entre la escuela y la familia son extraordinarias estrategias para crear una comunidad inclusiva en la que todos aprenden. Así, siguiendo a Bolívar y Bolívar-Ruano (2016), es inexcusable cultivar la participación y el liderazgo distribuido, así como generar relaciones respetuosas y de confianza que promuevan la colaboración para aprender entre todos, y aseguren una estructura de apoyo en facilitadores externos.

Sin embargo, conseguir todo esto no es fácil, ya que, como apuntan Magno *et al.* (2022), los líderes escolares no suelen tener programas de preparación adecuados para afrontar estos retos. Por ello, las autoras proponen una serie de objetivos que podrían servir de guía en la tarea de formar líderes inclusivos, tanto en su etapa inicial como a lo largo de su desarrollo profesional:

2. Conocer las teorías del liderazgo crítico.
3. Reflexionar sobre la influencia en el ámbito personal y profesional de la identidad cultural, étnica, lingüística, etc.

4. Articular las propias creencias y experiencias sobre la diversidad y la diferencia.
5. Establecer figuras intermedias que ayuden con la sensibilización y formación del profesorado, el alumnado y los equipos directivos.
6. Involucrar a las familias en la vida del centro y en la toma de decisiones.
7. Consultar experiencias de instituciones y organismos que aborden temáticas relacionadas con la diversidad, la equidad, la inclusión, etc.
8. Trabajar conjuntamente con otros líderes que estén en sintonía con la cultura de la inclusión.

La consecución de un alto nivel de compromiso por parte de los líderes escolares, con respecto al ámbito de la inclusión, determinará su posición frente a los problemas escolares derivados de la atención a la diversidad, las necesidades y demandas de los docentes y familias, la implicación de toda la comunidad en las labores de liderazgo y la capacidad de ilusionar a todos los agentes para conseguir un modelo de escuela para todos.

Metodología

La presente investigación utiliza una metodología cuantitativa, de carácter descriptivo y exploratorio, con el fin de dar a conocer la percepción del profesorado andaluz (Jaén, Granada, Huelva y Sevilla) sobre la gestión del equipo directivo respecto a diferentes ámbitos de la inclusión educativa en sus respectivos centros y analizar las diferencias halladas entre ellos. Concretamente, este trabajo se enfoca en indagar, primero, cómo el centro educativo puede llegar a ser una comunidad inclusiva, y segundo, si el equipo directivo, principalmente en la labor del director, lleva a cabo iniciativas potenciadoras para la apertura del centro a la comunidad, en favor de la participación y la respuesta a la diversidad, con las que se establezcan medidas para la mejora y se haga frente a los obstáculos que impiden respetar la igualdad de oportunidades.

Participantes

En este estudio se ha optado por un muestreo aleatorio que ha arrojado un total de 747 participantes, 233 (32 %) hombres y 513 (68 %) mujeres. Del total de la muestra, el 68,4% (511) del profesorado pertenece a centros públicos y el 31,6% (236) a centros concertados. Como se observa en la tabla 1, la mayoría de la muestra (65,7 %) se concentra en la franja de edad comprendida entre 40 y 59 años, lo que coincide con los años de experiencia docente que presentan, el 39,6 % de los participantes posee entre 11 y 30 años de experiencia y el 12,6 % más de 30. La sede de Granada es la que más participantes contempla (59,2 %), mientras que la que menor participación obtiene es Jaén con el 3,3 %.

Por otro lado, el 60,1 % de los docentes pertenecen a centros en los que solo se imparte el nivel educativo de Primaria, seguidos del 21 % que pertenecen a centros con Primaria y Secundaria. El tipo de centro al que pertenece la muestra está muy equiparado, centros públicos (68,4 %) y urbanos (69,2 %), en su mayoría con un nivel socioeconómico medio (50,7 %) o medio-bajo (35,1 %). Así mismo, la mayoría de la muestra (80,7 %) contesta en calidad de docente, de los cuales el 60,9 % es generalista, el 9 % es especialista en educación especial y el 10,8 % restante de docentes ostentaría otras especialidades en el centro. Por otro lado, el 15,5 % contesta en calidad de equipo directivo, siendo director/a el 9,5 %, jefe/a de estudios el 4,1 % y secretario/a el 1,9 %. En la tabla 1 se muestran las características de la muestra más en profundidad.

Tabla 1

Datos identificativos y número de participantes

Edad N		Sede N		Tipo de docente N		Cargo N		Exper. Doc. N	
-30	63	Jaén	25	Generalista	455	Director/a	72	-5	143
30-39	160	Granada	442	Ed. Especial	67	Jefe/a de estudios	31	5-10	97
40-49	240	Huelva	170	Otros	79	Secretario/a	14	11-20	174
50-59	252	Sevilla	110			Docente	601	21-30	122
60 o +	31					Orientador/a	11	+ de 30	94
						Otros	12		

Tipo de centro		Carácter N		Nivel educativo (centro)		Nivel soc-eco. (centro)	
Rural	230	Público	511	Primaria	449	Alto	23
Urban	517	Concertado	236	Secundaria	141	Medio	384
				Primaria y Secundaria	157	Medio-bajo	265
						Bajo	75

Análisis de los datos

Para recoger la información se ha empleado el cuestionario LEI-Q “Liderando la educación inclusiva en los centros de educación obligatoria”, en su versión equipo docente. El instrumento está formado por preguntas de identificación y 40 ítems organizados en dos dimensiones:

1. *Dimensión 1.* El centro educativo como comunidad inclusiva (18 ítems), relacionada con las iniciativas que el equipo directivo desarrolla encaminadas a fomentar la participación, la atención a la diversidad, la mejora y la igualdad de oportunidades.
2. *Dimensión 2.* Gestión de los procesos de enseñanza/aprendizaje y desarrollo profesional docente, que hace referencia a las condiciones que favorecen la inclusión de todo el alumnado y las actuaciones dirigidas a crear una comunidad profesional de aprendizaje.

En este estudio presentamos los resultados de carácter cuantitativo obtenidos en la dimensión 1. La escala utiliza un formato de respuesta tipo Likert y consta de cuatro alternativas: (1) aún no implantado; (2) parcialmente implantado; (3) sustancialmente implantado; y (4) totalmente implantado.

El cuestionario ha sido validado mediante juicio de expertos a través de un protocolo que utilizaba una escala de 1 a 4. Los indicadores fueron: claridad, coherencia, relevancia y pertinencia de cada uno de los ítems respecto a la dimensión en la que estaban ubicados. Los jueces, cuatro expertos universitarios, fueron seleccionados en base a su experiencia, conocimiento/formación sobre liderazgo inclusivo y validación de instrumentos. Una vez realizados los ajustes necesarios en base al grado de acuerdo de los jueces, se elaboró el cuestionario definitivo.

En relación con la fiabilidad, el alfa de Cronbach ha sido de 0,989 para todo el cuestionario, cuyas dos dimensiones explican el 53,50% de la varianza. En cuanto a la dimensión 1, la fiabilidad obtenida con el alfa de Cronbach ha sido de 0,936 y la validez alcanza un coeficiente de Spearman-Brown de 0,914. El análisis factorial exploratorio (AFE) se ha realizado con el programa *Factor Analysis*, versión 9.3.1, y el análisis factorial confirmatorio (AFC) con el *M-PLUS*, versión 7. Los dos factores extraídos explican el 53,5% de la varianza total, siendo el índice de ajuste comparativo (CFI) de 0,986 y la raíz cuadrática media residual (RMSR) de 0,0590, lo que indica un buen ajuste y un modelo aceptable.

Se ha llevado a cabo un análisis descriptivo de los datos recogidos a través del programa *SPSS*, versión 24. Así mismo, se han realizado diferentes análisis para averiguar si existen diferencias significativas entre distintas variables como la experiencia docente, la edad, la sede a la que se pertenece, el nivel educativo que se imparte en el centro, etc.

Resultados

Los valores obtenidos tras realizar el análisis descriptivo (tabla 2) muestran que los ítems mejor valorados por la mayoría de los participantes, con respecto a la actuación del equipo directivo de sus respectivos centros, son los relacionados con las iniciativas propuestas para impulsar la participación de los miembros de la comunidad (P1 82,6%), con las acciones que facilitan la comunicación de todas las familias dentro y fuera del centro (P8 82,2%), y con el fomento de la libre expresión del alumnado de sus opiniones y necesidades (P15 81,2%).

También obtienen una puntuación superior a 3, en la mayor parte de la muestra, los ítems relativos a la elaboración de un plan de actuación colaborativo para responder a la diversidad (P2 79,3%), a la participación en acciones emprendidas por otras instituciones de la comunidad (P6 78,5%), a las medidas para evitar que la situación familiar influya negativamente en el éxito del alumnado (P11 74%) y al fomento de la participación del profesorado en actividades organizadas por la comunidad (P18 72,9%).

Tabla 2
Análisis descriptivo

	Media		Mediana	Desviación estándar	Varianza	Curtosis	
	Estadístico	Error estándar	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error estándar
p1	3,21	.029	3,00	.801	.642	.146	.179
p2	3,14	.030	3,00	.831	.691	.430	.179
p3	2,18	.041	2,00	1.113	1.239	-1.148	.180
p4	2,60	.036	3,00	.982	.965	-.845	.179
p5	2,63	.038	3,00	1.028	1.057	-.926	.179
p6	3,13	.032	3,00	.873	.763	.130	.179
p7	2,94	.034	3,00	.939	.882	-.476	.179
p8	3,22	.030	3,00	.819	.671	.192	.179
p9	2,91	.035	3,00	.958	.919	-.274	.179
p10	3,00	.033	3,00	.905	.819	-.486	.179
p11	3,04	.032	3,00	.880	.774	-.443	.179
p12	2,88	.035	3,00	.950	.902	-.612	.179
p13	2,76	.037	3,00	1.005	1.009	-.773	.180
p14	3,00	.032	3,00	.884	.781	-.332	.179
p15	3,24	.031	3,00	.848	.720	.197	.179
p16	2,87	.035	3,00	.959	.920	-.627	.179
p17	2,81	.036	3,00	.995	.991	-.791	.179
p18	3,06	.033	3,00	.895	.800	-.477	.179

En cuanto a los ítems que obtienen unas puntuaciones intermedias, es decir, aquellos cuyo enunciado se considera sustancialmente implantado pero necesita mejorar en algunos aspectos, se desatacan aquellos en los que coinciden la mayoría de los participantes y que hacen alusión a las actividades desarrolladas por el equipo directivo con el objeto de impulsar el conocimiento mutuo, el intercambio y la convivencia entre las familias y los demás miembros de la institución educativa (p10 71,5%); las acciones para sensibilizar a las familias sobre la importancia y beneficios de la inclusión (p7 69,7%); las acciones que fomentan la representación real de la diversidad de familias existentes en los organismos de gobierno del centro (p9 67%); la disponibilidad de un procedimiento de recogida de información sobre las necesidades del profesorado, alumnado y resto de personal del centro (p12 63,3%); y los proyectos de investigación-acción en el centro con el fin de orientar procesos de mejora (p16 65,3%).

Sin embargo, más de la mitad de los encuestados otorgan las puntuaciones más bajas a los ítems que hacen referencia al impulso de la colaboración con el mundo empresarial (p3 58,7%), la colaboración con otros centros (p4 67,9%), la organización de debates abiertos a la comunidad sobre situaciones de exclusión (p5 52,3%) y la participación de los miembros de la comunidad educativa en la evaluación de las labores de dirección (p13 62,8%).

Una vez comprobada la normalidad de las puntuaciones a través de la prueba de Kolgomorov-Smirnov se pretendía conocer la existencia de posibles diferencias significativas, para lo que se utilizaron la prueba u de Mann-Whitney para las variables con dos categorías como el tipo de centro, y la prueba de Kruskal-Wallis para las variables con

más de dos, como por ejemplo las sedes. Mostramos los resultados obtenidos en aquellas variables que presentan diferencias estadísticamente significativas ($p \leq 0,05$).

Comenzaremos por las variables que han obtenido diferencias significativas en la prueba u de Mann-Whitney (tabla 3).

Tabla 3

Diferencias significativas entre variables con dos categorías (U de Mann-Whitney)

Variable	Categorías	Sig. asintótica	Rango	Suma de rangos	U	w de Wilcoxon
Carácter del centro	Público	0,006	348,40	172 108,50	49843,500	172 108,500
	Concertado		394,23	91 066,50		
Tipo de centro	Rural	0,000	302,73	69 627,00	43062,000	69 627,000
	Urbano		391,01	193 548,00		

A la luz de los resultados, podemos afirmar que existen diferencias significativas con respecto al carácter del centro, concretamente en los ítems 3 ($p \leq 0,000$), 4 ($p \leq 0,009$), 7 ($p \leq 0,018$), 10 ($p \leq 0,013$), 11 ($p \leq 0,013$), 16 ($p \leq 0,001$), 17 ($p \leq 0,000$) y 18 ($p \leq 0,046$), relacionados con la colaboración y apertura a otras entidades, la comunicación y sensibilización de las familias, y los procesos de mejora y participación del profesorado. También aparecen diferencias significativas en función del tipo de centro en todos los ítems, salvo en el 6 ($p \leq 0,172$), asociado con la participación en acciones emprendidas por otras instituciones de la comunidad. En general, los docentes que pertenecen a centros públicos y rurales obtienen puntuaciones menos favorables; en ambos casos el ítem 3 (colaboración con el mundo empresarial) es el peor valorado.

En la tabla 4 se muestran las diferencias significativas, obtenidas en esta dimensión a través de la prueba de Kruskal-Wallis.

Tabla 4

Diferencias significativas entre variables con más de dos categorías (Kruskal-Wallis)

Variable	Categorías	Sig. asintótica	gl	Rango	Ji al cuadrado
Tipo de docente	Generalista	0,001	2	292,45	15.146
	Educación Especial			237,63	
	Otros			349,68	
Sedes	Granada	0,000	3	391,50	44.438
	Jaén			394,67	
	Huelva			365,51	
	Sevilla			243,13	
Nivel socioeconómico	Alto	0,005	3	355,61	13.042
	Medio			383,89	
	Medio-bajo			323,20	
	Bajo			369,33	

En cuanto a los datos de la tabla 4, en primer lugar, encontramos que los tres grupos de docentes presentan diferencias significativas entre sí, siendo los profesores generalistas los que muestran una opinión menos positiva en esta dimensión. Todos los ítems registran diferencias significativas salvo el 6 ($p \leq 0,207$) y el 14 ($p \leq 0,383$), ambos relacionados con la participación en acciones y actividades emprendidas por otras instituciones de la comunidad.

Sobre las sedes en las que trabajan los profesionales, Sevilla es la que presenta diferencias significativas con respecto a todas las demás en todos los ítems; además, es la que obtiene, junto con Huelva, puntuaciones más bajas. Los ítems peor valorados por los profesionales de ambas sedes son el 3 ($p \leq 0,000$), 4 ($p \leq 0,000$), 10 ($p \leq 0,000$) y el 17 ($p \leq 0,000$), de nuevo relacionados con la colaboración con otros centros, la sensibilización, comunicación y participación de profesorado y familias en diversas actividades de intercambio y convivencia.

Por último, en relación con el nivel socioeconómico podemos decir que existen diferencias significativas entre los sujetos que pertenecen a centros con un nivel medio-bajo, los cuales muestran opiniones más desfavorables en cuanto a la actuación del equipo directivo, y aquellos que desarrollan su práctica en centros con un nivel socioeconómico medio. Los ítems que presentan diferencias significativas son el 1 ($p \leq 0,016$), 2 ($p \leq 0,007$), 8 ($p \leq 0,005$), 9 ($p \leq 0,002$), 10 ($p \leq 0,000$), 11 ($p \leq 0,012$), 12 ($p \leq 0,002$) y el 16 ($p \leq 0,001$). Estos tienen que ver con la participación, la colaboración, la representación y las necesidades de los miembros de la comunidad educativa.

Conclusiones

La iniciativa para impulsar la participación de los miembros de la comunidad educativa en la vida del centro y las acciones formativas, es uno de los resultados más relevantes en la investigación que se expone. Como indican Real y Fernández (2019), siendo la escuela una unidad básica de mejora educativa, el liderazgo pedagógico se entiende como una manera de dirigir y optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje compartida con el profesorado. El equipo directivo es el eje de las iniciativas de trabajo, coordina las propuestas y establece las directrices de la puesta en marcha de las prácticas inclusivas; igualmente, los directivos deben poner en práctica competencias de mediación, competencias comunicativas, de autoridad reconocida y no impuesta, para crear un clima de trabajo positivo, que facilite los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los mismos autores confirman el resultado de nuestro estudio, en el que los resultados manifiestan que los profesores valoran en gran medida los planes de trabajo colaborativo y las iniciativas para fomentar la participación de los miembros de la comunidad educativa en estos planes. Lo mismo concluyen Catalán *et al.* (2020), un liderazgo y el establecimiento de responsabilidades comunes posibilita el aprendizaje y las relaciones positivas, tanto a nivel de familias,

como del profesorado, tal como se indica en los resultados en los ítems 1 y 3 del cuestionario.

En nuestra investigación se valora la participación en acciones emprendidas por otras instituciones (ítem 6, con una media de 3,13), al igual que ocurre en el trabajo de Pino-Yancovic y Ahumada (2022), quienes también observan que los participantes en sus investigaciones consideran de gran valor el establecimiento de acciones comunes entre diferentes instituciones, puesto que permiten el desarrollo de habilidades de liderazgo y promueven la innovación y la mejora escolar. Compartir con otros problemas, experiencias y soluciones, anima y ayuda en la construcción de comunidades inclusivas.

Por otra parte, el fomento de las opiniones y la expresión de las necesidades del alumnado es uno de los aspectos mejor valorados por el profesorado en este estudio. En este sentido, Karrera *et al.* (2021) apoyan que la participación del alumnado y la implicación del profesorado y demás miembros de la comunidad educativa en actividades para responder a la diversidad, junto a los valores democráticos, se han convertido en señas de identidad para promover un centro educativo inclusivo, que responda a las demandas de la comunidad. Escuchar la voz de todos es fundamental si se quiere conseguir un liderazgo compartido, y el alumnado es una pieza clave en todo este proceso.

Respecto a la elaboración de planes en colaboración con otros miembros de la comunidad educativa, para fomentar las relaciones y responder a la diversidad del alumnado, los datos que arroja nuestra investigación indican que existe una mayoría amplia que considera que el equipo directivo puede facilitar las prácticas de participación comunitaria, como manifiestan Traver-Martí *et al.* (2021), que indican que estas prácticas desarrollan y promueven la responsabilidad de familias y estudiantes respecto a la participación en planes y actividades que fomenten la inclusión. Involucrar a las familias en la vida del centro, en la toma de decisiones, en la planificación de actividades y en la gestión de la diversidad también se percibe como un elemento esencial.

Compartir experiencias con otros centros educativos, sin embargo, es uno de los ítems menos valorados (2,60), a pesar de que el trabajo en red en educación es una de las estrategias de mejora escolar, tal y como exponen Azorín (2021) y Sánchez *et al.* (2018), que concluyen que en la actualidad hay un cambio de paradigma en la colaboración, y que el trabajo en red es una forma innovadora de entender la educación, y una estrategia de apoyo entre los diferentes centros educativos. Sin embargo, los profesores participantes en nuestro estudio entienden que este tipo de acciones, a pesar de tener alguna evidencia de su implantación, aún deben ser mejoradas o desarrolladas más ampliamente.

La organización de debates abiertos sobre situaciones de exclusión, observamos que también obtiene una puntuación más baja (2,63), lo que indica que, posiblemente, falte sensibilización y apertura para afrontar temas más amplios que simplemente el éxito escolar. Quizás afrontar de manera abierta y explícita determinadas temáticas, todavía en la actualidad, suponga un problema para muchos líderes escolares que pueden considerar que el alumnado o las familias no están preparados para ello. Por su parte, Negri-Cortés y

Leiva-Olivencia (2021) analizan las concepciones y actitudes sociales y educativas que tienen los docentes en relación con los alumnos con diversidad funcional, y encuentran que el comportamiento paternalista de los docentes dificulta la autonomía de estos alumnos, y baja su autoestima. Las actitudes docentes hacia la diversidad son fundamentales si se quiere propiciar un cambio real en las concepciones y prácticas escolares.

En conclusión, podemos afirmar que la gestión de los líderes pedagógicos en los centros educativos, en materia de inclusión, está bien valorada por la comunidad educativa de esos centros, aunque para crear auténticas comunidades inclusivas falta mucho por hacer. Básicamente, se ha señalado como principales acciones a desarrollar las relacionadas con el trabajo en red, las colaboraciones con el mundo empresarial y la apertura ante diferentes situaciones de exclusión que no se refieran solo a logros académicos.

Referencias

- Angelides, P., Antoniou, E. y Charalambous, C. (2010). Making sense of inclusion for leadership and schooling: A case study from Cyprus. *International Journal of Leadership in Education*, 13(3), 319-334. <https://doi.org/10.1080/13603120902759539>
- Ainscow, M. (2015). *Towards self-improving school systems. Lessons from a city challenge*. Routledge.
- Alberta Government. (2013). Indicators of inclusive schools: Continuing the conversation. <https://open.alberta.ca/publications/9781460107157>
- Azorín, C. (2021). Networking in Spanish schools: Lights and shadows. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 537-546. <https://doi.org/10.5209/rced.70768>
- Bolhöfer, J. (coord.). (2011). The making of: Leadership in education. A European qualification network for effective school leadership. NLQ Hildesheim. http://www.leadership-in-education.eu/fileadmin/reports/European_Synopsis.pdf
- Bolívar, A. y Bolívar-Ruano, R. (2016). Individualismo y comunidad profesional en los establecimientos escolares en España: limitaciones y posibilidades. *Educar*, (62). <https://doi.org/10.1590/0104-4060.47877>
- Camarero, M., Tierno, J. M., Barrios, C. e Iranzo, P. (2020). Liderazgo y éxito escolar en contextos desfavorecidos: la perspectiva de los directores. *Revista de Educación*, (388), 167-192. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-388-451>
- Castro, G., Giménez, G. y Pérez Ximénez-de-Embún, D. (2017). Educational inequalities in Latinoamérica, 2012 PISA: Causes of differences in school performance between public and private schools. *Revista de Educación*, 376, 32-59. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-376-343>

- Catalán, J. P., Lara, R. V. y Urtubia, C. E. M. (2020). Comunidades profesionales de aprendizaje (CPA): una revisión teórica para la gestión directiva y el logro del liderazgo pedagógico en las escuelas del siglo XXI. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 9(3), 462-477. <https://doi.org/10.21664/2238-8869.2020v9i3.p462-477>
- Causton, J. y Theoharis, G. (2017). *The principal's handbook for leading inclusive schools*. Brookes Publishing Co.
- DeMatthews, D. E., Billingsley, B., McLeskey, J. y Sharma, U. (2020a). Principal leadership for students with disabilities in effective inclusive schools. *Journal of Educational Administration*, 58(5), 539-554. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2019-0177>
- DeMatthews, D. E., Serafini, A. y Watson, T. (2020b). Leading inclusive schools: Principal perceptions, practices, and challenges to meaningful change. *Educational Administration Quarterly*, 57(1), 3-48. <https://doi.org/10.1177/0013161X20913897>
- Dyson, A. (2008). Más allá de las puertas de la escuela: contexto, desventajas y “escuelas urbanas”. En M. Ainscow y M. West (eds.), *Mejorar las escuelas. Liderazgo y colaboración* (pp. 159-173). Narcea.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef). (2014). Parents, family and community participation in inclusive education: Webinar 13 companion technical booklet. https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/IE_Webinar_Booklet_13.pdf
- Gale, T. y Densmore, K. (2007). *La implicación del profesorado. Una agenda de democracia radical para la escuela*. Graó.
- Hopkins, D. y Higham, R. (2007). System leadership: Mapping the landscape. *School Leadership and Management*, 27(2), 147-166. <https://doi.org/10.1080/13632430701237289>
- Iranzo-García, P., Camarero-Figuerola, M., Barrios-Arós, C., Tierno-García, J. M. y Gilabert-Medina, S. (2018). ¿Qué opinan los maestros sobre las competencias de liderazgo escolar y sobre su formación inicial? *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(3), 29-45. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160077002>
- Karrera, I., Basasoro, M. y Arguiñano, A. (2021). Pedagogical keys to inclusion and democracy in a Basque Country school: Gaining knowledge from the educational project at Antzuola Herri Eskola. *Educational Review*, 75(3), 488-506. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1923460>
- Leiva, J. J. y Escarbajal, A. (2011). La participación de las familias inmigrantes como fundamento pedagógico en la construcción de la interculturalidad en la escuela. *Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 29(2), 389-416.
- León, M. J., Crisol, E. y Moreno, R. (2018) Las tareas del líder inclusivo en centros educativos de zonas desfavorecidas y favorecidas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 21-40. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.002>

- López Ruiz, J. I. (2008). *Construyendo escuelas democráticas*. Hipatia.
- Magno, C., Becker, A. y Imboden, M. (2022). Educational practice in Switzerland: Searching for diversity-engaged leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 52(3), 740-756. <https://doi.org/10.1177/17411432221086225>
- Muijs, D. (2006). New directions for school effectiveness research: Towards school effectiveness without schools. *Journal of Educational Change*, 7(3), 141-160. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0002-7>
- Mulford, B. (2006). Leadership and quality secondary education. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10(1). <http://www.ugr.es/~recfpro/rev101ART2.pdf>
- Negri-Cortés, M. I. y Leiva-Olivencia, J. J. (2021). Actitudes y concepciones socioeducativas sobre los jóvenes con discapacidad intelectual funcional en el contexto escolar andaluz. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.25-3.23>
- Pamies, J., Senent, J. y Essomba, M. (2016). El liderazgo pedagógico y la implicación del profesorado como factores de éxito en centros de entornos desfavorecidos en España. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2), 1-14.
- Parrilla, A., Susinos, T., Gallego, C. y Martínez, B. (2017). Revisando críticamente cómo investigamos en educación inclusiva: cuatro proyectos con un enfoque educativo y social. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 89(31.2), 145-156. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6129226>
- Pino-Yancovic, M. y Ahumada, L. (2022). La indagación colaborativa. *Perfiles Educativos*, 44(175), 62-78. <https://doi.org/10.22201/IISUE.24486167E.2022.175.60049>
- Poon-McBrayer, K. F. (2017). School leaders' dilemmas and measures to instigate changes for inclusive education in Hong Kong. *Journal of Educational Change*, 18(3), 295-309. DOI 10.1007/s10833-017-9300-5
- Real, M. R. y Fernández, F. J. A. (2019). Capacidades del liderazgo pedagógico en la dirección escolar de centros ubicados en zonas de riesgo social: un estudio cualitativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(81), 375-402. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v24n81/1405-6666-rmie-24-81-375.pdf>
- Ryan, J. (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 3-17. <https://doi.org/10.1080/15700760500483995>
- Sales, A., Moliner, O., Amiama, J. y Lozano, J. (2018). Escuela incluida: recursos y estrategias para la participación ciudadana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(77), 433-458. https://www.researchgate.net/publication/328914658_ESCUELA_INCLUIDA_Recursos_y_estrategias_para_la_participacion_ciudadana
- Sánchez, P. A., De Haro, R. y Abellán, C. M. A. (2018). Support and collaboration networks for improving inclusive education. *Profesorado*, 22(2), 29-49. <https://doi.org/10.30827/PROFESORADO.V22I2.7713>

- Simón, C., Giné, C. y Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 10(1), 25-42. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v10n1/art03.pdf>
- Specht, J. A. y Young, G. (2010). How administrators build schools as inclusive communities. En L. Edmunds y R. Macmillan (eds.), *Leadership for inclusion: A practical guide* (pp. 65-72). Sense Publishers.
- Traver-Martí, J. A., Ballesteros-Velázquez, B., Beldarrain, N. O. y Maiquez, M. D. C. C. (2021). Leading the curriculum towards social change: Distributed leadership and the inclusive school. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(3), 554-574. <https://doi.org/10.1177/1741143221991849>
- Uribe, M. y Celis, M. (2012). Desarrollo de capacidades para un liderazgo escolar efectivo: del levantamiento de competencias al reconocimiento de buenas prácticas. En J. Weinstein y G. Muñoz (eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 111-134). Pontificia Universidad de Chile. <https://bit.ly/3enbwWs>
- Valdés, R. A. (2018). Liderazgo inclusivo: la importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión. IE: *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(16), 51-66. <https://www.redalyc.org/journal/5216/521654339003/html/>
- Valdés, R. y Gómez, I. (2019). Competencias y prácticas de liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social. *Perspectiva Educativa*, 58(2), 48-68. <https://www.scielo.cl/pdf/perseduc/v58n2/0718-9729-perseduc-58-02-47.pdf>
- Weinstein, J., Muñoz, G. y Flessa, J. (2019). Liderazgo directivo para la calidad de la educación: aprendizajes desde un campo de investigación emergente. *Calidad en la Educación*, (51), 10-14. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.793>