

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN

REVISTA SEMESTRAL DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN. FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

24

JUN. 2013



Universidad
de Navarra



ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN

REVISTA SEMESTRAL DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE NAVARRA
PAMPLONA, ESPAÑA / FUNDADA EN 2001 / ISSN: 1578-7001 / 2013 / VOLUMEN 24

DIRECTORA / EDITOR

Concepción Naval
UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

CONSEJO EDITORIAL EDITORIAL BOARD

VOCALES
Javier Laspalas
UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

Aurora Bernal
UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

Madonna Murphy
UNIVERSITY OF ST. FRANCIS, JOLIET
(EE.UU.)

Riza Bondal
UNIVERSITY OF ASIA AND THE PACIFIC
(FILIPINAS)

SECRETARIA
Concepción Cárceles
UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

ADJUNTA
María Lilián Mújica
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN JUAN
(ARGENTINA)

CONSEJO CIENTÍFICO / SCIENTIFIC BOARD

Francisco Altarejos
UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

James Arthur
UNIVERSITY OF BIRMINGHAM
(REINO UNIDO)

María del Carmen Bernal
UNIVERSIDAD PANAMERICANA (MÉXICO)

Giuseppe Bertagna
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO
(ITALIA)

David Carr
UNIVERSITY OF EDINBURGH
(REINO UNIDO)

Maddalena Colombo
UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO
CUORE, MILÁN (ITALIA)

James C. Conroy
UNIVERSITY OF GLASGOW
(REINO UNIDO)

Michele Corsi
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
DI MACERATA (ITALIA)

Giorgio Chiosso
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
DI TORINO (ITALIA)

Pierpaolo Donati
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA (ITALIA)

José Luis García Garrido
UNED (ESPAÑA)

Liam Gearon
OXFORD UNIVERSITY
(REINO UNIDO)

Charles Glenn
BOSTON UNIVERSITY (EE.UU.)

David T. Hansen
COLUMBIA UNIVERSITY (EE.UU.)

José Antonio Jordán
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
BARCELONA (ESPAÑA)

Gonzalo Jover
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE
MADRID (ESPAÑA)

Mary A. Keys
UNIVERSITY OF NOTRE DAME (EE.UU.)

Jason A. Laker
SAN JOSÉ STATE UNIVERSITY (EE.UU.)

Andrea M. Maccarini.
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
DI PADOVA (ITALIA)

Giuseppe Mari
UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO
CUORE (ITALIA)

Miquel Martínez
UNIVERSIDAD DE BARCELONA (ESPAÑA)

Felisa Peralta
UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

**Petra María Pérez
Alonso-Geta**
UNIVERSIDAD DE VALENCIA (ESPAÑA)

Aquilino Polaino-Lorente
UNIVERSIDAD SAN PABLO CEU DE
MADRID (ESPAÑA)

CONSEJO CIENTÍFICO / SCIENTIFIC BOARD

Annamaria Poggi

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO
(ITALIA)

Murray Print

UNIVERSITY OF SYDNEY (AUSTRALIA)

Luisa Ribolzi

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
DI GENOVA (ITALIA)

Roberto Sani

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
DI MACERATA (ITALIA)

Jaume Sarramona

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
BARCELONA (ESPAÑA)

Emilie Schlumberger

HÔPITAL RAYMOND POINCARÉ,
GARCHES (FRANCIA)

Sandra Stotsky

UNIVERSITY OF ARKANSAS (EEUU)

José Manuel Touriñán

UNIVERSIDAD DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA (ESPAÑA)

Javier Tourón

UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

Gonzalo Vázquez

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE
MADRID (ESPAÑA)

Javier Vergara

UNED (ESPAÑA)

Conrad Vilanou

UNIVERSITAT DE BARCELONA (ESPAÑA)

Indexación de Datos/ Indexing Data

Bases de datos en las que *Estudios sobre Educación* está indexada / *Estudios sobre Educación* is currently indexed in:

- Social Science Citation Index (Thomson-Reuters, USA)
- SCOPUS (Elsevier, Holanda)
- Fuente Académica (EBSCO Information Services, USA)
- IBZ Online (De Gruyter, Alemania)
- International Bibliography of the Social Sciences (ProQuest, USA)
- Latindex (México)
- IRESIE (México)
- CREDI (Organización de Estados Americanos)
- ISOC (CINDOC)
- Dialnet (Universidad de La Rioja)

Redacción y Suscripciones

Revista
ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN
Edificio de Bibliotecas,
Universidad de Navarra
31080-Pamplona, España
T 948 425 600 / F 948 425 636
ese@unav.es
www.unav.es/educacion/ese

Periodicidad
Semestral

Edita

Servicio de Publicaciones
Universidad de Navarra
Campus Universitario
31010 Pamplona (España)
T. 948 425600

Precios 2013

Unión Europea
1 año, 2 fascículos / 36 €
Número atrasado / 20 €
Otros Países
1 año, 2 fascículos / 52 \$
Número atrasado / 29 \$

Maqueta

Ken

Imprime

GráficasCems

D.L.: NA-3232-2001
ISSN.: 1578-7001

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN no se
identifica, necesariamente, con las
ideas contenidas en la misma, que son
responsabilidad exclusiva de sus
autores



FECYT | AGENCIA ESPAÑOLA
DE EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN DEL CONOCIMIENTO | 2011

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN

REVISTA SEMESTRAL DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE NAVARRA
PAMPLONA, ESPAÑA / FUNDADA EN 2001 / ISSN: 1578-7001 / 2013 / VOLUMEN 24

ARTÍCULOS / RESEARCH ARTICLES

Maddalena Colombo

Disadvantaged Life Itineraries and the Use of Personal Agency
Among Italian Early School Leavers and At-Risk Students

9-35

Itinerarios vitales de alumnos desfavorecidos e iniciativa personal en los italianos que abandonan de forma temprana la escuela y en situación de riesgo

Vicente Llorent Bedmar / M^a Teresa Terrón Caro

La inmigración marroquí en España: Género y educación

37-59

Moroccan Immigrants in Spain: Gender and Education

Ester Betrián Villas / Gloria Jové Monclús

La inestabilidad docente y la homeostasis de la innovación educativa

61-82

The Teachers' Turnover and the Homeostasis of the Educational Innovation

José M^a Fernández Batanero / Antonio Hernández Fernández

El Liderazgo como criterio de calidad en la educación inclusiva

83-102

Leadership as a Quality Criterion for Inclusive Education

Jesús Miguel Muñoz-Cantero / Isabel Novo / Eva Espiñeira

La inclusión de los estudiantes universitarios con discapacidad
en las universidades presenciales: actitudes e intención de apoyo
por parte de sus compañeros

103-124

*Inclusion of University Students with Disability at Conventional Universities:
Attitude and Support Intention by Their Colleagues*

Marta López-Jurado Puig / Gloria Gratacós Casacuberta

Elegir enseñar: propuesta del modelo antropológico de la motivación
de Pérez López aplicada al ámbito de la educación

125-147

*Choosing to Teach: an Application of the Pérez-López Motivation Model to
the Educational Activity*

M ^a Eulalia Torras Virgili El aprendizaje colaborativo en línea y la ética del cuidado <i>Online Collaborative Learning and Ethics of Care</i>	149-171
Andrés Palacios Picos / Víctor Manuel López-Pastor / José J. Barba Tipologías de profesorado universitario en función de la evaluación aplicada a los futuros docentes <i>Clusters-Models of Teachers About students' Assessment in Teacher Education</i>	173-195
Miguel Ángel Gómez Ruiz / Gregorio Rodríguez Gómez / M ^a Soledad Ibarra Sáiz COMPES: Autoinforme sobre las competencias básicas relacionadas con la evaluación de los estudiantes universitarios <i>COMPES: Student's Self-Report on Basic Competencies Regarding Assessment in Higher Education</i>	197-224
Mercè Morey-López / Jaume Sureda-Negre / Miquel Francesc Oliver-Trobat / Rubén Lluc Comas-Forgas Plagio y rendimiento académico entre el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria <i>Plagiarism and Academic Achievement Among Secondary Education Students</i>	225-244

RECENSIONES / BOOK REVIEWS

Dubay, T. (2013) <i>Philosophy of the State as Educator</i>	247
Escribano, A. y Martínez, A. (2013) <i>Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos</i>	249
Fleming, M. (2012) <i>The Arts in Education. An Introduction to Aesthetics, Theory and Pedagogy</i>	251
García Amilburu, M. y García Gutiérrez, J. (2012) <i>Filosofía de la Educación. Cuestiones de hoy y de siempre</i>	254

Gatti, A., Carriedo, N. y Gutiérrez, F. (2012) <i>Leer y aprender en la universidad. ¿Cómo enseñar a comprender textos a adultos universitarios?</i>	256
Márquez Lepe, E. y García-Cano Torrico, M. (Coords.) (2012) <i>Educación Intercultural y Comunidades de Aprendizaje. Alianzas, compromisos y resistencias en el escenario escolar andaluz</i>	259
Murga-Menoyo, M. A. (2013) <i>Desarrollo sostenible. Problemáticas, agentes y estrategias</i>	260
Navaridas Nalda, F. (Coord.) (2013) <i>Procesos y contextos educativos: nuevas perspectivas para la práctica docente</i>	262
Rovira Reich, R. (2012) <i>La educación política en la Antigüedad clásica. El enfoque sapiencial de Plutarco</i>	265
Vázquez Verdera, V., Escámez Sánchez, J. y García López, R. (2012) <i>Educación para el cuidado. Hacia una nueva pedagogía</i>	267
Vega Gutiérrez, A. M ^a (Coord.) (2012) <i>Indicadores de participación de los padres en la escuela. Un enfoque innovador para una educación de calidad</i>	269
<hr/>	
LIBROS RECIBIDOS / <i>BOOKS RECEIVED</i>	273
INSTRUCCIONES PARA LOS AUTORES	275
INSTRUCTIONS FOR AUTHORS	283
BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN	291
<hr/>	

ARTÍCULOS

El Liderazgo como criterio de calidad en la educación inclusiva¹

Leadership as a Quality Criterion for Inclusive Education

JOSÉ M^a FERNÁNDEZ BATANERO

Universidad de Sevilla
batanero@us.es

ANTONIO HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ

Universidad de Jaén
ahernand@ujaen.es

Resumen: El artículo presenta los resultados de un estudio que explora las competencias, aspectos o estrategias utilizadas en el ejercicio del liderazgo, relacionados con el Modelo de Excelencia de la EFQM, que promueven y desarrollan buenas prácticas en centros de orientación inclusiva. A partir de un diseño de investigación de estudios de casos, desarrollamos el trabajo de campo en cuatro centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria, de la Comunidad Autónoma de Andalucía (España), seleccionados por desarrollar prácticas educativas de orientación inclusiva. Empleamos el análisis documental, cuestionarios

y entrevistas en profundidad como estrategias de recogida de información. Entre los resultados obtenidos destacamos que el desarrollo de buenas prácticas viene determinado por la influencia que ejerce el liderazgo directivo sobre el análisis de las necesidades de la comunidad educativa, las motivaciones del profesorado, sus habilidades y capacidades profesionales, y las condiciones de trabajo en las cuales realizan sus labores.

Palabras clave: Liderazgo; educación inclusiva; calidad educativa; buenas prácticas educativas.

1 Nuestro agradecimiento al Ministerio de Educación y Ciencia por la Financiación del Proyecto de Investigación en el marco del Plan Nacional I+D+I: *Islas Canarias: Inclusión e Interculturalidad. Estudio Sobre Actitudes, Competencias y Tecnologías para la Inclusión y la Interculturalidad en Centros Educativos*. Referencia EDU2009-08109.

Abstract: The article presents the results of a study exploring the skills, aspects and strategies used in the exercise of leadership, related to EFQM Excellence Model which promote and develop good practice in inclusion-oriented schools. From a research design of case studies, we developed fieldwork in four public Secondary Education Compulsory schools of the Autonomous Community of Andalusia (Spain), selected to develop inclusive educational practices guidance. We employed document analysis, questionnaires and in-depth

interviews and data collection strategies. Among the results, we highlight that the development of good practice is determined by the influence of managerial leadership on the analysis of the needs of the educational community, teacher motivation, their abilities and professional skills and working conditions in which they work.

Keywords: Leadership; inclusive education; educational quality; good educational practices.

INTRODUCCIÓN

El liderazgo inclusivo es llevado a cabo por una dirección comprometida con los valores de la inclusión y con la responsabilidad aceptada de que todos los niños deben aprender y participar de la vida académica y social del centro (León, 2012, p. 140).

La escuela del siglo XXI se encuentra con el objetivo ineludible de promover una educación democrática e inclusiva que garantice el derecho de todos los niños y jóvenes a recibir una educación de calidad basada en los principios de igualdad, equidad y justicia social. Así, las instituciones deben impulsar los procesos necesarios para garantizar la inclusión y la participación del alumnado en la vida del centro, ofrecer una educación de calidad para todos, contar con el esfuerzo compartido de la comunidad educativa y alcanzar los objetivos marcados en las diferentes normativas educativas. Es en este contexto, donde el liderazgo desempeña un papel de primer orden. Un liderazgo comprometido con los valores de la inclusión debe estimular y apoyar procesos de reflexión y fomentar el debate continuo entre todos los miembros del centro con el propósito de iniciar el camino de la mejora educativa.

El propósito de nuestro estudio, que forma parte de los resultados de un proyecto de investigación más amplio financiado por el Ministerio de Educación en el marco del Plan Nacional I+D+i, fue profundizar en la identificación de aquellas capacidades, competencias, aspectos o estrategias utilizadas en el ejercicio del liderazgo, relacionados con el Modelo de Excelencia de la EFQM, que promueven y desarrollan buenas prácticas en centros de orientación inclusiva.

La educación inclusiva

Vivimos en un mundo marcado por la exclusión, la desigualdad y la marginación, en una sociedad tantas veces injusta, donde los derechos humanos son vulnerados. La transformación de la sociedad y la defensa de la justicia social hacen necesario que los centros educativos trabajen en pro de una educación que garantice la equidad y la calidad para todos. Es en este marco, donde surge la inclusión como un movimiento orientado a transformar los sistemas educativos para responder a la diversidad del alumnado, haciendo efectivo el derecho a la educación con igualdad de oportunidades. En la literatura actual podemos encontrar definiciones diversas del término inclusión o educación inclusiva, desde la definición de Blecker y Boakes (2010, p. 123), para quienes la educación inclusiva se define como la educación de los estudiantes con discapacidad en programas de educación general con compañeros no discapacitados, a otras más sofisticadas como la de Laluevein (2010, p. 97) quien afirma que la inclusión implica un modelo global de escuela enfocado a las relaciones sociales y a la producción de significado buscado a través de la negociación entre padres, profesores y niños.

La inclusión educativa como objeto de estudio y como categoría de análisis ha experimentado un progresivo aumento en el número y variedad de investigaciones en los últimos años, llegando a configurar un área de gran interés científico en el momento actual. Hoy en día, se viene desarrollando una línea de investigación, tanto a nivel nacional como internacional, que acentúa la necesidad de conocer los procesos de mejora que se producen en los centros educativos que han iniciado y desarrollado prácticas inclusivas. Los resultados de estos estudios permiten otear una panorámica general acerca de cómo son estos centros y cuáles son las condiciones organizativas y características que los impregnan (Murillo, 2008; O'Rourke y Houghton, 2008; Arteaga y García, 2008; Luzón, Porto, Torres y Ritacco, 2009; Fernández Batanero, 2011; Alexandersson, 2011; Arnaiz, 2011). Aunque está claro que las distintas organizaciones educativas son únicas e idiosincrásicas comparten, en mayor o menor medida, una serie de rasgos que hacen posible definir el perfil de escuelas que desarrollan prácticas inclusivas. Son centros educativos que asumen un concepto de diversidad amplio y en los que el apoyo interno se contempla como una acción educativa "colaborativa" de la que se puede beneficiar todo el alumnado, a la vez que otros miembros de la comunidad educativa. Así mismo, por otra parte, lejos de plantearse como organizaciones burocráticas mantienen un sentido de comunidad, con una misión clara que suele apoyarse en la existencia de todo un proceso de construcción conjunta y reflexiva del proyecto educativo de centro. En esta línea, la escuela inclusiva puede ser vista además en la conjunción de esfuerzos, recursos, procesos y sueños de su comunidad (Ainscow, 2001), como

una de las modalidades de educación con calidad (Booth y Ainscow, 2006), es decir, promoviendo una mayor cualificación para todo el alumnado, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo. Es en este contexto, donde el liderazgo que se ejerce desde la dirección supone una condición imprescindible en la mejora escolar, al mismo tiempo que puede constituir un factor determinante para la incubación y desarrollo de “buenas prácticas”. Así, un liderazgo que valore el rendimiento académico frente al desarrollo integral de la persona, dinamizará acciones y políticas de exclusión y competitividad, sin embargo un liderazgo que valore la diversidad, la equidad y la justicia social, desempeñará funciones y tareas en la línea de alcanzar que su centro sea más inclusivo (León, 2012).

Liderazgo para una educación inclusiva

La concepción individualista del liderazgo ha dejado paso en la actualidad a una visión más difusa que sitúa el liderazgo dentro del contexto de la mejora de la escuela y que implica compartir colectivamente compromisos, puntos de vista y situaciones en la idea de entender la institución como una obra colectiva (Villa Sánchez, 1998).

En la última década han sido muchas las contribuciones que han generado las diferentes líneas de investigación que han estudiado el liderazgo. De las aportaciones de la línea de la escuela como organización que aprende (Marks, Louis y Print, 2000; Collinson, Cook y Conley, 2006) y de la escuela como Comunidad Profesional de Aprendizaje (Molina, 2005; National Association of Elementary School Principals, 2008; Oldham y Radford, 2011; Currie y Lockett, 2011; Jäppinen, 2012) se pueden extraer algunas conclusiones. En primer lugar, que la dirección es un elemento clave de la construcción en la escuela de una “cultura de la inclusión”. En este sentido, el liderazgo ejercido por quienes ocupan puestos directivos, a nivel de centros educativos, juega un rol altamente significativo en el desarrollo de cambios en las prácticas docentes, en la calidad de estas prácticas, y en el impacto que presentan sobre la calidad de aprendizaje de los alumnos en las escuelas. En segundo lugar, que existe una concordancia entre las condiciones señaladas por los investigadores de la escuela inclusiva y por las destacadas por aquellos que han indagado los requisitos necesarios para conseguir que los centros educativos sean “organizaciones que aprenden” y “comunidades profesionales de aprendizaje”, y por tanto, podríamos afirmar que la escuela inclusiva está enmarcada en dichos modelos, ya que se trata de escuelas que buscan el cambio y la mejora continua mediante el establecimiento de un sentido de comunidad y determinando las barreras para el aprendi-

zaje y la participación (obstáculos que el alumnado encuentra para aprender y participar) con el fin de mostrar vías de cambio hacia una escuela con “cultura más inclusiva”. Este concepto enfatiza una perspectiva contextual o social sobre las dificultades de aprendizaje o la discapacidad. Nos hace ver que tales dificultades nacen de la interacción entre los alumnos y sus contextos: las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas, la gente, la política educativa, la cultura de los centros, los métodos de enseñanza, organización del aula, proyecto curricular, contexto familiar, barrio o comunidad. Y tercero, en estas dos líneas de investigación, se destaca al liderazgo comprometido y democrático o distribuido (*distributed leadership*), como la única concepción del líder que se ajusta a la escuela como organización que aprende, como comunidad profesional de aprendizaje y como escuela inclusiva (León, 2012).

En consecuencia, desde un enfoque de “Educación Inclusiva” en el centro escolar, se considera el liderazgo compartido y se requiere de una transformación de los procedimientos y actitudes de su comunidad. En esta línea, se puede afirmar que no todos los directores y equipos de dirección poseen estilos de liderazgo que propician políticas, prácticas y culturas inclusivas y que cuando hablamos de liderazgo inclusivo, no sólo nos estamos refiriendo a la figura del director de los centros, sino a la existencia de una dirección colegiada que trabaja mejorando las condiciones de aprendizaje de todos los alumnos, que es eficaz y está comprometido con los valores de la inclusión, y que es capaz de estimular y apoyar procesos de reflexión y debate continuos entre todos los miembros del centro con el propósito de iniciar el camino de la mejora. A este tipo de liderazgo, Ryan (2006) lo denomina “dirección inclusiva” y señala que se trata de procesos colectivos, más que de una acción individual, ampliando el papel del liderazgo a la participación y representación de profesores, administradores de distintos niveles y miembros de la comunidad escolar, incluyendo, por supuesto a los alumnos.

Los diferentes estudios llevados a cabo para dar pautas sobre algunos modelos y prácticas de liderazgo que parecen estar en la base de la concepción de liderazgo inclusivo, coinciden en el hecho de que no hay unas prácticas especiales que caractericen a estos líderes, ni un tipo particular de liderazgo que sea la clave para la inclusión, sino que, por el contrario, es necesario estar dispuesto a cambiar de un estilo de liderazgo a otro y a tomar las estrategias que mejor funcionen de cada uno para hacer frente a los problemas que se presentan (Kugelmass, 2003; Muijs, Ainscow, Dyson, Raffo, Goldrick, Kerr, Lennie y Miles, 2007; González, 2008; Amores y Ritacco, 2011; León 2012; Angelides, 2012).

El liderazgo y el Modelo Europeo de Excelencia

Las escuelas del siglo XXI deben mejorar notablemente su capacidad para incrementar de forma simultánea, el aprendizaje de todos los alumnos y el desarrollo de la comunidad educativa. Es en esta mejora, donde se otorga un papel central a la autoevaluación mediante determinados modelos de calidad. En esta línea, el Modelo de Excelencia de la EFQM (European Foundation for Quality Management) tiene como objetivo ayudar a las organizaciones (empresariales o de otros tipos) a conocerse mejor a sí mismas y, en consecuencia, a mejorar su funcionamiento. Este modelo lo adoptó el Ministerio de Educación Español para considerar el liderazgo ejercido por quienes ocupan puestos directivos, como uno de los criterios agentes que influyen en la mejora de la calidad educativa. Calidad que, según el Ministerio, se consigue mediante un liderazgo que impulse la planificación y la estrategia, la gestión del personal, de los recursos y colaboradores, y de los procesos hacia la consecución de la mejora permanente de sus resultados educativos.

Este modelo de excelencia consta de 9 criterios y 32 subcriterios, estructurados en dos grandes bloques: agentes (reflejan todo lo que la organización hace y, sobre todo, cómo lo hace y cómo lo gestiona) y resultados (conocer lo que ha obtenido el centro educativo) (Cuadro 1).

Cuadro 1. Criterios del “Modelo Europeo de Excelencia”

CRITERIOS AGENTES	<p><i>Liderazgo:</i> entendido como la actuación de los dirigentes y responsables de la institución para guiar al centro escolar hacia la gestión de la calidad.</p> <p><i>Personas:</i> relacionado con la forma en que el centro utiliza al máximo el potencial de su personal para lograr la mejora continua.</p> <p><i>Políticas y estrategias:</i> analiza el establecimiento de alianzas con colaboradores y la gestión, uso y conservación de los medios materiales al servicio de las funciones de la organización.</p> <p><i>Procesos:</i> modo en que se identifican los procesos, planifican, gestionan, aplican, revisan evalúan y se mejoran en coherencia con los estándares representativos de los procesos de la institución educativa.</p>
CRITERIOS RESULTADOS	<p><i>Resultados en personal:</i> grado en que se da la adecuada respuesta a las necesidades y expectativas de las personas que trabajan en la organización.</p> <p><i>Resultados en Usuarios:</i> lo que se espera que consiga el centro educativo con respecto a su misión.</p> <p><i>Resultados en la Sociedad:</i> lo que finalmente consigue el centro en relación a las necesidades y expectativas de la sociedad en general, y de su entorno próximo en particular.</p> <p><i>Resultados claves:</i> logros educativos, de gestión o social que contribuya al éxito del centro a corto, medio o largo plazo.</p>

Como se puede observar, el modelo consta de un conjunto de criterios que abarcan todas las áreas de funcionamiento de la organización. En este sentido, el liderazgo que realiza la dirección escolar, se plasma en una serie de actuaciones concretas en todos y cada uno de los campos anteriores (Cuevas, Díaz e Hidalgo, 2007).

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

Nuestra pretensión se basa en el establecimiento de una relación entre la educación inclusiva y el papel que desempeña el “liderazgo ejercitado por las personas o equipos que ocupan puestos directivos”, no sólo como elemento facilitador de calidad, sino también como factor de inclusión educativa. Así pues, las preguntas que nos hacemos son: ¿Qué opinan los docentes, acerca de la influencia del liderazgo que práctica la dirección en la mejora de la calidad educativa de sus respectivos centros? ¿Qué criterios o aspectos del Modelo de Excelencia de la EFQM favorecen las buenas prácticas educativas en centros de orientación inclusiva? ¿Sobre qué criterios del Modelo de Excelencia de la EFQM ejerce una mayor influencia el liderazgo inclusivo?

Entre las razones que nos han movido a la realización de este estudio destacamos dos fundamentalmente. La primera, gira en torno a la radical importancia del liderazgo para conseguir una escuela más inclusiva y equitativa. En este sentido, hay que decir que la escasa investigación al respecto nos anima a indagar acerca de cómo trabajan, cómo piensan y qué estrategias suelen adoptar estos directores o equipos directivos para poder dar respuesta a los desafíos que la diversidad plantea en las aulas y en las escuelas. La segunda razón obedece a aspectos sociales, donde los procesos de discriminación e inclusión social son de especial preocupación en familias, centros educativos, ayuntamientos y otras instituciones con incidencia en la formación ciudadana.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El presente estudio tiene por objetivo describir, conocer y explorar competencias, aspectos o estrategias utilizadas en el ejercicio del liderazgo, relacionados con el Modelo de Excelencia de la EFQM, que promueven y fomentan la calidad educativa en centros educativos de orientación inclusiva.

El diseño de la investigación se sitúa desde una perspectiva de investigación de estudio de caso de carácter descriptivo, a partir del cual el enfoque de recolección y análisis de datos se ha definido como mixto, en el que se integran técnicas cualitativas y cuantitativas. El objeto de estudio está constituido por cuatro centros educativos, de titularidad pública, de Educación Secundaria Obligatoria (ESO)

ubicados en las ciudades de Granada, Jaén y Sevilla. La selección de los casos se realizó bajo los siguientes criterios: a) ser centros docentes donde se desarrollan prácticas de orientación inclusiva. Es decir, centros con un modelo de apoyo más curricular, y que se encuentran inmersos en dinámicas de colaboración que desarrollen estrategias de enseñanza y aprendizaje que permiten el aprendizaje de todos los estudiantes. Centros en los que el sistema natural de apoyo (redes de apoyo entre compañeros y compañeras, grupos de colaboración entre el profesorado, grupos interprofesionales) forme parte de su práctica docente. b) Que en dichos centros se identifiquen y describan medidas de respuesta al alumnado con dificultades en riesgo de exclusión (programas de diversificación curricular, programas de cualificación profesional inicial, educación compensatoria, agrupamientos flexibles, talleres, aulas de acogida, programas de refuerzo, etc.). La negociación del acceso al campo se llevó a cabo directamente con la dirección de los centros educativos, donde en el primer contacto la información se explicitó verbalmente y por escrito.

Las técnicas destinadas a la recogida de la información han sido básicamente tres:

- Revisión documental (Proyecto Educativo de Centro, Proyecto de Dirección, Proyecto Curricular, Proyecto de Aula, Programación General Anual, Proyectos Institucionales, etc.)
- Cuestionario
- Entrevistas en profundidad

El cuestionario tipo Likert² dirigido a profesores es una adaptación del utilizado por Cuevas, Díaz e Hidalgo (2007) y basado en el modelo de Excelencia de la EFQM que combina, de forma ponderada, el interés por las personas con la importancia de los recursos, de los procesos y de los resultados. Nuestro instrumento cuenta con 40 ítems distribuidos en seis dimensiones: datos de identificación; planificación y estrategia; personal; recursos y colaboradores; procesos, y por último, resultados. El número de cuestionarios cumplimentados ha sido de 78. La fiabilidad y validez del cuestionario queda reflejada en la tabla 1, donde se han obtenidos valores bastantes elevados en lo que se refiere a su conjunto (0.96) como en lo relativo a cada uno de los factores. Para analizar los datos, se utilizó el SPSS 17.

Con respecto a las entrevistas en profundidad, decir que la selección de los entrevistados se realizó teniendo en cuenta criterios de “significatividad”, o, lo que es lo mismo, la relevancia de las personas por su relación con los objetivos de la in-

² La escala utilizada asigna los siguientes valores: 0=no contesta, 1=nada, 2=poco, 3= algo, 4=bastante y 5= mucho.

Tabla 1. Fiabilidad y validez de constructor del cuestionario

	ALPHA DE CRONBACH POR FACTOR Y GLOBAL	PROMEDIO DE CORRELACIÓN ENTRE ESCALAS (SPERMAN)
Política y estrategia	0,87	0,539
Personal	0,77	0,530
Recursos y colaboradores	0,80	0,578
Procesos	0,86	0,633
Resultados	0,79	0,460
Global	0,96	0,456

investigación y a la población a la que esta se refiere. Nuestros informantes claves de los cuatro centros objeto de estudio fueron: 10 miembros de equipos directivos, 4 orientadores, 17 coordinadores de área y 5 docentes especialistas en apoyo a la integración educativa.

En la validación del protocolo de entrevistas, se seleccionó a un grupo de expertos compuesto por cinco profesores universitarios (especialistas en organización educativa y atención a la diversidad) y tres inspectores de educación, a los que se les preguntó su opinión sobre posibles competencias, aspectos o estrategias utilizadas en el ejercicio del liderazgo, relacionados con el Modelo de Excelencia de la EFQM, que contribuyen al fomento y promoción de la calidad educativa. Las estimaciones de los expertos se realizaron en sucesivas rondas, anónimas, al objeto de tratar de conseguir consenso, pero con la máxima autonomía por parte de los participantes (método Delphi). Las dimensiones de las entrevistas en profundidad giraban también en torno a los criterios del Modelo Europeo de Excelencia; liderazgo, planificación y estrategia, personal del centro educativo, colaboradores y recursos, procesos y resultados.

Para el tratamiento y análisis de la información se optó por la categorización, utilizando para ello una herramienta informática que facilita el análisis cualitativo de datos, el Nudist Vivo 7.0.

DISCUSIÓN Y RESULTADOS

Los resultados presentados en este apartado son de carácter descriptivo y tratan de resumir las percepciones de los informantes sobre los temas fundamentales de cada caso. Tomando como antecedentes los estudios de Pajares (1992), entendemos las

percepciones como un concepto que engloba las creencias, opiniones y consideraciones de los protagonistas en sus respectivos contextos de enseñanza-aprendizaje. Ahora bien, en nuestro trabajo, apoyados en la base empírica de las percepciones y opiniones de los informantes, intentaremos reflexionar sobre los primeros puntos de encuentro de esta investigación.

Con respecto al *Análisis documental* los centros educativos estudiados asumen los principios básicos que sustentan los modelos de escuelas inclusivas que vienen demostrando su eficacia en distintos países y en otras comunidades autónomas españolas, y por el que las distintas administraciones educativas, entre ellas la andaluza a través de la Ley de Educación Andaluza (LEA) y otros desarrollos normativos, están apostando decididamente en la actualidad.

“El Proyecto de Dirección se sostendrá bajo el principio fundamental de la inclusión de todos en una escuela para todos, que respeta la igualdad de oportunidades, fomenta la adquisición de conocimientos y prioriza el desarrollo de las competencias básicas del alumnado” (Proyecto Educativo, C. 1).

La integración en redes de centros como “Escuelas Democráticas” del Proyecto Atlántida³ y en “Comunidades de Aprendizaje” de CREA, constituyen en los centros objetos de estudio, una prioridad inaplazable para materializar los principios de una educación inclusiva en igualdad y equidad.

“Al propio tiempo hay que aprender de las experiencias que avanzan en esta dirección, de ahí que planteemos para nuestro Instituto la posibilidad de integrarse, en su momento, en las redes de centros “Comunidades de Aprendizaje” (CREA) y en “Escuelas Democráticas” (Proyecto Atlántida)” (Proyecto Educativo, C. 2)

Aspecto que coincide con otros estudios en los que se destaca la importancia de pertenecer a comunidades profesionales de aprendizaje en el desarrollo de la inclusión educativa (Walker, Dimmock, Stevenson, Bignold, Shah y Middlewood, 2005; Ryan, 2006).

Del análisis de los propios documentos de los respectivos centros educativos destacamos las políticas inclusivas marcadas por el “Proyecto de dirección” basadas en la experiencia compartida:

3 El Proyecto Atlántida está constituido por un colectivo plural de profesionales de diferentes sectores, centros educativos integrados o colaboradores, departamentos universitarios, grupos de asesores y orientadores, entidades colaboradoras como CEAPA, Consejerías de Educación de diferentes autonomías.

“El Consejo Escolar, el Equipo Directivo, los Equipos Educativos y las distintas Comisiones que se formen, tienen que asumir el papel de la gestión y la coordinación del Proyecto de Centro por encima de la dirección unipersonal. Hay que potenciar la creación de comisiones mixtas para coordinar todo el trabajo, delegando responsabilidades” (Proyecto Educativo, C. 1)

La comunidad escolar de los centros educativos estudiados aceptan, y lo manifiestan de forma explícita, los principios de: tiempo como recurso escaso, trabajo compartido, continuidad y coherencia en los procesos, y organización flexible y funcional.

En lo referente a los datos del cuestionario se procedió a un análisis descriptivo (media y desviación típica) para cada uno de los bloques. El análisis pone de manifiesto la alta valoración que el profesorado encuestado asigna al liderazgo y la homogeneidad de las respuestas que viene determinada por la escasa dispersión de los datos. En este sentido, se observa que el profesorado asigna las mayores puntuaciones a la influencia del liderazgo, ejercido por quienes ocupan puestos directivos, sobre la gestión del personal, política y estrategia (Tabla 2).

Tabla 2. Puntuaciones asignadas a la influencia del liderazgo

DIMENSIONES	DESCRIPCIÓN	MEDIA (μ)	DESV. TIP. (σ)
Política y estrategia	Referido a la misión, los valores y la dirección estratégica del centro, y al modo en que se implantan los procesos de la organización	4,20	0,81
Personal	Relacionado con la forma en que la institución utiliza al máximo el potencial de su personal, para lograr la mejora continua de la institución	4,30	0,80
Recursos y colaboradores	Se relaciona con el establecimiento de alianzas con colaboradores y la gestión, uso y conservación de los medios materiales al servicio de la organización	3,95	0,89
Procesos	Se centra en el modo en el que se identifican los procesos, se planifican, gestionan, aplican, revisan, evalúan, etc.	4,07	0,82
Resultados	Se refiere a conocer lo que ha obtenido el centro educativo	3,91	0,89

En un análisis más detallado por cada uno de los bloques se puede observar que la gestión del personal es un factor primordial en el liderazgo ejercido por quienes ocupan puestos de dirección. Ello supone, por parte del liderazgo, conocer las capacidades personales, organizarlas adecuadamente e implicarlas en la asunción de responsabilidades. Donde mayor influencia ejerce el liderazgo es a la hora de establecer una adecuada comunicación entre las personas, equipos y departamentos ($\mu=4,40$); existencia de un ambiente de confianza y solidaridad ($\mu=4,22$); promoción de planes de formación para todo el personal de acuerdo a sus necesidades ($\mu=4,12$); promover las iniciativas de mejora que surjan de los equipos docentes y del resto del personal ($\mu=4,10$) y organización del personal de acuerdo a la oferta educativa del centro y según sus capacidades e intereses ($\mu=4,15$). Por el contrario, la puntuación más baja se ha obtenido en el ítem relativo a la utilización de estrategias adecuadas para mejorar los métodos de trabajo ($\mu=3,20$).

En cuanto a la influencia de liderazgo en los colaboradores (inspección educativa, centros de Profesores, equipos de orientación educativa, asociaciones de padres, ayuntamiento, empresas, voluntariado, etc.) y los recursos (medios económicos, equipamiento, recursos didácticos, etc.), los datos obtenidos manifiestan que el profesorado considera primordial que el director o equipo directivo se centre en conseguir suficientes recursos y hacer de ellos una buena gestión. Así, el uso alternativo de los edificios, instalaciones y equipamientos propios del centro educativo, para que todos los sectores de la comunidad los aprovechen mejor obtiene una puntuación media de 4,32 y una desviación típica de 0.80; la gestión adecuada de la entrada y salida de información, en función de la estrategia y la planificación del centro educativo ($\mu=4,10$; $\sigma=0,80$); impulso de un clima de innovación y creatividad mediante el uso de los recursos ($\mu=4,05$; $\sigma=0,81$). Frente a lo anterior, el profesorado considera que la dirección no ejerce ninguna influencia en la evaluación de la incidencia de los colaboradores en el funcionamiento del centro ($\mu=3,18$; $\sigma=0,99$).

En relación a las actividades relacionadas con los procesos del centro, los profesores encuestados consideran importante la influencia del liderazgo a la hora de la designación de los responsables de los procesos y el establecimiento de procedimientos para su gestión ($\mu=4,22$; $\sigma=0,78$); la coordinación en todas las actividades educativas de forma que se favorezca la participación de todos los sectores de la comunidad educativa ($\mu=4,18$; $\sigma=0,83$); impulso al profesorado del centro para que proponga iniciativas para mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje ($\mu=4,08$; $\sigma=0,79$). Sin embargo, no se considera importante la influencia que ejerce el director o equipo directivo a la hora de favorecer la implicación del alumnado para debatir y abordar sus expectativas ($\mu=3,52$). Esto puede deberse a que el profesorado considera que es una tarea más propia de ellos que de la dirección del centro.

En lo que respecta a la influencia que ejerce el liderazgo en los resultados del centro podemos decir que se aprecia una gran influencia. Se considera que el liderazgo se corresponde en gran medida con la satisfacción del profesorado ($\mu=4,57$; $\sigma=0,89$) y sobre la percepción que el personal del centro tiene sobre el modo de cumplimiento de fines, objetivos y valores programados ($\mu=4,32$; $\sigma=0,90$). Un aspecto a destacar es la influencia que el liderazgo ejerce en la percepción que padres y alumnos tienen acerca del grado de cumplimiento por parte del centro de sus fines, objetivos y valores.

Los resultados de las entrevistas apuntan en la misma dirección. El análisis de los discursos confirma y amplía los resultados obtenidos en otras investigaciones (Ainscow, 2001; Walker *et al.*, 2005; Ryan, 2006; Cantón y Árias, 2008; Venegas, 2009; Amores y Ritacco, 2011; Coronel, Carrasco y Moreno, 2012) donde se ponen de manifiesto las prácticas de liderazgo obtenidas.

Los entrevistados comparten la filosofía de la inclusión y piensa que sus respectivos centros educativos conforman una comunidad acogedora, colaboradora y estimulante. El compromiso de la dirección, y su responsabilidad fundamental, se centra en disponer y proporcionar a todos los colectivos que conforman la comunidad educativa los recursos y oportunidades más idóneas para que puedan participar de forma intensa en la propia formación del alumnado.

Desde el análisis de estas manifestaciones, ordenamos en orden decreciente, la información referida a las prácticas de liderazgo ejercido por quienes ocupan puestos de dirección que favorecen la inclusión, en base al número de referencias en el análisis de los discursos.

Cuadro 2. Subcategorías dentro de la categoría de las buenas prácticas en el ámbito del liderazgo de quienes ocupan puestos de dirección.

PRÁCTICAS DE LIDERAZGO

Desarrollar la cultura escolar inclusiva

Favorecer el desarrollo del personal del centro educativo

Liderazgo comunitario y democrático

Favorecer prácticas educativas centradas en las personas

Gestionar metodologías activas

Promover la colaboración entre la escuela y la familia

Gestionar de relaciones interpersonales

Gestionar estructuras organizativas

Fomento de la autonomía curricular y organizativa

El desarrollo y la transmisión de una cultura escolar inclusiva constituyen un aspecto muy destacado. Para los entrevistados el rol del director o directora es clave, en cuanto fomenta, desarrolla y transmite dicha cultura a través de todos los órganos de representación del centro. A la vista de la información obtenida, parece ser que el desarrollo de prácticas inclusivas implica la creación de una cultura escolar que promueva formas de trabajo que reduzcan las barreras que impiden la participación de los estudiantes en el centro, y por tanto contribuyan a una mayor probabilidad de éxito (Ainscow, 2001; Booth y Ainscow, 2002, 2006; Walker *et al.*, 2005). Ello, conlleva por parte de la dirección, un buen conocimiento de las necesidades y expectativas de todos los sectores de la comunidad educativa.

“llevo dos años en este centro, pero he estado en centros de otras provincias y no he encontrado nunca un ambiente de trabajo con el alumnado como aquí. Se conocen bien las necesidades educativas y se intentan poner todos los medios para darles respuestas. La verdad es que estoy muy motivada e ilusionada” (Entrevista 9).

Uno de los objetivos fundamentales es conseguir el consenso explícito de todos los miembros de la comunidad educativa sobre los principios y valores que constituyen la cultura escolar. Aportación que coincide con la expresada por Kugelmass (2003) y Ryan (2006) cuando sugieren que los líderes deben también adoptar políticas que favorezcan la puesta en práctica de valores inclusivos, donde se reconozca la diferencia como una oportunidad para aprender.

Se observa que la puesta en marcha y la potenciación de actividades que favorezcan el desarrollo del personal del centro, constituye una práctica habitual por parte de la dirección escolar de estos centros educativos (ofrecen oportunidades para el desarrollo personal, organizan actividades de formación, facilitan la asistencia a actividades externas, proporcionan recursos e información, generando debates sobre enseñanza y educación, etc.). Aspectos coincidentes con los expresados por Harris y Chapman (2002) en relación a las oportunidades de desarrollo profesional.

Del análisis de los discursos se desprende que la influencia del liderazgo, ejercido por quienes ocupan puestos directivos, sobre la mejora escolar consiste esencialmente en dar apoyo a los docentes, y ejecutar prácticas que promuevan las motivaciones del profesorado, sus habilidades y capacidades profesionales, y las condiciones de trabajo en las cuales realizan sus labores.

“para el desarrollo de nuestro trabajo es muy importante la motivación que nos

viene desde arriba, desde el equipo directivo. Al igual que los alumnos, el profesorado también necesitamos que se valore nuestro trabajo” (Entrevista 4).

El liderazgo, ejercido por quienes ocupan puestos directivos, viene influenciado por tener una perspectiva del centro como un lugar de aprendizaje, en el que se incentiva el desarrollo profesional en todos los aspectos, especialmente en la promoción y gestión de metodologías activas. Para ello, la dirección del centro toma iniciativas para fomentar su capacitación y así, poder tomar decisiones compartidas:

“Es necesario que contemos con un profesorado comprometido con la innovación y el cambio. Desde la dirección fomentamos todo tipo de actividades de formación que contribuyan a mejorar la práctica. No escatimamos en nada en ese sentido” (Director 3).

Todas estas cuestiones promovidas para favorecer la innovación y el cambio optimizan la organización motivando un clima de cooperación a la hora de tomar diferentes tipos de decisiones (curriculares, organizativas, etc.) que influyen positivamente en el alumnado.

La promoción de prácticas educativas, por parte de la dirección de los centros escolares, centradas en las personas incide de forma directa en los procesos de cambio y mejora que experimentan estos centros. En este sentido, se opta por una estrategia de pensamiento estratégico consistente en implicar al personal en un proyecto de misión compartida. Esto se traduce, como lo expresan los entrevistados, en un proyecto educativo general, compartido, en forma de un compromiso conjunto que orienta las actuaciones del propio centro:

“Todo el profesorado formamos parte de este barco. Ante cualquier problema, por muy pequeño que sea intentamos darle respuesta de forma coordinada y compartida. Esta metodología nos va muy bien. El equipo directivo son unos compañeros más. Yo diría que salvo alguna excepción, todos formamos una gran familia” (Entrevista 18).

Un aspecto que determina un liderazgo de calidad, y que de forma directa favorece la capacidad de respuesta del profesorado hacia situaciones nuevas, viene determinado por la creación de nuevos roles dentro de una estructura más flexible, inclusiva, comunitaria y democrática que promuevan prácticas para alcanzar las metas deseadas:

“el equipo directivo son uno más, te motivan constantemente para mejorar. Eso si, ellos al pie del cañón, cualquier profesor que crea una actividad, la programe y tal, y se ha realizado” (Entrevista 14).

Estos cambios en la estructura y organización de los centros influyen decisivamente en el liderazgo que ejerce el director/a y su equipo abriendo y creando más las necesidades de formación de los docentes, más las posibilidades y los espacios en función de las necesidades de los implicados.

Así pues, las relaciones interpersonales que se entretienen en cada centro son, en la mayoría de los casos, el eje transversal de los proyectos del mismo. Por ello, para sostener este tipo de dinámicas la dirección basa gran parte de su tarea cotidiana en gestionar las relaciones interpersonales a través de la delegación de responsabilidades (compañeros, padres, madres...) haciendo más cercanos los objetivos propuestos, así como fomentando la dinamización de los vínculos entre los profesionales.

De igual forma, se realiza la gestión de la estructura organizativa del alumnado adaptando los recursos (humanos y materiales) a sus necesidades (espacio propio, tiempos flexibles, currículum adaptado, etc.) siendo esto un indicio más que caracteriza el liderazgo de estos centros. Las necesidades del alumnado son las que establecen las prioridades y los primeros objetivos a conseguir. Así pues, cuando las necesidades educativas más inmediatas tienen que ver con cuestiones específicas del alumnado aparece la predisposición de los docentes para ayudar a sus compañeros para manejar dichas situaciones en las que la comunicación es dificultosa.

El fomento de la autonomía curricular y organizativa en el marco de principios como trabajo compartido, de continuidad y coherencia en los procesos y principio de organización flexible y funcional, se manifiesta como una de las habilidades del liderazgo para el desarrollo de buenas prácticas:

“La clave está en la autonomía que se proyecta desde la dirección. En los últimos años ha sido la base de todo. Hemos creado nuestro propio sistema de trabajo en pro de una mejora continua” (Entrevista 3).

Concepto de “mejora continua” que para el propio modelo de excelencia supone basarse en las necesidades y expectativas de todos los sectores de la comunidad.

CONCLUSIONES

A la vista de los resultados obtenidos en esta investigación, se puede concluir que ejercer el liderazgo en el marco de la inclusión educativa debe de estar influenciado

por la forma en que se potencia e impulsa una cultura de la inclusión, la gestión de su personal, la planificación y la estrategia del centro educativo, de sus recursos y colaboradores y de sus procesos. Es decir, el liderazgo realizado por la dirección influye de un modo decisivo sobre el resto de criterios agentes del Modelo Europeo de Excelencia.

En centros de orientación inclusiva la mayor influencia del liderazgo practicado por la dirección, que propicia el desarrollo de buenas prácticas, se aprecia en relación a las siguientes actuaciones:

- Potenciar una cultura de la inclusión partiendo de supuestos, principios, creencias y valores que se vinculen con la acción pedagógica del centro, incorporando medidas y estrategias globales de trabajo que hagan de la inclusión una realidad presente en el día a día del centro. Un liderazgo que valore la diversidad, la equidad y la justicia social.
- Favorecer del desarrollo de todo el personal del centro, con el objeto de utilizar al máximo su potencial y poder caminar hacia la mejora continua de la institución.
- Analizar las necesidades de la comunidad educativa para la elaboración de los proyectos institucionales.
- Facilitar información al personal del centro, de forma fluida y por todos los canales posibles, posibilitando al mismo tiempo un ambiente de confianza.
- Fomentar la autonomía curricular y organizativa en el marco de principios como el de trabajo compartido, de continuidad y coherencia en los procesos y principio de organización flexible y funcional.

Por el contrario, el liderazgo desplegado por quienes ocupan puestos directivos tiene una menor incidencia en:

- La implicación con el alumnado para abordar sus expectativas, necesidades y preocupaciones, de forma que se fomente la participación.
- La evaluación de la incidencia de los colaboradores en el funcionamiento del centro.

En definitiva, el ejercicio de la dirección en centros educativos de orientación inclusiva precisa de un liderazgo que posea competencias morales, que impliquen el análisis ético de las cuestiones relacionadas con la discapacidad y la justicia social; competencias de organización, para favorecer el apoyo efectivo en el desarrollo de programas, gestión y evaluación en relación con los alumnos con necesidades es-

pecíficas de apoyo educativo y sus profesores, competencias educativas, abordando la identificación y eliminación de barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación del alumnado, así como competencias de colaboración.

Fecha de recepción del original: 19 de abril de 2012

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 12 de noviembre de 2013

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2001). *Developing inclusive schools: implications for leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Alexandersson, U. (2011). Inclusion in practice: Sofia's situations for interaction. *International Journal of Special Education*, 3(26), 114-123.
- Amores, F. J. y Ritacco, M. (2011). Las buenas prácticas en el ámbito educativo y el liderazgo de la escuela en contextos de mayor riesgo de exclusión escolar y social. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(3), 1-14.
- Angelides, P. (2012). Forms of leadership that promote inclusive education in Cypriot schools. *Educational Management Administration and Leadership*, 40(1), 21-36.
- Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Revista de Innovación Educativa*, 21, 23-35.
- Arteaga, B. y García, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 253-274.
- Blecker, N. S. y Boakes, N. J. (2010). Creating a learning environment for all children: are teacher able and willing? *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio para la educación inclusiva.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2006). *Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en educación infantil*. Salamanca: INICO.
- Cantón, I. y Árias, A. R. (2008). La dirección y el liderazgo: aceptación, conflicto y calidad. *Revista de Educación*, 345, 229-254.
- Collinson, V., Cook, T. y Conley, S. (2006). Organizational learning in schools and school Systems: Improving learning, teaching and leading. *Theory into Practice*, 45(82), 107-116.
- Coronel, J. M^a, Carrasco, M. J., Moreno, E. (2012). Superando obstáculos y difi-

- cultades: un estudio multicaso sobre directoras escolares, políticas de liderazgo y gestión para la mejora. *Revista de educación*, 357, 537-559.
- Cuevas, M., Díaz, F. y Hidalgo, V. (2007). El liderazgo como modelo de calidad en el Modelo Europeo de Excelencia. Un estudio sobre la importancia que le atribuyen los directores. *Revista Española de Pedagogía*, 237, 295-316.
- Currie, G. y Lockett, A. (2011). Distributing leadership in health and social care: Concertive, conjoint or collective? *International Journal of Management Reviews*, 13(3), 251-269.
- Fernández Batanero, J. M^a (2011). A la Búsqueda de Elementos Diferenciadores que Aumentan los Resultados y las Expectativas de Alumnos en Riesgo de Exclusión Educativa. *Revista de Educación*, 355, 309-330.
- González, M^a T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99.
- Harris, A. y Chapman, C. (2002). Democratic Leadership for School Improvement in Challenging Contexts. *International Electronic Journal for Leadership in Learning (IEJLL)*, 6(9). Extraído el 16 abril de 2013 de <http://people.ucalgary.ca/~huartson/iejll/volume6/harris.html>
- Jäppinen, A. K. (2012). Distributed pedagogical leadership in support of student transitions. *Improving Schools*, 15(1), 23-36.
- Kugelmass, J.W. (2003). *Inclusive Leadership. Leadership for Inclusion*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Laluvein, J. (2010). School inclusion and “community of practice”. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 35-48.
- León, M. J. (2012). Liderazgo en y para la educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 133-160.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de *Educación de Andalucía*.
- Luzón, A., Porto, M., Torres, M. y Ritacco, M. (2009). Buenas prácticas en los programas de extraordinarios de atención a la diversidad en centros de Educación Secundaria. Una mirada desde la experiencia. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13(3), 217-238.
- Marks, H. M., Louis, K. S. y Print, S. (2000). The capacity for organizational learning. En K. Leithwood (Ed.), *Understanding schools as intelligent systems* (pp. 239-265). Stamford: JAI Press.
- Molina, E. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*, 337, 235-250.
- Muijs, D., Ainscow, M., Dyson, A., Raffo, C., Goldrick, S., Kerr, K., Lennie, C. y

- Miles, S. (2007). *Every Child Matters. Leading under pressure: leadership for social inclusion*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Murillo, F. J. (2008). Hacia un Modelo de Eficacia Escolar. Estudio Multinivel sobre los Factores de Eficacia de las Escuelas Españolas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), 4-28. Extraído el 22 de diciembre de 2012 de <http://www.rinace.net/arts/vol6num1/art1.pdf>
- National Association of Elementary School Principals (2008). *Leading Learning Communities: Standards for what Principals Should know and be able to do*. Washington: Collaborative Communications Group.
- Oldham, J. y Radford, J. (2011). Secondary SENCo leadership: A universal or specialist role? *British Journal of Special Education*, 38(3), 126-134.
- O'Rourke, J. y Houghton, S. (2008). Perceptions of Secondary School Students with Mild Disabilities to the Academic and Social Support Mechanisms Implemented in Regular Classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(3), 227-237.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Ryan, J. (2006). *Inclusive leadership*. Toronto: John Wiley.
- Venegas, M. E. (2009). Un acercamiento al liderazgo en la educación inclusiva. En Sarto, P. y Venegas, M^a. E. (Coords). *Aspectos Claves de la Educación Inclusiva*. (pp. 25-40). Salamanca: INICO.
- Villa Sánchez, A. (Ed.) (1998). *Principales dificultades de la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- Walker, A., Dimmock, C., Stevenson, H., Bignold, B., Shah, S. y Middlewood, D. (2005). *Effective Leadership in Multi-Ethnic Schools*. Nottingham: National College for School Leadership.

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN

REVISTA FUNDADA EN 2001
EDITA: SERVICIO DE PUBLICACIONES DE LA
UNIVERSIDAD DE NAVARRA / PAMPLONA / ESPAÑA
ISSN: 1578-7001



ARTÍCULOS / RESEARCH ARTICLES

- Maddalena Colombo
Disadvantaged Life Itineraries and the Use of Personal Agency
Among Italian Early School Leavers and At-Risk Students
Itinerarios vitales de alumnos desfavorecidos e iniciativa personal en los italianos que abandonan de forma temprana la escuela y en situación de riesgo 9-35
- Vicente Llorent Bedmar / M^a Teresa Terrón Caro
La inmigración marroquí en España: Género y educación
Moroccan Immigrants in Spain: Gender and Education 37-59
- Ester Betrián Villas / Gloria Jové Monclús
La inestabilidad docente y la homeostasis de la innovación educativa
The Teachers' Turnover and the Homeostasis of the Educational Innovation 61-82
- José M^a Fernández Batanero / Antonio Hernández Fernández
El Liderazgo como criterio de calidad en la educación inclusiva
Leadership as a Quality Criterion for Inclusive Education 83-102
- Jesús Miguel Muñoz-Cantero / Isabel Novo / Eva Espiñeira
La inclusión de los estudiantes universitarios con discapacidad en las universidades presenciales: actitudes e intención de apoyo por parte de sus compañeros
Inclusion of University Students with Disability at Conventional Universities: Attitude and Support Intention by Their Colleagues 103-124
- Marta López-Jurado Puig / Gloria Gratacós Casacuberta
Elegir enseñar: propuesta del modelo antropológico de la motivación de Pérez López aplicada al ámbito de la educación
Choosing to Teach: an Application of the Pérez-López Motivation Model to the Educational Activity 125-147
- M^a Eulalia Torras Virgili
El aprendizaje colaborativo en línea y la ética del cuidado
Online Collaborative Learning and Ethics of Care 149-171
- Andrés Palacios Picos / Víctor Manuel López-Pastor / José J. Barba
Tipologías de profesorado universitario en función de la evaluación aplicada a los futuros docentes
Clusters-Models of Teachers About students' Assessment in Teacher Education 173-195
- Miguel Ángel Gómez Ruiz / Gregorio Rodríguez Gómez / M^a Soledad Ibarra Sáiz
COMPES: Autoinforme sobre las competencias básicas relacionadas con la evaluación de los estudiantes universitarios
COMPES: Student's Self-Report on Basic Competencies Regarding Assessment in Higher Education 197-224
- Mercè Morey-López / Jaume Sureda-Negre / Miquel Francesc Oliver-Trobat / Rubén Lluç Comas-Forgas
Plagio y rendimiento académico entre el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria
Plagiarism and Academic Achievement Among Secondary Education Students 225-244

RECENSIONES / BOOK REVIEWS

247-272
