

El Liderazgo Inclusivo en Zonas Desfavorecidas vs. Favorecidas

Inclusive Leadership in Disadvantaged Areas vs. Favored

M^a José León Guerrero
 Emilio Crisol Moya
 Rubén Moreno Arrebola

Universidad de Granada, España

El liderazgo participativo, democrático y transformacional del director de los centros escolares ejerce una influencia positiva en la práctica del profesorado, en la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes y en su participación, así como en la mejora de los centros y en la creación de una cultura inclusiva. Con estas premisas, iniciamos un estudio para conocer el grado en que la dirección de los centros de Granada lleva a cabo tareas que promueven la inclusión y determinar qué características, tanto de los directores, como de los centros, correlacionan positivamente con las mismas. En esta comunicación se muestran las diferencias sobre las distintas tareas que debe desempeñar una dirección que impulsa la cultura inclusiva, en función de la zona en la que está ubicado el centro educativo o nivel socio-cultural y económico de su población.

Descriptores: Educación inclusiva, Liderazgo, Zona desfavorecida, Zona favorecida.

The participatory, democratic and transformational leadership of school principals has a positive influence on teachers' practice, the quality of learning among students, their participation as well as on the improvement of schools and creation of an inclusive culture. On this basis, we began a study to know the degree to which the management teams at schools in Granada undertake tasks that promote inclusion, and to determine what principals' characteristics and schools' features positively correlate with them. This paper shows the tasks that leadership should develop to promote an inclusive culture, depending on the area in which the school is located or the socio-cultural and economic development of its population.

Keywords: Inclusive education, Leadership, Disadvantaged area, Favored area.

Proyecto financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación. Dirección General de Investigación y Gestión del Plan Nacional de I+D+i. Liderazgo pedagógico y desarrollo del centro como comunidad profesional: prácticas de éxito en educación obligatoria (EDU 2013-48431P).

Introducción

A pesar de que existe consenso cada vez más evidenciado de que el liderazgo participativo, democrático y transformacional del director de los centros escolares ejerce una influencia positiva en la práctica del profesorado (Angelides, Antoniu y Chalambous, 2010), en la calidad de los aprendizajes y participación de los estudiantes (Ainscow y Kaplan, 2005), así como en la mejora de los centros y en la creación una cultura de inclusiva (Muijs, 2006; Ryan, 2006), es necesario seguir profundizando, por una parte, en las prácticas que desempeñan los equipos directivos para alcanzar estas metas y, por otra, en las condiciones/factores que confluyen para que desempeñen adecuadamente las mismas.

De acuerdo con las conclusiones extraídas de investigaciones relevantes sobre el liderazgo inclusivo, las tareas y/o funciones desempeñadas por el equipo directivo para cumplir las metas

de un centro inclusivo podemos agruparlas (León, 2001; León, 2012; León y otros, 2016) en: 1. Apertura a la comunidad (lleva a cabo iniciativas desde el centro educativo que potencian la apertura del centro hacia el entorno y la familia); 2. El centro como comunidad inclusiva (emprende acciones para generar una visión compartida, promoviendo la participación, cooperación y dinámicas de reflexión positiva hacia la diversidad); 3. Comunidad Profesional de Aprendizaje (promueve la formación, el desarrollo profesional del profesorado y la creación de comunidades profesionales de aprendizaje); y 4. Gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje (lleva a cabo iniciativas para mejorar y favorecer la coordinación en el proceso de enseñanza y aprendizaje del profesorado).

Por otro lado, el análisis de los centros educativos en los que se llevan a cabo culturas, políticas y prácticas inclusivas, nos ofrece información sobre el tipo de liderazgo y las características de los directores, y sobre las condiciones/factores de los centros y su entorno que les permiten mejorar los centros y promover la inclusión. En este sentido, además del tipo de liderazgo ejercido (Angelides, 2012; Blandford, 2013), algunos de los factores que condicionan la eficacia de este equipo son: la forma de acceder al cargo (Gómez-Hurtado y Ainscow, 2014), el tiempo de permanencia en el mismo (Sindelar, Shearer, Yendol-Hooppey, y Liebert, 2006), la formación recibida sobre atención a la diversidad e inclusión (León, 2012; Conrad y Brown, 2011), las actitudes y el compromiso con valores relacionados con la justicia y la equidad (Gómez-Hurtado y Ainscow, 2014; Murrillo y Hernández, 2011) y la participación en innovaciones educativas (Klingner et al., 2001).

Por otro lado, y por lo que respecta al centro educativo y su entorno, la participación con otros centros e instituciones (Ainscow y Howes, 2007) y de la comunidad educativa del centro (Gómez-Hurtado y Ainscow, 2014), las buenas relaciones e interacciones que producen análisis y reflexión entre todos los miembros del centro, incluidos los niños y niñas (Ainscow y Kaplan, 2005; Dyson, 2006; Gómez-Hurtado y Ainscow, 2014; Angelides, 2012), el apoyo prestado por el personal especializado en educación especial y atención a la diversidad (Gómez-Hurtado y Ainscow, 2014) y la zona en la que se encuentra la escuela, pueden ser factores diferenciadores en cuanto a la manera de ejercer la dirección y del grado en que ésta promueve la inclusión.

En este sentido, y con respecto a este último aspecto, que es en el que hemos centrado parte del estudio, algunos investigadores (Sammos y Bakum, 2011) concluyen que cuando las escuelas son exitosas, no existen características diferenciales en la dirección, aunque éstas se encuentren en contextos desfavorecidos. A resultados similares llegan Iranzo, Tierno y Barrio (2014), quienes concluyen que los modelos de liderazgo desarrollados por los equipos directivos de estas zonas son distribuidos y contextualizados. Por su parte, en el trabajo realizado por Gómez-Hurtado y Ainscow (2014) con tres escuelas urbanas de zonas desfavorecidas de Manchester, los autores concluyen que, si bien existen diferencias en relación al estilo directivo ejercido (dos directores poseen un estilo democrático/distribuido y uno autoritario), los tres defienden prácticas directivas inclusivas.

Método

El propósito general de investigación ha sido conocer, según la opinión de los equipos docentes (profesorado y cargos directivos) y familias, el grado en que la dirección de centros de Granada lleva a cabo tareas que promueven la inclusión, así como determinar qué características del director y de los centros, correlacionan positivamente con las mismas. De entre estas últimas,

nos centramos en esta comunicación en determinar en qué medida influye la zona (favorecida vs. desfavorecida) en la que se encuentra el centro educativo en dichas percepciones.

A una muestra compuesta por 396 miembros de familias y de equipos docentes de centros de Educación Primaria y Secundaria de Granada se les ha aplicado el “Cuestionario: Liderando la Educación Inclusiva” (LEI-Q) tipo Likert (León y otros, 2016). Del total de participantes, 291 pertenecen a centros de zonas favorecidas y 106 a desfavorecidas, y 243 son miembros de equipo directivo y 154 de familias.

De las cuatro dimensiones que componen el cuestionario, los miembros de las familias sólo contestaron a las relativas a: apertura a la comunidad y centro como comunidad inclusiva (I y II), mientras que los miembros del equipo docente, también dieron respuesta a los ítems relacionados con: comunidad profesional de aprendizaje y gestionar procesos de enseñanza-aprendizaje (III y IV).

El análisis de los datos ha sido descriptivo y diferencial mediante estadísticos no paramétricos (prueba U de Man Whitney).

Resultados

Como podemos observar en la siguiente tabla, los resultados del análisis descriptivo nos muestran que, de manera general, en los centros educativos analizados, las acciones del equipo directivo que contribuyen a la inclusión están “sustancialmente implantadas”, aunque, en todos los casos, lo están más en centros situados en contextos favorecidos que desfavorecidos, sobre todo en lo relativo a apertura a la comunidad.

Tabla 1. Medias y diferencias significativas (p igual o menor a 0,05)

	CONTEXTO FAVORABLE	CONTEXTO DESFAVORABLE	SIG. U MAN-WHITNEY
Dimensión i	3.05	2.98	
Dimensión ii	3.19	3.13	
Dimensión iii	3.32	3.05	0,016
Dimensión iv	3.48	3.2	0,012

Fuente: Elaboración propia

Además, encontramos diferencias significativas, a favor del contexto favorecido, en relación a las dimensiones III y IV (dimensiones a las que solo dan respuesta el equipo docente), y el análisis diferencial por ítems, nos muestra diferencias en tres de las cuatro dimensiones (I, III y IV). Así, de los 15 ítems que componen la dimensión I, existen diferencias en tres: promueve la colaboración con el mundo empresarial, informa a la familia de la propuesta curricular y facilita la comunicación y participación de todas las familias en actividades educativas dentro y fuera del centro. De los 11 ítems de la dimensión III, existen diferencias en cinco: promueve la colaboración entre el profesorado, lo sensibiliza sobre la necesidad de comunicar las situaciones de discriminación o exclusión, promueve espacios de reflexión y organiza acciones para que éste reflexione sobre su práctica y valore su posible incidencia en el fracaso escolar y lo sensibiliza para que tenga altas expectativas hacia todo el alumnado. Por último, en lo que respecta a la dimensión IV, de los 22 ítems que la componen hay diferencias significativas en 9 relativos a potenciar que la planificación de la enseñanza y su evaluación se haga de manera coordinada, promover agrupamientos heterogéneos, animar al profesorado a facilitar la construcción libre y plural de la identidad del alumnado, dar cuenta de los logros de los

estudiantes a las partes interesadas, promover actividades que favorecen intercambio de comunicación y experiencias entre todo el alumnado, proporcionar un trato individualizado, no discriminatorio y promover la participación de los estudiantes en los procesos de sensibilización a través de prácticas inclusivas en el centro.

En todos los ítems en los que existen diferencias por zonas, éstas son más positivas en los centros situados en contextos favorables, salvo en la acción relativa a “promueve la colaboración con el mundo empresarial” que está más implantada en los centros de zonas desfavorecidas.

Discusión y conclusiones

De acuerdo con los datos ofrecidos en el estudio podemos concluir, al contrario que opinan Sammos Y Bakkum, 2011; Iranzo, Tierno y Barrio, 2014 y Gómez-Hurtado y Ainscow, 2014), que los equipos directivos pertenecientes a centros de zonas desfavorecidas, según la opinión del equipo docente, llevan a cabo menos acciones favorables a la inclusión relativas a crear comunidades profesionales de aprendizaje y a gestionar procesos de enseñanza-aprendizaje.

Además, y de forma pormenorizada, existen diferencias en la percepción de familias y equipos docentes a favor de los equipos directivos de zonas favorables en relación a acciones concretas sobre: apertura con la comunidad (información a las familias sobre la propuesta curricular y participación en actividades educativas fuera y dentro), creación de comunidades de aprendizaje (promoción de la colaboración entre el profesorado, aumento de sus expectativas y sensibilización hacia la diversidad y reflexión sobre su práctica) y sobre la gestión del proceso enseñanza-aprendizaje (búsqueda de coordinación de la planificación y evaluación de la enseñanza, creación de grupos heterogéneos, coordinación entre los estudiantes y promover un trato individualizado, diferenciado y no discriminatorio.

Sólo existe diferencia a favor del contexto desfavorecido en la acción del equipo directivo relativa a la colaboración con el mundo laboral, debida, tal vez, a la preocupación por las comunidades de estos contextos en alcanzar más este objetivo que el puramente académico.

Referencias

- Ainscow, M. y Kaplan, I. (2005). Using evidence to encourage inclusive school development: Possibilities and challenges', *Australasian Journal of Special Education*, 29(2), 106-116.
- Ainscow, M. y Howes, A. (2007). Working together to improve urban secondary schools: A study of practice in one city. *School Leadership and Management*, 27(3), 285-300.
- 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.
- Angelides, P. (2012). Forms of leadership that promote inclusive education in cypriot schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(1), 21-36.
- Blandford, S. (2013). The impact of 'achievement for all' on school leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(1), 45-62.
- Conrad, D. A. y Brown, L. I. (2011). Fostering inclusive education: Principals' perspectives in trinidad and tobago. *International Journal of Inclusive Education*, 15: 9, 1017-1029.

- Dyson, A. (2006). Beyond the school gates: Context, disadvantage and 'urban schools'. En M. Ainscow y M. West (Ed.). *Improving urban school: Leadership and collaboration*, (pp. 117–29). Maidenhead: Open University Press.
- Gómez-Hurtado, I. y Ainscow, M. N. (2014). Hacia una escuela para todos: Liderazgo y colaboración. *Investigación en la Escuela*, 5, 19-30.
- Iranzo, P., Tierno, J. M. y Barrios, R. (2014). Auotevaluación institucional y dirección de centros inclusivos. *Teoría de la Educación*, 2, 229-257.
- Klingner J. K., Arguelles M. E., Hughes M. T. y Vaughn S. (2001). Examining the school wide “spread” of research-based practices. *Learning Disability Quarterly*, 24, 221–234.
- León, M. J. (2001). La dirección de las instituciones educativas y la atención a la diversidad. En P. de Vicente (Coord.), *Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas* (pp. 399-417). Bilbao: Ediciones Mensajero.
- León, M. J. (2012). El liderazgo para y en la escuela inclusiva, *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 131-157.
- León, M. J., López, M. C., Romero, A., Crisol, E., Hinojosa, E. y Moreno, R. (2016). Liderando la educación inclusiva en centros de educación primaria y secundaria. En J. L. Bernal (Coordinador), *Actas del XIV Congreso interuniversitario de organización de instituciones educativas (CIOIE)* (pp. 127-153). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Muijs, D. (2006). New directions for school effectiveness research: Towards school effectiveness without schools. *Journal of Educational Change*, 7(3), 141-160.
- Murillo, F. J. y Hernández, R. (2011). Una dirección escolar para la inclusión. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 1, 17-21.
- Ryan, J. (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and policy in schools*, 5(1), 3-17.
- Sammons, P. y Bakunn, L. (2011) Effective schools, equity and teacher effectiveness: A review to the literature. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), art 5.
- Sindelar, P. T., Shearer, D. K., Yendol-Hoppey, D. y Liebert, T. W. (2006). The sustainability of inclusive school reform. *Exceptional Children*, 72(3), 317-331.