

Liderazgo directivo e inclusión educativa

Estudio de casos

JOSÉ MARÍA FERNÁNDEZ BATANERO* | ANTONIO HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ**

El objetivo del artículo es conocer, describir y explorar competencias y/o prácticas utilizadas en el ejercicio del liderazgo directivo, relacionadas con buenas prácticas educativas en centros docentes de orientación inclusiva. A partir de un diseño de investigación de estudios de casos, se analizan las percepciones de los directores, equipos directivos y profesionales de la educación de tres centros de Educación Secundaria Obligatoria en España, seleccionados por las propias características de los centros. Las técnicas utilizadas para la recogida de la información fueron el análisis documental, entrevistas en profundidad y grupos de discusión. Entre las conclusiones destacamos la importancia de la competencia para potenciar una cultura de la inclusión partiendo de supuestos, principios, creencias y valores que se vinculen con la acción pedagógica del centro.

The objective of this paper is to understand, describe and explore the skills and/or practices used in the exercise of management leadership related to good educational practices in inclusion-oriented educational centers. Based on research designed for case studies, the perceptions of the Directors, management teams and educational professionals from three educational institutions of Obligatory Secondary Education in Spain are analyzed, each one having been selected for their specific characteristics. The techniques used for the collection of information were documental analysis, in-depth interviews and discussion groups. Among the findings, the authors highlight the importance of leadership skills with regard to the promotion of cultural inclusion based on the assumptions, principals, beliefs and values linked to the pedagogical actions of the educational center.

Palabras clave

Liderazgo
Educación inclusiva
Educación secundaria
Capacidades docentes
Buenas prácticas educativas

Keywords

Leadership
Inclusive education
Secondary education
Teacher skills
Good educational practices

Recepción: 31 de mayo de 2012 | Aceptación: 13 de agosto de 2012

* Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesor titular de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Sevilla. Evaluador de la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva (ANEP) del Ministerio de Educación español. Su línea de investigación principal se relaciona con los procesos educativos en contextos de diversidad. Trabaja actualmente en el desarrollo y aplicación de estrategias docentes que favorezcan la inclusión del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), temática que caracteriza sus últimas publicaciones: (2011), "A la búsqueda de elementos diferenciadores que aumentan los resultados y las expectativas de alumnos en riesgo de exclusión educativa", *Revista de Educación*, núm. 355, pp. 309-330; (2009), *Un currículo para la diversidad*, Madrid, Síntesis. CE: batanero@us.es

** Doctor en Pedagogía. Profesor del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén. Su línea de investigación se centra en los procesos organizativos y la atención a la diversidad del alumnado. Publicaciones recientes: (2011), "Bases del pensamiento logopédico", *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 4, núm. 3, pp. 117-144; (2010), "Literary Creation and Schizophrenic Disorder: Interconnections through the life of Virginia Woolf", *InterSciencePlace* 3, núm. 11, en: <http://www.interscienceplace.org/interscienceplace/article/view/173>. CE: ahernand@ujaen.es

INTRODUCCIÓN

El presente artículo es parte de los resultados de un proyecto de investigación más amplio financiado por el Ministerio de Educación de España en el marco del Plan Nacional de Investigación, Desarrollo e Innovación (I+D+i).¹ El propósito de nuestro estudio fue profundizar en la identificación de aquellas competencias y/o prácticas relacionadas con el ejercicio del liderazgo directivo que promueven o desarrollan buenas prácticas pedagógicas, en relación con la inclusión educativa del alumnado. Para ello partimos, por un lado, de la idea de que las competencias, como concepto integrador de conocimientos, actitudes, capacidades y habilidades, constituyen en la actualidad un factor de primer orden en la puesta en práctica de una educación de orientación inclusiva. En esta línea, entendemos el concepto de competencias como el conjunto de habilidades y destrezas necesarias para realizar un trabajo, en un contexto laboral determinado. Coincidimos con autores como Perrenoud (2004: 11) cuando afirma que una competencia es "...la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informaciones, etcétera) para solucionar con pertinencia y eficacia una serie de situaciones".

Por otro lado, sabemos que existe un conjunto de rasgos problemáticos que definen nuestros centros educativos y que por obvios no dejan de ser significativos. La escuela, en nuestro entorno, se ha hecho cada día más compleja y heterogénea; no en vano, en las últimas décadas se ha producido un incremento significativo de la diversidad en la población, lo cual, sin duda, representa un reto importante para la educación actual.

La escuela del siglo XXI se ve obligada a educar y a enseñar en un contexto cultural condicionado por los valores de la

participación, la tolerancia, la igualdad, el respeto a los derechos del individuo y la aceptación de la diversidad personal, entre otros. Frente a la escuela estable y tradicional de la época anterior, la escuela de hoy sufre la enorme presión del cambio y adecuación permanente al ritmo vertiginoso que le marca la sociedad actual. De ahí que uno de sus principales problemas radica en el hecho de que, en general, la escuela, sus docentes y sus gestores no cuentan con la suficiente formación para trabajar en estos nuevos contextos, donde una de las características principales viene dada por la heterogeneidad del alumnado. Es fácil observar que no es lo mismo enseñar y dirigir un centro educativo de los años sesenta orientado a minorías interesadas por la educación, con garantía de trabajo y futuro, educadas en áreas homogéneas por maestros cuyos valores y estilo de vida eran convergentes con el resto de la sociedad, que dirigir un centro de hoy en día instalado en la diversidad y en el conflicto como reflejo de la sociedad compleja y heterogénea que nos ha tocado vivir.

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Es en este contexto de heterogeneidad donde surge la inclusión como un movimiento orientado a transformar los sistemas educativos para responder a la diversidad del alumnado y hacer efectivo el derecho a la educación con igualdad de oportunidades; todo ello se relaciona con el acceso, la permanencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que por diferentes razones están excluidos o en riesgo de ser marginados.

Resulta complicado encontrar en la literatura especializada un acuerdo unánime y definitivo sobre la idea o el concepto de "inclusión educativa", en cierto modo debido a

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.

que el propio marco teórico de la inclusión educativa se encuentra en constante revisión y reformulación. En nuestro trabajo, estamos de acuerdo con Susinos (2005: 36), quien define la inclusión como

...un modelo teórico y práctico de alcance mundial que defiende la necesidad de promover el cambio en las escuelas de forma que éstas se conviertan en escuelas para todos, escuelas en las que todos puedan participar y sean recibidos como miembros valiosos de las mismas... todas sus propuestas exceden el ámbito de las denominadas necesidades educativas especiales y defiende que la mejora de la escuela ha de contemplar la necesidad de incluir a todos los miembros de la comunidad escolar.

En esta línea, podemos definir un centro educativo de orientación inclusiva como aquel que garantiza el acceso, la plena participación y el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, independientemente de sus diferencias personales y su procedencia social y cultural (UNESCO, 2009), evitando de forma efectiva que se acrecienten las desigualdades educativas entre los que plantean mayores retos de aprendizaje y los “privilegiados” que carecen de tales dificultades (Ryan, 2006).

Desarrollar centros educativos de calidad con carácter inclusivo es un reto de la educación contemporánea. Para ello, se requiere una transformación profunda de las representaciones de las sociedades, de las personas en particular, que se traducen necesariamente en cambios de actitudes y en las acciones y, por ende, repercuten en el sistema educativo de cada sociedad. La construcción de centros educativos de orientación inclusiva se convierte en una aspiración a la que apuntan los esfuerzos de grupos organizados de docentes, así como programas y proyectos nacionales e internacionales.

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 la última década, y ha llegado a configurar un área de gran interés científico en el momento actual. En este sentido, se viene desarrollando una línea de investigación que acentúa la necesidad de conocer los procesos de mejora que se producen en los centros 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 características que los definen (Murillo, 2008; Walberg y Paik, 2007; O'Rourke y Houghton, 2008; Arteaga y García, 2008; Luzón *et al.*, 2009; Fernández Batanero, 2011). Aunque está claro que las distintas organizaciones educativas son únicas, comparten, en mayor o menor medida, una serie de rasgos que hacen posible definir el perfil de escuelas que desarrollan prácticas inclusivas. Así pues, por un lado, 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. Por otro lado, la escuela inclusiva puede ser vista en la conjunción de esfuerzos, recursos, procesos y sueños de su comunidad, como una de las modalidades de educación con calidad y equidad que se gesta y consolida desde la actuación de quien la dirige.

UN ACERCAMIENTO AL LIDERAZGO DIRECTIVO EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Hoy día, nadie pone en duda que el ejercicio de la dirección en un centro escolar es uno de los pilares básicos sobre el que se asienta toda la dinámica organizativa del centro, desde el desarrollo curricular hasta la innovación y la evaluación (Lorenzo Delgado, 2004). Junto al liderazgo que ejercen, en la calidad de los procesos educativos escolarizados cuenta también el liderazgo que desarrollan el

cuerpo docente y las familias, actores todos ellos esenciales en la concertación de esfuerzos y sinergias escolares para apoyar la educación de los niños.

Han sido muchos los autores que han delegado la responsabilidad de los éxitos y los fracasos educativos a aquellos que se ocupan de llevar las riendas del centro educativo, ubicando en un lugar central a quienes lo ejercen de una manera atractiva, creativa y dinámica (Bolívar, 2008; Luengo y Ritacco, 2010; UNESCO, 2009; Álvarez, 2010; Coronel *et al.*, 2012), favoreciendo y potenciando buenas prácticas educativas.

En líneas generales, la investigación sobre liderazgo educativo en la última década se ha centrado en formulaciones tales como las de *liderazgo sostenible* (Hargreaves y Fink, 2004), *sistémico* (Higham *et al.*, 2009), *distribuido* (Spillane, 2006), *para el aprendizaje* (McBeath y Dempster, 2008); *emocional* (Boyatzis y Mckee, 2006); *instruccional* (Hallinger, 2008); *transformacional* (Leithwood *et al.*, 2008) o *inclusivo* (Ryan, 2006). En todas estas aportaciones se destaca la importancia de un liderazgo participativo, comunitario y democrático que contribuya al desarrollo de la comunidad y, con ello, a la creación de escuelas de orientación inclusiva.

Trabajos sobre la gestión de la diversidad y el liderazgo de escuelas inclusivas a cargo de los equipos directivos (Leithwood, 2005; Ryan, 2006; Navarro, 2008; González, 2008; Murillo y Hernández, 2011) apuntan a que es necesario un liderazgo sostenible (Hargreaves y Fink, 2004), distribuido y colaborativo (Timperley, 2005; Harris, 2007, 2008; Hartley, 2007) para construir un verdadero liderazgo inclusivo (Ainscow y Kaplan, 2004; Ainscow, 2005; Essomba, 2006; Ryan, 2003, 2006) que tenga como propósito una “escuela para todos” desde la participación de todos y que ponga en práctica un liderazgo para la justicia social (Kugelmass y Ainscow, 2004; Murillo y Hernández, 2011; Stevenson, 2007; Theoharis, 2007; Taysum y Gunter, 2008; Ryan, 2010, entre otros).

Autores como Hargreaves *et al.* (2007) consideran que los seis principios de la sostenibilidad en el cambio y el liderazgo educativos son: profundidad, duración, justicia, diversidad, iniciativa y conservación. Estos principios nos parecen de gran interés, ya que desde este modelo de liderazgo lo más importante es la mejora educativa basada en la atención a todo el alumnado.

Unido a este concepto podemos hablar del liderazgo inclusivo y distribuido, ambos de vital importancia para gestionar la diversidad de nuestras escuelas. Essomba (2006) define el liderazgo inclusivo como un liderazgo donde el líder debe situar las relaciones humanas en el centro de su acción, por encima de las estrategias y los recursos. También debe percibir la comunidad educativa como un sistema abierto de relaciones interdependientes y complejas, y orientar la transformación hacia el entorno social, no sólo de puertas para dentro.

Así pues, en el caso de una “educación inclusiva”, un enfoque del liderazgo asociado a la institución, y por tanto, a la comprensión de las características particulares de las “organizaciones”, sus vínculos con el contexto, sus compromisos y necesidades, da importancia a la actuación de los docentes y directivos en contextos concretos, así como a la de todos los sujetos en la comunidad de la organización. En consecuencia, en 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.

Es también en este contexto donde el ejercicio del liderazgo por competencias ha sido objeto de estudio; consiste en dirigir provocando el compromiso de las personas mediante el desarrollo de un conjunto de competencias y capacidades que, según los autores que más han trabajado este modelo (Fullan, 2002; Levy-Leboyer, 2003; Goleman, 2004; Boyatzis y Mckee, 2006; Hargreaves *et al.*, 2007; Leithwood, 2008) podrían resumirse fundamentalmente en cuatro competencias

esenciales: competencia de pensamiento estratégico, competencia de gestión del aprendizaje, competencia de relaciones personales y competencia de la organización de los equipos de trabajo.

Debemos señalar que el liderazgo no necesariamente recae en aquellas personas que ostentan un cargo, sino que puede ser llevado a cabo por un colectivo de individuos que trabajan juntos, que toman y comparten iniciativas, y que responden y construyen la cotidianeidad del centro a partir de este trabajo colaborativo (Groom, 2003). Es decir, que las ideas e ideales que contribuyen a desarrollar pensamientos, actitudes y actuaciones equitativas, justas e inclusivas no están ligados únicamente a quien ocupa un rol formal o a un individuo en particular, sino que deben ser abordados con la comunidad educativa en su conjunto.

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 *et al.*, 2007; González, 2008; Amores y Ritacco, 2011). Es en este contexto donde adquiere una gran relevancia el liderazgo situacional (Hersey, 1984).

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

Nuestra pretensión se basa en el interés creciente por establecer una relación entre las “buenas prácticas educativas” y el papel que ejerce el “liderazgo directivo”, no sólo como elementos facilitadores de la calidad del sistema, sino como factores de inclusión educativa.

Desde esta premisa, las preguntas que nos hacemos son: ¿qué competencias o prácticas de liderazgo directivo propician el desarrollo de buenas prácticas educativas, en relación a la inclusión del alumnado?, ¿qué opinan los docentes, con respecto a las competencias de liderazgo directivo, en relación con las políticas inclusivas y prácticas educativas que se desarrollan en sus respectivos centros?

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 esta línea, la escasa investigación al respecto nos anima a indagar acerca de las competencias necesarias que poseen los directores o equipos directivos para poder dar respuesta a los desafíos que la gestión de la diversidad plantea en las aulas y en las escuelas. La segunda razón obedece a aspectos sociales, ya que los procesos de discriminación y exclusión social son de especial preocupación en familias, centros educativos, administraciones locales y otras instituciones con incidencia en la formación ciudadana.

ENCUADRE METODOLÓGICO

El objetivo general de la investigación ha sido conocer, describir y explorar aquellas competencias utilizadas en el ejercicio del liderazgo directivo que están relacionadas con buenas prácticas educativas en centros docentes de orientación inclusiva.

Respecto del tipo de diseño, se trata de un estudio de casos múltiple, donde el objeto de estudio fueron tres centros educativos, de titularidad pública, de Educación Secundaria Obligatoria ubicados en las ciudades españolas de Granada, Jaén y Sevilla.

En la determinación *a priori* de la estructura de la muestra empleamos un procedimiento intencional para seleccionar a los participantes (Goetz y LeCompte, 1988), teniendo en cuenta los objetivos de la investigación y los

problemas metodológicos de “normalidad” (buscamos un centro con las características que pretendíamos estudiar de “orientación inclusiva”) y “facilidad de acceso”. Este último no se entiende como comodidad, sino como posibilidad y disponibilidad de la población a estudiar. La negociación del acceso al campo se llevó a cabo con la dirección de los centros educativos, donde en el primer contacto la información se explicitó verbalmente y por escrito. Posteriormente, mediante una carta de presentación de la directora del proyecto de investigación se informó de las condiciones del estudio a la dirección del centro y al profesorado.

La metodología seguida fue de corte cualitativo, puesto que ésta nos permite conocer las opiniones e interpretaciones del profesorado e informantes clave acerca de las competencias de liderazgo en centros educativos de orientación inclusiva. Las técnicas destinadas a la recogida de la información fueron básicamente tres:

- Revisión documental (proyecto educativo de centro, proyecto curricular, proyecto de aula, programación general anual, proyectos institucionales, etc.).
- Entrevistas en profundidad.
- Grupos de discusión.

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 investigación y la población a la que ésta se refiere. Nuestros informantes clave de los tres centros objeto de estudio fueron: 10 miembros de equipos directivos, tres orientadores, 16 coordinadores de área y cinco docentes especialistas en pedagogía terapéutica.

En relación a los grupos de discusión se constituyeron tres grupos de docentes siguiendo las premisas de Krueger (1991), con una duración de una hora y media a dos horas, conducidos por un dinamizador. En los grupos

de discusión participaron un total de 33 docentes tutores y no tutores de los tres centros educativos.

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.

RESULTADOS

En los tres primeros apartados se ha profundizado en la revisión conceptual y en el estudio del estado de la cuestión del liderazgo directivo en centros de orientación inclusiva como término fundamental de nuestra investigación.

También se contemplaron otros conceptos afines como es el papel de las buenas prácticas para hacer frente a la diversidad del alumnado desde el ámbito educativo y, más concretamente, desde la gestión del liderazgo de las instituciones escolares. De esta forma hemos podido observar la emergencia de la categoría “buenas prácticas en el liderazgo educativo”, lo cual nos permitió organizar, clasificar y sistematizar su información en diferentes espacios (sub-categorías) que sintetizan la esencia de la información seleccionada e identificada en este ámbito.

Por ello, apoyados en la base empírica de las opiniones de los informantes, intentaremos aquí reflexionar sobre las preguntas de investigación de este trabajo. La sistematización de la información recogida posibilitó la identificación de las siguientes sub-categorías dentro de la categoría mencionada:

- Desarrollar la cultura escolar inclusiva.
- Favorecer el desarrollo de las personas.
- Cultura profesional de colaboración.
- Gestionar metodologías activas.
- Favorecer prácticas educativas centradas en las personas.
- Promover la colaboración entre la escuela y la familia.

- Gestionar relaciones interpersonales.
- Gestionar estructuras organizativas.
- Fomentar la autonomía curricular y organizativa.

Desarrollo de una cultura escolar inclusiva

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).

El desarrollo de una cultura escolar inclusiva se ve favorecido por la convicción, por parte de la dirección, de la necesidad de integrar redes de centros como “Escuelas Democráticas” del Proyecto Atlántida y “Comunidades de Aprendizaje” de CREA.² Ello constituye una prioridad inaplazable en los centros objetos de estudio 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).

² 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, y consejerías de educación de diferentes autonomías. El CREA es el Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades, de la Universidad de Barcelona.

La capacidad del director o equipo directivo para el desarrollo y la transmisión de una cultura escolar inclusiva constituye 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:

... 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. La verdad es que estoy muy motivada e ilusionada (Ent. 9).

También se ha podido constatar que la competencia en el ejercicio del liderazgo, basada en la experiencia compartida, contribuye de manera eficaz en la promulgación y desarrollo de políticas inclusivas:

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).

El desarrollo de una cultura profesional de colaboración se manifiesta como un principio básico. La comunidad escolar de los centros educativos estudiados acepta —y así lo manifiesta de forma explícita— los principios de: tiempo como recurso escaso, trabajo

compartido, continuidad y coherencia en los procesos, y organización flexible y funcional. Uno de los objetivos fundamentales es conseguir el consenso explícito de todos los miembros sobre los principios y valores que constituyen la cultura escolar.

Otro factor importante que favorece la creación de una cultura escolar inclusiva es la capacidad de liderazgo para crear entusiasmo. El director, directora o equipo directivo debe tener la capacidad de crear ilusión en la gente respecto de su modelo de escuela, así como de la visión que se tiene del centro educativo como lugar de participación y justicia social. De ahí que gran parte del éxito recaiga en la capacidad que tiene la dirección para motivar a la comunidad, ya que según el profesorado participante en los grupos de discusión, en este tipo de escuelas es necesario trabajar más, durante más horas y con un mayor compromiso. Algunos de los docentes manifiestan que un aspecto importante de dicha motivación consiste en convencer con el ejemplo que da la dirección, estimulando, reconociendo y premiando el buen trabajo del profesorado y demás miembros de la comunidad.

El equipo directivo es uno más. Aunque cuando hay problemas los afrontamos de forma compartida, el director es el primero. Siempre va por delante con ideas de cómo afrontarlo, qué hacer, etc. (Prof. 25).

Un aspecto a destacar es que más que capacidades o competencias de liderazgo, los informantes del estudio se refieren a “roles”. En este sentido, en un centro educativo que favorece la inclusión se destaca el rol de elemento de conexión con las distintas diversidades. El director, directora o equipo de dirección deben ser mediadores competentes desde el ámbito de la gestión. Deben convertirse en mediadores del saber y de la vida, agentes de cambio de desarrollo y cambio social, crítico y transmisor de cultura. El profesorado participante lo que más valora del liderazgo es, como

ellos apuntan, que tenga un carácter *auténtico*, es decir, que sea competente y coherente. Entendemos por liderazgo inclusivo coherente aquel que es fiel a unos principios y a unas creencias. El líder o equipo directivo debe creer en lo que hace y en lo que hay que hacer:

Si vemos que nuestro director o equipo directivo está ilusionado con el modelo educativo que perseguimos y es fiel a sus principios, aunque se tenga que enfrentar con multitud de problemas, nos crea al resto de compañeros ilusión... (Prof. 1).

El rol de *creador de opinión* es tenido muy en cuenta también. Un líder que conoce el uso de la comunicación verbal es un favorecedor de la inclusión. Existe una concordancia en todos los docentes que manifiestan apoyar la participación en términos de darle confianza al estudiante, generar mayores espacios de conversación, tener una relación afectiva, cercana y flexible y promover la integración y la colaboración. A pesar de todo ello, sin embargo, algunos son conscientes de que en determinados momentos utilizan prácticas autoritarias.

Además, el rol de creador de opinión contribuye de forma eficaz a la transmisión de los valores. En esta línea, la mayoría del profesorado participante considera primordial la educación en valores: “Los valores no se enseñan, se transmiten, y el liderazgo debe partir y estar convencido de ellos” (Prof. 7).

Favorecer el desarrollo de las personas

La capacidad para favorecer el desarrollo de las personas se manifiesta en el compromiso de la dirección, y su responsabilidad fundamental, para 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 su formación. Este aspecto 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.). Desde la dirección se intenta poner el máximo esfuerzo en dar apoyo individualizado a los docentes: “Nos sentimos parte integrante de un gran equipo. Cualquier problema que tenemos intenta ser respondido por el equipo directivo, en estrecha colaboración personal con nosotros” (Ent. 6).

La mejora de la calidad de la práctica docente constituye uno de los retos más importantes por parte de las respectivas direcciones escolares, sobre todo en lo referente a la identificación de aspectos de las tareas que deben llevarse a cabo y la definición de lo que deberían saber y ser capaces de hacer en el ejercicio de la profesión docente.

Usaremos un modelo de autoevaluación de la práctica docente que pueda identificar el nivel de desempeño del profesorado y, al mismo tiempo, recibir el *feedback* sobre cómo sería un desempeño en un nivel superior, con lo cual cada profesor y profesora podrá disponer de una información sobre su perfil profesional con sus propios puntos fuertes y los que están necesitados de mejora (Director 2).

El profesorado es consciente de que trabajar en el marco de la inclusión educativa implica conocimiento, formación y capacitación para desarrollar determinadas estrategias que favorezcan el “éxito escolar” de todo el alumnado. Se considera muy positivo que desde la dirección se fomente el desarrollo profesional de los docentes, y que sean los propios directivos un referente adecuado; es decir, el director o directora debe ser el primero en preocuparse por su propio desarrollo personal y profesional. Así, cuando se les pregunta por la necesidad de formación durante el desarrollo de su actividad, prácticamente todos

coinciden en manifestar que están bastante de acuerdo con ella.

Gestión de metodologías activas

Se observa que lo que favorece el desarrollo del liderazgo inclusivo en estas instituciones educativas es una perspectiva del centro como un lugar de aprendizaje en el que se incentiva el desarrollo profesional en todos los aspectos, especialmente en la 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 y propician un clima de cooperación a la hora de tomar diferentes tipos de decisiones (curriculares, organizativas, etc.) que influyen positivamente en el alumnado. En este sentido, se considera necesario que el líder posea capacidad para *dinamizar* todo aquello que suponga inclusión: actividades extraescolares, encuentros, creación de grupos interactivos heterogéneos, etc.

Prácticas educativas centradas en las personas

La promoción de prácticas educativas centradas en las personas, por parte de la dirección de los centros escolares, 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 que consiste 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 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 (Ent. 18).

Un aspecto que determina el liderazgo y el desarrollo de buenas prácticas educativas, 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 que promuevan prácticas para alcanzar las metas deseadas:

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

Estos cambios en la estructura y organización de los centros influyen decisivamente en el liderazgo que ejerce el director/a y su equipo, en la medida en que amplían las necesidades formativas de los docentes en función de las necesidades de los implicados.

Colaboración entre la escuela y la familia

Los entrevistados también se refieren al rol de interconector entre la escuela, la familia y la comunidad, de tal manera que se fomente la colaboración y el trabajo en equipo. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos de la dirección por acercar la familia a la escuela, los docentes consideran que el problema más grave es esa relación: “Hay una brecha entre lo que hay dentro y lo que hay fuera. Nosotros no disponemos de grandes recursos para atraer a esos padres, pero la dirección debe jugar un papel de mediador...” (Ent. 8).

Gestor de relaciones interpersonales

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.

El director ha motivado la creación de una comisión de resolución de conflictos que funciona muy bien, donde la labor del control y seguimiento la desempeña de una forma muy correcta y dinámica. Él nos ha enseñado que esto es una labor de todos (Ent. 10).

De igual forma, la gestión de la estructura organizativa del alumnado se realiza adaptando los recursos (humanos y materiales) a sus necesidades (espacio propio, tiempos flexibles, currículo adaptado, etc.); esto constituye una característica más del 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 suele ser difícil.

Autonomía curricular y organizativa

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...” (Ent. 3).

Entre los problemas y las dificultades que se encuentra la dirección en el ejercicio de sus funciones se encuentran: 1) la existencia de una cultura organizativa que valora más la enseñanza que las actividades de gestión, afecta negativamente a las decisiones de dirección; 2) en cuanto a la gestión del tiempo, los requerimientos del trabajo de gestión, (trabajo burocrático, supervisión de las actividades escolares, contactos y relaciones con el exterior, obtención de apoyo y financiación, etc.), suponen un incremento de las horas de trabajo que en ocasiones puede llegar a la sobrecarga.

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

Del estudio se deduce que los docentes son conscientes de la complejidad de las tareas directivas, tanto o más que los propios directivos. Así mismo, reconocen que el papel que adopta el liderazgo desde la dirección del centro escolar es clave para eliminar las barreras que generan exclusión.

Los estilos de gestión que se desarrollan en los centros estudiados enfatizan el componente democrático y participativo incorporando la dimensión moral y emocional en los procesos, sin restar eficacia a éstos y a los resultados obtenidos. Este trabajo más humanizado y más creativo responde mejor a las necesidades actuales de las escuelas que demandan nuevos estilos de dirección y liderazgo.

Entre los hallazgos de nuestro estudio destacamos los siguientes:

- El liderazgo directivo debe ser competente para 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. Desde esta óptica, el liderazgo debe contar con estrategias que consideren y estimulen las culturas, las vivencias y los intereses de todos los grupos de la escuela en la vida rutinaria del centro (Ainscow, 2005; Dimmock *et al.*, 2005).

- El director, directora o equipo directivo debe ser competente para su modelo de escuela, así como con la visión que se tiene del centro educativo como lugar de participación y justicia social (Kugelmass y Ainscow, 2004; Murillo y Hernández, 2011; Stevenson, 2007; Theoharis, 2007; Taysum y Gunter, 2008; Ryan, 2010).
- Entre las competencias para el liderazgo directivo necesarias a la hora de desarrollar buenas prácticas inclusivas se encuentran las competencias para gestionar al grupo y al aprendizaje cooperativo (Timperley, 2005; Harris, 2007; 2008; Hartley, 2007); y las competencias para gestionar las estructuras organizativas y la autonomía curricular y organizativa (Murillo, 2008; Walberg y Paik, 2007; O'Rourke y Houghton, 2008).
- Se observa que el desarrollo de competencias éticas y de valores constituye un aspecto esencial. El desarrollo de la inclusión requiere un liderazgo coherente, es decir, que sea fiel a sus principios y sus creencias. Un director/a o equipo directivo que crea en lo que está haciendo y en lo hay que hacer. Un liderazgo transmisor de valores, que sugiera, facilite y contribuya a crear las condiciones que hagan posible que tanto el profesorado como el alumnado se abran al cambio. Este hallazgo coincide con trabajos como los desarrollados por Kugelmass (2003) y Ryan (2006) cuando sugieren que los líderes deben también adoptar políticas que favorezcan la puesta en práctica de valores inclusivos.

- Los resultados de esta investigación coinciden con los trabajos de Dimmock *et al.* (2005) y Ryan (2006) en lo referente a la creencia, en el ejercicio del liderazgo, de las ventajas educativas que conlleva la creación de comunidades de aprendizaje en las que se promueve un sentido de pertenencia entre todos los sectores (docentes, estudiantes y familias). Esto contribuye en la generación de una cultura propia, diversa e inclusiva, que potencia el capital social de todos sus miembros.
- Entre las premisas fundamentales para propiciar y contribuir al desarrollo de buenas prácticas educativas por parte de las personas o equipos que ejercen el liderazgo se encuentran la capacidad para asumir riesgos, ser accesibles a los diferentes miembros de la comunidad educativa, ser reflexivos e intencionales y compartir el liderazgo con otros niveles de la organización.
- El modelo de liderazgo compartido se presenta como el más propicio para el desarrollo de buenas prácticas educativas en centros de orientación inclusiva ya que, entre otros aspectos positivos, fomenta la implicación, la colaboración y la participación democrática en las actuaciones (Álvarez, 2010).
- El fomento de la autonomía curricular y organizativa en el marco de principios como el de trabajo compartido, continuidad y coherencia en los procesos y principios de organización flexible y funcional, se manifiesta como una de las habilidades del liderazgo para el desarrollo de buenas prácticas.

Para finalizar, un aspecto a reflexionar es la importancia que ejerce el liderazgo para favorecer y propiciar el entusiasmo entre el profesorado. La motivación docente y el éxito educativo van aparejados al grado de compromiso con la política de inclusión que

se desarrolle en las instituciones educativas. Dicha motivación ayuda a afianzar en el profesorado la aplicación de métodos, técnicas y estrategias variadas para lograr un aprendizaje significativo en “todos” los estudiantes, es decir, desarrolla competencias estratégicas, en combinación con la innovación y la creatividad (Murillo, 2008).

Aunque parte de los hallazgos de este estudio ya han sido puestos de manifiesto en otras investigaciones, creemos que es posible caminar en la dirección más personal, humana y emocional para poder fomentar y desarrollar estilos de dirección que creen ilusión y dinamicen los proyectos educativos en pro de la inclusión educativa.

Las implicaciones de los resultados de esta investigación se orientan en varias direcciones:

- El *aspecto político*, en el sentido de que el desarrollo legislativo de las administraciones se dirija a contemplar y favorecer propuestas inclusivas y no sostener, como ha sucedido en algunos casos, un modelo de centro educativo que acentúa la homogeneidad, la competición y la diferencia entre el alumnado.
- En cuanto a la *administración educativa*, se requiere desarrollar planes de formación de liderazgo integrales dentro del marco de los principios de la inclusión educativa; la administración educativa debe ser contemplada como un valioso instrumento para subrayar la inevitabilidad de la diversidad y para promover procesos educativos e instruccionales de calidad centrados en las relaciones humanas. No obstante, para que se logre materializar la visión integral y el posterior desarrollo de racionalidad y criticidad, su integración y análisis social, es necesario que estos planes formen a futuros aspirantes a la dirección escolar con las destrezas

que les permitan reflexionar sobre sus acciones, en particular sobre sus formas de dirigir, para que cuenten con una visión estratégica de su entorno. Esta visión les permitirá integrar y desarrollar las capacidades y competencias que exige una gestión de calidad; es decir, formar de manera integral y estratégica.

- En relación a la *comunidad educativa* en general, se hace necesario dar a

conocer —y paralelamente reconocer— la importancia del liderazgo (directores, equipos directivos) en los centros escolares, las buenas prácticas de gestión y las aportaciones al conocimiento sobre la mejora escolar que este colectivo viene desarrollando en su trabajo diario como profesionales, y cuyos resultados la investigación ha venido reflejando en los últimos 20 años.

REFERENCIAS

- AINSCOW, Mel (2005), *Developing Inclusive Schools: Implications for leadership*, Nottingham, National College for School Leadership (NCSL).
- AINSCOW, Mel e Ian Kaplan (2004), “Leadership for Inclusion: Overcoming barriers to progress”, trabajo presentado en The Australian Association for Research in Education International Conference, Melbourne, en: <http://www.aare.edu.au/04pap/ain04151.pdf> (consulta: 30 de octubre de 2011).
- ÁLVAREZ, Manuel (2010), *El liderazgo compartido. Buenas prácticas de dirección escolar*, Madrid, Wolters Kluwer.
- AMORES, Francisco Javier y Maximiliano Ritacco (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*, vol. 56, núm. 3, pp. 1-14.
- ARTEAGA, Blanca y Mercedes García (2008), “La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 19, núm. 2, pp. 253-274.
- BOLÍVAR, Antonio (2008), “Competencias básicas y ciudadanía”, *Revista Digital de Contenidos Educativos*, núm. 1, pp. 4-32.
- BOYATZIS, Richard y Annie Mckee (2006), *Liderazgo emocional*, Bilbao, Ediciones Deusto.
- CORONEL, José María, María José Carrasco y Emilia Moreno (2012), “Superando obstáculos y dificultades: un estudio multicaso sobre directoras escolares, políticas de liderazgo y gestión para la mejora”, *Revista de Educación*, núm. 357, pp. 537-559.
- DIMMOCK, Clive, Allan Walker, Howard Stevenson, Brenda Bignold, Saeeda Shah y David Middlewood (2005), *Effective Leadership in Multi-Ethnic Schools*, Nottingham, National College for School Leadership (NCSL).
- ESSOMBA, Miguel (2006), *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*, Barcelona, Graó.
- FERNÁNDEZ Batanero, José María (2011), “A la búsqueda de elementos diferenciadores que aumentan los resultados y las expectativas de alumnos en riesgo de exclusión educativa”, *Revista de Educación*, núm. 355, pp. 309-330.
- FULLAN, Michael (2002), *Liderar en una cultura de cambio*, Barcelona, Octaedro.
- GOETZ, Judith y Margaret LeCompte (1988), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata.
- GOLEMAN, Daniel (2004), “¿Qué hace un líder?”, *Harvard Business Review*, vol. 82, núm. 1, pp. 82-91.
- GONZÁLEZ, María Teresa (2008), “Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar”, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, vol. 6, núm. 2, pp. 82-99.
- GROON, Peter (2003), *The New Work of Educational Leaders*, Londres, Paul Chapman.
- HALLINGER, Philip (2008), “Methodologies for Studying School Leadership”, ponencia presentada en la reunión anual de la American Educational Research Association, en: http://www.philiphallinger.com/papers/PIMRS_Methods_47.pdf (consulta: 30 de octubre de 2011).
- HARGREAVES, Andy y Dean Fink (2004), *Sustainable Leadership*, San Francisco, Jossey Bass.
- HARGREAVES, Andy, Lorna Earl y Jin Ryan (2007), “El liderazgo escolar en el sistema educativo”, informe del estudio de caso para la OCDE, en: www.liderazgoeducativoefines.es (consulta: 29 de octubre de 2011).

- HARRIS, Alma (2007), "Distributed Leadership: Conceptual confusion and empirical reticence", *International Journal of Leadership in Education*, vol. 10, núm. 3, pp. 315-325.
- HARRIS, Alma (2008), *Distributed Leadership in Schools: Developing the leaders of tomorrow*, Londres, Routledge and Falmer Press.
- HARTLEY, David (2007), "The Emergence of Distributed Leadership in Education: Why now?", *British Journal of Educational Studies*, vol. 55, núm. 2, pp. 202-214.
- HERSEY Paul (1984), *The Situational Leade*, Nueva York, Warner Books.
- HIGHAM, Rob, David Hopkins y Peter Matthews (2009), *System Leadership in Practice*, Maidenhead, McGraw Hill/Open University Pres.
- KRUEGUER, Richard (1991), *El grupo de discusión. Guía práctica de la investigación aplicada*, Madrid, Pirámide.
- KUGELMASS, Judy (2003), *Inclusive Leadership: Leadership for inclusion*, Nottingham, National College for School Leadership (NCSL).
- KUGELMASS, Judy y Mel Ainscow (2004), "Leadership for Inclusion: A comparison of international practices", *Journal of Research in Special Education Needs*, vol. 4, núm. 3, pp. 133-141.
- LEITHWOOD, Kenneth (2005), "Understanding Successful Principals: Progress on a broken front", *Journal of Educational Administration*, vol. 43, núm. 6, pp. 619-629.
- LEITHWOOD, Kenneth (2008), "Should Educational Leadership Focus on Best Practices or Next Practices?", *Journal Educational Change*, núm. 9, pp. 71-75.
- LEITHWOOD, Kenneth, Alma Harris y David Hopkins (2008), "Seven Strong Claims about Successful School Leadership", *School Leadership and Management*, vol. 28, núm. 1, pp. 27-42.
- LEVY-Leboyer, Claude (2003), *Gestión de competencias*, Barcelona, Gestión 2000.
- Ley de Educación de Andalucía (2007), 17/2007, del 10 de diciembre (BOJA, 26/12/2007).
- LORENZO Delgado, Manuel (2004), "La función de liderazgo de la dirección escolar: una competencia transversal", *Revista Enseñanza*, núm. 22, pp. 193-211.
- LUENGO, Julián y Maximiliano Ritacco (2010), "La construcción de redes de colaboración como estrategias para afrontar la exclusión educativa en contextos de vulnerabilidad social", en XII Congreso de Educación Comparada, Desigualdades y Educación, una perspectiva internacional, 5-7 de mayo de 2010, Universidad de Valencia.
- LUZÓN, Antonio, Mónica Puerto, Mónica Torres y Maximiliano Ritacco (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 Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 13, núm. 3, pp. 217-238.
- MCBEATH, John y Neil Dempster (eds.) (2008), *Connecting Leadership and Learning: Principles for Practice*, Londres, Routledge.
- MUIJS, Daniel, Mel Ainscow, Alan Dyson, Carlo Raffo, Sue Goldrick, Kristin Kerr, Clare Lennie y Susie Miles (2007), *Every Child Matters. Leading under pressure: Leadership for social inclusion*, Nottingham, National College for School Leadership (NCSL).
- MURILLO, Francisco Javier (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*, vol. 6, núm. 1, pp. 4-28, en: <http://www.rinace.net/arts/vol6num1/art1.pdf> (consulta: 22 de diciembre de 2011).
- MURILLO, Francisco Javier y Reyes Hernández (2011), "Una dirección escolar para la inclusión", *Revista de Organización y Gestión Educativa*, vol. 1, pp. 17-21.
- NAVARRO Montaña, María José (2008), "La dirección escolar ante el reto de la diversidad", *Revista de Educación*, núm. 347, pp. 319-341.
- O'ROURKE, John y Stephen Houghton (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*, vol. 55, núm. 3, pp. 227-237.
- PERRENOUD, Philippe (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, Graó.
- RYAN, James (2003), *Leading Diverse Schools*, Dordrecht, Kluwer.
- RYAN, James (2006), *Inclusive Leadership*, Toronto, John Wiley.
- RYAN, James (2010), "Promoting Social Justice in Schools: Principals' political strategies", *International Journal of Leadership in Education*, vol. 13, núm. 4, pp. 357-376.
- SPILLANE, James (2006), *Distributed Leadership*, Londres, Jossey-Bass.
- STEVENSON, Howard (2007), "A Case Study in Leading Schools for Social Justice: When morals and markets collide", *Journal of Educational Administration*, vol. 45, núm. 6, pp. 769-781.
- SUSINOS, Teresa (2005), "¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión educativa?", *Temáticos Escuela*, núm. 13, pp. 4-6.
- TAYSUM, Alison y Helen Gunter (2008), "A Critical Approach to Researching Social Justice and School Leadership in England", *Education, Citizenship and Social Justice*, vol. 3, núm. 2, pp. 183-199.

- THEOHARIS, George (2007), "Social Justice Educational Leaders and Resistance: Toward a theory of social justice leadership", *Educational Administration Quarterly*, vol. 43, núm. 2, pp. 221-258.
- TIMPERLEY, Helen (2005), "Distributed Leadership: Developing theory from practice", *Journal of Curriculum Studies*, vol. 37, núm. 4, pp. 395-420.
- UNESCO (2009), *Buenas prácticas para una educación de calidad*, París, UNESCO, en: <http://es.scribd.com/doc/24367935/Buenas-practicas-para-una-educacion-de-calidad-UNESCO-2009> (consulta: 2 de septiembre de 2011).
- WALBERG, Herbert y Susan Paik (2007), "Prácticas educativas eficaces", en Antonio Bolívar y Jesús Domingo (eds.), *Prácticas eficaces de enseñanza*, Madrid, Promoción Popular Cristiana, pp. 81-103.