

El Liderazgo para y en la Escuela Inclusiva

Leadership for and in the inclusive school

M^a JOSÉ LEÓN GUERRERO

Universidad de Granada

Resumen:

Este artículo presenta una revisión de la literatura que parte de la premisa de que el liderazgo contribuye a la creación de una "cultura inclusiva" en la escuela, pero para ello, éste debe ser democrático y estar comprometido con los valores inclusivos. También analiza las tareas desempeñadas por la dirección en un centro inclusivo y la formación que debería recibir el líder para abordarlas con éxito. Por último, hacemos una aproximación a la forma en la que se puede evaluar el grado en que el líder posee las condiciones necesarias para ser una dirección inclusiva.

Palabras clave:

Liderazgo; equipo directivo; liderazgo compartido, educación inclusiva; escuela inclusiva.

Abstract:

This article presents a review of the literature, based on the premise that leadership contributes to the creation of an "inclusive culture" in school, but for it, it must be democratic and committed to inclusive values. The tasks performed by the address on an inclusive and training center that should receive the leader to address them successfully. Are also discusse an approach to the way that can be evaluated the degree to which the leader has the necessary conditions necessary to be an inclusive direction.

Key words:

Leadership, team, shared leadership, inclusive education, inclusive school.

Résumé:

Cet article présente une revue de la littérature sur la prémisse que le leadership contribue à la création d'une «culture inclusive» à l'école, mais pour cela, il doit être démocratique et attachée aux valeurs inclusives. Il aborde également les tâches effectuées par l'adresse sur un centre de formation inclusif et qui devrait recevoir le leader pour les traiter avec succès. Enfin, nous faisons une approche à la façon dont vous pouvez évaluer la mesure dans laquelle le leader a les conditions nécessaires pour être un sens inclusif.

Mots clés:

Le leadership, l'équipe, le leadership partagé, l'éducation inclusive, école inclusive.

Fecha de recepción: 02-10-2011

Fecha de aceptación: 21-11-2011

Introducción

Según la legislación vigente (Ley Orgánica de Educación, 2006) el papel de la dirección en los centros educativos se ha modificado en el sentido de atribuirles a los directores y directoras un número mayor de competencias (*“a) Ostentar la representación del centro; b) Ejercer la dirección pedagógica; c) Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro; d) Favorecer la convivencia en el centro; e) Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos; f) Garantizar el cumplimiento de las leyes y legislación vigente; h) Impulsar las evaluaciones internas del centro y colaborar en las evaluaciones externas y en la evaluación del profesorado; i) Convocar y presidir los actos académicos (...); j) Realizar las contrataciones de obras, servicios y suministros, así como autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del centro (...) k) Proponer a la Administración educativa el nombramiento y cese de los miembros del equipo directivo (...)”* y se ha producido una simplificación administrativa que va a contribuir a una mayor calidad del servicio educativo que presten, favoreciendo que los esfuerzos se concentren en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en las tareas pedagógicas.

Así mismo, en la actualidad los investigadores que forman parte de la línea que aborda la tarea del director en el centro (Leithwood ; 2009; Bolívar, 2010), profundizan menos en la descripción de las labores de gestión administrativa de la enseñanza desempeñada por los directores y lo hacen sobre otras funciones más centradas en la mejora del aprendizaje, que son desarrolladas no sólo por el director sino lideradas de forma compartida. No se trata de un modelo más de liderazgo sino que recoge la esencia misma del liderazgo, de tal forma que, en palabras de Bolívar (2010) *“Las dimensiones transformacionales del liderazgo (rediseñar la organización), junto con el liderazgo instructivo o pedagógico (calidad de la educación ofrecida), en los últimos años han*

confluido en un liderazgo centrado en el aprendizaje (del alumnado, del profesorado y de la propia escuela como organización)” (Bolívar, 2010:83).

De igual modo, el cambio empieza a evidenciarse en la práctica de los centros educativos, dónde, según el estudio realizado por la red EURYDICE (2009), los directores de la mayor parte de los países europeos, dedican la mayor parte de su tiempo (de media, más de un 40% a actividades de gestión ya administración (contratación, gestión de personal, presupuestos..) pero existen otras actividades a las que los directores dedican porcentajes significativos de su jornada laboral (más del 20% de media) como es el caso de la comunicación con los padres y alumnos y actividades profesionales relacionadas con el desarrollo curricular y pedagógico del centro. Por término medio, sólo dedican un 13% a actividades de docencia. Sin embargo, los datos ofrecidos por esta misma fuente, en relación a los directores de los centros españoles, muestran cierta diferencia, ya que las actividades docentes a las que dedican su tiempo en segundo lugar, quedado para el último el desarrollo curricular y pedagógico.

Esta breve panorámica sobre la situación actual de la dirección desde el punto de vista legislativo, práctico y de la investigación nos lleva a hacer algunas apreciaciones en relación a la dirección, el liderazgo y la escuela inclusiva:

En primer lugar, el liderazgo en un centro no es exclusivo del director o equipo directivo puesto que, como dice Leithwood (2009: 20), el liderazgo implica llevar a cabo *“la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela”* y esta labor puede ser llevada a cabo por cualquier miembro, grupo o comisión del centro.

En segundo lugar, existen dos ámbitos fundamentales, que son indisolubles, y que deben ser asumidos por los directores de los centros: gestión y liderazgo. Para Kotter y John (2001) el gestor se ocupa de la complejidad de la organización, de fijar metas, establecer presupuestos, dotar de recursos a la institución y de personal, por el contrario el líder se ocupa de los cambios y cómo afrontarlos, posee una visión de futuro para la que construye una orientación con sus estrategias, y coordina con las diversas personas para tal orientación. Es decir, mientras el líder crea visión y estrategias de alcance futuro o a largo plazo, el gestor produce planes y planifica para producir resultados. Sin embargo

ambos aspectos son la cara y cruz de la dirección y, en una perspectiva de educación inclusiva, la institución escolar requiere considerar esa complementariedad.

En tercer lugar, entendemos que una de las variables fundamentales para la mejora de los centros es el apoyo e impulso del equipo directivo a los cambios necesarios para su consecución y que existe un impacto de la labor de la dirección en los resultados de aprendizaje de los alumnos, hasta tal punto que hay evidencias empíricas suficientes que muestran que el liderazgo directivo es el segundo factor intra-escuelas (después de las competencias de los docentes) de mayor peso en los resultados escolares (CEPPE, 2010).

Dentro de la literatura más especializada en atención a la diversidad, los trabajos que abordan el liderazgo (Ryan (2006); Kugelmass y Ainscow (2003) parten de la premisa de que la personalidad del director, y la forma en que la escuela es dirigida, afectan a la actuación de los profesores y de los estudiantes. Brownell y Pajares (1996) nos muestran evidencias claras sobre que la participación del equipo directivo en la construcción de una escuela inclusiva es una de las variables que predice el que los profesores tutores y de educación especial consideran que pueden educar con eficacia a los alumnos con trastornos de aprendizaje (por encima de la formación y de la relación colegiada con los profesores de educación especial).

Por otro lado, y en cuarto lugar, asumimos que no todos los estilos de liderazgo son efectivos para ayudar a los centros a alcanzar una cultura inclusiva. La diversidad social, cultural, lingüística, religiosa y personal que caracteriza cada vez más a nuestros centros educativos hace que liderazgo y diversidad sean dos aspectos que están invariablemente conectados. La perspectiva de la diversidad cuestiona las creencias tradicionales sobre la organización y la gestión de los centros, de tal forma que nos lleva a plantearnos un nuevo marco sobre el liderazgo centrado en el impacto del mismo en la diversidad y que implica nuevas consideraciones estratégicas, estructurales y personales en la gestión de las escuelas.

Así, la premisa de partida de todos los trabajos que analizan el liderazgo y la educación inclusiva (Attfield y Willinas, 2003; Angelides, Antoniu y Charalambous, 2010) es que los valores sentidos por los directores o el equipo directivo de un centro deben generar acciones y políticas en el centro encaminadas a la consecución de una educación

inclusiva y que las distintas concepciones sobre la dirección, el proceso de enseñanza-aprendizaje, la organización de los centros, etc., implica la puesta en marcha de políticas y acciones que pueden o no ir en esa línea. Así, una dirección que valore el rendimiento académico frente al desarrollo integral de la persona, dinamizará acciones y políticas de exclusión y competitividad, sin embargo una dirección que valore la diversidad, la equidad y la justicia social, desempeñarán funciones y tareas en la línea de alcanzar que su centro sea más inclusivo. A este último estilo de dirección se le ha denominado de diferentes maneras: “liderazgo inclusivo”, “dirección inclusiva” (Ryan, 2006), “director constructivista”(Lambert et al, 1992).

1. El liderazgo para una escuela con “cultura inclusiva”

El éxito de la escuela inclusiva depende de una serie de factores o condiciones, que han sido puestos de relieve en numerosas investigaciones nacionales e internacionales que analizan la efectividad de las acciones desarrolladas en las escuelas para promover la inclusión (Skrtic, 1991; Roach, 1995; Ainscow, 2001; Dyson, Howes y Roberts, 2002; Moriña y Parilla, 2004), y que hemos recogido en la siguiente tabla N^o 1, como identificativos de una escuela con “cultura inclusiva”.

Así mismo, existen otras condiciones destacadas por los autores más relevantes de la línea de la escuela como Organización que Aprende (OA) (Pearn, Roderick y Mulrooney, 1995; Marks, Louis y Print, 2000; Collinson; Cook y Conley, 2006) y de la escuela como Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA) (Hord, 1997; Molina, 2005; Bolam y otros, 2005; National Association of Elementary School Principals –NAESP-, 2008), de las que sólo hemos recogido dos aportaciones en la tabla por motivo de espacio.

Del análisis de la tabla podemos 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”, entendiendo como tal: *aquella que está centrada en «crear una comunidad segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado, como el fundamento primordial para que todo el alumnado tenga los mayores niveles de logro. Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, el alumnado, los miembros del consejo escolar y las familias que se transmitan a todos los nuevos miembros del centro*

educativo» (Booth y Ainscow, 2000:13).

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 escuelas inclusivas está enmarcada en los modelos de OA y CPA 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 aprendizaje y la participación con el fin de mostrar vías de cambio hacia una escuela con “cultura más inclusiva”.

Y tercero, en estas tres 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. Esta idea de liderazgo, según Harris y Lambert (2003), está fundamentado en cinco supuestos: 1) Liderazgo no es una teoría de rasgos, el liderazgo y líder no son lo mismo; 2) El liderazgo es sobre el aprendizaje que conduce a un cambio constructivo; 3) Toda persona tiene el potencial y el derecho a trabajar como líder; 4) liderar es un esfuerzo compartido, a serio de la democratización de las escuelas; 5) El liderazgo requiere la redistribución de poder y autoridad.

Escuela Inclusiva		Aprendizaje Organizativo Y Comunidad Profesional de Aprendizaje
Skintic, (1991)	R o a c h , Ainscow (2001) y Dyson, Howes y Roberts (2002)	Moriña y Parilla (2004)
Puesta común de experiencia profesional en diferentes procesos de colaboración	Liderazgo eficaz del director y de todos los que componen la escuela.	Los procesos de cambio, casi siempre, son planificados y cuidadosamente guiados
Los estudiantes no son educados en rutinas, sino como "problemas", pero como un reto	Liderazgo de maestros, padres, alumnos, decisiones de la escuela;	Priorizar el aprendizaje para todos los miembros
Los maestros examinan sus prácticas con el fin de hacerlas más receptivas y flexibles	Participación de maestros, padres, alumnos, decisiones de la escuela;	Visión, valores y objetivos compartidos
Apoyo a los alumnos y profesores:	Elevado nivel de colaboración del personal y que la resolución de problemas sea conjunta	Facilitar la difusión de los conocimientos y habilidades
Reorientación de la evaluación	Formas de organización y que se puede considerar como participativa por definición.	Mejora continua
Política de perfeccionamiento del profesorado que se centre en la práctica de clase	Presencia de una dirección comprometida con los valores de la inclusión y con un estilo de dirección que anima a distintas personas a participar en las funciones de liderazgo .	Fomento de la investigación colaborativa
Factores que hacen más inclusivas las prácticas en las aulas: cooperar para enseñar, cooperar para aprender, colaborar en la resolución de problemas, los agrupamientos heterogéneos y la enseñanza efectiva	La cooperación entre los padres y las instituciones educativas	Dirección democrática
Proporcionar a los miembros auto-realización		Liderazgo compartido y apoyo

Por todo ello, podemos afirmar que no todos los directores y equipos directores 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.

Lambert y sus colegas (1995) abogan por lo que consideran que es una concepción constructivista del liderazgo, definido como procesos recíprocos que permiten a los participantes de una comunidad educativa construir significados comunes que culminan en una determinación común de la escolaridad. Se necesita un liderazgo compartido, en el que director sea considerado líder de líderes. Deben sustituirse las estructuras jerárquicas por la responsabilidad compartida, en una comunidad que pasa a caracterizarse por valores y esperanzas comunes, de modo que muchas de las funciones de control vinculadas a la dirección de la escuela pierden su importancia o son incluso contraproducentes.

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. Así mismo, su estilo de dirección debe caracterizarse por incentivar a las distintas personas que están implicadas en la educación de los estudiantes de un centro a participar tanto en las prácticas educativas como en el liderazgo.

Además, la dirección debe tener una visión del sistema escolar inclusivo que le lleve a emprender una organización escolar que apoye y promueva programas efectivos de educación inclusiva y que distribuya los recursos financieros priorizando dichos programas.

2. El liderazgo en la escuela con “cultura inclusiva”

Las tareas que vienen desarrollando los equipos directivos en relación con la atención a la diversidad ha sido uno de los aspectos abordados mayoritariamente en la investigación sobre liderazgo inclusivo. Para describir las distintas tareas que desempeñan estos equipos en la creación de un centro inclusivo nos basaremos en las agrupaciones realizadas por Leithwood et al (2004) y Riehl (2006), así como en el análisis que hemos llevado cabo en estos momentos sobre estudios y documentos relacionados con el tema y en el realizado con anterioridad (León, 2001), en dónde señalábamos que para que se produjera el cumplimiento de las condiciones para la inclusión, establecidas tanto por la normativa legal como por la propia práctica, el director y/o equipo directivo debería:

- a) Promover la visión de “la escuela como un todo”.
- b) Ser el promotor del cambio y el que debe controlar su desarrollo.
- c) Establecer relaciones de amistad y de trabajo con los demás miembros de la comunidad educativa.
- d) Promover el desarrollo profesional del resto del profesorado y potencia el trabajo colaborativo.

A estas tareas, añadíamos la necesidad de que el director y/o equipo directivo estuviera *formado e informado para atender a las necesidades educativas especiales e impulsar una escuela inclusiva*.

Leithwood et al (2004), tras la realización de un meta-análisis identifica cuatro categorías que caracterizan las prácticas que llevan a un liderazgo exitoso:

- a) Establecer direcciones.
- b) Rediseñar la organización.
- c) Desarrollar personas.
- d) Gestionar la instrucción (enseñanza y aprendizaje) en la escuela.

En cuanto a Riehl (2000), tras una amplia revisión de documentación e investigaciones sobre el tema, elabora un “enfoque global de la administración y la diversidad escolar” y concluye que los líderes escolares deben atender a tres grandes tipos de tareas: a) impulsar nuevos significados sobre la diversidad; b) promover prácticas inclusivas en las escuelas; y c) establecer vinculaciones entre las escuelas y las comunidades.

Un primer grupo de tareas o acciones han sido agrupadas por Leithwood et al (2004) bajo la denominación de “establecer direcciones” y, según los autores, se trata de acciones promovidas por el líder mediante las cuales genera en su equipo una visión compartida sobre la organización, metas y actividades que les hace sentir que realizan su labor de acuerdo con un propósito determinado.

Las prácticas asociadas a esta categoría son: construcción de visión compartida; fomento de la aceptación de objetivos grupales; demostrar altas expectativas sobre la excelencia, calidad y desempeño del cumplimiento de las expectativas propuestas.

La visión compartida que debe promover el líder de una escuela inclusiva debe estar asentada en la búsqueda de “nuevos significados sobre la diversidad” (Riehl, 2000) y para ello, como ya habíamos apuntado anteriormente (León, 2001), el director y/o equipo directivo deberá hacer ver al profesorado que las dificultades encontradas en la implantación de la inclusión son “parte del todo” y que la diversidad constituye un valor y un reto continuo para el centro, es decir, se trata de la capacidad de la dirección de liderar la creación de una “cultura inclusiva” en su centro.

La consecuencia de todo esto es que desarrollar una cultura más inclusiva es cada vez más una cuestión de pensamiento, de hablar, revisar y perfeccionar la práctica, y que, por tanto, la inclusión no puede ser separada de los contextos en los que se desarrolla y que las relaciones sociales podría sostener o limitar ese desarrollo (Dyson, 2006). Esto sugiere que la cultura inclusiva se crea tras una compleja interacción entre los individuos y entre grupos e individuos en los que existen creencias y valores compartidos y que para influir en los otros y conseguir crear de forma conjunta una escuela inclusiva, la comunicación se convierte en el recurso esencial que emplea el líder. Es la herramienta con la que logra relacionarse con los demás y transmitir la visión y la misión de la escuela. Este aspecto ha sido destacado por Ainscow y Kaplanz (2004) como uno de los elementos primordiales para crear una escuela inclusiva. Mediante el debate y la reflexión los miembros del centro educativo analizan los elementos que conforman el centro y la práctica educativa, para detectar las barreras para el aprendizaje y la participación y elaborar los “anclajes” necesarios que permitan romperlas.

A modo de síntesis, recogemos algunas propuestas (León, 2001) que ayudan a crear el clima de amistad y de trabajo necesarios para que “todos” realizan su labor de acuerdo con un propósito determinado.

1. El equipo directivo debe poner un cuidado extremo en promover el proyecto de inclusión e implicar a los colegas del centro.
2. La cualidad de "hablar" debe ser reconocida como importante en la escuela, el equipo debe resaltar en todo momento la valía de las intervenciones, ideas y aportaciones de todos para evaluar los problemas y señalar su solución.
3. La negociación es la base de la relación entre el equipo directivo y los demás miembros de la escuela.
4. La confrontación es el fin último y permite la creación de una cultura de la inclusión.

Otro conjunto de tareas del líder en una escuela inclusiva están relacionadas con *rediseñar la organización* (Leithwood et al, 2004). La organización de la escuela debe ser flexible y adaptada al entorno de tal forma que facilite el trabajo de administrativos, profesores y alumnos. Para ello, el líder debe proporcionar una organización que facilite el trabajo, que permita el mayor desarrollo de las motivaciones y de las capacidades de los miembros de la escuela y que establezca una relación de la escuela con su entorno y de la familia con la comunidad. En relación este último aspecto, Riehl (2000), señala como una de las tres grandes tareas que los líderes escolares deben atender el "establecer vinculaciones entre las escuelas y las comunidades". Las escuelas no pueden hacer frente solas a la educación de los estudiantes y, por tanto, padres, madres y comunidad deben estar involucrados, pero, al mismo tiempo, las escuelas necesitan conocer las demandas de los mismos y atenderlas. Las comunidades escolares inclusivas se alcanzan cuando padres, alumnos, maestros y equipo directivo entablan lazos de amistad y compromiso.

Las relaciones que debe fomentar el líder no sólo deben circunscribirse a su centro sino que éstas deben ampliarse al entorno que lo rodea, así como con centros que llevan a cabo experiencias de inclusión.

Existen evidencias de que la colaboración entre escuelas supera a la capacidad individual de la organización para responder a la diversidad de los alumnos (Howes y Ainscow 2006; Ainscow y Howes 2007). Estos autores sugieren que la colaboración entre las escuelas puede ayudar a reducir la polarización de perspectivas y ser provecho para aquellos estudiantes que son marginados y cuyo rendimiento y actitudes son motivo de preocupación por los profesores de un centro. Así, la puesta en común de

las prácticas de los profesores puede llevar a cambiar la percepción sobre este tipo de estudiantes de tal forma que sus problemáticas pueden ser percibidas como temas a abordar entre todos y como una fuente de conocimiento al mostrar las acciones que se desarrollan con ellos en las aulas.

Por lo que respecta a la organización y de coordinación de los centros, es función del director la adecuada previsión y distribución de los espacios y materiales para poder satisfacer las necesidades educativas, así como una adecuada planificación del tiempo. A este respecto, Casanova (1998), propone un conjunto de exigencias organizativas que deben darse en un centro que atiende a la diversidad: necesidad de existencia de tiempos comunes para que el profesorado coordine su actuación, agrupamientos flexibles del alumnado dentro de los ciclos, existencia de equipos de coordinación que garanticen el seguimiento continuo del alumnado, agilidad en la comunicación entre el equipo directivo y todo el profesorado, que garantice la información y responsabilización en el proyecto común, estilo dinámico de dirección, que pilote, evalúe y tome decisiones de mejora.

Navarro (2008) indica que para atender a la diversidad, los equipos directivos poseen *“una toma de conciencia y un posicionamiento”* que se traduce en acciones tales como: *la organización de desdobles para estudiantes con dificultades y apoyos específicos de especialistas, la derivación de estudiantes a los equipos de orientación, la coordinación entre profesionales, la revisión continua de lo planificado, la revisión del Plan de Atención a la Diversidad. (...). Los temas relacionados con la Atención a la Diversidad se tratan en la Comisión de Coordinación Pedagógica, en sesiones de evaluación, en las visitas del Equipo de Orientación”* (Navarro, 2008, 332-333).

En tercer lugar, encontramos que los líderes de los centros inclusivos poseen habilidades y desarrollan tareas (agrupadas por Leithwood et al (2004) dentro de la categoría *desarrollar personas* y por Hynes (2008) en *“compartir el liderazgo”*) que van dirigidas a potenciar en los miembros de la organización las capacidades que les lleven a cumplir con éxito la visión o el propósito con entusiasmo y optimismo, mostrando una actitud positiva de confianza hacia ellos y sus capacidades. Esta categoría también incluye el proporcionar una formación que les dote de conocimientos y capacidades que ayuden al personal a relajar mejor su tarea. Los directores pueden cubrir las necesidades de desarrollo del personal por medio de talleres sobre resolución de conflictos y la colaboración y otras actividades de formación.

Leithwood y Riehl (2005) sostienen que el desarrollo de las personas, proporcionándoles estimulación intelectual, es uno de los las prácticas básicas de los líderes efectivos y Lambert et al. (2002) parecen estar hablando de un enfoque similar cuando hacen hincapié en la importancia de que los líderes, generen y debatan la información dentro de la escuela con el fin de crear una “postura inquieta”. Argumentan que tal información produce un “desequilibrio” en el pensamiento y, en consecuencia, supone un desafío a los actuales supuestos sobre la enseñanza y el aprendizaje.

El líder debe mostrar confianza y destacar las capacidades del profesorado del centro. En el caso de los profesores generalistas y los de educación especial deben sentirse como un equipo de profesores de aula, y los directores deben facilitar que se produzcan funciones comunes de liderazgo, es decir, deben hacerles ver que poseen un conjunto de habilidades que son necesarias para trabajar de forma conjunta en el aula: el educador general tiene conocimientos y experiencia en su área de contenido específico y en el currículo, pero el maestro de educación especial tiene conocimientos especializados en la comprensión de los estilos individuales de aprendizaje y en cómo hacer las modificaciones necesarias a los materiales curriculares para que sean más apropiados para los estudiantes. El director debe ayudar a los maestros a identificar sus propias fortalezas y encontrar formas de complementar unos a otros en lugar de convertirse en adversarios. Los maestros deben ser animados a compartir ideas sobre planes de estudio, la gestión del aula, y la evaluación antes de comenzar el año escolar.

Además de las tareas descritas, Riehl (2000) indica la necesidad de que promuevan prácticas inclusivas en las escuelas, y para ello, la dirección debe ofrecer orientaciones sobre la enseñanza y gestionar las prácticas de clase y supervisar lo que allí ocurre, debe dotar de personal, proveer apoyo técnico a los docentes mediante su supervisión, evaluación y coordinación y controlar los aprendizajes y las prácticas docentes a fin de que éstas lleguen a su fin último. Este conjunto de tareas Leithwood et al. (2004) las incluyen dentro de la categoría “gestionar la instrucción (enseñanza y aprendizaje) en la escuela”.

Los directores motivan a los maestros a examinar sus diferentes filosofías y enfoques de la enseñanza y propician el que desarrollen en sus aulas actividades variadas, significativas y adecuadas a las características de los alumnos que la forman. Aunque los profesores pueden diferir en

sus métodos para interactuar con los estudiantes, sus diferencias pueden dejarse de lado para ayudar a facilitar la integración con éxito y el rendimiento de los estudiantes. Los directores que quieren que su personal docente tenga expectativas altas de todos los estudiantes necesitan fomentar en ellos nuevas estrategias de instrucción que respeten las diferencias individuales.

Angelides, Antoniu y Charalambous (2010), en un estudio llevado a cabo con 13 escuelas de Chipre en dónde existe gran diversidad cultural, nos indican que la influencia del director produjo que: las lecciones se adecuaron a la diversidad de los estudiantes; que fueran accesibles a todos; que los profesores planificaran, enseñaran y evaluaran su trabajo de forma colaborativa; que los profesores apoyaran y propiciaran participación de todos los estudiantes; y que el centro utilizara a las padres y a toda a comunidad como fuente de ayuda para sus clases. Para poder alcanzar estas metas, los autores concluyen que en estos centros se daban cinco condiciones claves.

1. Implicación de los profesores en una serie de actividades. Para que se produjera la implicación del profesorado, el profesor de educación especial jugó un papel esencial apoyando a la educación inclusiva mediante prácticas particulares y argumentaciones y proporcionando lecturas y debate sobre las escuelas inclusivas (sobre su filosofía y sobre experiencias de implantación en otros países).
2. Co-enseñanza el profesor de educación especial con el resto de los profesores.
3. Cultura colaborativa. Los profesores colaboraron en el desarrollo de acciones para dar una educación de calidad a todos los alumnos (en el establecimiento de esta cultura, según los propios profesores, fue fundamental la figura del director).
4. Amor, cuidado, aceptación de implicación de los niños. El director se esforzó por dar igualdad de oportunidades a todos los alumnos.
5. Implicación de padres y comunidad. La función principal y éxito del director fue la de implicar a todo el profesorado y a la comunidad escolar.

Otra práctica asociada a la *gestión de la enseñanza y el aprendizaje* consiste en que los maestros compartan objetivos y tareas comunes en el aula, lo que les ayudaría., según Hynes (2008) a facilitar la toma de decisiones y la resolución de problemas De nuevo, el director se con-

vierte en un mediador entre el profesorado para propiciar procesos de colaboración en la planificación y en la enseñanza. Mostramos algunos ejemplos de cooperación entre profesores en procesos de enseñanza-aprendizaje extraídos del análisis de la práctica de un centro de educación superior en el que el director ayuda a su profesorado a resolver los problemas que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una maestra presenta la lección mientras que el otro profesor supervisa y controla el comportamiento de los estudiantes. El profesor de álgebra puede conocer la mejor manera de enseñar a resolver sistemas de ecuaciones, pero el maestro especial puede ser capaz de desarrollar las mejores métodos para reforzar estas habilidades. Un maestro puede utilizar objetos para ilustrar un concepto, mientras que el otro maestro circula y se ayuda a los estudiantes a seguir adelante.

Después de la lección de clase y práctica guiada, los estudiantes se pueden dividir en grupos con los dos profesores que actúan como facilitadores de actividades cooperativas de aprendizaje. Por otra parte, un profesor puede trabajar con los grupos cooperativos, mientras que el otro maestro proporciona atención individual a estudiantes específicos. Los maestros pueden dividir la clase en dos partes iguales de grupos, siendo cada profesor responsable de la entrega de instrucciones a su grupo o también se puede dividir en tres o cuatro estaciones en las que pequeños grupos de estudiantes rotan a cada estación, con la participación de ambos.

En este mismo sentido, y partiendo de la premisa de que los directores tienen el poder de influir en las actitudes del profesorado sobre la planificación y la enseñanza colaborativa, Hynes (2008) nos habla de que los directores de la educación superior deben poseer "apertura comunicativa" la cual fue descrita por Friend and Cook (1996) como "*la capacidad de suspender o eliminar el juicio y evaluación de información sobre la situación hasta que haya explorado adecuadamente los distintos significados posibles y explicaciones*" (cit por Hynes, 2008). Al fomentar la comunicación abierta, el director ayudará a que se produzcan más interacciones productivas entre el maestro general y los maestros de educación especial. Los maestros deben ser alentados a comunicarse con honestidad y con frecuencia con los otros maestros y a ser flexible cuando trabajan juntos.

Y para ello, el director debe:

- a) Promover actividades positivas para compartir. En cada reunión de profesores, el director puede pedir a los maestros que compartan

- los éxitos que han tenido con sus estudiantes, fruto de su colaboración con los equipos.
- b) Aumentar el tiempo para la planificación. Una acción que podría ayudar a incrementar este tiempo es la intervención de voluntarios, padres, abuelos y otras personas que pueden sustituir dentro y fuera de clase.
 - c) Pedir a los maestros que documenten sus actividades de trabajo en equipo. Si se fomenta el que los maestros documenten los problemas que han identificado y los planes de acción que han desarrollado, así como dar a conocer al director de las actividades de cada equipo, se aumentará la probabilidad de que los maestros se tomen en serio el trabajo en equipo colaborativo.
 - d) Visitar a otros centros. El director puede comunicarse con otros directores de otras escuelas y compartir las experiencias de los equipos de inclusión que están funcionando con éxito.
 - e) Proporcionar recursos informativos. El director puede buscar artículos de revistas, libros y recursos de Internet y ponerlos a disposición de los profesores para ayudarles en sus esfuerzos de colaboración. El director también puede alentar a los maestros a compartir unos con otros recursos de colaboración e inclusión que han encontrado útiles.
 - f) Celebrar los éxitos. El director debe reconocer y recompensar a los maestros, al personal y a los líderes de la comunidad por sus esfuerzos de colaboración y los efectos de los esfuerzos en logros de los estudiantes.

Por último, este mismo autor, Hynes (2008) destaca la labor del director como mediador en los conflictos y para ello el director debe propiciar un ambiente en el que los profesores puedan expresarse con comodidad. Aunque un profesor puede percibir un problema, otro maestro puede no verlo como tal y, por tanto, los profesores deberán percibir que el problema realmente existe. *“Los esfuerzos para aclarar los factores que definen la brecha entre lo que es y lo que debería ser debe facilitar la comunicación clara en la resolución de problemas”* (Friend Cook, 1996:109, cit por Hynes, 2008: 281). Es importante permitir que antes de aportar soluciones haya el tiempo suficiente para obtener la información necesaria para identificar el problema. Para tener éxito como un mediador, el director tendrá que ayudar a los profesores a identificar el problema y

buscar su solución por medio de estrategias como la análisis de posibles soluciones entre una variedad de propuestas, lluvia de ideas...

3. La detección del liderazgo inclusivo

Nos interesa contar con instrumentos que puedan diagnosticar y medir el grado en que en los centros existe un liderazgo compartido y comprometido con los valores, práctica y políticas inclusivas. Es decir, debemos establecer ciertos parámetros que nos permitan conocer el estado actual de dicho liderazgo y marcar pautas que ayuden al cambio y que le aproximen al estado ideal de líder inclusivo.

Sin embargo, el análisis de la literatura sobre escuela inclusiva, así como de la herramientas existentes de autoevaluación de los centros (*Index for Inclusive (Both y Ainscow, 2000)*; *Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-friendly Enviroments (ILFE)*" (UNESCO, 2004); *Guía REINE* (FEAPS, 2009)), no nos muestran dimensiones o ítems específicos que traten sobre el líder o el liderazgo. Sin embargo, entendemos que algunas dimensiones, indicadores y preguntas que se plantean relacionadas con el centro, y puesto que la dirección es la que debe hacer posible su consecución, podríamos tomarlas como posibles cuestiones dirigidas a valorar la capacidad del líder para establecer una cultura de inclusión en su centro. No obstante, y puesto que entendemos que este aspecto debería ser motivo de validación en la práctica, sólo exponemos a modo de ejemplo, algunos ítems de la guía REINE (FEAPS, 2009) que podrían ir en esta línea, si sustituimos la palabra centro por la de líder:

- El centro (*líder*) educativo vela para que los programas educativos promuevan aprendizajes significativos Dentro de un modelo inclusivo para la mejora de la calidad de vida.
- El centro (*líder*) educativo dispone de planes de acogida para todo el alumnado y sus familias.
- El centro (*líder*) educativo garantiza que el alumnado disponga de las medidas de acceso al currículo y de un plan de apoyo individualizado teniendo en cuenta sus necesidades, expectativas personales y entorno socio-familiar y cultural.
- El centro (*líder*) educativo desarrolla un plan de accesibilidad total (barreras arquitectónicas, entornos comprensibles, fácil lectura,

espacios de espera) que garantice servicios diseñados para todos los alumnos.

- El centro (*líder*) educativo fomenta el desarrollo de buenas prácticas a través de grupos de mejora para el desarrollo de modelos inclusivos.
- El centro (*líder*) educativo garantiza en la asignación de profesionales los perfiles adecuados a cada tarea.
- El centro educativo proporciona a todos los alumnos un programa educativo que se desarrolle en un entorno plural y multicultural.
- El centro (*líder*) educativo fomenta el trabajo en equipo, garantizando los espacios y tiempos que lo hagan posible, fomentando la reflexión y el debate sobre conductas y actitudes éticas....

Por tanto, y como ya hemos indicado, debido a la similitud entre las condiciones del liderazgo establecidas por los modelos de las OA y de CPA con el liderazgo inclusivo, si que podemos valernos de algunos de los instrumentos de evaluación diagnóstica empleados en éstos modelos para hacer una primera aproximación, que pueda ser más tarde validada por futuros trabajos de investigación en los centros con cultura inclusiva.

Sin embargo, antes de iniciar la descripción de algunos de ellos, debemos aclarar que tampoco son instrumentos específicos para medir el grado en que se da el estilo de liderazgo de un escuela que aprende, sino que son herramientas de diagnóstico que miden todos los condicionantes de la misma para llegar a ser escuelas que aprenden o comunidades de aprendizaje, entre las cuales, existe una dimensión o conjunto de ítems que nos pueden permitir detectar si en los centros existe un liderazgo distribuido y comprometido con la mejora.

Una revisión exhaustiva de los instrumentos empleados tanto en la OA como en la CPA, ha sido llevada a cabo por Rosel Bolivar (2011), la cual destaca entre los instrumentos de los que se puede valer una organización para auto-evaluar su camino hacia una organización que aprende, el Cuestionario llamado *Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (DLOQ)*- *Cuestionario sobre las Dimensiones de una Organización que Aprende. Instrumento de autoevaluación*- (Watkins y Marsick, 1998), el cual ha sido traducido, adaptado y validado en América Latina por Hernández y Watkins (2003) y, por tanto, podría ser utilizado con poblaciones de habla española. Entre las siete dimensiones que lo componen, hay una que aborda el “estímulo para un liderazgo

estratégico para el aprendizaje” y que es definida como que los líderes modelan, prestigian y apoyan el aprendizaje y que el liderazgo utilizan el aprendizaje estratégicamente para obtener mejores resultados. En el cuestionario aparecen seis ítems relacionados con esta dimensión que mostramos en la tabla N° 2.

Tabla N^o 2. Instrumentos, dimensiones e ítems para un diagnóstico y evaluación de un liderazgo comprometido y distribuido

Dimensios of the Learning Organization Questionnaire (DLOQ) (Watkins y Marsick, 1997)	Dimensions of the Learning Scholl Questionnaire (Benjamin, 2009)	School Professional Staff as Learning Community Questionnaire (SPSLCQ) (Hord, 1996)	Professional Learning Community Assessment (Olivier, Hipp y Huffman, 2003)
- En mi organización, los líderes generalmente apoyan las peticiones de oportunidades de aprendizaje y formación	- En mi escuela los líderes buscan continuamente oportunidades de liderar	Descriptor 1: Los directivos del centro escolar participan democráticamente con el profesorado para compartir el poder, la autoridad y la toma de decisiones 1.a.) Valorar de 5 a 1, dónde el 5 es, Aunque hay algunas decisiones legales reservadas a la dirección, el equipo directivo siempre involucra al personal en la discusión y toma de decisiones sobre cuestiones de la mayor parte del centro, 3 es: Los directores invitan a pedir consejos y orientación al personal para tomar luego decisiones propias, y 1: El equipo directivo no comparte información con el personal ni da la oportunidad de participar en la toma de decisiones.	- El personal está constantemente involucrado en la discusión y toma de decisiones sobre las cuestiones relevantes del centro escolar
- En mi organización, los líderes comparten con los empelados la información catalizada sobre las competencias, las tendencias y las líneas directrices de la organización	- En mi escuela los líderes aconsejan y entrenan a los que dirigen	Descriptor 1: Los directivos del centro escolar participan democráticamente con el profesorado para compartir el poder, la autoridad y la toma de decisiones 1.b.) Valorar de 5 a 1 dónde el 5 es, los directivos involucran a todo el personal, el 3: los directivos involucran a un pequeño comité, consejo o equipo del personal y el 1, los directivos no involucran al personal los directivos	- La dirección ejerce asesoramiento en el profesorado para al roma de decisiones
- En mi organización, los líderes apoyan a otros para ayudar a realizar la visión de la organización	- En mi escuela los líderes, los líderes buscan continuamente oportunidades de aprender	Descriptor 2. El profesorado comparte visiones para mejorar la escuela que tiene un foco ineludible en el aprendizaje del alumnado a que constantemente se hace referencia en el trabajo docente. 2.b.) Valorar de 5 a 1 dónde el 5 es, los directivos involucran a todo el personal, el 3: los directivos involucran a un pequeño comité, consejo o equipo del personal y el 1, los directivos no involucran al personal.	- El persona tiene acceso a la información clave

Dimensios of the Learning Organization Questionnaire (DLOQ) (Watkins y Marsick, 1997)	Dimensions of the Learning Scholl Questionnaire (Benjamin, 2009)	School Professional Staff as Learning Community Questionnaire (SPSLCQ) (Hord, 1996)	Professional Learning Community Assessment (Olivier, Hipp y Huffman, 2003)
- En mi organización, los líderes aconsejan y entrenan a los que dirigen	- En mi escuela, los líderes se aseguran que las acciones de la organización sean consistentes con sus valores		- La dirección es proactiva y se centra en las áreas donde se necesita apoyo
- En mi organización, los líderes buscan continuamente oportunidades de aprender	- En mi centro, una de las principales actuaciones del liderazgo pedagógico es comunicar eficazmente y persistentemente la misión para el profesorado, familia y alumnado.		- Se ofrecen oportunidades a los miembros del personal para iniciar el cambio
- En mi organización, los líderes se aseguran de que las acciones de la organización son consistentes con sus valores.	- En mi centro, el director comprende y aplica las características de una enseñanza efectiva en la gestión de los programas de enseñanza		- La dirección comparte la responsabilidad y recompensas de las acciones innovadoras
			-La dirección participa democráticamente en compartir el poder y la autoridad
			- Se promueve el liderazgo y se nutre de los miembros del personal
			- La toma de decisiones se lleva a cabo a través de comités
			- Las familias y la comunidad asumen una responsabilidad compartida por los aprendizajes del alumnado, sin que esto sea algo impuesto por la autoridad y el poder.

Existe una versión de este cuestionario que ha sido validada por Benjamin (2009) al contexto escolar y traducido por Bolívar (2011): *Dimensions of the Learning Scholl Questionnaire* (Benjamin, 2009) – Cuestionario sobre Dimensiones de la Escuela que Aprende que también tiene seis ítems relacionados con el liderazgo en la escuela.

Por último, y dentro del modelo de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje, también encontramos otras herramientas que tiene como finalidad la de mostrar el grado en que es percibido por el personal del centro el desarrollo de una serie de condiciones relativas a su escuela como comunidad de aprendizaje y destacan entre las mismas a un director que participa democráticamente con el profesorado: *School Professional Staff as Learning Community Questionnaire* (SPSLCQ) (Hord, 1996) y *Professional Learning Community Assessment* (Olivier y Hipp, 2003)-Evaluación de las comunidades profesionales de aprendizaje (ambas traducidas por Bolívar, 2010).

4. La formación para un liderazgo inclusivo

Si como hemos visto, el director inclusivo del centro juega un papel fundamental en la creación de la cultura de la inclusión creemos necesario que posea un conocimiento específico relativo a la atención a la diversidad y a la educación inclusiva para poder trasmitirlo a la comunidad escolar de sus centros. Sin embargo, tal como nos muestra la revisión de Crockett (2002) sobre numerosas investigaciones que abordan el tema, los líderes escolares a menudo no están preparados para abordar las responsabilidades que implica la escuela inclusiva porque en la mayoría de los estados los directores no han sido formados en conocimientos relacionados con la educación especial. El autor destaca la necesidad de una preparación profesional multidimensional que combine el marco conceptual y los principios prácticos de la administración de la educación especial con los problemas más amplios del liderazgo educativo.

Algunas propuestas en cuanto a los tópicos que pueden ser incluidos en la formación de directores nos la ofrecían Tourgee y DeClue (1992): conductas adecuadas de los directores en relación con la educación especial, métodos para favorecer la aceptación de los alumnos con necesidades educativas especiales por parte de sus iguales, vías de mejora de las necesidades educativas especiales, determinación de cuales son

las técnicas de clase más efectivas para trabajar con alumnos integrados, métodos para facilitar la cooperación entre la educación regular y especial, uso de recursos limitados para satisfacer un número infinito de necesidades educativas especiales, diferencias entre integración, ambientes menos restrictivos e inclusión, implicaciones legales de la inclusión, forma de hacer que los padres acepten las necesidades educativas especiales de sus hijos e implicarlos en la escolarización de los mismos apoyar los servicios disponibles para los padres, mejorar la eficacia del los profesores de educación general con los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, una forma racional para identificar los estudiantes con necesidades educativas especiales e incluirlos en las clases regulares.

Crockett (1999-2000) hace una propuesta de formación para directores que tiene como objetivo el desarrollo de líderes que puedan diseñar, proporcionar y asegurar la programación y las políticas públicas que permitan hacer una diferenciación positiva para los estudiantes con discapacidades. Para ello, convirtió cinco temas históricos de la educación especial en cinco principios, que se trabajará a partir de cinco áreas que deben formar parte en la preparación de líderes para que éstos puedan dar respuesta a las necesidades de de las escuelas inclusivas (p. 163)

1. Ética práctica (asegurar el acceso educativo y la rendición de cuentas). Este primer principio se desarrolla con líderes morales que sean capaces de analizar la complejidad, respetar a los demás, defender la justicia, y ofrecer las oportunidades educativas para todos los alumnos.
2. Consideración individual. Este principio desarrolla líderes que están atentos a la relación entre el aprendizaje y necesidades de comportamiento de los estudiantes con discapacidades y la enseñanza especializada para hacer frente a sus el progreso educativo.
3. Ley de Equidad: Ofrecer una adecuada educación a través de políticas públicas equitativas. Este principio desarrolla líderes que están comprometidos con la aplicación de la de la ley sobre discapacidad, financiación y políticas de apoyo educativo individual.
4. Programación de efectivos: Proporcionar individualizado de programación diseñado para mejorar la estudiante rendimiento. Este principio se desarrolla líderes que están especializados en la supervisión y evaluación programas educativos en general, e individualizado programación, en particular, y que fomentan altas

expectativas, apoyo a la investigación basada en las estrategias y los resultados positivos de destino para los estudiantes con excepcionalidades.

5. El establecimiento de asociaciones productivas. El quinto principio se desarrolla líderes que son eficaces en la comunicación, la negociación y la colaboración con los demás en nombre de los estudiantes con discapacidades y sus familias.

Estos cinco aspectos permitirían preparar al líder para ejercer un:

- liderazgo moral, que impliquen el análisis ético de las cuestiones relacionadas con la discapacidad;
- liderazgo educativo, abordando el aprendizaje de los estudiantes;
- liderazgo de la organización, el apoyo efectivo el desarrollo de programas, gestión y evaluación en relación con los alumnos con características excepcionales y sus profesores, y,
- liderazgo de colaboración, la promoción de asociaciones para la instrucción, la resolución de conflictos, y prestación de servicios integrados.

Referencias bibliográficas

- 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
- AINSCOW, M (2001): Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares, Narcea, Madrid.
- Ainscow, M (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. y Kaplan, I. (2004). 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.
- Arnáiz, P. y Berruezo, P.P. (2003). Prácticas inclusivas en el aula. En C. Buisan y otros (Cooodrs). Educación y Diversidades: Formación, Acción e Investigación. Actas del I Congreso Internacional y XX Jornadas de Universidades y Educación Especial (pp.107-118). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Attfield, R. y Willians, C. (2003). Leadership and inclusión: a special school perspective, *Britihs Jorunal of Special Education*, 30 (1), 28-33.
- Benjamin, D. (2009). The School as Learning Organizations: Validation of the DLOQ

- with School Staff. Nueva York: Alfred University, 79. Publicada por UMI Dissertation Publishing. Disponible en: <http://grandwoks.umi/3433910.pdf>.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S. & Wallace, M. (dirs.) (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. Bristol: University of Bristol y Department for Education and Skills, DfES. Research Report RR637. Disponible en: <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR637.pdf>.
- Bolívar-Botia, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos?. Revisión de la investigación y propuesta. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 79-106.
- Bolívar, R. (2011). *La cultura de aprendizaje de las organizaciones educativas: revisión de los instrumentos de diagnóstico y evaluación*. Trabajo de investigación tutelada de doctorado. Documento no publicado.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas*. Madrid. Universidad Autónoma de Madrid.
<http://www.pangea.org/acpeap/doc%20pdf/index.pdf>
- Brownell, M y Pajares, F. (1996). The Influence of Teacher's Efficacy Beliefson Perceived Success In Mainstreaming Students with Learning and Behavior Problems: A Path Analysis. *Research-Bulletin*, 27, 3 y 4 SumFall.
- Casanova, M.A. (1998). La organización escolar al servicio de la integración, *Cuadernos de Pedagogía*, 269, 50-54.
- Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, CEPPE (2010). ¿Cómo pueden influir los líderes escolares en los resultados de aprendizaje de los estudiantes?. *Notas para la Educación*, 1.
- Collinson, V., Cook, T., y Conley, S. (2006). Organizational learning in schools and school systems: Improving learning, teaching and leading. *Theory into Practice*, 45 (2), 107-116.
- Crockett, J. B. (1999–2000). Viable alternatives for students with disabilities: Exploring the origins and interpretations of the least restrictive environment. *Exceptionality*, 8(1), 43–60.
- Crockett, J. (2002). Special Education's Role in Preparing Responsive Leaders for Inclusive Schools, *Remedial and Special Education*, 23 (3), 157–168.
- Dyson, A., Howes, A. y Roberts, B. (2002). *A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students*. London: Institute of Education.
- Dyson, A. (2006). Beyond the school gates: Context, disadvantage and 'urban schools'. In *Improving urban schools: Leadership and collaboration*, ed. M. Ainscow and M. West, 117–29. Maidenhead: Open University Press.
- EURYDICE (2009). *Cifras clave, de la educación en Europa 2009*. España: Catálogo de publicaciones del Ministerio de Educación <http://www.educacion.es>
- FEAPS (2008). *Guía REINE. Reflexión Ética sobre la Inclusión*.
http://www.feaps.org/manualesbb_pp/educacion.pdf
- Harris, A. y Lambert, L. (2003). *Building Leadership Capacity for School Improvement*. Maidenhead: Open University Press.
- Hines, J. (2008). Making collaboration work in inclusive high school classrooms: Recommendations for Principals, *Intervention in School and Clinic*, 43 (5), 277-282.

- Hord, S.M. (1996). *School Professional Staff as Learning Community Questionnaire*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory
- Hord, S.M. (1997). Professional Learning Communities: What Are They and Why Are They Important?. *Issues about Change*, 6 (2), 2-5.
- Howes, A. y Ainscow, M. (2006). Collaboration with a city-wide purpose: Making paths for sustainable educational improvement. In *Improving urban school: Leadership and collaboration*, ed. M. Ainscow and M. West, 104–16. Buckingham: Open University Press.
- Kotter, J. y John, P. (2001). *Lo que de verdad hacen los líderes*. Harvard Business Review-Liderazgo. Ed. Deusto.
- Kugelmass, J., and M. Ainscow (2003). *Leadership for inclusion: A comparison of international practices*. Chicago, IL: American Educational Research Association. Columbia, NY: Teachers College Press.
- Lambert, L., et al (2002). *The constructivist leader*. New York, NY: Teachers College Press.
- Leithwood, K.A. y Riehl, C.J. (2005). What do we already know about educational leadership? In *A new agenda for research in educational leadership*, ed. W.A. Firestone, 12–27.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. Retrieved from www.wallacefoundation.org
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Marks, H.M., Louis, K.S. y Print, S. (2000). The capacity for organizational learning. En K. Leithwood (Ed.) *Understanding schools as intelligent systems*. Stamford, CT: JAI Press, 239-265.
- Molina, E. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*, 337, 235-250.
- Moriña, A. y Parrilla, A (2004). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva, *Revista de Educación*, 339, 517-539.
- National Association of Elementary School Principals (NAEPS) (2008). *Leading Learning Communities: Standards for what Principals Should know and be able to do*. Washington: Collaborative Communications Group.
- Navarro, M.J (2008). La dirección escolar ante el reto de la diversidad. *Revista de Educación*, 347, 319-341.
- Olivier, DF., Hipp, K.K. y Huffman, J.B. (2003). Professional Learning Community Assessment. En J.B: Huffman y K. Hipp (Eds). *Reculturing schools as professional learning communities*. Lanham, MD. The Scarecrow Press.
- Pearn, M., Roderick, C. y Mulrooney, C. (1995). *Learning organizations in practice*. Londres: McGraw-Hill.
- Riehl, C. J. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, 70(1), 55–88.
- Ryan, J. (2006). *Inclusive leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Roach, V. (1995). *Winning ways: Creating inclusive schools, classrooms, communities*. National Association of State Boards of Education, Alexandria.

- Skrtic, T. (1991). *Behind special education: A critical analysis of professional culture and school organization*. Denver, CO: Love.
- Tougee, B. Y DeClue, L. (1992). Principal leadership. *Principal Letters: Practices for Inclusive Schools* (9).
- UNESCO (2004). *Embracing diversity: toolkit for creating inclusive, learning-friendly Environments*. Thailandia: UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education
- Watkins, K. y Marsick, V. (1997). *Dimensios of the Learning Organization Questionnaire (DLOQ)* . Warwick: patners for the Learning Organization. Disponible en <http://partnersforlearning.com/instructions.html>.