



Martínez-Orenes, J., De Haro-Rodríguez, R. y Arnaiz-Sánchez, P. (2026). Estudio del liderazgo pedagógico desarrollado en centros de educación primaria para la creación de comunidades inclusivas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 40(2), 193-206.

<https://doi.org/10.6018/rifop.699821>

Estudio del liderazgo pedagógico desarrollado en centros de educación primaria para la creación de comunidades inclusivas

Study of pedagogical leadership developed in primary education centers for the creation of inclusive communities

Jenifer Martínez-Orenes

Universidad de Murcia, <https://orcid.org/0009-0009-6985-9562>

Remedios de Haro-Rodríguez

Universidad de Murcia, <https://orcid.org/0000-0002-5002-1438>

Pilar Arnaiz-Sánchez

Universidad de Murcia, <https://orcid.org/0000-0002-0839-891X>

Resumen

El liderazgo pedagógico ejercido por los equipos directivos aparece como un factor clave para la promoción y el desarrollo de una educación inclusiva. Este trabajo estudia la percepción del desarrollo del liderazgo pedagógico que tiene el profesorado de tres centros de Educación Primaria en aras de construir comunidades inclusivas. Se ha desarrollado mediante un diseño cuantitativo no experimental de carácter descriptivo, con una muestra participante de 42 docentes. El indicador "Liderazgo pedagógico" de la Guía ACADI constituyó el instrumento seleccionado. Los datos se analizaron mediante estadísticos descriptivos e inferenciales, con el paquete estadístico SPSS versión 28. Los resultados evidencian fortalezas en casi la totalidad de los ítems. Destaca en los centros una dirección escolar que promueve el trabajo colaborativo, apoya al profesorado y le proporciona autonomía en la toma de decisiones. El liderazgo pedagógico en los centros estudiados se encuentra bastante afianzado, no obstante, se señalan aspectos a mejorar que posibiliten a las instituciones participantes llevar a cabo procesos de cambio y mejora para conseguir una educación más inclusiva. Sería de gran interés el desarrollo de proyectos de formación e innovación impulsados por el equipo directivo.

Palabras clave: autoevaluación; mejora escolar; liderazgo pedagógico; comunidades inclusivas; educación primaria.

Abstract

The pedagogical leadership exercised by management teams appears to be a key factor in promoting and developing inclusive education. This study examines the perception of pedagogical leadership development among teachers at three primary schools with a view to building inclusive communities. It was conducted using a quantitative, non-experimental, descriptive design, with a participating sample of 42 teachers. The 'Pedagogical Leadership' indicator from the ACADI Guide was the instrument selected. The data were analysed using descriptive and inferential statistics, with the SPSS statistical package version 28. The results show strengths in almost all items. The schools stand out for their management, which promotes collaborative work, supports teachers and gives them autonomy in decision-making. Pedagogical leadership in the centres studied is well established, however, there are areas for improvement that would enable the participating institutions to carry out processes of change and improvement to achieve a more inclusive education. It would be of great interest to develop training and innovation projects promoted by the management team.

Keywords: *self-assessment; school improvement; pedagogical leadership; inclusive communities; primary education.*

Introducción

Crear una educación inclusiva es uno de los principales desafíos que afrontan los sistemas educativos actualmente (Ainscow, 2024; Arnaiz-Sánchez et al., 2024; Palomero-Fernández et al., 2025). Una escuela que busca la inclusión debe desarrollar una cultura que la promueva y un conjunto de prácticas que la desarrollen, siendo estas prácticas una responsabilidad parcial de los equipos directivos (Valdés, 2020). Estos equipos pueden potenciar un liderazgo que fomente las prácticas equitativas y de calidad, así como ser guías para el profesorado, de manera que el trabajo colaborativo permita crear culturas, valores, políticas y prácticas inclusivas compartidas (Arnaiz-Sánchez et al., 2022). En este sentido, el liderazgo educativo se dirige a la mejora de los resultados y al desarrollo de la comunidad educativa (Tintoré, 2025).

Las investigaciones de la Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa (2021) han establecido tres funciones fundamentales para el desarrollo del liderazgo, si se pretende favorecer una labor efectiva del mismo en los centros educativos: la determinación de una dirección estratégica, fundamentada en los valores que se encuentran latentes en el discurso y la práctica de la educación inclusiva; el desarrollo organizativo, donde tanto los líderes como los equipos de liderazgo tengan la responsabilidad de desarrollar una cultura de centro, colegial e interactiva; y el desarrollo humano, pues el apoyo, el seguimiento y la evaluación de la práctica docente constituyen componentes esenciales de esta función estratégica. De este modo, el desarrollo de la dirección escolar y del trabajo docente deben ejercerse proporcionando la mejor educación al alumnado, lo que requiere el ejercicio de un liderazgo pedagógico por el equipo directivo cuyas actuaciones persigan de manera continua este propósito (Bolívar, 2014).

En las últimas décadas, las diferentes instituciones docentes han realizado una indudable apuesta por la mejora de la calidad educativa (Palomino et al., 2025). Alcanzar una educación de calidad en una sociedad cada vez más diversa requiere favorecer a nivel de centro un liderazgo inclusivo (Crisol y Romero, 2020). En esta línea, los directores escolares pueden desarrollar una labor crucial que proporcione las actitudes, ideas y estrategias subyacentes para las prácticas educativas inclusivas. Estos autores también señalan el aprendizaje crítico reflexivo, el fomento de relaciones con la comunidad educativa y la promoción de la inclusión estratégica como elementos clave para la promoción de este liderazgo inclusivo (Rojas et al., 2023). En consecuencia, en el desarrollo de políticas educativas dirigidas a reducir los niveles de inequidad, la figura del director constituye un agente esencial para la creación de buenas escuelas (Romero, 2021). Precisamente, este trabajo aborda el liderazgo pedagógico ejercido por la dirección escolar de tres centros educativos, con el fin de promover comunidades educativas inclusivas.

El rol de la dirección escolar para impulsar la inclusión en las escuelas

El liderazgo directivo es una pieza clave para la promoción de una educación de calidad y equitativa para todos los estudiantes, dado que su labor fomenta el desarrollo de fortalezas en los centros, promueve habilidades socioformativas y cognitivas, transmite compromiso e impacta positivamente en las personas que le rodean a través de su gestión (Echavarría et al., 2022).

De igual forma, los líderes escolares deben dirigir la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y su evaluación, estableciendo una organización que posibilite que el profesorado reflexione grupalmente sobre la práctica, desarrolle sus propias competencias y tenga liderazgo en la planificación y en el desarrollo de procesos de mejora en el centro. De esta manera, los centros educativos se irán transformando en comunidades profesionales de aprendizaje (León et al., 2018). Por su parte, los docentes deben mantener siempre una actitud reflexiva sobre el tipo de enseñanza que realizan para atender las necesidades y responder a los retos y desafíos de la institución educativa (Arnaiz, 2019). Abordar la inclusión demanda ineludiblemente tratar la labor de los docentes, pues la inclusión requiere de una profesionalidad capaz de representarla, sostenerla y transformarla (Rabal-Alonso et al., 2026). En suma, una dirección que crea una visión de escuela compartida que establece consenso entre objetivos y prioridades, apoyando al personal docente y favoreciendo el trabajo en colaboración (Arnaiz y Guirao, 2015).

Se trata, pues, de establecer un liderazgo desempeñado por un conjunto de personas que trabajen colaborativamente, situando el foco de atención en la construcción de una comunidad educativa que luche contra cualquier tipo de selección o exclusión (Murillo y Duk, 2023).

El fortalecimiento de este liderazgo pedagógico es necesario y requiere equipos directivos que impulsen proyectos de formación, actividades de mejora e innovación en el centro. En esta línea, los estudios realizados en las instituciones educativas sobre el liderazgo reflejan diversos hallazgos de gran relevancia para la promoción de la inclusión. La investigación realizada por Arnaiz y López (2016) muestra la carencia de fortalezas en el contexto escolar de los centros educativos participantes para la formación, la coordinación y el liderazgo docente. Asimismo, Ritacco y Amores (2018) indican que el liderazgo transformacional pedagógico requiere proveer a los directores de una capacidad real para intervenir en los procesos pedagógicos y de una mayor autonomía que les posibilite tomar decisiones sin desviaciones ni vinculaciones corporativas.

Sobre la promoción de la formación docente desde la institución, los resultados del trabajo de González et al. (2019) resaltan la relevancia de las dimensiones afectiva, carismática, profesional, participativa y formativa del liderazgo del profesorado. Se expone que la formación, tanto inicial como continua, es un aspecto esencial en la práctica del liderazgo docente para alcanzar la calidad educativa. De la misma manera, trabajar por competencias, incentivar la autoevaluación y la formación pedagógica del profesorado, garantiza el cumplimiento del programa instruccional de los centros (Ritacco, 2019). Arias et al. (2024) exponen que este enfoque es complejo para los directivos escolares, pero necesario para la construcción de comunidades inclusivas.

Para la creación de comunidades inclusivas es relevante que la dirección del centro favorezca el trabajo en colaboración con el fin de desarrollar estructuras de participación efectiva en la toma de decisiones del centro. Duarte (2020) refleja la necesidad de desarrollar un estilo de liderazgo que permita mejorar las relaciones, el desempeño y los logros de todos los miembros de la comunidad educativa. El desarrollo de proyectos de innovación, que impliquen a todo el centro, a través de un liderazgo distribuido, favorecerá la autonomía pedagógica, la organización escolar democrática y una cultura profesional de colaboración en los centros. Díaz-Pareja et al. (2025) muestra al respecto que los equipos directivos deben impulsar prácticas de participación comunitaria, que contribuyan al desarrollo de planes de innovación colaborativos con otros miembros de la comunidad educativa.

A partir de la fundamentación teórica expuesta, y considerando la autoevaluación de los procesos educativos en las instituciones escolares como el inicio del camino hacia la inclusión (Martínez-Orenes et al., 2023), el objetivo general de este estudio es analizar la percepción que tiene el profesorado de tres centros de Educación Primaria sobre el desarrollo del liderazgo pedagógico en sus centros para construir comunidades inclusivas. Se pretende dar respuesta a este objetivo general a través de los siguientes objetivos específicos:

- 1.- Identificar las fortalezas y debilidades del liderazgo pedagógico presente en los centros estudiados.
- 2.- Comprobar la existencia de diferencias en las percepciones percibidas con relación al liderazgo pedagógico en los centros participantes y en cuanto al órgano de cumplimentación del cuestionario.
- 3.- Establecer propuestas de mejora para el desarrollo de un liderazgo pedagógico inclusivo en los centros analizados.

Método

Diseño

Siguiendo la propuesta de McMillan y Schumacher (2005), este estudio presenta un diseño de estudio de caso múltiple, cuantitativo no experimental de carácter descriptivo, que sigue las fases propias de la investigación-acción participativa.

Participantes

En este trabajo se muestra el estudio desarrollado en tres centros educativos públicos de Educación Infantil y Primaria situados en la comarca de la Huerta de Murcia, eminentemente agrícola. La selección de estos centros responde a un muestreo intencional orientado a desarrollar procesos de autoevaluación dirigidos al cambio y a la mejora de las prácticas educativas. En particular, se eligieron centros geográficamente próximos, en un contexto con condiciones socioeconómicas y culturales compartidas, donde cada vez es mayor el número de familias en situación de paro. Unido a ello, la diversidad de necesidades educativas presentes en el alumnado, y las situaciones de vulnerabilidad asociadas a este entorno, son características comunes y relevantes que constituyen escenarios significativos para analizar. Así, la proximidad geográfica, las características contextuales y el deseo de estos centros de iniciar procesos de investigación-acción para mejorar sus prácticas motivaron su elección como participantes en el estudio.

En este sentido, se invitó a participar a los 58 docentes que desarrollaban su labor profesional en los tres centros objeto de estudio. Finalmente, la muestra participante fue de 42 docentes de primaria, lo que representa un 72,41 % de participación. Por tanto, el tamaño muestral posee un nivel de confianza del 95 % ($Z=1,96$) y un margen de error del 8,01 %. Para garantizar su anonimato se hablará de ellos como centro 1, 2 y 3.

El número de participantes por centro se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1
Participantes por centro y órganos

Centro	Órgano	Docentes	Total
1	Equipo Directivo	3	13
	Equipo Profesorado Primaria	7	
	Equipo de Apoyo (PT, AL, Compensatoria)	3	
2	Equipo Directivo	2	18
	Equipo Profesorado Primaria	13	
	Equipo de Apoyo (PT, AL, Compensatoria)	3	
3	Equipo Directivo	1	11
	Equipo Profesorado Primaria	5	
	Equipo de Apoyo (PT, AL, Compensatoria, Aula Abierta)	5	
Total			42

Instrumento

El instrumento utilizado para evaluar la realidad educativa fue la Guía ACADI (Arnaiz y Guirao, 2015). Esta herramienta permite estudiar ampliamente, desde una perspectiva inclusiva, los cuatro ámbitos presentes en el transcurrir de un centro educativo: contexto escolar, recursos, proceso educativo y resultados, a través de la percepción de sus protagonistas. Cada ámbito se estructura en un número variable de categorías, indicadores e ítems, que se valoran mediante una escala numérica del 1 al 4 (muy poco, poco, bastante y mucho). En este estudio, se ha utilizado el indicador A.1.5., *Liderazgo pedagógico*, constituido por 12 ítems, perteneciente a la categoría *Proyecto de centro* en el ámbito *Contexto escolar*, cuya fiabilidad, según el coeficiente Alfa de Cronbach, es de .925. Cabe señalar que en este trabajo se analizan los ítems solamente referidos al Liderazgo pedagógico, objeto de estudio en este artículo de investigación.

Los 12 ítems que forman este indicador se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2
Ítems en el indicador Liderazgo Pedagógico

Categoría	Indicador	Ítems
A.1. Proyecto de centro	A.1.5. Liderazgo pedagógico	A.1.5.1. El Equipo Directivo impulsa y promueve actividades de mejora, innovación y desarrollo de la organización.
		A.1.5.2. La dirección del centro construye una visión de la escuela que es ampliamente compartida y que aglutina los esfuerzos de cambio, identificando para los demás miembros de la comunidad educativa lo que es importante (a nivel conceptual y operativo), aportando un sentido y propósito a la realidad organizativa, articulando los distintos puntos de vista.
		A.1.5.3. La dirección del centro establece el consenso en los objetivos y las prioridades de la escuela.
		A.1.5.4. La dirección del centro presta apoyo, anima al personal, reconoce su trabajo y esfuerzo, responde positivamente a las iniciativas, es accesible y acogedor, comparte preocupaciones.
		A.1.5.5. El centro concede a los profesores (de forma individual y en grupos) autonomía en sus decisiones, tomando en consideración sus opiniones para una resolución eficaz de los problemas.
		A.1.5.6. La dirección del centro favorece el trabajo en colaboración, creando oportunidades para la colaboración, que se manifiesta en acciones concretas de trabajo grupal.
		A.1.5.7. La dirección del centro comparte la autoridad y responsabilidad, eliminando las fronteras entre administración y profesorado.
		A.1.5.8. Se desarrollan estructuras y oportunidades para que todos los grupos implicados participen de forma efectiva en las decisiones.
		A.1.5.9. El director es un miembro más del equipo de profesores, que anima, dinamiza y apoya más que imponer prescripciones.
		A.1.5.10. Se desarrollan proyectos de formación e innovación en el centro impulsados por el equipo directivo.
		A.1.5.11. Las propuestas realizadas por el equipo directivo suelen ser aceptadas mayoritariamente por el claustro.
		A.1.5.12. Existen cauces para la recogida de opiniones entre el profesorado para la mejora del centro.

Variables

En este estudio se plantean dos tipos de variables: predictoras y de criterio. Las variables criterio están determinadas por los 12 ítems presentes en el indicador referido al Liderazgo Pedagógico de la Guía ACADI. Las variables predictoras aparecen conformadas por la pertenencia a los centros objeto de estudio y al órgano docente (equipo directivo, equipo profesorado de primaria y equipo de apoyo).

Procedimiento

Este estudio se inició con la visita a tres centros escolares públicos de Educación Infantil y Primaria ubicados en la comarca de la Huerta de Murcia para invitarles a participar en esta investigación. La selección de estas escuelas se basó en un muestreo intencional, orientado a desarrollar procesos de investigación-acción dirigidos al cambio y a la mejora para promover prácticas educativas inclusivas. Su ubicación en una zona agrícola próxima permitió controlar variables contextuales y asegurar un entorno socioeconómico homogéneo. Asimismo, los centros compartían condiciones relevantes, como la diversidad de necesidades educativas presentes en el alumnado, el aumento del desempleo familiar y la creciente presencia de alumnado extranjero. Por ello, aunque el número de casos es reducido, cabe destacar la profundidad del análisis realizado y lo que este proceso supuso en el transcurrir de esas escuelas.

Las instituciones educativas mostraron su respuesta favorable y el deseo de conocer las fortalezas y debilidades presentes en su realidad escolar para implementar actuaciones de cambio que pudiesen mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que estaban desarrollando y avanzar así hacia la consecución de escuelas más inclusivas.

Se les dio a conocer el instrumento ACADI para evaluar el centro escolar desde la percepción de los docentes implicados. Los profesionales participantes cumplieron el instrumento, valorando los diferentes ítems que constituyen los diversos indicadores y categorías. Posteriormente, se recogieron los cuestionarios para proceder al análisis de los datos obtenidos.

Cabe recordar que en este trabajo solamente se muestran los resultados obtenidos en el indicador A.1.5., *Liderazgo pedagógico*, constituido por 12 ítems, objeto de estudio en este artículo.

Análisis de datos

Para dar respuesta a los objetivos formulados se empleó la estadística descriptiva e inferencial.

La estadística descriptiva ha permitido conocer la mediana obtenida en los 12 ítems del indicador "Liderazgo pedagógico". La mediana -*Mdn*- es una medida de tendencia central resistente a valores extremos que ha propiciado describir y analizar la distribución de los datos. Se estableció como fortalezas los valores iguales a 4; las puntuaciones iguales a 3 se consideraron como aspectos positivos, aunque con el requerimiento de llevar a cabo actuaciones para su mejora en el proceso de impulsar una educación más inclusiva.

Para conocer la existencia de diferencias significativas -estadística inferencial- en los valores obtenidos, tras conocer que la distribución de los datos no era normal, mediante la prueba de Shapiro-Wilk, se utilizó la estadística inferencial no paramétrica (H de Kruskal-Wallis y U de Mann-Whitney), con un nivel de significación de .05.

Para la realización de los análisis se utilizó el paquete estadístico SPSS, versión 28.

Resultados

A continuación, se muestran los resultados obtenidos, según los objetivos específicos propuestos en este estudio.

Con relación al *primer objetivo específico*, -Identificar las fortalezas y las debilidades del liderazgo pedagógico presente en los centros estudiados-, se muestran los resultados de los 12 ítems que constituyen la variable "Liderazgo pedagógico" (Tabla 3). Como se puede apreciar, la variable "Liderazgo pedagógico" aparece como una fortaleza facilitadora en los centros para crear comunidades educativas inclusivas a nivel global y para cada uno de los centros. Solamente al realizar un análisis de los datos obtenidos para el conjunto de los centros por ítems, se observan dos aspectos a mejorar en el ítem A.1.5.2, *"La dirección del centro construye una visión de la escuela que es ampliamente compartida y que aglutina los esfuerzos de cambio, identificando para los demás miembros de la comunidad educativa lo que es importante (a nivel conceptual y operativo), aportando un sentido y propósito a la realidad organizativa, articulando los distintos puntos de vista"*, con un valor

de la mediana de 3. Esta misma puntuación es obtenida en el ítem A.1.5.11, “Las propuestas realizadas por el equipo directivo suelen ser aceptadas mayoritariamente por el claustro”.

Por sus altas valoraciones con una mediana igual a 4 destacan, de forma global, las fortalezas presentes en el resto de ítems como son: A.1.5.6., “La dirección del centro favorece el trabajo en colaboración...”; A.1.5.5., “El centro concede a los profesores (de forma individual y en grupos) autonomía en sus decisiones, tomando en consideración sus opiniones...”; A.1.5.4., “La dirección del centro presta apoyo, anima al personal, reconoce su trabajo y esfuerzo, responde positivamente a las iniciativas...”; o el ítem A.1.5.9., “El director es un miembro más del equipo de profesores, que anima, dinamiza y apoya...”; así como los ítems A.1.5.3., “La dirección del centro establece el consenso en los objetivos y las prioridades de la escuela”, y A.1.5.7., “La dirección del centro comparte la autoridad y responsabilidad, eliminando las fronteras entre administración y profesorado”, con la misma puntuación respectivamente. Por último, como fortalezas presentes en el liderazgo pedagógico para el conjunto de los centros estudiados aparece el ítem A.1.5.8, “Se desarrollan estructuras y oportunidades para que todos los grupos implicados participen de forma efectiva en las decisiones”; y el ítem A.1.5.1, “El equipo directivo impulsa y promociona actividades de mejora, innovación y desarrollo de la organización”.

Estos resultados obtenidos para el conjunto de los centros encuentran correspondencia en el desarrollo del liderazgo pedagógico ejercido en cada una de las escuelas. Así, se encuentran muchas fortalezas y se identifican una serie de mejoras a desarrollar en cada uno de los centros. En esta línea de argumentación, la mediana encontrada en los diferentes ítems nos muestra la necesidad de mejorar en el centro 1, el ítem A.1.5.2, referido a construir una visión de la escuela compartida por la comunidad educativa, así como, el ítem A.1.5.11, ligado a contar con una mayor aceptación de las propuestas establecidas por el equipo directivo por parte del claustro. En el centro 2 se identifican mejoras a realizar en cuatro ítems, el ítem A.1.5.1, referido a impulsar y promocionar actividades de mejora, innovación y desarrollo de la organización, el ítem A.1.5.2, referido a construir una visión de la escuela compartida por la comunidad, el ítem A.1.5.10 que alude al desarrollo de proyectos de formación e innovación en el centro impulsados por el equipo directivo y a contar con la aceptación de dichas propuestas -ítem A.1.5.11-. Por último, en el centro 3 se identifican fortalezas en los doce de los trece ítems referidos a este indicador y solamente en el ítem A.1.5.7 se encuentra un aspecto a revisar para su mejora referido a la eliminación de las fronteras entre la administración y el profesorado. En la siguiente Tabla se muestra lo expresado anteriormente.

Tabla 3

Estadísticos descriptivos -mediana- de los ítems presentes en el indicador Liderazgo pedagógico de cada uno de los centros escolares y a nivel global

Indicador	Centro 1	Centro 2	Centro 3	Global
	Mediana	Mediana	Mediana	Mediana
A.1.5.1	4	3	4	4
A.1.5.2	3	3	4	3
A.1.5.3	4	4	4	4
A.1.5.4	4	4	4	4
A.1.5.5	4	4	4	4
A.1.5.6	4	4	4	4
A.1.5.7	4	4	3	4
A.1.5.8	4	4	4	4
A.1.5.9	4	4	4	4
A.1.5.10	4	3	4	4
A.1.5.11	3	3	4	3
A.1.5.12	4	4	4	4

Para dar respuesta al *segundo objetivo específico*, - Comprobar la existencia de diferencias en las percepciones percibidas con relación al liderazgo pedagógico, atendiendo a los centros participantes y al órgano de cumplimentación del cuestionario-, se recurrió a la realización de la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis para hallar posibles diferencias estadísticamente significativas.

Dicha prueba muestra que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los centros para la variable "Liderazgo Pedagógico" conformada por 12 ítems ($p=.598$) (Tabla 4). Sin embargo, el indicador A.1.5.10, "*Se desarrollan proyectos de formación e innovación en el centro impulsados por el equipo directivo*", ($p=.031$), presenta diferencias significativas en las valoraciones ofrecidas por las instituciones. En particular, la prueba U de Mann-Whitney permite precisar que las diferencias significativas se hallan entre el centro 1 y 2 ($p=.015$), ofreciendo el centro 1 valoraciones significativamente más elevadas en este ítem y poniendo de manifiesto la necesidad en el centro 2, de desarrollar proyectos de formación e innovación.

Tabla 4

Significación estadística por indicadores y a nivel global -centro educativo-. Prueba H de Kruskal-Wallis

Resultados	H de Kruskal-Wallis	p-valor	Diferencias entre centros educativos
Global "Liderazgo pedagógico"	1.028	.598	-
A.1.5.1	2.96	.227	-
A.1.5.2	2.35	.309	-
A.1.5.3	.264	.877	-
A.1.5.4	1.337	.512	-
A.1.5.5	1.364	.506	-
A.1.5.6	1.412	.494	-
A.1.5.7	2.347	.309	-
A.1.5.8	.005	.997	-
A.1.5.9	2.104	.349	-
A.1.5.10	6.925	.031	Centro 1 y 2 ($p=.015$), a favor del centro 1
A.1.5.11	.666	.717	-
A.1.5.12	.338	.844	-

En cuanto al órgano que cumplimenta el cuestionario en la variable "Liderazgo pedagógico", los resultados obtenidos en la prueba H de Kruskal-Wallis, para cada uno de los ítems, muestra que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones obtenidas por los equipos directivos, el profesorado de primaria y el profesorado de apoyo (Tabla 5). Cabe indicar la importancia de esta variable de estudio ya que muchos trabajos identifican diferencias en las percepciones y opiniones del colectivo docente en función de su pertenencia al equipo directivo, equipo de apoyo a la diversidad o docentes de primaria.

Tabla 5

Significación estadística por ítems y a nivel global teniendo en cuenta el órgano de cumplimentación del cuestionario. Prueba H de Kruskal-Wallis

Resultados	H de Kruskal-Wallis	p-valor	Diferencias entre órgano de cumplimentación del cuestionario
Global "Liderazgo pedagógico"	2.129	.345	-
A.1.5.1	2.68	.261	-
A.1.5.2	.926	.630	-
A.1.5.3	2.03	.362	-
A.1.5.4	2.69	.260	-
A.1.5.5	.355	.837	-
A.1.5.6	.578	.749	-
A.1.5.7	.914	.633	-
A.1.5.8	1.569	.456	-

A.1.5.9	3.159	.206	-
A.1.5.10	1.376	.247	-
A.1.5.11	3.235	.198	-
A.1.5.12	2.129	.345	-

Por último, para dar respuesta al *tercer objetivo específico*, -Establecer propuestas de mejora para el desarrollo de un liderazgo pedagógico inclusivo-, teniendo en cuenta que todos aquellos aspectos valorados con puntuaciones inferiores a 4 se consideran aspectos a mejorar en los centros para promover un buen liderazgo pedagógico inclusivo, se presentan las mejoras a desarrollar en cada uno de los centros (Ver Tabla 6).

Tabla 6
Mejoras que realizar en el Liderazgo pedagógico ejercido en los centros educativos

	Centro 1	Centro 2	Centro 3
Indicador	Mejora	Mejora	Mejora
A.1.5.1. El Equipo Directivo impulsa y promueve actividades de mejora, innovación y desarrollo de la organización.		• Mdn= 3	-
A.1.5.2. La dirección del centro construye una visión de la escuela que es ampliamente compartida...	• Mdn= 3	• Mdn= 3	-
A.1.5.7. La dirección del centro comparte la autoridad y la responsabilidad, eliminando las fronteras entre administración y profesorado.			• Mdn= 3
A.1.5.10. Se desarrollan proyectos de formación e innovación en el centro impulsados por el equipo directivo.		• Mdn= 3	
A.1.5.11. Las propuestas realizadas por el equipo directivo suelen ser aceptadas mayoritariamente por el claustro.	• Mdn= 3	• Mdn= 3	-

A este respecto, en el centro 1 se muestran dos aspectos a mejorar referidos a:

- A.1.5.2. La necesidad de construir junto a la comunidad educativa una visión común de la escuela.
- A.1.5.11. Las propuestas realizadas por el equipo directivo suelen ser aceptadas mayoritariamente por el claustro.

En el centro 2 aparecen cuatro cuestiones presentes en el liderazgo pedagógico ejercido por los equipos directivos a mejorar como:

- A.1.5.1. El impulso y la promoción de actividades de mejora e innovación en el centro.
- A.1.5.2. La construcción desde el equipo directivo de una visión común de la escuela junto a la comunidad educativa. En este sentido, el centro 2 coincide en la mejora a plantear con el centro 1.
- A.1.5.10. El desarrollo de proyectos de formación e innovación en el centro impulsados por el equipo directivo
- A.1.5.11. Conseguir que las propuestas realizadas por el equipo directivo sean aceptadas mayoritariamente por el claustro.

En el centro 3 aparece una mejora para tener en cuenta en el desarrollo del liderazgo pedagógico, como es que la dirección del centro comparta la autoridad y la responsabilidad, eliminando las fronteras entre administración y profesorado.

En estos centros educativos el análisis y la reflexión de la labor ejercida por el equipo directivo está presente en su día a día con la mirada puesta en la mejora constante, lo que representa una fortaleza en el trabajo que se realiza en dichas instituciones.

Discusión y conclusiones

Este estudio se ha desarrollado con el propósito de conocer el liderazgo pedagógico presente en los centros educativos participantes, buscando identificar sus fortalezas, debilidades y aspectos a mejorar desde la percepción de los equipos docentes, con la mirada puesta en la creación de escuelas inclusivas. La autoevaluación con la Guía ACADI (Arnaiz y Guirao, 2015) ha permitido conocer las percepciones del profesorado de dichos centros con relación al liderazgo pedagógico ejercido en dichas instituciones, para promover el desarrollo de escuelas más inclusivas.

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto las fortalezas presentes en el liderazgo pedagógico desarrollado por los equipos directivos en cada uno de los centros estudiados. Estas escuelas cuentan con un liderazgo pedagógico inclusivo que ha hecho suyos los postulados señalados en diferentes estudios que exponen su necesidad para fomentar una educación de calidad e inclusiva (Bolívar, 2014; Crisol y Romero, 2020; Palomino et al., 2025; Rojas et al., 2023). Según Valdés (2020), una escuela que tiene como propósito la inclusión debe crear su propia cultura y diseñar prácticas que la favorezcan, señalando la responsabilidad de los equipos directivos en ello. Estos equipos, disponen de capacidad para potenciar un liderazgo que fomente prácticas equitativas y de calidad y para guiar al profesorado de forma que el trabajo colaborativo dé lugar a culturas, valores y prácticas compartidas (Arnaiz-Sánchez et al., 2022).

Precisamente, aparecen como fortalezas presentes en el liderazgo pedagógico ejercido por los equipos directivos cuestiones fundamentales para liderar el desarrollo de escuelas inclusivas (Ainscow, 2024; Arnaiz et al., 2024). Estas se refieren a fomentar el trabajo en colaboración, tomar en consideración las opiniones de los docentes para la resolución de problemas; reconocer el trabajo y esfuerzo del profesorado y animarlo a desarrollar iniciativas; compartir la autoridad y responsabilidad, eliminando fronteras entre administración y profesorado; establecer consenso en los objetivos y prioridades de la escuela; y a valorar al director/a como un miembro más del equipo de profesores, que anima, dinamiza y apoya.

En este sentido, cabe destacar la labor ejercida por los equipos directivos para promover un trabajo colaborativo en pro de una dirección efectiva y estratégica fundamentada en los valores y prácticas del paradigma de la educación inclusiva. Enfoque que lleva a trabajar por la mejora de la escuela (Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa, 2021; Arnaiz, 2019; González, 2017; Tintoré, 2025).

Unido a ello, estas escuelas muestran fortalezas en su liderazgo pedagógico (Arnaiz y Guirao, 2015), al haber sido capaces de crear una visión de escuela compartida que apoya a los docentes e impulsa el trabajo colaborativo entre ellos. A su vez, dota al profesorado de autonomía pedagógica y propicia la existencia de cauces para una participación efectiva en las decisiones y en la recogida de opiniones entre el profesorado (Ritacco y Amores, 2018).

Precisamente, la investigación desarrollada por Duarte (2020) se vincula con la importancia de ofrecer apoyo e impulsar el trabajo en colaboración desde la dirección del centro, así como desarrollar estructuras para la participación efectiva en las decisiones para impulsar un estilo de liderazgo que posibilite mejorar las relaciones, el desempeño y los logros de todos los miembros de la comunidad educativa. Esto requiere que tanto el personal directivo como docente incorporen a sus argumentos y acciones un compromiso social, ético y político con la educación pública, dotada de una función esencial para cambiar las desigualdades sociales. Consecuentemente, se persigue un liderazgo que, según Murillo y Duk (2023), se lleve a cabo por un grupo de personas que obran desde la colaboración, buscando el surgimiento de una comunidad educativa que promueva el desarrollo integral, la plena participación de todos los integrantes de la comunidad educativa, combatiendo cualquier forma de exclusión y la gestión adecuada de los recursos para generar prácticas inclusivas.

En definitiva, el estudio realizado en estos centros ha puesto de manifiesto las fortalezas presentes en el liderazgo pedagógico desarrollado por los equipos directivos. Estos resultados difieren de la investigación desarrollada por Arnaiz y López (2016), donde las autoras manifestaban ausencia de fortalezas en el contexto escolar estudiado en relación con algunos elementos, entre los que destaca, el liderazgo docente.

Cabe señalar que no se han encontrado diferencias en las opiniones vertidas por el profesorado de los centros con relación al liderazgo pedagógico ejercido por los equipos directivos de los centros, lo que indica un buen liderazgo presente en estas escuelas. No se han identificado debilidades en el liderazgo pedagógico ejercido, señalando solamente algún aspecto que, a pesar de ser positivo, podría ser mejorado para la consecución de escuelas más inclusivas. En esta línea de argumentación, a nivel global, se señala como aspecto que precisa acciones para su mejora, construir una visión compartida por la comunidad educativa de la escuela y que las propuestas realizadas por los equipos directivos cuenten con la aceptación mayoritaria de los claustros y de las comunidades educativas. En esta línea autores como Arnaiz y Guirao (2015) afirman que el fortalecimiento del liderazgo pedagógico puede conseguirse mediante la mejora de aspectos presentes en el contexto escolar de las instituciones educativas, como es el desarrollo de proyectos de formación o actividades de innovación en el centro, impulsados por el equipo directivo. De este modo, la formación e innovación se consideran claves en la búsqueda de la mejora de la propuesta curricular para dar respuesta a las necesidades de todos desde el paradigma de la inclusión y para construir una visión compartida de la escuela que queremos.

Para el logro de la citada innovación, el estudio desarrollado por Ceballos y Saiz (2020) destaca aspectos claves en la organización de los centros que impulsan innovaciones educativas como son: el liderazgo distribuido, la autonomía pedagógica, la organización escolar democrática y una cultura profesional de colaboración.

Asimismo, se indica que no existen diferencias en las valoraciones mostradas por los diferentes órganos de cumplimentación del cuestionario -equipo directivo, profesorado primaria y profesorado de apoyo-. En definitiva, los resultados obtenidos, ponen de manifiesto la existencia de un liderazgo pedagógico, en palabras de Echavarría et al. (2022), que acrecienta las fortalezas, fomenta en las personas habilidades socioformativas y cognitivas, transmite compromiso e impacta de forma positiva mediante su gestión escolar. No obstante, el deseo de mejora forma parte de la vida de la institución educativa y está presente en los centros estudiados.

Seguidamente, se presentan las conclusiones del estudio realizado:

- El liderazgo pedagógico aparece como una fortaleza a nivel global y en cada uno de los centros educativos participantes en este estudio. Destaca especialmente, las altas valoraciones otorgadas a los ítems referidos a fomentar el trabajo en colaboración, la concesión de autonomía al profesorado en sus decisiones y el apoyo prestado por la dirección del centro. No se identifican debilidades.
- No existen diferencias entre los centros participantes respecto a cómo se ejerce el "Liderazgo Pedagógico". Solamente se aprecia diferencias de valoraciones en el desarrollo de proyectos de formación e innovación en el centro impulsados por el equipo directivo. Estas diferencias significativas se hallan entre el centro 1 y 2, ofreciendo el centro 1 valoraciones significativamente más elevadas en este ítem. Por órgano de cumplimentación del cuestionario no aparecen diferencias en las percepciones mostradas por el profesorado con relación al liderazgo pedagógico ejercido por el equipo directivo.
- No obstante, aparecen aspectos de mejora para tener en cuenta en los centros estudiados. En esta línea de argumentación, la promoción de actividades de mejora, innovación y formación, trabajar para generar una visión compartida de la escuela junto a la comunidad educativa, así como el desarrollo de cauces de recogida de opiniones para la mejora de la escuela son aspectos por mejorar para liderar el desarrollo de escuelas inclusivas.

Por último, respecto a las limitaciones del estudio, cabe indicar que en este no se han tenido en cuenta variables como la edad de los participantes, su género, los años de docencia en la institución educativa y los años de experiencia profesional, pero la indagación llevada a cabo ha contribuido

a analizar su realidad y posteriormente a establecer mejoras en el camino a recorrer hacia la inclusión, de ahí su importancia. Unido a ello, cabe destacar que el proceso de autoevaluación con la Guía ACADI emprendido por los centros le ha permitido, junto a este indicador referido al “Liderazgo pedagógico”, conocer sus fortalezas y sus aspectos a mejorar en sus culturas, políticas y prácticas educativas. Cabe recordar que, en este trabajo, solamente se analiza un indicador, referido al “Liderazgo Pedagógico”. No obstante, los resultados obtenidos en todas las dimensiones del instrumento han guiado el proceso de cambio y mejora de las instituciones participantes en este estudio. Así, los resultados obtenidos se compartieron con cada una de las instituciones educativas con la finalidad de decidir colaborativamente las mejoras a emprender una vez terminada la autoevaluación inicial. En todo momento se tuvieron en cuenta los planteamientos éticos de un estudio de estas características.

Unido a lo anteriormente expresado, este trabajo pretende contribuir a desarrollar la capacidad de liderazgo en todas las escuelas, animando a los equipos directivos a transformar la realidad para albergar la inclusión.

Consideraciones éticas de la investigación y uso de inteligencia artificial

Este estudio se encuentra en el marco del proyecto de investigación: “¿Qué estamos olvidando de la educación inclusiva? Una investigación participativa en la Región de Murcia” (PID 2019-108775RB-44), aprobado por la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia con el número 2558.

No se utilizó ninguna herramienta de inteligencia artificial para la elaboración de este artículo.

Conflicto de intereses

Las autoras declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Contribuciones de los autores

Conceptualización, J.M.-O., R.D.H.-R. y P.A.-S.; metodología, J.M.-O. y R.D.H.-R.; investigación, J.M.-O., R.D.H.-R. y P.A.-S.; análisis de datos, J.M.-O. y R.D.H.-R.; redacción del borrador original, J.M.-O., R.D.H.-R. y P.A.-S.; redacción, revisión y edición, J.M.-O., R.D.H.-R. y P.A.-S.; supervisión, P.A.-S.

Referencias

- Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa. (2021). *Apoyo del liderazgo escolar en inclusión educativa*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/SISL%20Policy%20Messages-ES.pdf>
- Ainscow, M. (2024). *Developing inclusive schools: pathways to success*. Routledge.
- Arias, M.F., Arnaiz-Sánchez, P. y De Haro, R. (2024). Análisis del liderazgo ejercido por los equipos directivos para fomentar una comunidad educativa inclusiva. *International Journal of New Education*, 13, 5-25. <https://doi.org/10.24310/ijne.13.2024.19660>
- Arnaiz, P. (2019). La educación inclusiva: mejora escolar y retos para el siglo XXI. *Participación Educativa*, 6(9), 41-54. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:559207c7-2901-4d6e-82a3-b016d74adaa3/pe-n9-art03-pilar-arnaiz.pdf>
- Arnaiz, P. y Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 45-101. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341>
- Arnaiz, P. y López, R. (2016). Formación, coordinación y liderazgo en la construcción de una escuela inclusiva. En A.B. Mirete, M.C. Habib y M.C. Hernández (Eds.), *Propuestas de intervención en*

- Educación Infantil* (pp. 175-179). Universidad de Murcia. <https://doi.org/10.6018/editum.2553>
- Arnaiz-Sánchez, P., Alcaraz, S., y Caballero, C.M. (2024). Significados atribuidos a la educación inclusiva por la comunidad educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 135-152. <https://doi.org/10.6018/reifop.617101>
- Arnaiz-Sánchez, P., Gallego Nicolás, L., De Haro-Rodríguez, R. y Alcaraz, S. (2022). ¿Qué modalidad de escolarización prefieren los equipos directivos para el alumnado con apoyos educativos generalizados? *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(3), 25-44. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.3.002>
- Bolívar, A. (2014). Un liderazgo pedagógico en una comunidad que aprende. *Padres y Maestros*, 361, 23-27. <https://doi.org/10.14422/pym.i361.y2015.004>
- Ceballos, N. y Saiz, A. (2020). ¿Es posible la mejora educativa desde los centros? El papel de la organización escolar en los procesos internos de cambio. *Aula Abierta*, 49(2), 151-158. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.2.2020.151-158>
- Crisol, E. y Romero, M.A. (2020). El liderazgo inclusivo como estrategia para evitar el abandono escolar: opinión de las familias. *Educatio Siglo XXI*, 38(2), 45-66. <http://dx.doi.org/10.6018/educatio.414871>
- Díaz-Pareja, E. M., Cámara-Estrella, A. y Barrero-Fernández, B. (2025). Estrategias de liderazgo inclusivo en los centros de Andalucía: percepción del profesorado. *Revista Colombiana de Educación*, 94, 1-16. <https://doi.org/10.17227/rce.num94-17898>
- Duarte, F.M. (2020). Liderazgo educativo en el siglo XXI. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 1(2), 86-111. <https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/article/view/22>
- Echevarría, M. C., Cárdenas, L. E. y Mazatlán, S. (2022). Liderazgo directivo para favorecer el rol del docente en las prácticas inclusivas. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(1), 131-151. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/691/669>
- González, M.T. (2017). La dirección del centro escolar y el liderazgo pedagógico. *Padres y Maestros*, 370, 6-11. <https://doi.org/10.14422/pym.i370.y2017.001>
- González, R., Palomares, A., López-Gómez, E. y Gento, S. (2019). Explorando el liderazgo pedagógico del docente: su dimensión formativa. *Contextos educativos*, 24, 9-25. <http://doi.org/10.18172/con.3936>
- León, M.J., Crisol, E. y Moreno, R. (2018). Las tareas del líder inclusivo en centros educativos de zonas desfavorecidas y favorecidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 21-40. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.002>
- Martínez-Orenes, J., De Haro-Rodríguez, R. y Arnaiz-Sánchez, P. (2023). Identificar las barreras al aprendizaje y la participación presentes en un centro escolar para crear la inclusión (pp. 937-948). En D. Ortega-Sánchez y A. López-Padrón (Eds.), *Educación y sociedad: claves interdisciplinares*. Ediciones Octaedro.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Pearson.
- Murillo, F.J. y Duk, C. (2023). Presentación. Liderazgo educativo inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(2), 17-19. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000200017>
- Palomero-Fernández, P., Gajardo-Espinoza, K. y Santamaría-Cárdaba, N. (2025). El profesorado ante la educación inclusiva: perfiles actitudinales y orientaciones para su formación. *Educación*, 61(1), 263-278. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.2218>
- Palomino, J.M., Cáceres, M.P., Aznar, I. y González-Fernández, R. (2025). El liderazgo pedagógico y la calidad educativa: un estudio de caso en la educación superior. *Educación*, 61(1), 159-175. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1836>

- Rabal-Alonso, J.M., Álvarez Martínez-Iglesias, J.M. y Molina-Saorín, J. (2026). Estudio de la percepción del profesorado de centros de educación especial respecto de la CDPD y la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(1), 49-64. <https://doi.org/10.6018/reifop.691061>
- Ritacco, M. y Amores, F.J. (2018). Dirección escolar y liderazgo pedagógico: un análisis de contenido del discurso de los directores de centros educativos en la Comunidad Autónoma de Andalucía (España). *Educação e Pesquisa*, 44(1), 1-23. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201709162034>
- Ritacco, M. (2019). El modelo español de dirección escolar y sus implicaciones en el desarrollo del liderazgo pedagógico en Andalucía. Un estudio cualitativo. *Educatio Siglo XXI*, 37(1), 147-164. <https://doi.org/10.6018/educatio.363441>
- Rojas, C. R., Pongo, O.E., Huaman, F. y Orosco, J. C. (2023). Liderazgo inclusivo como elemento clave del desarrollo educativo. *Revista Venezolana De Gerencia*, 28(9), 114-129. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.28.e9.8>
- Romero, C. (2021). Liderazgo directivo en escuelas que superan las barreras del contexto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 73-90. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.005>
- Tintoré, M. (2025). Liderar desde el nivel medio del sistema: el papel de los *middle tiers* para desarrollar el liderazgo educativo. *Educar*, 61(1), 143-157. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1776>
- Valdés, R. (2020). Prácticas de liderazgo en escuelas con alta y baja cultura escolar inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 213-227. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000200213>