

Necesidades formativas de la dirección escolar y la inspección educativa: pautas de actuación hacia la mejora educativa y la inclusión

/

School directors training needs and educational inspection: guidelines for action towards educational improvement and inclusion

Federico Tejeiro Gallego¹

Doctorando de Educación en la Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED.

DOI:

<https://doi.org/10.23824/ase.v0i40.811>

Resumen

La investigación educativa señala que una escuela que mejora tiene un equipo directivo eficaz, con un liderazgo distribuido que fomenta la inclusión educativa. En este sentido, consideramos que la Inspección educativa tiene un papel esencial en el buen desarrollo de las competencias profesionales de la función directiva y, por ende, en la consecución de una escuela inclusiva. Por otro lado, consideramos que para plantear actuaciones adecuadas se deben conocer las demandas y necesidades formativas que tienen las personas que ejercen la dirección de los centros. En este artículo se recogen los resultados de la

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4849-0139>. Contacto: ftejeiro@gmail.com

investigación realizada, mediante encuestas con preguntas abiertas, a 76 responsables de la dirección de colegios de Infantil y Primaria de la provincia de Sevilla, para conocer qué formación tienen y cuál demandan, qué visión tienen de la escuela inclusiva y cómo la desarrollan junto al liderazgo distribuido. Las conclusiones ofrecen pautas de actuación al cuerpo de Inspección para poder asesorar a los centros en su camino hacia la mejora educativa.

Palabras clave: formación, directores escolares, asesoramiento educativo, inclusión, liderazgo, inspección de educación.

Abstract

Educational research indicates that an improving school has effective governance, with distributed leadership that fosters educational inclusion. In this sense, we consider that the Educational Inspection has an essential role in a good development of the professional competencies of the managerial function and, therefore, in the achievement of an inclusive school. On the other hand, we believe that to propose appropriate actions, we must be aware of training needs of directors. This article collects the results of the research carried out, through surveys with open questions, to 76 directors of Infant and Primary schools in the province of Seville, to find out what training they have and what they demand, what vision they have of the inclusive school and how they develop it together with distributed leadership. The conclusions offer action guidelines for inspectors to be able to advise schools on their way to educational improvement.

Key words: training, school principals, educational advice, inclusion, leadership, educative inspectorate.

1.- Introducción

La investigación académica de las últimas décadas ha puesto el énfasis en el papel que la dirección escolar tiene en los procesos de mejora de la escuela. Algunos de ellos señalan cómo el liderazgo de los equipos directivos influye en los resultados de los estudiantes (Bolívar, 2015; Day y Sammons, 2013). Otros valoran la importancia que tiene el liderazgo en el clima y la cultura de la escuela (Joo, 2020; Leithwood, Patten y Jantzi, 2010; Samancioglu, Baglibel y Erwin, 2019). Además, el informe de la fundación Wallace (Louis et al., 2010) apunta al liderazgo como el segundo factor más influyente en la consecución de una escuela que mejora, tan solo por detrás de la actividad docente. También Manaze (2019) indica que “un liderazgo escolar efectivo es un elemento básico para las escuelas exitosas, ya que sus resultados dependen en gran medida de la calidad del liderazgo” (p. 95).

La inspección educativa, considerando la normativa que regula sus funciones y sobre todo la experiencia que acumula y su conocimiento de las evidencias científicas, puede cumplir un papel esencial para la mejora de la escuela (Antúnez y Silva, 2020; Navareño, 2020). Dicho proceso de mejora no podrá realizarlo directamente sino a través del asesoramiento de los equipos profesionales que en la escuela existen.

El artículo 131 de la Ley Orgánica 2/2006 (en adelante LOE), de tres de mayo, modificado por la Ley Orgánica 3/2020 (en adelante LOMLOE), de 29 de diciembre (artículo único, apartado sesenta y nueve), señala que la dirección de los centros educativos ejercerá un liderazgo pedagógico desde un enfoque colaborativo. Para lograrlo, los equipos directivos requieren de una formación especializada (inicial y permanente) que posibilite un desarrollo progresivo de las competencias profesionales de la función directiva tal y como indica el informe Reimaginar juntos nuestros futuros (UNESCO, 2022, p.106) cuando considera que, para que las escuelas promuevan un liderazgo colectivo, se deben desarrollar nuevas capacidades en los docentes, los administradores y el personal escolar. Coincidimos con Antúnez (2011) cuando señala que “los inspectores e inspectoras constituyen un colectivo especialmente adecuado para

llevar a cabo procesos de formación y apoyo a los directivos escolares” (p. 6), por lo que el papel de la inspección es aún más relevante para conseguir una correcta aplicación de la legislación educativa vigente.

Por otro lado, una escuela que mejora es aquella escuela inclusiva que promueve una mejor calidad y equidad para todos sus estudiantes, mientras refuerza el desarrollo de la comunidad educativa (Murillo Torrecilla, 2006, p. 11). El artículo 19 de la LOE, modificado por la LOMLOE (artículo único, apartado once), indica, como uno de los principios y fines educativos, la inclusión educativa, señalando que se pondrá especial énfasis en garantizarla. La inclusión, entendida como un proceso, fomenta la participación y éxito académico de todos los estudiantes lo cual supone que sea la escuela quien se adapte a la diversidad del alumnado que tiene (Totoricagüena Barandica, 2018). Tanto la inclusión educativa como la equidad son, por tanto, derechos del alumnado y están íntimamente relacionados con conceptos como la justicia social y la democracia (Barrio De la Puente, 2009; Casanova, 2020; Escudero y Martínez, 2011).

La dirección de la escuela, para desarrollarse con calidad, debe basarse en la investigación científica y el empleo de sus resultados para responder a las necesidades individuales que encuentra (Valiente Sandó, P., González Ramírez, J., y del Toro Prada, J. J., 2014, p. 18). La Inspección educativa, al estar en un nivel jerárquico superior, sirve de referente que muestra las principales directrices del sistema educativo y modela las cualidades y competencias de un director o directora. Además de la formación reglada, la Inspección puede, a través de procesos de acompañamiento y asesoría, fomentar la reflexión de las prácticas de dichos directivos para mejorar su capacitación profesional (Antúnez, 2011, p. 3).

Como se señalan en diversos trabajos (Imbernón, 2019; Navareño, 2020; Sandoval Estupiñán et al., 2020) la formación más efectiva es aquella que surge de los problemas que se plantean en la práctica profesional. Es, por tanto, esencial conocer bien el contexto donde la dirección escolar ejerce su trabajo

para que, a través de un liderazgo más colaborativo o liderazgo distribuido, se consiga mejorar la formación integral del alumnado. En el presente artículo se analiza el conocimiento y formación que los equipos directivos de colegios de la provincia de Sevilla tienen del liderazgo distribuido y de la escuela inclusiva.

El cuerpo de Inspección educativa ha sido llamado desde las administraciones educativas con frecuencia para participar en el diseño de la formación inicial de los equipos directores noveles. Para realizar una buena formación que promueva una escuela inclusiva y un liderazgo distribuido, consideramos necesario conocer la opinión que los responsables de los centros educativos tienen sobre estos temas. Además, una buena formación permanente debe partir de las características del centro educativo donde la dirección escolar ejerce su trabajo y los inspectores e inspectoras, mejor que cualquier otro agente externo, conocen de primera mano dichas peculiaridades. Por ello, tienen un papel esencial tanto para aconsejar sobre programas externos como para desarrollar un acompañamiento y asesoramiento que favorezca la formación de dicha dirección escolar (Antúñez y Silva, 2020; Valiente Sandó et al., 2014)

Este artículo pretende ofrecer a la Inspección educativa las conclusiones de la investigación realizada para que, en sus tareas de asesoramiento, formación y acompañamiento, dispongan de una información contrastada sobre el conocimiento previo que tienen los directores y directoras sobre el liderazgo distribuido y la escuela inclusiva. Antes de entrar en el detalle de la investigación, haremos un breve resumen de lo que la investigación científica señala sobre la escuela inclusiva y el liderazgo distribuido.

1.1.- Escuela inclusiva

El término “inclusión” apareció tras la Conferencia de Salamanca de la UNESCO en 1994 (UNESCO, 1994). Si bien ya desde entonces se habló de la “inclusión” como un derecho de todas las personas, y no solo de aquellas calificadas como estudiantes con necesidades educativas específicas, esto se ha interpretado de diferentes maneras (Nilholm, 2021; Ramberg y Watkins, 2020). Una de las más aceptadas es la aportada por Booth y Ainscow (2000)

como el “proceso que lleva a incrementar la participación de los estudiantes y a reducir su exclusión del currículum común, la cultura y la comunidad” (p. 8).

La escuela inclusiva pretende educar juntos a todos los estudiantes, prestando especial atención a aquel alumnado que tradicionalmente ha sido objeto de exclusión, pero promoviendo la posibilidad de construcción de una sociedad democrática inclusiva en la que se reconozcan y participen todas las personas (Barrio De la Puente, 2009, p. 17). Por ello, la definición de Booth y Ainscow hace hincapié en que la escuela inclusiva, más que un estado, es un proceso. Además, los estudiantes no solo deben “estar en una comunidad” sino que estos deben participar de manera activa y plena en la misma (Chiner, 2018, p. 56). Para ello, la escuela deberá cambiar para eliminar las barreras existentes al aprendizaje y la participación con la colaboración de toda la comunidad educativa, es decir, docentes, alumnado, familias e instituciones sociales del entorno (Barrio De la Puente, 2009; Chiner, 2018; Latas, 2002; Nilholm, 2021; Toticagüena Barandica, 2018).

1.2.- Liderazgo distribuido

Podemos definir el liderazgo educativo como el proceso por el cual se influencia a otras personas para orientar sus acciones hacia un objetivo. Muchos investigadores (Bolívar, 2015; Day, Sammons y Gorgen, 2020; Harris, 2012; Louis et al., 2010; Manaze, 2019; Miškolci, Armstrong y Spandagou, 2016; Murillo Torrecilla, 2006; Spillane, Halverson y Diamond, 2001) destacan el liderazgo educativo como un factor esencial para conseguir escuelas eficaces que ofrezcan calidad y equidad para todos los estudiantes y un desarrollo de la comunidad educativa.

Aunque tradicionalmente el liderazgo ha prestado atención a las características individuales que hacen que una persona sea líder, el liderazgo distribuido considera que este emerge como una característica a nivel de la escuela definida por las interacciones entre un grupo de personas en un contexto (Spillane et al., 2001). Si bien han aparecido diferentes tipos de liderazgo como liderazgo democrático, liderazgo participativo o liderazgo inclusivo, nosotros

compartimos la idea de Hallinger y Heck (2014) cuando expresan que todos estos términos “reflejan una preocupación similar por la ampliación de las fuentes de la dirección de la escuela” (p. 79). Por ello, cuando la legislación educativa vigente señala que la dirección de los centros educativos ejercerá un liderazgo pedagógico desde un enfoque colaborativo, se está promoviendo, por tanto, un enfoque distribuido del liderazgo.

Entre las ventajas que los investigadores encuentran en el liderazgo distribuido destacamos que este lleva a la construcción de un proyecto educativo común donde han participado todos los sectores de la comunidad educativa (Alyami y Floyd, 2019; Hulpia, Devos, Rosseel y Vlerick, 2012), por lo que permite avanzar hacia una escuela inclusiva (Ceballos López y Saiz Linares, 2020; Lambrecht et al., 2020; Miškolci et al., 2016; Tejeiro, 2022; UNESCO, 2022).

2.- Objetivos

Como se ha comentado anteriormente, para realizar una propuesta formativa y un asesoramiento adecuado a los equipos directivos es necesario partir de sus ideas previas y compartir un mismo vocabulario. Ciñéndonos a un ámbito espacial abarcable, hemos optado por realizar nuestro estudio considerando los colegios públicos de Infantil y Primaria de la provincia de Sevilla. Los resultados, por tanto, solo son válidos para esa provincia, aunque presentamos el estudio con el ánimo de replicarse en otros ámbitos espaciales. Se pretende así ayudar a tomar decisiones que permitan mejorar la formación y el asesoramiento partiendo de dar voz a las personas que ejercen la dirección de colegios de Infantil y Primaria. Los objetivos de nuestra investigación, por tanto, son:

1. Interpretar las necesidades formativas que tienen los directores y directoras de colegios de la provincia de Sevilla para el ejercicio de la dirección escolar.
2. Comprender la valoración que tienen de la escuela inclusiva y las dificultades de aplicación en sus centros educativos.

3. Identificar el concepto de liderazgo distribuido que tiene la dirección escolar y determinar el liderazgo presente en sus centros educativos.
4. Aportar propuestas de intervención para la Inspección educativa, que promuevan una escuela inclusiva, partiendo de las necesidades detectadas.

3. Metodología

Considerando los objetivos planteados anteriormente, hemos utilizado una metodología descriptiva utilizando para ello un cuestionario (se adjunta como Anexo I. Se pretende, así, tener las valoraciones de un alto número de centros interesados en participar en el presente estudio donde los directores y directoras puedan reflejar por escrito sus diferentes realidades.

3.1 Recogida de información

Hemos elaborado un cuestionario con 18 preguntas, tanto de índole cuantitativa como otras más cualitativas. Para determinar la validez de contenido de dicho cuestionario se generó un perfil de expertos y expertas que incluyeron a una inspectora de educación, cuatro directores y directoras, una profesora universitaria y dos exdirectores ya jubilados. Todos contaban con experiencia y conocimiento acerca de la inclusión y el liderazgo distribuido. Además, recibieron una explicación de los objetivos del presente estudio previamente a enviarles una primera versión del cuestionario. A partir de las valoraciones que hicieron de cada pregunta se conformó una matriz numérica para calcular la razón de validez de contenido o CVR de cada ítem dado por:

$$CVR = \frac{n_e - \frac{N}{2}}{\frac{N}{2}}$$

Siendo n_e , el número de expertos que tienen acuerdo y N , el número total de expertos, en nuestro caso $N = 8$ (Bustamante Zamorano, Lagos González, Muñoz Muga y Riquelme Torrijos, 2007, p. 28). Para cada pregunta y, considerando las indicaciones de Tristán López (2008, p. 45), se aceptaron todos

los ítems al encontrar, entre los 8 expertos y expertas, un valor superior a 0,75 en cada pregunta. Las dimensiones que medimos en el cuestionario son las indicadas en la Tabla 1.

Tabla 1: Dimensiones del cuestionario

Categorías	Subcategorías
Dirección	Género
	Tiempo en la dirección
Centro	Enseñanzas que se imparten
	Tamaño
	Localidad
Formación	Recibida
	Necesidades
	Recibida en Inclusión Educativa
	Recibida en Liderazgo Distribuido
Valoración	Inclusión Educativa
	Liderazgo Distribuido
Conocimiento Teórico	Inclusión Educativa
	Liderazgo Distribuido

Fuente: Elaboración propia

3.2.- Muestra de informantes

El cuestionario, en versión digital, fue enviado a toda la población de 406 de colegios de Infantil y Primaria públicos de la provincia de Sevilla (N), en diferentes momentos a lo largo del curso 2022/2023 y a través de distintos medios, obteniendo 76 respuestas válidas (n). Según el software estadístico R-Cran en su versión 3.6.3, considerando una población normal y para un nivel de significación de $p = 0.05$, obtenemos que la muestra mínima debería ser de 63,7 centros por lo que tenemos un tamaño muestral adecuado. Las características generales de los cuestionarios recibidos nos permiten analizar tanto el perfil de la persona que ejerce la dirección como el tipo de centros de donde tenemos los datos. Estas características se presentan en la tabla 2.

Tabla 2: Características generales de la muestra (n=76 y N=406)

Datos de identificación		Porcentaje y total			
Dirección	Género del director-a	Masculino		Femenino	
		40,8 % (31)		59,2 % (45)	
Centro	Años en la dirección	1-5	6-10	11-15	Más de 15
		36,8 % (28)	36,8 % (28)	13,2 % (10)	13,2 % (10)
	Enseñanzas	Infantil	Infantil y Primaria	Infantil, Primaria y ESO (1º y 2º)	
		2,6 % (2)	93,4 % (71)	4 % (3)	
Tamaño del colegio	Unitaria	1 línea	2 líneas	Igual o más de 3 líneas	
	1,3 % (1)	38,2 % (29)	52,6 % (40)	7,9 % (6)	
Localidad del Centro	Más de 45 000 hab.	Entre 5 000 y 45 000	Menos de 5 000 hab.		
	39,5 % (30)	40,8 % (31)	19,7 % (15)		

Fuente: Elaboración propia

3.3 Tratamiento de datos

Cada cuestionario ha sido etiquetado con un identificador único del tipo “ID-número” y se han separado los datos cuantitativos de los datos cualitativos. El análisis cuantitativo se ha realizado en dos fases. Primero, se ha trabajado con toda la población de directores y directoras que han respondido a la encuesta calculando los porcentajes sobre la formación recibida en diferentes aspectos y los valores medios y la desviación típica de datos contextuales como el número de líneas del colegio o los años en la dirección. En ocasiones, por ejemplo para las enseñanzas del colegio, se han asignado valores numéricos a las diferentes opciones del cuestionario. Después, se ha realizado un análisis multivariante para determinar si podemos agrupar las diferentes respuestas en tipologías (Alaminos, Francés, Peñalva-Verdú y Santacreu, 2015). Ese trabajo posterior y sus resultados se detallan en el apartado “Análisis por agrupamientos”. En ambas fases se ha utilizado el software estadístico R-Cran en su versión 3.6.3.

Para el análisis cualitativo, se han creado 7 documentos con las contestaciones abiertas que los directores y directoras encuestados han escrito. Los documentos recogen sus opiniones (señalando siempre la etiqueta de cada informante) acerca de las funciones que tiene la dirección, una valoración de la formación recibida, tanto en inclusión educativa como con el liderazgo distribuido, la visión que tienen de ambos conceptos y el funcionamiento de su centro como escuela inclusiva y de su liderazgo.

Seguidamente, se han leído esos documentos utilizando el software Qualcoder, versión 2.7, y se ha realizado un análisis de contenido en dos momentos. Primero, se hizo una lectura temática para poder codificar las respuestas dadas y posteriormente una lectura relacional comparando las semejanzas y diferencias entre las diferentes respuestas (Mejía Navarrete, 2011).

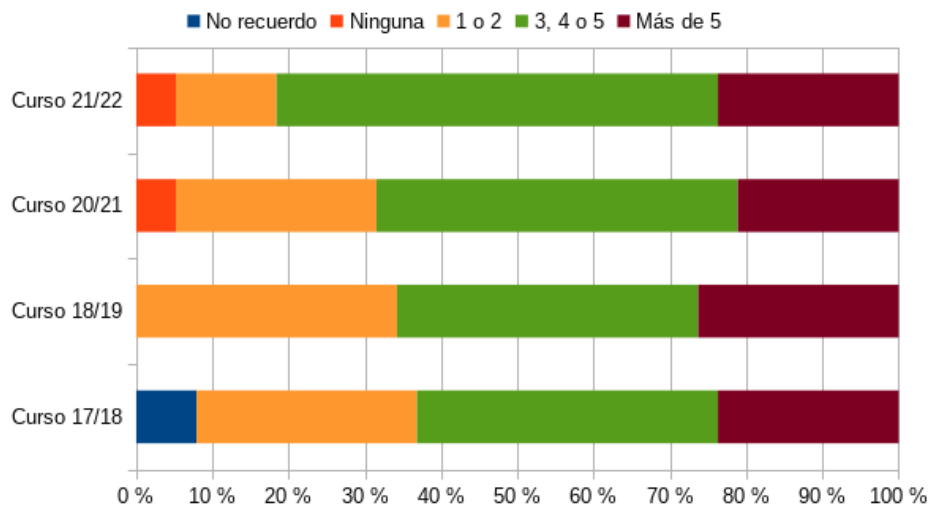
4. Presentación de resultados

De acuerdo con el tratamiento seguido con los datos, realizamos una descripción empírica, tanto desde un punto de vista cuantitativo como cualitativo, en cuatro apartados. Primero, consideramos la formación que han recibido junto a sus demandas. Posteriormente, presentamos la visión que tienen de una escuela inclusiva y su preparación. En tercer lugar, se muestran los conocimientos que tienen los directores y directoras encuestados acerca del liderazgo distribuido y cómo lo ejercen en sus centros. Terminamos los resultados con el análisis multivariante donde encontramos que las respuestas anteriores pueden agruparse en cuatro tipos diferentes de directores y directoras en sus centros.

4.1 Necesidades formativas de la dirección escolar

Al considerar la formación que reciben los directores y directoras en los últimos cursos (quitando el curso 2020/2021 debido a la situación sobrevenida por el COVID19) destacamos, como se ve en la figura 1, que el 59,7 % de estos han recibido del orden de 3, 4 o 5 formaciones el último curso. Este porcentaje, además, ha ido aumentando en los últimos cursos. Por formación se incluyen las jornadas, congresos, cursos, grupos de trabajo y formaciones en centro. Aunque haya un porcentaje del 5,2 % que declara no haber recibido formación alguna el último curso, es de señalar que dicho porcentaje está disminuyendo al compararlo con cursos anteriores. También destaca que el 23,7 % declara haber recibido más de 5 formaciones el último curso, proporción que ha variado poco en los últimos cursos.

Figura 1: *Formación recibida por los directores y directoras en los últimos cursos escolares.*



Fuente: *Elaboración propia*

Interesados por las áreas que consideran más necesarias para ejercer de manera adecuada sus funciones directivas, se ha confeccionado la figura 2. Las temáticas que aparecen con mayor frecuencia son: legislación y normativa, un 20 % y una formación en liderazgo, para el 18 %. La primera señala aspectos legales como por ejemplo: *“Actualización de la función directiva debido a los numerosos cambios normativos”* (ID_9), *“Resolución de cuestiones legales”* (ID_12) y *“Gestión económica y aspectos jurídicos, (...) ya que estos asuntos no se estudian en la carrera”* (ID_31). Mientras que al hablar de liderazgo mencionan con frecuencia el término liderazgo educativo y demandan una formación en habilidades sociales y emocionales orientadas a su figura, por ejemplo al señalar: *“Liderazgo y salud psicológica del director/a”* (ID_57), *“Ser guía y líder pedagógico del centro”* (ID_10), *“(…) tipo de liderazgo (estar sin que se note) y preparación para la soledad del cargo”* (ID_55) o *“Desempeñar un liderazgo pedagógico, empático no de ‘auténticas’”* (ID_67).

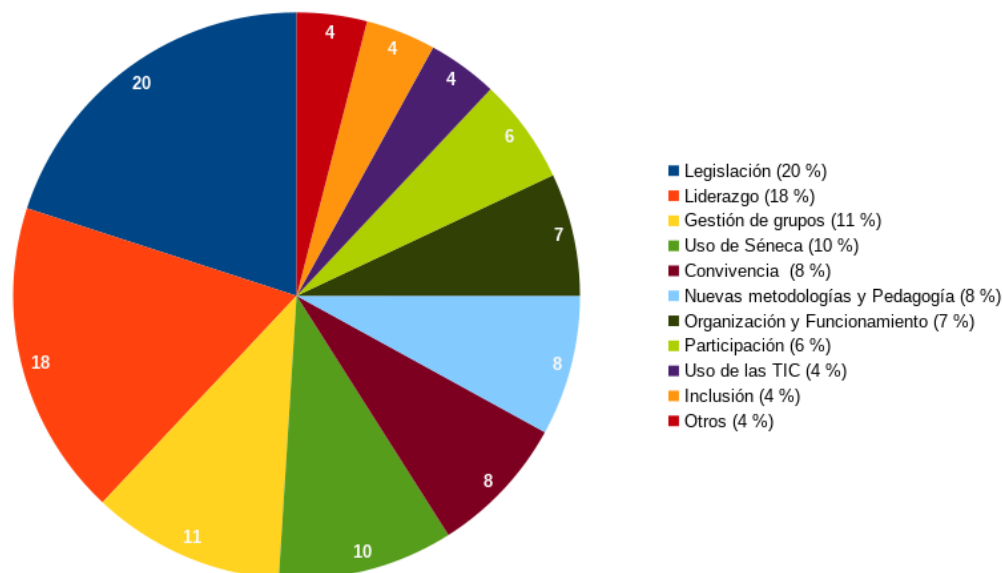
Mencionan también una formación específica en Recursos Humanos, en un 11 %, tanto para motivar al profesorado (*“(…) dinamización del personal”*, ID_17) como de gestión de grupos (*“formación en la gestión de las sinergias y de los grupos humanos”*, ID_12). Otro 10 % presenta también dificultades con el uso del programa de gestión de centros educativos de la administración

educativa andaluza, Séneca, por ejemplo al indicar: “(...) *herramientas Séneca*” (ID_74), “*El uso del cuaderno de Séneca*” (ID_39), o “*Gestión de Séneca*” (ID_4).

Además, aparecen la Convivencia y Resolución de conflictos (“(...) *el desarrollo de un buen clima de convivencia con toda la comunidad educativa*”, ID_8, “(...) *mediación en la comunidad educativa*”, ID_75) así como estrategias para fomentar la innovación e impulsar cambios metodológicos (“(...) *impulsar cambios metodológicos y propiciar la innovación educativa*”, ID_28). En ambos casos con un 8 %. Mientras que un 7 % demanda una mayor formación para la organización y gestión diaria del funcionamiento del centro educativo (“*Organización y planificación de la vida del centro y las tareas diarias*”, ID_46).

Por último, señalamos que un 6 % menciona cómo apoyar al profesorado y atender y asesorar a las familias y estudiantes señalando un liderazgo orientado hacia la comunidad (“(...) *trabajo cooperativo/colaborativo con toda la comunidad educativa*”, ID_45, “*Apoyar y ayudar al profesorado en su labor educativa, atender y asesorar a las familias y al alumnado*”, ID_10) y con un 4 % aparecen el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (“(...) *transformación digital*”, ID_39) y la inclusión (“*Necesitamos formación en educación inclusiva*”, ID_73) junto a otros temas diversos.

Figura 2: Demandas formativas de los directores y directoras.



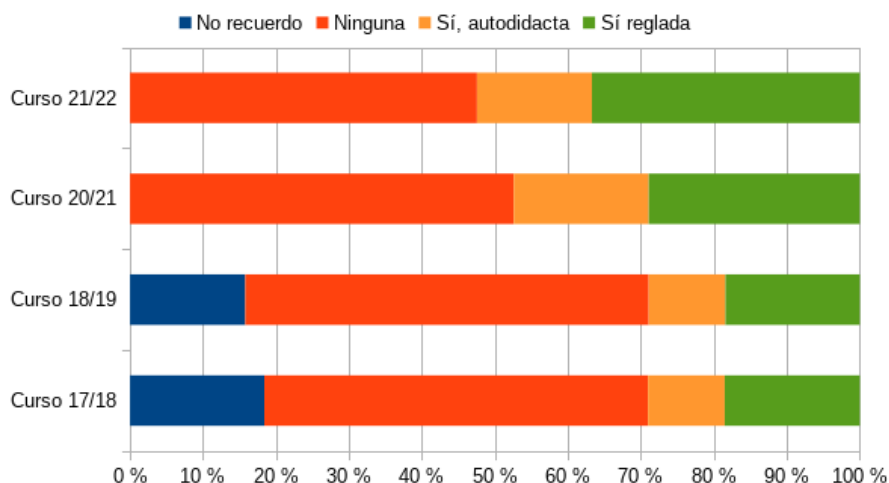
Fuente: Elaboración propia.

4.2 Visión de la escuela inclusiva

Cuando se les pregunta sobre el concepto de escuela inclusiva, el 97,4 % de los encuestados suelen expresar ideas que encajan con la definición de inclusión acorde con la teoría. Así señalan aspectos como: “Es un enfoque que busca garantizar el derecho a una educación de calidad de todos” (ID_76), “Igualdad de oportunidades para todo el alumnado, independientemente de sus características físicas, emocionales, psicológicas, educativas, ...”, (ID_13) o “Una escuela que pueda dar respuesta a las necesidades educativas de cada alumnado y donde dicho alumnado considere como su propio espacio de desarrollo” (ID_50). Si bien, también hay algunas respuestas minoritarias que no encajarían con una definición de inclusión tal y como se asume hoy en día, por ejemplo: “Programar, actuar y evaluar de forma individualizada para cada alumno/a según sus capacidades y necesidades” (ID_71).

Con respecto a la formación recibida sobre escuela inclusiva, destaca, como podemos ver en la figura 3, que más de la mitad señalan que no han recibido ninguna formación en escuela inclusiva y que un porcentaje del 15,8 % realizaron esa formación el curso pasado por iniciativa propia de manera autodidacta.

Figura 3: Formación en escuela inclusiva durante los últimos cursos escolares



Fuente: Elaboración propia

Cuando se les pregunta acerca de cómo valoran dicha formación en inclusión educativa, un 11,5 % la considera necesaria e imprescindible y otro 34 % la valora positivamente señalando aspectos que les ha servido (*“Esta formación ha sido muy positiva, ya que me ha dado herramientas para aplicarla en mi centro”*, ID_69). Incluso entre quienes no han recibido ninguna formación la consideran necesaria, por ejemplo al indicar: *“Aunque no la he recibido, la considero conveniente”* (ID_72) o *“La formación o autoformación en escuela inclusiva resulta imprescindible para una escuela pública y para todos”* (ID_14).

No obstante, un 27 % expresa que la formación recibida (principalmente de manera reglada) era demasiado teórica y alejada de la realidad con ideas como: *“Es necesario ir más allá de la teoría para que sea una realidad”* (ID_17) o *“Positiva, aunque en algunos casos alejada de la realidad educativa o difícil de aplicar de forma individual”* (ID_21). Otro porcentaje igual al 27 % señala que la inclusión educativa que han visto en la formación recibida parte de unos recursos inexistentes, por lo cual tampoco es práctica. Por ejemplo, un director o directora menciona que *“La formación es necesaria, pero los recursos de los centros no son los adecuados”* (ID_36) y otro que *“Estuvo bien. Veo importante este aspecto, aunque para que sea una realidad, no basta sólo la formación, sino que son necesarios más recursos humanos”* (ID_60).

Un 50 % responde afirmativamente a la pregunta sobre si consideran su centro educativo como una escuela inclusiva y otro 39 % señalan que están en proceso de conseguirlo. Es más, el 92,1 % de los centros señalan que sería adecuado que su centro se acercara al modelo de inclusión educativa.

Cuando se les pregunta acerca de qué hacen para conseguir esa inclusión educativa muchas respuestas señalan las dificultades que encuentran como: *“Aún falta sistematizar procedimientos, estrategias metodológicas, prácticas, ...”* (ID_21), *“Nuestro centro atiende a la diversidad desde hace muchos años, pero la inclusión es más compleja, hay que derribar estructuras organizativas y estructurales, aumentar los recursos humanos y mejorar la formación de los*

docentes (cualitativa y cuantitativamente)” (ID_63), o “Hay dos problemas esenciales. La ridícula dotación de recursos humanos y el otro, la pésima formación de un buen número de docentes” (ID_50). De hecho, muchas respuestas coinciden en dos necesidades para lograr la inclusión: una mayor dotación de recursos (humanos, económicos y materiales) y una mayor formación que abarque más allá del equipo directivo, como al indicar: “Hace falta más conocimiento del concepto y sobre todo, de la forma de llevarlo a cabo, en la comunidad educativa en general” (ID_60), “Necesitamos una buena PT que nos guíe en el proceso y la formación de nuestro claustro” (ID_73), “Aún hay profesorado al que le resulta difícil trabajar con ese concepto” (ID_17), o “Por falta de recursos personales, de profesionales bien formados y especializados, de recursos económicos y materiales, etc.” (ID_53).

4.3 El liderazgo presente en los colegios de Sevilla

Cuando se le pregunta a la persona que ejerce la dirección escolar acerca del tipo de liderazgo que tienen en su centro, el 34,7 % de los encuestados señala que en su colegio se da un liderazgo distribuido y otro 44 % indica que dicho liderazgo distribuido aparece con mucha frecuencia. Además, el 86,84 % de los directores y directoras consideran que sería adecuado que su centro tuviera un liderazgo distribuido.

Por otro lado, el 76,3 % de los directores y directoras señalan correctamente aspectos del liderazgo distribuido con expresiones como: “El reparto o la distribución del poder, del control, de la autoridad... que cada elemento de un centro tiene y por ende darle importancia a su rol social. Todo ello conlleva una cultura colaborativa” (ID_76), “Liderazgo en equipo, donde cada uno tenga sus responsabilidades y aporte sus conocimientos” (ID_31) o “Ejercer un liderazgo compartido y en los distintos sectores de la comunidad educativa” (ID_55). Sin embargo, otras personas no tienen ese concepto tan claro y expresan posiciones más autocráticas como: “Repartir y organizar el centro con la ayuda de los diferentes coordinadores para seguir mis orientaciones educativas y las líneas pedagógicas del colegio” (ID_11).

La manera en la que se ejerce ese liderazgo distribuido en el centro surge de la toma de decisiones trabajando en equipo, utilizando para ello las estructuras organizativas del propio centro. Así se expresan algunas opiniones como: *“Se articulan las funciones de los diferentes órganos del colegio para llegar a un fin común. Por medio de reuniones periódicas se toman decisiones donde se tienen en cuenta las opiniones de todos”* (ID_48), *“Porque se viene proponiendo un desarrollo organizativo desde la participación y el compromiso, así como el liderazgo de distintas tareas y responsabilidades de forma colectiva”* (ID_12) y *“Porque se distribuye entre el personal que esté dispuesto a ello, todas las tareas y responsabilidades del funcionamiento del centro. Además, las decisiones relevantes se toman previa reflexión y aportación de todo el personal docente”* (ID_70). También surge dicho liderazgo distribuido de los coordinadores de los planes y programas del centro, encontrando ideas como: *“Porque nuestro motor de funcionamiento son los Planes, Proyectos y Programas en el Centro, dándosele a los coordinadores de los mismos relativa autonomía en organización y responsabilidad”* (ID_41), *“Siempre se tiene en cuenta la experiencia y buena predisposición de cierto profesorado para que puedan ser coordinadores de Ciclo o de Proyectos del centro para incentivar y dar vida al centro, no saliendo sólo de las ideas del Equipo Directivo”* (ID_45) o *“Contamos con la participación efectiva de todos los sectores en varios proyectos”* (ID_59).

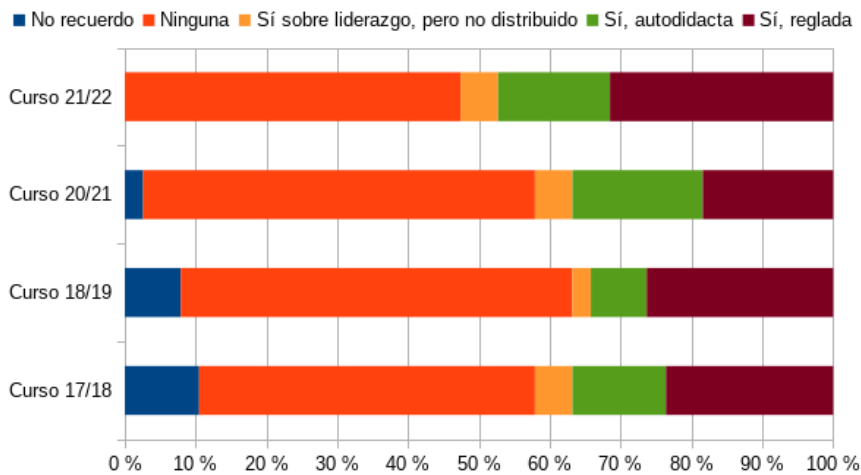
Los equipos directivos asumen que ese liderazgo distribuido es necesario con opiniones como: *“Es mi forma de entender el liderazgo. No se puede imponer nada. Solo así se lidera”* (ID_65), o *“Porque desde el pasado mes de julio, momento en el que fuimos nombradas como equipo directivo, asumimos este modelo de liderazgo como seña de identidad de nuestro proyecto, poniéndolo en marcha desde ese momento”* (ID_8). También surge observando los beneficios de dicho liderazgo como un mayor compromiso del profesorado, *“Porque intento sacar el máximo partido de cada profesional ofreciéndole motivación, compromiso y respeto para su persona. El profesional feliz rinde más y mejor”* (ID_42), *“Porque desde el equipo directivo hemos empoderado y potenciado la autoridad (no el poder) de cada coordinador o maestro/a de nuestro centro”* (ID_76); partiendo de su experiencia, *“Siempre se busca la implicación de los*

demás y se aprovecha las habilidades de ‘expertos’ (ID_38) y buscando la consecución de una visión común, “Tenemos organizadas diversas comisiones de trabajo, coordinadores y responsables de programas que ayudan a desarrollar un fin común” (ID_28), “Aunque mi claustro es muy cambiante, he tenido la suerte de contar con buenos compañeros que arriman y han arrimado el hombro por un trabajo común. He conseguido que se sientan partícipe de la vida del centro, es muy importante, para ello hay que trabajar diariamente en un liderazgo, se podría decir compartido, y que no es fácil” (ID_37).

Las barreras al liderazgo distribuido también surgen desde las ideas propias del director y directora como al mencionar: *“Algunas veces me cuesta delegar decisiones o asumir decisiones de órganos colegiados que chocan con mis convicciones” (ID_52), “Porque hay cuestiones en las que la normativa no nos deja actuar de otra forma” (ID_68) o “Al final casi todo recae, de alguna forma, en el director. Además, tengo la experiencia de que, cuando delego responsabilidades en otras personas, no hay muchas que tengan una implicación real y comprometida” (ID_22).*

Con respecto a la formación que se ofrece sobre liderazgo, de siete formaciones que se ofertaron desde el CEP de Sevilla durante el curso 22/23, seis versaban sobre un liderazgo distribuido. Tal y como se aprecia en la figura 4, un 31,5 % de los encuestados afirman haber recibido formación reglada en liderazgo distribuido y otro 15,8 % se ha formado de manera autodidacta, durante el curso pasado. Estos porcentajes no han variado mucho en los últimos cursos y de hecho, en promedio, un 56,6 % indica que no ha recibido ningún tipo de formación en liderazgo.

Figura 4: *Formación en liderazgo distribuido durante los últimos cursos escolares*



Fuente: *Elaboración propia*

Considerando solamente aquellas personas que se formaron en liderazgo, tanto los que lo hicieron de manera autodidacta, como a través de la formación reglada, indican que la ven útil y se encuentran satisfechos con porcentajes, respectivamente, de un 57,1 % y 58,8 %. Mientras que un 20,83 % señala que la formación recibida era pobre y un porcentaje similar, 16,66 %, la ve poco conectada con la realidad.

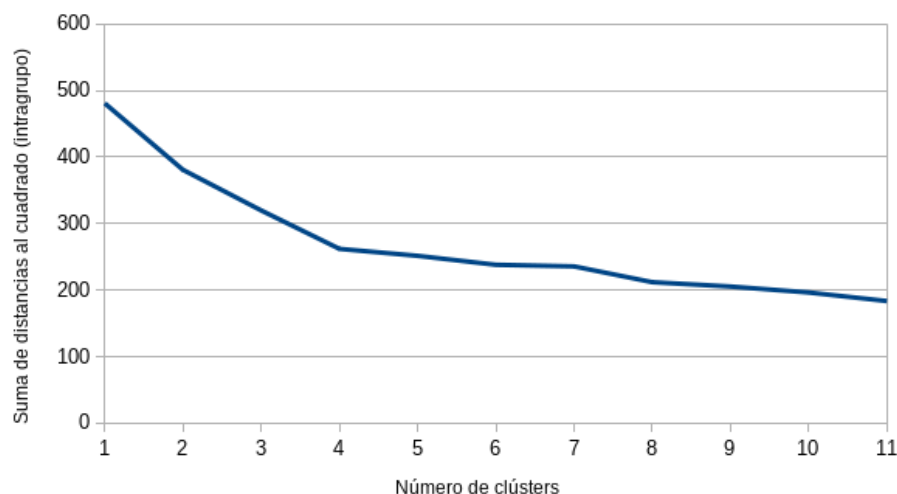
4.4 Análisis por agrupamientos

Con la idea de profundizar en el análisis para determinar si alguna variable contextual, como el tiempo que lleva en la dirección, el tipo de centro que dirige o el tipo de localidad donde se encuentra, influye en el tipo de asesoramiento que puede necesitar, se ha realizado un análisis multivariable. Para optar por clasificar las diferentes respuestas de los directores y directoras se ha realizado un análisis *cluster*. Este análisis es pertinente tras estudiar el estadístico de Hopkins y encontrar un valor de 0,99 superior al umbral establecido en la teoría de 0,75.

Al ser solo 76 el tamaño muestral se utilizó un análisis de K-medoids, similar al K-means, donde cada clúster está representado por una observación: el medoid. El algoritmo típico PAM (*Partitioning Around Medoids*) busca minimizar la suma de las diferencias de cada observación respecto a su *medoid*. Se han utilizado, como medidas de similitud, tanto la distancia euclídea como la distancia Manhattan al ser esta menos sensible al posible ruido en los datos (Alaminos et al., 2015, p. 25).

Para determinar el número de agrupamientos óptimo se han realizado dos dendogramas, considerando ambas distancias, con el software estadístico R-Cran encontrando que un valor de cuatro agrupamientos da una altura adecuada. Además, dicho número de clústeres coincide también con el valor máximo del coeficiente medio de Silhouette, 0,67 (Alaminos et al., 2015, p. 71). Por último, se representa en la figura 5 el gráfico de sedimentación que nos da la suma del cuadrado de las distancias dentro de un grupo según el número de clústeres. En ella se puede ver que con valores de agrupamientos superiores a 4 no se mejora sustancialmente la suma de las distancias en un mismo clúster al hacerse la curva horizontal (Gil Pascual, 2015, p. 138).

Figura 5: *gráfico de sedimentación.*



Fuente: *Elaboración propia*

De esta manera, encontramos cuatro grupos dentro de las respuestas al cuestionario realizado cuya descripción depende, fundamentalmente, del tamaño del centro dirigido y de la experiencia en la dirección. El tiempo de dirección promedio es de 8,13 años con una desviación típica de 5,98 años por lo que, considerando variaciones del valor promedio en media desviación estándar tendríamos el 34,1 % de los datos. Así, hemos tabulado tres niveles: poco (un promedio de años en la dirección menor que 5,14 años), medio (entre 5,15 y 11,12 años) y mucho (más de 11,12 años en la dirección). De manera similar, el tamaño del centro se calcula teniendo en cuenta que la media del número de líneas del centro es de 1,68 líneas (considerando el valor 0 para el único colegio unitario) y su desviación típica es de 0,70. Por tanto, encontramos dos valores: centros medios (con un número de líneas de 1,33 y 2,03) y centros grandes (cuyo promedio de líneas es mayor que 2,03) no existiendo ningún agrupamiento con un número promedio de líneas menor a 1,33. Las características de cada grupo se detallan en la tabla 3. También se ha valorado la autopercepción del colegio como escuela inclusiva o con un liderazgo distribuido dando un valor +1 a las respuestas positivas y 0 a las negativas y asignando la categoría sí cuando el valor medio del grupo era superior a 0,5.

Tabla 3: Descripción de los grupos encontrados en el análisis de clúster realizado

Grupos	Número de sujetos/grupo	Características de la muestra		Autopercepción		Formación			Valoración de la formación	
		Tiempo de dirección	Tamaño del centro	Escuela Inclusiva	Liderazgo distribuido	General	Inclusión	Liderazgo	Inclusión	Liderazgo
1	16	Mucho	Grande	No	No	Poca	Poca	Poca	Alta	Baja
2	19	Poco	Medio	Sí	Sí	Mucha	Media	Media	Media	Alta
3	21	Medio	Grande	Sí	No	Mucha	Media	Poca	Media	Media
4	20	Mucho	Medio	Sí	Sí	Mucha	Media	Mucha	Media	Media
Tot.	76									

Fuente: Elaboración propia.

Podemos describir, en función de la tabla 3, el primer grupo (1) como aquellos directores y directoras veteranos que reciben menos formación. El segundo grupo (2) está constituido por responsables de centros educativos con poca experiencia. El tercer grupo (3) serían aquellas personas que dirigen centros grandes (con un promedio de 2,3 líneas) aunque no tengan tanta experiencia como los del grupo 1. Por último, el cuarto grupo (4) estaría compuesto por directores y directoras con experiencia y mucha formación. Debemos señalar que, al realizar los promedios de cada grupo, ello no implica que no exista algún director o directora con poca experiencia en el grupo 1 o algún centro con una única línea en el grupo 3, por ejemplo.

Analizando ahora las respuestas podemos decir, sobre las necesidades formativas para el ejercicio de sus funciones directivas, en función de los cuatro grupos encontrados, que en el primer grupo (1), equipos directivos con experiencia pero poca formación, se demanda una formación práctica y no teórica centrada en los cambios normativos y el liderazgo. El grupo 2, formado por equipos directivos con poca experiencia, valoran muy bien el curso sobre el desarrollo de la función directiva y se encuentran más interesados en profundizar en aspectos de la organización y funcionamiento del centro así como sobre el liderazgo. En el tercer grupo (3), equipo directivo de centros grandes, se dispersan más los temas que demandan aunque también aparecen con frecuencia los cambios normativos y el liderazgo. Por último, el cuarto grupo (4), formado por equipos directivos con experiencia y formación, consideran necesaria una mayor formación en cambios metodológicos innovadores, currículum y la gestión y motivación de grupos.

Cuando se les pregunta sobre la escuela inclusiva destaca que la mayoría de los directores que se formaron a sí mismos pertenezcan a los grupos de directores y directoras con mayor tiempo en la dirección, tanto los del grupo 1, con poca formación, como aquellos del grupo 4, con mucha formación. También se debe señalar que precisamente los directivos con menos experiencia (grupo 2) son aquellos que dan unas definiciones de inclusión más alejadas del concepto científico. Es significativo, no obstante, que es el grupo 2 donde

mayoritariamente señalan que su escuela es inclusiva. Por contra, el grupo 3, equipos directivos de centros grandes, es el que con más frecuencia indican que están en proceso de ser escuela inclusiva aunque aún no la consideran totalmente inclusiva.

Con respecto a haber participado en acciones formativas sobre el liderazgo distribuido, la mayoría de las respuestas negativas provienen de los directores y directoras de centros grandes, es decir los grupos 1 y 3. Por otro lado, también coinciden esos grupos con ser los que más se acogen a la autoformación en liderazgo distribuido. Por otro lado, aquellos con menor experiencia (grupo 2) son los que más útil ven la formación recibida en liderazgo distribuido.

Los directores y directoras con más experiencia y formación (grupo 4) son quienes mayoritariamente señalan que en su centro se da un liderazgo distribuido, mientras que aquellos con poca formación (grupo 1) son los que más veces indican que dicha distribución del liderazgo se da solamente en ocasiones. No obstante, en todos los grupos se observa de manera muy similar que sería adecuado que su centro tuviera un liderazgo distribuido.

5. Discusión

Podemos considerar que las personas que ejercen la dirección de centros de Infantil y Primaria de la provincia de Sevilla han participado suficientemente en acciones formativas, ya que solamente un 5,2 % declara no haber participado en ninguna formación durante los pasados dos cursos académicos. Además, en el periodo de cinco años que comprende nuestro estudio, sin considerar el curso 2019/2020 por la situación sobrevenida por el Covid19, siempre un porcentaje superior al 60 % declara haber estado en 3 o más formaciones.

Al analizar los posibles agrupamientos que se pueden hacer con las respuestas obtenidas a partir del análisis de clúster, solamente encontramos el grupo 1, directores y directoras veteranos, que coinciden con ser los que han participado en menos actividades formativas. No obstante, teniendo en cuenta

que son precisamente los que más tiempo llevan en la dirección, podemos entender que, por este motivo, pueden necesitar menos formación o, más bien, que la oferta que encuentran no se ajusta a sus necesidades, que es una formación práctica centrada en los cambios normativos (por ejemplo, “(...) *manejo Séneca*”, ID_1) y en el liderazgo organizativo y pedagógico (por ejemplo, “...*gestión de las personas y organización de los grupos, liderazgo educativo, ...*”, ID_28).

Un gran número de responsables de la dirección escolar, principalmente los clasificados dentro del grupo 2, al contar estos con menos experiencia que el resto, valoran muy bien la formación inicial que recibieron apareciendo frases como: “*La formación para la función directiva. Fue muy completo y con el suficiente asesoramiento.*” (ID_32) y “*‘Mentorización’ de directores noveles a lo largo de todo el curso asesorando en todos los ámbitos educativos que implica la dirección*” (ID_57).

En líneas generales, muchas respuestas de varios grupos coinciden en señalar la mentoría como un elemento muy positivo de la formación que desean y consideran que todas las distintas modalidades (Congresos, Jornadas, Cursos con seguimiento, Grupos de Trabajo, Formación online con seguimiento individualizado, asesoramiento por parte de experto, ...) son necesarias. Por ejemplo, un director del grupo 3 (centros grandes) señala: “*Cuanta mayor calidad de la propuesta formativa, más provecho se puede sacar. Hay muchos modelos formativos y creo que todos tienen cabida según para qué*” (ID_10). Otro aspecto muy valorado por todos los grupos es que la formación sea impartida por personas expertas en la dirección o pertenecientes al cuerpo de Inspección educativa. Por ejemplo, hay respuestas que indican que las formaciones mejor valoradas son “(...) *las realizadas por asociaciones de directores*” (ID_13), tanto “(...) *por el intercambio de ideas con otros directores/as*” (ID_34), como “(...) *por compartir experiencias con otros directores*” (ID_69). En otro trabajo sobre la formación de equipos directivos en Tarragona también se indica que “se aprende a ser líder educativo si se crean redes de mentores y aprendices que trabajan en

comunicación horizontal y cuentan con soportes institucionales” (Iranzo García, P., Camarero Figuerola, M., Tierno García, J. M., y Barrios Arós, R., 2018, p. 67).

También es transversal a todos los grupos señalar que la formación que se les ofrece debe ser más variada y amplia. En este sentido, una respuesta del grupo 4, equipos directivos con experiencia y mucha formación, señala: *“considero que la formación para la dirección en general es escasa. La dirección es mucho más que la elaboración y cumplimiento de un proyecto”* (ID_15).

El término inclusión educativa es bien conocido en todos los grupos obtenidos mediante el análisis de clústeres, aunque destaca el grupo 4, equipos directivos con experiencia y mucha formación, con un acercamiento más acertado, mientras que el grupo 2, los directores y directoras con menos experiencia, son los que señalan ideas más confusas al definir la inclusión. Se hace así evidente que la formación inicial que reciben los directores y directoras noveles no está sirviendo para dar a conocer bien el modelo de escuela inclusiva, si bien la formación permanente sí produce ese aprendizaje. Este hecho se remarca incluso más cuanto que no solo la legislación educativa vigente promueve esa escuela inclusiva, sino que además el 92,1 % de los directores y directoras preguntados señalan que sería conveniente que sus centros se acercaran a ese modelo educativo".

Por ello, todos los grupos consideran que es necesaria mayor formación en inclusión. De hecho, destaca que un 31,2 % del grupo 1, constituido por centros grandes dirigidos por personas con mucha experiencia, expresa que no ha recibido esa formación en los últimos cinco años. Además de la escasez en la oferta formativa, debemos indicar los defectos que presenta la formación en inclusión que existe. Estos se pueden englobar en dos categorías: por un lado, se indica que la formación es excesivamente teórica y alejada de los recursos que realmente existen en sus centros. Por el otro, señalan la escasa preparación de la comunidad educativa hacia la inclusión y hacia las metodologías inclusivas.

La idea de una formación en escuela inclusiva teórica y alejada de la realidad concreta de la escuela o considerando unos recursos inexistentes en la misma, pone el énfasis en la necesidad de que dicha formación sea iniciada por profesionales que conozcan bien el centro educativo, como puede ser el inspector o inspectora de referencia. El conocimiento de las posibilidades reales de cada escuela en su camino hacia la inclusión puede ayudar a paliar algunas barreras, como señala una directora: “*No tenemos o no sabemos aprovechar los recursos de los que disponemos*” (ID_14). Además, la escasa preparación del profesorado hacia la inclusión debe hacer reflexionar acerca de la oferta formativa permanente que tienen y también repensar el papel de la formación en práctica que realiza el profesorado novel.

Para terminar, señalamos que, al ser preguntados sobre si su escuela es inclusiva, aparece un sesgo bastante grande con respecto al tamaño de la escuela. De hecho, el 58,97 % de directores y directoras de centros medianos o pequeños indican que su escuela es inclusiva, mientras que considerando los centros grandes (con un promedio de más de dos líneas) el porcentaje desciende al 35,10%. Este hecho nos lleva a plantearnos si el tamaño de las escuelas es un factor relevante a la hora de avanzar hacia la inclusión educativa. Realizada la tabla de contingencia encontramos un coeficiente de contingencia igual a 0,202 y el coeficiente V de Cramer con 0,206. Por tanto, no podemos afirmar que exista dicha correlación, pero sí observamos la necesidad de realizar más estudios que confirmen o rechacen esta posibilidad.

De manera parecida, en los centros con menor número de líneas es decir, centros pequeños y medianos, es donde el director o directora señala que se da un liderazgo distribuido con mayor frecuencia que en los centros grandes. De nuevo hemos confeccionado la tabla de contingencias, pero los valores de los coeficientes de contingencia y el coeficiente V De Cramer, con valores, respectivamente, de 0,352 y 0,217, no nos permiten afirmar con seguridad que exista una relación entre el tamaño del centro y el liderazgo distribuido. Existen algunos estudios empíricos que rechazan esta hipótesis como los realizados por Liu y Bellibas (2018, p. 14) que señalan, utilizando los datos de la encuesta TALIS

del 2013, que no encuentran ninguna relación entre el tamaño de la escuela y el desarrollo del liderazgo distribuido, pero, a la vista de nuestro estudio, consideramos necesario realizar más investigaciones empíricas para comprobar o refutar esta idea.

Dicho liderazgo distribuido surge en los centros cuando se potencia el papel de los coordinadores y coordinadoras de diferentes programas educativos dándoles autonomía y siendo elegidos entre el claustro por sus conocimientos, experiencia y motivación. Ello implica, por un lado, un papel activo de la persona que ejerce la dirección del centro escolar, con opiniones firmes sobre la importancia social que tiene distribuir el liderazgo y la asunción de valores democráticos. Por otro lado, aparece una rendición de cuentas que se realiza a través del seguimiento de dichos programas educativos en los diferentes órganos de funcionamiento del colegio.

Con ese liderazgo distribuido, las opiniones recogidas coinciden con distintas investigaciones experimentales que señalan algunos de los beneficios que dicho liderazgo aporta a la escuela como son la consecución de una visión común coherente con las funciones de la escuela (Çakir y Özkan, 2019; García-Martínez, 2019; Zakaria, Ismail y Hassan, 2020) y una mayor satisfacción y compromiso del profesorado con el centro (Algan y Ummanel, 2019; Hua y Ling, 2019; Joo, 2020; Samancioglu et al., 2019).

Sin embargo, apenas se hace explícita la manera en la que participan otros sectores aparte del propio cuerpo docente. Las familias y el alumnado se mencionan, en algunas ocasiones, pero no se detallan cómo participan. El hecho de que se hable de dicha participación tan poco puede deberse a que aún no esté suficientemente desarrollada. De hecho, la mayoría de los planes y los programas que se utilizan para desarrollar ese liderazgo distribuido dan un papel muy escaso o nulo a los estudiantes o sus familias a la hora de tomar decisiones. Quizás sería conveniente desarrollar ese aspecto en los planes y los programas educativos para que se reconozca el potencial como líderes que también tienen las familias y el alumnado.

Destaca negativamente la escasa oferta formativa en liderazgo distribuido, donde un porcentaje promedio superior al 60 % de los directores y directoras de centros grandes (grupos 1 y 3) indican que no han recibido formación al respecto en los últimos cinco años. Por ello, muchos optan por la autoformación, especialmente en el grupo que reúne aquellos directivos con menos experiencia, grupo 2. Entendemos que debería existir una mayor oferta de formación práctica en liderazgo distribuido, especialmente orientado a ese grupo con menos experiencia y noveles, ya que hasta un 57,5 % de dicho grupo 2 valora la formación recibida en liderazgo distribuido como útil y necesaria. Además, dicha formación con un carácter eminentemente práctico, haciéndola extensiva a todos los directores y directoras, puede ayudar a paliar las dificultades que algunos señalan para desarrollar dicho liderazgo, tanto desde sus propias convicciones (“(...) *se pueden pisar diferentes trabajos, pensamientos contradictorios, ...*”, ID_39, “*No tengo la suficiente confianza aún en depende qué personas*”, ID_65) como las que encuentran en la normativa.

6. Conclusiones

El presente trabajo de investigación parte del papel esencial que tienen los directores y directoras para introducir procesos de mejora en la escuela. En ese sentido, y considerando la legislación educativa actual, una mayor distribución del liderazgo puede ayudar a desarrollar una escuela cada vez más inclusiva.

Por otro lado, es evidente que para ejercer la dirección de un centro educativo se necesita una formación, tanto inicial como permanente, acorde con las últimas investigaciones. El papel que la Inspección educativa, dado su conocimiento de las evidencias científicas y al tener un contacto cercano a las diferentes realidades educativas de los directores y directoras, es esencial para iniciar esos procesos formativos de acompañamiento y asesoría que necesitan los equipos directivos actuales. Para ello, el presente trabajo muestra, desde el punto de vista de la dirección de colegios de Infantil y Primaria de la provincia de

Sevilla, las necesidades formativas que demandan, así como sus visiones de la escuela inclusiva y el liderazgo distribuido.

Encontramos que es un colectivo que está dispuesto a formarse, puesto que en torno al 50 %, en los últimos cinco años, ha participado en 3, 4 o 5 formaciones cada año y un 25 % en más de 5 formaciones cada año. Siendo los directores y directoras más veteranos aquellos que reciben menos formación.

Presentan, mayoritariamente, unas necesidades formativas originadas por la necesaria actualización de la función directiva ante los cambios legislativos y, específicamente, en liderazgo y en la gestión y motivación del profesorado. Las dificultades que entraña cada cambio legislativo vienen explicitadas tanto por el aumento en la rendición de cuentas, especialmente con el sistema de información Séneca para la gestión educativa en Andalucía, como ante cuestiones jurídicas. Además, tienen una concepción del cargo como un sujeto que debe ser guía ante otros y por ello demandan una formación específica que les ayude tanto a nivel psicológico como en la gestión social.

Los directores y directoras valoran muy positivamente la formación recibida entre iguales, especialmente aquellos con menos experiencia en el cargo, por lo que será bien recibido que los inspectores promuevan acciones formativas colectivas. Recordamos aquí el papel idóneo para la formación de la dirección escolar que le atribuyen a la Inspección educativa Antúnez y Silva (2020):

Los directores y directoras de los centros de la zona de Inspección poseen formación, talentos y experiencias valiosas. Identificar ese bagaje explícito y hacer que emerja cuando se trata de un conocimiento tácito constituye una actuación preliminar para promover y dinamizar la cooperación y ayuda entre directores y directoras del ámbito próximo que, sin duda, coadyuvará de manera eficaz en la formación de todo el colectivo. (p. 11)

Las personas en la dirección de los centros de Infantil y Primaria de la provincia de Sevilla tienen una visión correcta de la escuela inclusiva, ya que más del 97,4 % lo definen de manera adecuada, aunque en los últimos cinco años, más de la mitad declara que no ha recibido ninguna formación al respecto siendo los directores noveles los que menos formación han recibido y aquellos con mucho tiempo en el cargo los que optan por propuestas de autoformación. De hecho, muchos consideran necesaria una formación específica en escuela inclusiva y con frecuencia indican que dicha formación debe extenderse más allá de la figura del propio líder educativo. No por conocer el concepto dejan de ser conscientes de que una escuela inclusiva requiere de una formación práctica que les permita desarrollar la escuela inclusiva en su colegio. En ese sentido, Navareño (2020) menciona que la mejora sostenible y continua de la escuela pasa por tener los pies en la escuela y la cabeza en la ciencia para aprovechar dicha experiencia al servicio de las necesidades de cada contexto (p. 16). El inspector y la inspectora representa, por tanto, la figura ideal que, conociendo bien las características del centro, puede apoyar, consensuar y negociar con la institución educativa procesos que introduzcan dicha mejora.

Además, un 89 % de los encuestados indican que su colegio es una escuela inclusiva o está en proceso de conseguirlo y el 92,1 % indican que sería deseable llegar a la inclusión educativa. Por ello, el apoyo, formación y asesoramiento para fomentar procesos que promuevan la inclusión pueden ser muy bien recibidos si están adaptados a cada centro. Los centros grandes son aquellos donde sus directores y directoras ven más difícil lograr la inclusión. Las dificultades que señalan se centran en una formación práctica en inclusión que abarque incluso a otros sectores de la comunidad educativa y cuente con los recursos existentes en el propio centro. Estas barreras pueden ser atenuadas con una formación que parta del conocimiento de las características y limitaciones de la propia escuela. Para ello, se hace imprescindible la figura de la Inspección como agente que promueva una reflexión conjunta de la comunidad educativa y que facilite el consenso de una intervención educativa alineada con los objetivos de una escuela que avance hacia la inclusión. Como señala Navareño (2020, p. 17), la inspección puede ser el “amigo crítico” que

colabora en la búsqueda y creación de soluciones desde dentro potenciando el papel protagonista del equipo directivo y los docentes.

Como se indicó anteriormente, varios investigadores (Ceballos López y Saiz Linares, 2020; Lambrecht et al., 2020; Miškolci et al., 2016; Tejeiro, 2022) apuntan a la existencia de una relación entre el liderazgo distribuido y la escuela inclusiva. Por ello, no es de extrañar que, dado el alto porcentaje de directores y directoras que señalan que su escuela es inclusiva o está en proceso de conseguirlo, también un 78,7 % de estos indican que en su escuela aparece un liderazgo distribuido siempre o con frecuencia. Otros trabajos como el de Del Valle García-Carreño (2022) que estudia el liderazgo distribuido en colegios de Madrid también coincide con el nuestro al señalar que el liderazgo distribuido está presente en las 71 escuelas analizadas.

La oferta formativa en liderazgo distribuido es muy escasa y, seguramente por ello, los directores con menos experiencia, al tener menos formación en ese aspecto, son aquellos que declaran que en su centro se distribuye menos el liderazgo. Es algo que debería revertirse porque precisamente aquellos que, aunque tengan menos experiencia, sí han recibido alguna formación en liderazgo son los que mejor la valoran y la consideran útil. Otro hecho que nos lleva a considerar que debería haber más propuestas formativas es que se recurre con mucha frecuencia a la autoformación en liderazgo distribuido, principalmente por los directores y directoras de centros grandes.

Las personas que dirigen el centro educativo entienden la distribución del liderazgo como un reparto donde otras personas (principalmente docentes) asumen unas responsabilidades partiendo de la motivación y conocimiento que éstas aportan. Son conscientes de que eso conlleva una cultura colaborativa y se encuentran, en su mayoría, muy comprometidos fomentando dicho liderazgo. Además, al llevarla a cabo, comprueban dos de las ventajas que los investigadores coinciden en afirmar como son la adquisición de una visión común coherente con las funciones de la escuela (Çakir y Özkan, 2019; García-Martínez, 2019; Zakaria et al., 2020) y una mayor satisfacción y compromiso del

profesorado con el centro (Algan y Ummannel, 2019; Hua y Ling, 2019; Joo, 2020; Samancioglu et al., 2019).

Entendemos que la inspección educativa puede, a través del asesoramiento y como propuesta de organización, siempre respetando la autonomía de gestión de los propios centros educativos, coadyuvar a que la dirección promueva la participación y atribución de responsabilidades de los distintos órganos de gestión del centro. La ayuda tiene sentido por los beneficios que la investigación educativa señala para el centro, máxime cuando se considera, como se ha indicado anteriormente, que la formación en liderazgo distribuido es escasa pero bien valorada, especialmente en aquellos directores y directoras con menos experiencia. Serviría también para responder de manera adecuada a las barreras que otras personas señalan como son cuestiones referentes a la legislación o una adecuada formación personal o en recursos humanos.

Conocer la manera en la que los directores y directoras expresan cómo se da el liderazgo distribuido en sus colegios puede ayudar a dar pautas que fomenten dicho liderazgo. Ellos señalan que la participación en los diferentes Planes, Proyectos y Programas Educativos, con una adecuada selección de los coordinadores y coordinadoras, es esencial para darles autonomía y responsabilidad. Posteriormente, planifican diversas reuniones periódicas de los diferentes órganos de gestión del centro, principalmente el ETCP² y el claustro. En estas reuniones se considera cómo va cada programa y se reflexiona conjuntamente a la hora de tomar decisiones relevantes. En este sentido, la labor de coherencia de la Inspección educativa para aconsejar y evitar un exceso de proyectos inconexos y descoordinados, realizando un acompañamiento pedagógico integral que facilite la creación de sinergias, se considera esencial.

2 El Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica o ETCP está compuesto por la persona que ostenta la dirección, que lo preside, el jefe o jefa de estudios y los coordinadores o coordinadoras de ciclos junto al coordinador o coordinadora del equipo de orientación y tiene entre sus funciones fijar las líneas generales de actuación pedagógica del proyecto educativo.

Es significativo que la participación de otros sectores aparte del cuerpo docente se mencione de manera muy minoritaria, por lo que contar con la experiencia de aquellos directores y directoras que incluyen a otros sectores de la comunidad educativa puede ayudar a que otros, partiendo de una formación entre iguales, promuevan una mayor distribución del liderazgo.

En conclusión, el presente artículo muestra, desde el punto de vista de los directores y directoras de colegios de Infantil y Primaria, las necesidades formativas que tienen y cómo promueven un liderazgo distribuido para alcanzar una escuela inclusiva. Esta información es relevante para considerar cómo poder ayudarles en su camino para mejorar la escuela.

La Inspección educativa, entre otros agentes, puede, desde una orientación fundamentalmente formativa, ayudar en la mejora del desempeño directivo partiendo de dicho conocimiento. De hecho, consideramos esencial el papel del inspector o inspectora de referencia, ya que es el único agente que tiene tanto el bagaje científico adecuado como el conocimiento del contexto de cada centro. Para ello se han sugerido diferentes actuaciones como promover un aprendizaje colectivo conociendo las fortalezas y dificultades de los equipos directivos de su zona de actuación y poniéndolos en contacto. También se considera importante favorecer una reflexión conjunta de la comunidad educativa para lograr los consensos en las intervenciones y un plan de actuación que facilite la inclusión educativa como modelo deseable de escuela. Por último, los inspectores e inspectoras de educación pueden asesorar a los equipos directivos para que, en la búsqueda de esa escuela inclusiva, ayuden a los centros a asumir un liderazgo cada vez más distribuido, aconsejando la participación en Planes, Proyectos y Programas educativos buscando un sentido pedagógico integral.

Limitaciones del estudio

Hace ya mucho que el fracaso de la creación de los materiales diseñados para que cualquier docente pueda emplearlos de manera eficaz dio lugar a la comprensión de que debíamos considerar el conocimiento que también se producía dentro de la institución escolar (Navareño, 2020, p. 7). Actualmente,

toda propuesta formativa parte de la necesidad de considerar el contexto y las características de una escuela para promover planes de mejora eficaces. Por ello, es imprescindible conocer, entre otros factores, la opinión y necesidades que presenta el equipo directivo y el cuerpo docente de la misma, verdaderos pilares donde se sostiene la escuela. Sin embargo, pocos estudios empíricos muestran dichas necesidades por lo que entendemos que la presente investigación es, en ese sentido, algo novedosa.

Por un lado, debemos señalar que la muestra atiende únicamente a los directores y directoras de los centros de Infantil y Primaria de la provincia de Sevilla. Aunque el tamaño muestral es adecuado, sí es necesario destacar, como limitación del estudio, que solamente contamos con dos centros de Infantil y tres de Infantil, Primaria y Secundaria (1º y 2º ESO). Por ello, los resultados y las conclusiones ofrecidas deben aplicarse mejor a centros de Infantil y Primaria que a los otros tipos de centros considerados.

Por otro lado, al centrarse la presente investigación dentro del marco espacial de la provincia de Sevilla, sus resultados y conclusiones solo pueden extrapolarse en dicha provincia.

Entendemos que esta investigación puede ayudar a fomentar otras investigaciones con un carácter experimental que amplíen sus resultados. También puede servir dando indicios acerca de qué demandas y necesidades tienen otros directores y directoras de otras provincias y centros, ayudando así a diferentes agentes, y en concreto a la Inspección educativa, a establecer un punto de partida desde el cual indagar acerca de las características concretas y condiciones para poder realizar actuaciones útiles en un marco colaborativo.

Agradecimientos y financiación

El presente artículo no ha sido financiado. Sí queremos agradecer la participación de los directores y directoras de los colegios de Infantil y Primaria que han realizado la encuesta.

Conflicto de intereses

Ninguno.

Referencias bibliográficas

- Alaminos, A., Francés, F., Peñalva-Verdú, C., & Santacreu, O. (2015). *Análisis multivariante para las Ciencias Sociales I*. Pydlos.
- Algan, E., & Ummanel, A. (2019). Toward Sustainable Schools: A Mixed Methods Approach to Investigating Distributed Leadership, Organizational Happiness, and Quality of Work Life in Preschools. *Sustainability*, 11(19), 5489. DOI: <https://doi.org/10.3390/su11195489>
- Alyami, R., & Floyd, A. (2019). Female School Leaders' Perceptions and Experiences of Decentralisation and Distributed Leadership in the Tatweer System in Saudi Arabia. *Education Sciences*, 9(1), 25. <https://doi.org/10.3390/educsci9010025>
- Antúnez, S. (2011). ¿Qué tiene de particular dirigir un centro escolar? Consecuencias para la formación de directores. *Avances En Supervisión Educativa*, 14. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i14.477>
- Antúnez, S., & Silva, P. (2020). La formación de directores y directoras escolares y la Inspección Educativa. *Avances en Supervisión Educativa*, 33. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i33.688>
- Barrio De la Puente, J. L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista complutense de educación*. Recuperado de: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/124342/1/6215-16291-1-PB.PDF?sequence=1>
- Bolívar, A. (2015). Evaluar el Liderazgo Pedagógico de la Dirección Escolar. Revisión de Enfoques e Instrumentos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 15-39. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5308046>

- Booth, T., & Ainscow, M. (Eds.). (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. Psychology Press.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. CSIE.
- Bustamante Zamorano, M. P., Lagos González, D. P., Muñoz Muga, D. A., & Riquelme Torrijos, S. C. (2007). *Construcción de un instrumento piloto para medir niveles de violencia escolar en el aula*. [Tesis de maestría, Universidad de Valparaíso]. Repositorio institucional – Universidad de Valparaíso, Chile. Recuperado de <https://repositoriobibliotecas.uv.cl/bitstream/handle/uvscl/8003/120110.pdf?sequence=1>
- Çakir, Ç., & Özkan, M. (2019). Investigation of in-School Factors Affecting Distributed Leadership Practices. *Journal of Computer and Education Research*, 7(14), 383-417. <https://doi.org/10.18009/jcer.584459>
- Casanova, M. A. (2020). Miradas de futuro: Educación inclusiva para la sociedad democrática. Una revisión en el tiempo. *Avances en Supervisión Educativa*, 33. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i33.683>
- Ceballos López, N., & Saiz Linares, Á. (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>
- Chiner, S. (2018). La educación inclusiva y su desarrollo en el marco legislativo español. *International Studies on Law and Education*, 29/30. http://www.hottopos.com/isle29_30/
- Day, C., & Sammons, P. (2013). *Successful Leadership: A Review of the International Literature*. CfBT Education Trust. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546806.pdf>
- Day, C., Sammons, P., & Gorgen, K. (2020). *Successful school leadership. Education Development Trust*. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED614324.pdf>

- Del Valle García-Carreño, I. (2022): La escuela pública madrileña desde la visión del liderazgo distribuido: un estudio descriptivo. *International Journal of New Education*. Núm. 10, diciembre, pp. 39-65.
<https://doi.org/10.24310/IJNE.10.2022.15117>
- Escudero, J. M., & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
<https://doi.org/10.35362/rie550526>
- García-Martínez, I. (2019). *Coordinación pedagógica y liderazgo distribuido en los institutos de secundaria*. [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. Repositorio institucional – Universidad de Granada, España. Recuperado de <https://digibug.ugr.es/handle/10481/55983>
- Gil Pascual, J. A., (2015). *Metodología cuantitativa en educación*. Editorial UNED.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2014). Liderazgo colaborativo y mejora escolar: Comprendiendo el impacto sobre la capacidad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55131688004>
- Harris, A. (2012). Leading system-wide improvement. *International Journal of Leadership in Education*, 15(3), 395-401.
<https://doi.org/10.1080/13603124.2012.661879>
- Hua, H. K., & Ling, Y.-L. (2019). Distributive Leadership and its Relationship to Organizational Commitment in Secondary Schools of Sarawak. *Sumerianz Journal of Education, Linguistics and Literature*, 6.
<https://doi.org/10.53935/2641-533x.v2i2.112>
- Hulpia, H., Devos, G., Rosseel, Y., & Vlerick, P. (2012). Dimensions of Distributed Leadership and the Impact on Teachers' Organizational Commitment: A Study in Secondary Education: Distributed Leadership and Organizational Commitment. *Journal of Applied Social Psychology*, 42(7), 1745-1784.
<https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2012.00917.x>

- Imbernón, F. (2019). La formación del profesorado de Secundaria: La eterna pesadilla. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 151-163.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9302>
- Iranzo García, P., Camarero Figuerola, M., Tierno García, J. M., & Barrios Arós, R. (2018). Formación para la función directiva en la escuela: el caso de Tarragona (Cataluña). *Bordón: revista de pedagogía*. 70 (2), 57-72.
<https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.54487>
- Joo, Y. H. (2020). The effects of distributed leadership on teacher professionalism: The case of Korean middle schools. *International Journal of Educational Research*, 99, 101500.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101500>
- Lambrecht, J., Lenkeit, J., Hartmann, A., Ehlert, A., Knigge, M., & Spörer, N. (2020). The effect of school leadership on implementing inclusive education: How transformational and instructional leadership practices affect individualised education planning. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752825>
- Latas, Á. P. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327(1), 11-29. Recuperado de:
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:f8ea4ffd-cff1-485c-9b80-a6ec268a6ef9/re3270210520-pdf.pdf>
- Leithwood, K., Patten, S., & Jantzi, D. (2010). Testing a Conception of How School Leadership Influences Student Learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671-706.
<https://doi.org/10.1177/0013161X10377347>
- Liu, Y., & Bellibas, M. S. (2018). School factors that are related to school principals' job satisfaction and organizational commitment. *International Journal of Educational Research*, 90, 1-19.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.04.002>
- Louis, K. S., Wahlstrom, K. L., Michlin, M., Gordon, M., Thomas, E., Leithwood, K., Anderson, S. E., Mascall, B., Strauss, T., & Moore, S. (2010). *Learning*

From Leadership: Investigating the Links to Improved Student Learning. Final Report of Research to the Wallace Foundation. Recuperado de: <http://conservancy.umn.edu/handle/11299/140885>

Manaze, M. (2019). Practice and Challenges of Distributed Leadership at Public Secondary Schools of Dessie City Administration. *Asian Journal of Education and E-Learning*, 7(4), 95-112. <https://doi.org/10.24203/ajeel.v7i4.5918>

Mejía Navarrete, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista latinoamericana de metodología de la investigación social*, (1), 47-60. Recuperado de: <http://relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/43/46>

Miškolci, J., Armstrong, D., & Spandagou, I. (2016). Teachers' Perceptions of the Relationship between Inclusive Education and Distributed Leadership in Two Primary Schools in Slovakia and New South Wales (Australia). *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(2), 53-65. <https://doi.org/10.1515/jtes-2016-0014>

Murillo Torrecilla, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 14. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/10090/10200>

Navareño, P. (2020). Asesoramiento y acompañamiento pedagógico integral: Innovación y mejora educativa sostenible desde las comunidades profesionales de aprendizaje. *Avances en Supervisión Educativa*, 34. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i34.676>

Nilholm, C. (2021). Research about inclusive education in 2020 – How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 358-370. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754547>

Ramberg, J., & Watkins, A. (2020). Exploring inclusive education across Europe: Some insights from the European Agency Statistics on Inclusive

- Education. *FIRE: Forum for International Research in Education*, 6(1).
<https://doi.org/10.32865/fire202061172>
- Samancioglu, M., Baglibel, M., & Erwin, B. J. (2019). Effects of Distributed Leadership on Teachers' Job Satisfaction, Organizational Commitment and Organizational Citizenship. *Pedagogical Research*, 5(2).
<https://doi.org/10.29333/pr/6439>
- Sandoval Estupiñán, L. Y., Pineda Báez, C., Bernal Luque, R., & Quiroga Otálora, C. (2020). Los retos del director escolar novel: formación inicial y liderazgo. *Revista complutense de educación*. 31(1), pp. 117-126. Recuperado de:
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/193465/Sandoval.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational researcher*, 30(3), 23-28. <https://doi.org/10.3102/0013189X030003023>
- Tejeiro, F. (2022). Distributed Leadership and Inclusive Schools. *International Journal of Educational Leadership and Management.*, 12(1).
<https://doi.org/10.17583/ijelm.10997>
- Toticagüena Barandica, K. (2018). En el camino de la inclusión: Una mirada al entorno educativo y al plan de intervención en aula. *Avances en Supervisión Educativa*, 30. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i30.629>
- Tristán López, A. (2008). Modificación al modelo de Lawshe para el dictamen cuantitativo de la validez de contenido de un instrumento objetivo. *Avances en medición*, 6(1), 37-48. Recuperado de:
https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/application/files/9716/0463/3548/VOL_6_Articulo4_Indice_de_validez_de_contenido_37-48.pdf
- UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Aprobada por la Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad.

Salamanca, 7-10 de junio de 1994. Recuperado de:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa

UNESCO (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. Recuperado de:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>

Valiente Sandó, P., González Ramírez, J., & del Toro Prada, J. J. (2014). Fundamentos para una concepción teórico-metodológica de la formación especializada del director escolar. *Avances En Supervisión Educativa*, (20). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i20.105>

Zakaria, Z. B., Ismail, S. N. B., & Hassan, K. B. (2020). The Influence of Distributed Leadership towards PLC Implementation in Kelantan Residential Secondary School. *International Journal of Science and Research*, 9(3), pp. 974-982. Recuperado de:
<https://www.ijsr.net/getabstract.php?paperid=SR20310133431>

ANEXO I

CUESTIONARIO: FORMACIÓN DE EQUIPOS DIRECTIVOS

DATOS

Todas las preguntas marcadas con * son obligatorias.

1. ¿Cuántos años lleva usted asumiendo la dirección de su colegio? *

El valor debe ser un número.

2. ¿Cuál es su género?

- Masculino
- Femenino
- Prefiero no decirlo

3. ¿Cómo describiría mejor su colegio? *

- Centro educativo en una localidad con más de 45 000 habitantes.
- Centro educativo en una localidad con menos de 45 000 y más de 5 000 habitantes.
- Centro educativo en una localidad con menos de 5 000 habitantes.
- Colegio Público Rural (CPR).
- Otras: _____

3. ¿Cuántas líneas o número de clases con un mismo nivel suele tener su colegio? *

- Mayoritariamente, una única línea (1º A, 2º A, ...)
- Mayoritariamente, dos líneas (1º A, 1º B, 2º A, 2º B,...)
- Mayoritariamente, tres líneas (1º A, 1º B, 1º C, 2º A, 2º B, 2º C,...)
- Más de tres líneas
- Una misma clase tiene varios niveles (Aulas unitarias)

4. Marque todas las enseñanzas que se imparten en su centro educativo *

- Infantil.
- Primaria.
- Algunos cursos de ESO, pero no todos (1º, 2º, 3º o 4º ESO).
- La ESO completa (1º, 2º, 3º y 4º ESO).
- Formación Profesional Básica.

5. ¿Cuáles son, según su opinión y experiencia, el papel y las funciones principales de la dirección de un colegio donde sería necesaria una mayor formación? *

6. ¿En cuánta formación (Grupos de Trabajo, Congresos, Conferencias, Formación en Centro...) ha intervenido (como asistente o participando) en los cursos escolares indicados? *

	No recuerdo	Ninguna	1 o 2	3, 4 o 5	Más de 5
Curso 21/22	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Curso 20/21	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Curso 18/19	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Curso 17/18	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. ¿Cuál es, según su opinión y experiencia, el tipo de formación que considera más útil y mejor provecho le ha sido para sus funciones en la dirección del colegio? *

ESCUELA INCLUSIVA

8. ¿Ha recibido algún tipo de formación sobre escuela inclusiva en los cursos escolares indicados? *

	Sí, reglada.	Sí, autodidacta	No.	No recuerdo.
Curso 21/22	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Curso 20/21	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Curso 18/19	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Curso 17/18	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. En el caso de responder afirmativamente en algún curso de la pregunta anterior, podría indicarnos cómo valora, desde su punto de vista, esa formación en escuela inclusiva. (Si no ha respondido afirmativamente puede indicar aquí un simple "No he tenido formación en ese aspecto"). *

10. ¿Qué significa, para usted, el término inclusión educativa? (Si no conoce el término puede escribir "No lo conozco") *

Para la UNESCO, la inclusión educativa supera el concepto de integración de un alumnado con necesidades educativas específica, siendo necesario identificar y eliminar las barreras que existen para garantizar una educación a todos los estudiantes. Considerando esta definición, podría responder, razonadamente, a estas dos cuestiones.

11. ¿Piensa que su escuela es inclusiva? *

- Sí.
- No, pero está en proceso.
- No, pero sí hay integración en el aula del alumnado con necesidades educativas específicas.
- No, pero sí se adapta la enseñanza al alumnado en aulas específicas.
- No.
- Otras: _____

12. ¿Por qué? *

13. ¿Cree que sería adecuado que su centro educativo se acercara al modelo de inclusión educativa definido anteriormente? *

- Sí.
- No.
- Otras: _____

14. ¿Por qué? *

LIDERAZGO DISTRIBUIDO

15. ¿Ha recibido algún tipo de formación sobre liderazgo distribuido en los cursos escolares indicados? *

	Sí, reglada.	Sí, autodidacta .	Sí sobre liderazgo, pero no distribuido.	No.	No recuerdo.
Curso 21/22	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Curso 20/21	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Curso 18/19	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Curso 17/18	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. En el caso de responder afirmativamente en algún curso de la pregunta anterior (columnas 1 o 2), podría indicarnos cómo valora, desde su punto de vista, esa formación en liderazgo distribuido. (Si no ha respondido afirmativamente puede indicar aquí un simple "No he tenido formación en ese aspecto"). *

17. ¿Qué significa, para usted, el término liderazgo distribuido? (Si no conoce el término puede escribir "No lo conozco") *

Para Ton Duif (presidente de la asociación de directores de escuelas europeas, ESHA), el liderazgo distribuido supone reconocer la experiencia y conocimientos del profesorado, el alumnado y las familias para poder liderar proyectos, compartiendo la responsabilidad, hacia objetivos educativos comunes. Considerando esta definición, ¿podría responder, razonadamente, a estas dos últimas cuestiones?

18. ¿Piensa que en su escuela se da un liderazgo distribuido? *

- Sí
- No siempre, pero sí con frecuencia.
- Algunas veces.
- Muy pocas veces.
- No.
- Otras: _____

19. ¿Por qué? *

20. ¿Cree que sería adecuado que su centro educativo tuviera un liderazgo distribuido tal y como se ha definido anteriormente? *

- Sí.
- No.
- Otras: _____

21. ¿Por qué? *

22. Muchas gracias por su tiempo, si quiere que le haga llegar las conclusiones del estudio durante este curso escolar puede dejarme aquí una dirección de correo electrónico: