

La inclusión en centros educativos en la ciudad de Messina (Italia)

Tiziana Molonia

Tesis doctoral dirigida por:

Dr. EMILIO CRISOL MOYA

Dra. MARÍA JESUS CAURCEL CARA





Universidad de Granada
Facultad de Ciencias de la Educación

Tesis doctoral presentada por:

Tiziana Molonia

Tesis doctoral dirigida por:

Dr. EMILIO CRISOL MOYA

Dra. MARÍA JESUS CAURCEL CARA

Granada, 2021

Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Tiziana Molonia
ISBN: 978-84-1117-445-9
URI: <http://hdl.handle.net/10481/76034>

AGRADECIMIENTO

En primer lugar, agradezco a mi madre su presencia silenciosa y amorosa, la cual me dio la fuerza y el coraje para lograr este objetivo.

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento también a mi primer director el profesor Emilio Crisol Moya por haber aceptado este cargo y por haberme ayudado y guiado, compartiendo conmigo su gran profesionalidad y experiencia.

Igualmente, doy las gracias a mi directora, la profesora María Jesús Caurcel Cara, que me ha acompañado en mi largo camino, aportando con su valiosa contribución competencia, precisión, disponibilidad y solidaridad.

Gracias a mi tutora, la profesora María Jesús Gallego Arrufat, que ha sido fuente de valor para seguir adelante.

Mi agradecimiento se dirige también a los profesores de la Universidad de Messina que han dado su aportación a la realización de mi proyecto de tesis.

Finalmente, doy las gracias a los equipos directivos de las escuelas de Messina que han creído en este proyecto y han permitido la participación de docentes y familias.

ÍNDICE

Introducción	p.	17
Capítulo 1. La dimensión inclusiva en la experiencia de la escuela italiana	p.	23
1.1. Concepción e historia de la educación inclusiva	p.	25
1.1.1. Especificidad de la educación inclusiva	p.	25
1.1.2. Evaluación de la educación inclusiva	p.	28
1.1.3. El debate internacional sobre la educación inclusiva	p.	30
1.1.3.1. Las intervenciones de la Organización de las Naciones Unidas	p.	30
1.1.3.2. Las intervenciones en Europa	p.	34
1.2. El proceso hacia la inclusión escolar en Italia	p.	38
1.2.1. Etapas de la integración en la escuela de Italia	p.	38
1.2.2. La evolución de la normativa sobre la Inclusión Educativa	p.	46
1.2.3. Herramientas de apoyo a la planificación inclusiva	p.	51
1.2.3.1. El Plan de Educación Individualizado (PEI)	p.	51
1.2.3.2. El Plan de Enseñanza Personalizada (PDP)	p.	52
1.2.3.3. El Plan Anual específico para Inclusividad (PAI)	p.	53
1.2.3.4. El Grupo de Trabajo de Inclusión (GLI)	p.	55
1.2.3.5. El Centros de Apoyo Territorial (CTS) y el Centro Territorial para la Inclusión (CTI)	p.	55
1.2.3.6. El Index para la Inclusión	p.	56
1.2.4. Educación Inclusiva en Italia: experiencias	p.	57
Capítulo 2. Diversidad y liderazgo inclusivo: hacia la diferencia	p.	61
2.1. El liderazgo inclusivo	p.	63
2.1.1. Los distintos enfoques al liderazgo	p.	63
2.1.2. Conceptualización del liderazgo inclusivo	p.	65
2.1.3. El líder como facilitador de la inclusión	p.	67
2.1.4. El liderazgo como una inclusión de la comunidad educativa	p.	70
2.2. El liderazgo escolar en Italia	p.	76
2.2.1. La evolución de la legislación sobre el perfil del Director Escolar	p.	76
2.2.2. Competencias y funciones de la gestión escolar	p.	81
2.2.3. La contratación y evaluación de la gestión escolar	p.	86
2.2.4. La Gestión Escolar para la inclusión (Formas de liderazgo para la inclusión)	p.	92

Capítulo 3. Metodología y diseño de la investigación	p. 99
3.1. Objetivos	p. 101
3.2. Participantes	p. 103
3.2.1. Descripción de los participantes del equipo docente y directivo	p. 106
3.2.2. Descripción de los familiares participantes	p. 108
3.3. Variables	p. 110
3.3.1. Variables independientes o control para el equipo directivo y docente	p. 110
3.3.1.1. Variables relacionadas con las características generales de los centros	p. 110
3.3.1.2. Variables relacionadas con las características generales de los sujetos	p. 110
3.3.1.3. Variables relacionadas con el papel y la experiencia profesional	p. 111
3.3.2. Variables independientes o control para las familias	p. 112
3.3.2.1. Variables relacionadas con las características generales de los sujetos	p. 112
3.3.2.2. Variables relacionadas con las características personales de los sujetos	p. 113
3.3.3. Variables dependientes	p. 114
3.3.3.1. Variables dependientes para el equipo directivo y docente	p. 114
3.3.3.2. Variables dependientes para las familias	p. 114
3.4. Instrumentos	p. 115
3.4.1. Index para la Inclusión	p. 115
3.4.2. Cuestionario “La Leadership Inclusiva in Istituti Comprensivi” (LEI-Q)	p. 117
3.4.2.1. Validación del instrumento al contexto italiano	p. 118
3.4.2.2. Estructura final de la versión italiana	p. 131
3.5. Procedimiento, fases y cronograma de la investigación	p. 132
3.5.1. Cronograma	p. 133
3.6. Diseño de la investigación	p. 135
3.7. Análisis de datos	p. 135
Capítulo 4. Resultados de la investigación	p. 137
4.1. Resultados del cuestionario Index para la Inclusión	p. 139
4.1.1 Opiniones del personal docente y del equipo directivo sobre la inclusión educativa	p. 139
4.1.2 Opiniones de las familias sobre la inclusión educativa	p. 152
4.2. Resultados del cuestionario La Leadership Inclusiva in Istituti Comprensivi (LEI-Q)	p. 164
4.2.1 Opiniones del personal docente y del equipo directivo sobre el liderazgo inclusivo	p. 164
4.2.2 Opiniones de las familias sobre el liderazgo inclusivo.....	p. 174

Capítulo 5. Conclusiones y Discusión de los resultados	p. 185
5.1. Discusión de los análisis descriptivos del cuestionario Index para la Inclusión	p. 188
5.2. Discusión de los resultados descriptivos del cuestionario LEI-Q	p. 190
5.3. Conclusiones	p. 194
5.4. Limitaciones y líneas Futuras de Investigación	p. 195
Referencias bibliográficas	p. 197
Anexos	p. 219

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Descripción de los participantes del equipo educativo	p. 107
Tabla 2.	Descripción de las familias participantes	p. 109
Tabla 3.	Listado de los expertos profesores de la Universidad y docentes de la ciudad de Messina para el proceso de validación	p. 120
Tabla 4.	Descripción de los ítems del Cuestionario LEI-Q en la versión para el Personal Docente	p. 123
Tabla 5.	Descripción de los ítems del Cuestionario LEI-Q en la versión para las Familias	p. 124
Tabla 6.	Matriz de Factores Rotados LEI-Q (equipos directivos y docentes)	p. 125
Tabla 7.	Matriz de Factores Rotados LEI-Q (familias)	p. 127
Tabla 8.	Cronograma de las fases de la investigación	p. 134
Tabla 9.	Medidas de tendencia central y frecuencias de las opiniones del equipo directivo y docente sobre la Dimensión A. Crear escuelas inclusivas	p. 139
Tabla 10.	Medidas de tendencia central y frecuencias de las opiniones del equipo directivo y docente sobre la Dimensión B. Elaborar políticas inclusivas	p. 140
Tabla 11.	Medidas de tendencia central y frecuencias de las opiniones del equipo directivo y docente sobre la Dimensión C. Desarrollar prácticas inclusivas	p. 141
Tabla 12.	Medidas de tendencia central del Index para la Inclusión desde la opinión del equipo docente y directivo (N = 310)	p. 142
Tabla 13.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión A según la zona socioeducativa del centro escolar (equipo docente y directivo)	p. 142
Tabla 14.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión B según la zona socioeducativa del centro escolar (equipo docente y directivo)	p. 143
Tabla 15.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión C según la zona socioeducativa del centro escolar (equipo docente y directivo)	p. 143
Tabla 16.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión A según la etapa educativa en la que el personal docente trabaja	p. 143
Tabla 17.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión B según la etapa educativa en la que el personal docente trabaja	p. 144
Tabla 18.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión C según la etapa educativa en la que el personal docente trabaja	p. 144
Tabla 19.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión A según el niveles socioeconómico del centros (equipo docente y directivo)	p. 144
Tabla 20.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión B según el niveles socioeconómico del centros (equipo docente y directivo)	p. 145

Tabla 21.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión C según el niveles socioeconómico del centros (equipo docente y directivo)	p. 145
Tabla 22.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión A según la edad (equipo docente y directivo)	p. 145
Tabla 23.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión B según la edad (equipo docente y directivo)	p. 146
Tabla 24.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión C según la edad (equipo docente y directivo)	p. 146
Tabla 25.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión A en función de la formación inicial del personal escolar	p. 146
Tabla 26.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión B en función de la formación inicial del personal escolar	p. 147
Tabla 27.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión C en función de la formación inicial del personal escolar	p. 147
Tabla 28.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión A según el tipo de docente	p. 147
Tabla 29.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión B según el tipo de docente	p. 148
Tabla 30.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión C según el tipo de docente	p. 148
Tabla 31.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión A en función de los años de experiencia como miembro del equipo directivo	p. 148
Tabla 32.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión B en función de los años de experiencia como miembro del equipo directivo	p. 148
Tabla 33.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión C en función de los años de experiencia como miembro del equipo directivo	p. 149
Tabla 34.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión A en función de los años de experiencia en la docencia	p. 149
Tabla 35.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión B en función de los años de experiencia en la docencia	p. 150
Tabla 36.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión C en función de los años de experiencia en la docencia	p. 150
Tabla 37.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión A por centros educativos (equipo directivo y docente)	p. 151
Tabla 38.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión B por centros educativos (equipo directivo y docente)	p. 151
Tabla 39.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión C por centros educativos (equipo directivo y docente)	p. 151

Tabla 40.	Comparación por sexo/género de los miembros del equipo directivo y docente de las tres dimensiones del Index	p. 152
Tabla 41.	Medidas de tendencia y frecuencias de las opiniones de las familias sobre la Dimensión A. Crear escuelas inclusivas	p. 152
Tabla 42.	Medidas de tendencia y frecuencias de las opiniones de las familias sobre la Dimensión B. Elaborar políticas inclusivas	p. 153
Tabla 43.	Medidas de tendencia y frecuencias de las opiniones de las familias sobre la Dimensión C. Desarrollar prácticas inclusivas	p. 154
Tabla 44.	Medidas de tendencia central y dispersión del Index para la Inclusión desde la opinión del las familias (N = 905)	p. 154
Tabla 45.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión A según la zona socioeducativa (familias)	p. 155
Tabla 46.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión B según la zona socioeducativa (familias)	p. 155
Tabla 47.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión C según la zona socioeducativa (familias)	p. 156
Tabla 48.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión A el nivel socioeconómico de las familias	p. 156
Tabla 49.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión B el nivel socioeconómico de las familias	p. 156
Tabla 50.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión C el nivel socioeconómico de las familias	p. 157
Tabla 51.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión A en función de la etapa educativa cursada por el menor	p. 157
Tabla 52.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión B en función de la etapa educativa cursada por el menor	p. 157
Tabla 53.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión C en función de la etapa educativa cursada por el menor	p. 158
Tabla 54.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión A según la edad de los padres	p. 158
Tabla 55.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión B según la edad de los padres	p. 158
Tabla 56.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión C según la edad de los padres	p. 159
Tabla 57.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión A en función del nivel de estudios del padre	p. 159
Tabla 58.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión B en función del nivel de estudios del padre	p. 159

Tabla 59.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión C en función del nivel de estudios del padre	p. 160
Tabla 60.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión A en función del nivel de estudios de la madre	p. 160
Tabla 61.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión B en función del nivel de estudios de la madre	p. 161
Tabla 62.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión C en función del nivel de estudios de la madre	p. 161
Tabla 63.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión A según el estado civil de los padres	p. 162
Tabla 64.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión B según el estado civil de los padres	p. 162
Tabla 65.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión C según el estado civil de los padres	p. 163
Tabla 66.	Comparación por sexo/género de los familiares respecto a las tres dimensiones del Index	p. 163
Tabla 67.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión A por centros educativos (familias)	p. 163
Tabla 68.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión B por centros educativos (familias)	p. 164
Tabla 69.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión C por centros educativos (familias)	p. 164
Tabla 70.	Medidas de tendencia y frecuencias de las opiniones del equipo directivo y docente sobre la Dimensión 1.	p. 165
Tabla 71.	Medidas de tendencia y frecuencias de las opiniones del equipo directivo y docente sobre la Dimensión 2.	p. 166
Tabla 72.	Medidas de tendencia central y dispersión del LEI-Q-IP desde la opinión del personal docente y del equipo directivo (N = 293)	p. 167
Tabla 73.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión 1 según la zona socioeducativa del centro escolar (equipo docente y directivo)	p. 167
Tabla 74.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión 2 según la zona socioeducativa del centro escolar (equipo docente y directivo)	p. 168
Tabla 75.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión 1 según la zona la etapa educativa en la que imparten docencia	p. 168
Tabla 76.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión 2 según la zona la etapa educativa en la que imparten docencia	p. 168

Tabla 77.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión 1 según el nivel socioeconómico de los centros	p. 169
Tabla 78.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión 2 según el nivel socioeconómico de los centros	p. 169
Tabla 79.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión 1 según la edad (equipo docente y directivo)	p. 170
Tabla 80.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión 2 según la edad (equipo docente y directivo)	p. 170
Tabla 81.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión 1 en función de la formación del personal escolar	p. 170
Tabla 82.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión 2 en función de la formación del personal escolar	p. 171
Tabla 83.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión 1 en función los años de experiencia como miembro del Equipo Directivo	p. 171
Tabla 84.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión 2 en función los años de experiencia como miembro del Equipo Directivo	p. 171
Tabla 85.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión 1 en función del tipo de docencia del personal escolar	p. 172
Tabla 86.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión 2 en función del tipo de docencia del personal escolar	p. 172
Tabla 87.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión 1 en función de la experiencia docente	p. 172
Tabla 88.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión 2 en función de la experiencia docente	p. 173
Tabla 89.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión 1 según el centro escolar	p. 173
Tabla 90.	Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión 2 según el centro educativo	p. 173
Tabla 91.	Comparación por sexo/género de los miembros del equipo directivo y docente de las dos dimensiones del ILEI-Q-IP	p. 174
Tabla 92.	Medidas de tendencia y frecuencias de las opiniones de las familias sobre la Dimensión 1	p. 175
Tabla 93.	Medidas de tendencia y dispersión de las opiniones de las familias sobre la Dimensión 2	p. 176
Tabla 94.	Medidas de tendencia central y dispersión del LEI-Q-IF desde la opinión de las familias (N = 927)	p. 177

Tabla 95. Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión 1 en función de las zonas socioeducativas	p. 177
Tabla 96. Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión 2 en función de las zonas socioeducativas	p. 178
Tabla 97. Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión 1 en función del nivel socioeconómico de las familias	p. 178
Tabla 98. Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión 2 en función del nivel socioeconómico de las familias	p. 179
Tabla 99. Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión 1 en función de la etapa educativa a la que asiste el/la hijo/a del nivel socioeconómico de las familias	p. 179
Tabla 100. Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión 2 en función de la etapa educativa a la que asiste el/la hijo/a del nivel socioeconómico de las familias	p. 179
Tabla 101. Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión 1 en función del estado civil de los padres	p. 180
Tabla 102. Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión 2 en función del estado civil de los padres	p. 180
Tabla 103. Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión 1 en función de la formación del padre	p. 180
Tabla 104. Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión 2 en función de la formación del padre	p. 181
Tabla 105. Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión 1 en función de la formación de la madre	p. 181
Tabla 106. Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión 2 en función de la formación de la madre	p. 182
Tabla 107. Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión 1 en función de la edad de los padres	p. 182
Tabla 108. Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión 2 en función de la edad de los padres	p. 182
Tabla 109. Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión 1 según el centro educativo	p. 183
Tabla 110. Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión 2 según el centro educativo	p. 184
Tabla 111. Comparación por sexo/género de las familias <i>de las dos dimensiones del LEI-Q-IP</i>	p. 184

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo Propuesto, Análisis Factorial Confirmatorio LEI-Q (equipo docente y directivo)	p. 128
Figura 2. Modelo Propuesto, Análisis Factorial Confirmatorio LEI-Q (familias)	p. 129



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

INTRODUCCIÓN



“Educar es ayudar a la vida a caminar por los amplios y siempre nuevos caminos de la experiencia con espíritu de alegría, de fraternidad, de deseo de bien, de responsabilidad”

(Maria Montessori)

La presente tesis doctoral nace de la convicción de que la educación es un instrumento que debe ofrecer la posibilidad a cada individuo de realizarse, insertarse en la sociedad y tomar decisiones con autonomía, dignidad y pasión. Para ello, la educación escolar debe garantizar justicia, equidad e igualdad de oportunidades a través de la convivencia, la participación y el aprendizaje de todos.

La escuela debe permitir que todos los alumnos, independientemente de su condición social, raza, género, discapacidad,... que consigan altos niveles de logro, competencias personales y sociales. Para hacer esto el sistema escolar debe aspirar a la inclusión educativa en todos sus aspectos, a nivel profesional, curricular y organizativo, a través de una búsqueda permanente de procedimientos, cada vez más adecuados, para responder a la diversidad.

Hablar de escuela inclusiva significa referirse a escuelas que, en primer lugar, promueven el desarrollo de culturas, políticas y prácticas inclusivas, o sea, un proceso que involucra completa y profundamente a la escuela y la comunidad en la forma de pensar, decidir y organizar sus recursos, humanos y materiales para atender a la diversidad y ofrecer una educación de calidad para todos. Y en segundo lugar, a escuelas en las que se ejerce un liderazgo inclusivo, compartido e impulsado por todo el equipo directivo, que facilita la participación y los procesos de enseñanza-aprendizaje, de tal modo que nadie se queda fuera de la vida escolar, si no todo lo contrario, donde cada persona es un miembro importante dentro de la comunidad inclusiva con responsabilidades dentro del grupo, promoviendo un sentido de comunidad escolar cohesionada.

Dos temas son objeto de esta investigación: la educación inclusiva y el liderazgo inclusivo. Si bien en la escuela se habla desde hace tiempo de inclusión, dentro del marco del

debate internacional sobre la discapacidad, y actualmente de la diversidad funcional, y del marco de los modelos teórico-conceptuales que la han ido explicado históricamente, el concepto de liderazgo para la inclusión escolar es uno de los temas emergentes de las últimas décadas en materia de educación y cambio escolar.

Si ya está aclarado que una escuela de calidad es una escuela que se autoevalúa, y que se implica en procesos de cambios, el liderazgo inclusivo es el que estimula la transformación, el cambio mediante su capacidad de adaptación, organizativa e innovadora.

Esta investigación pretende conocer las opiniones de equipos directivos, profesorado y familia sobre aspectos definitorios del grado de inclusividad y de liderazgo inclusivo de nueve centros educativos de distinta contextualización en la ciudad de Messina (Italia). Este conocimiento debe servir para impulsar procesos de cambio hacia una mayor inclusión educativa en los centros escolares. Para ello se utiliza una investigación cuantitativa mediante autoinformes. Los instrumentos utilizados son: el cuestionario “Index para la Inclusión” (Booth & Ainscow, 2002) y el cuestionario “La Leadership Inclusiva in Istituti Comprensivi” que es el resultado del proceso de adaptación y validación al contexto italiano del cuestionario “Liderando la Educación Inclusiva” (LEI-Q) (León et al., 2016) desarrollado en el contexto español.

Una vez realizadas estas consideraciones generales de presentación de la temática fundamental de análisis de esta tesis, se pasa a referir cómo está estructurada la misma. La investigación se encuentra compuesta por un total de cinco capítulos:

En el Capítulo 1 se analiza la evolución de la Educación Inclusiva y se ofrece una amplia revisión teórica atendiendo a sus orígenes con respecto a la integración escolar. Después de una primera parte en la que se presenta el marco histórico-cultural internacional, se introduce la experiencia de la escuela italiana. Se analizan sucesivamente los instrumentos de apoyo a la planificación inclusiva según la normativa italiana. Por último, se muestran algunas experiencias de Educación Inclusiva en Italia presentes en la literatura.

En el Capítulo 2 se presentan los diferentes enfoques del liderazgo mediante la revisión de la literatura en el ámbito educativo, partiendo del liderazgo instruccional y transformacional hasta el concepto moderno del liderazgo escolar. Se trata después la evolución de la legislación italiana sobre el perfil del director escolar, delineando las características que un líder para la inclusión debe poseer.

El Capítulo 3 detalla la metodología de investigación utilizada mediante la presentación

de los objetivos, los participantes, las variables de estudio, los instrumentos de medida, el procedimiento, el diseño y los análisis de resultados.

En el Capítulo 4 se muestran los resultados obtenidos a partir del tratamiento estadístico de los datos realizados en función de las diferentes dimensiones que componen los cuestionarios *Index para la inclusión* y *La Leadership Inclusiva in Istituti Comprensivi* para el equipo docente y directivo así como para los familiares.

El Capítulo 5 recoge la discusión de los resultados y las conclusiones obtenidas. También se comentan las limitaciones de la investigación y se ofrecen futuras líneas de estudio que pudieran dar continuidad a otros trabajos.

Por último, se presentan las referencias bibliográficas utilizadas y se incluyen los dos cuestionarios utilizados como anexos.



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**

CAPÍTULO 1

LA DIMENSIÓN INCLUSIVA EN LA EXPERIENCIA DE LA ESCUELA ITALIANA



1.1. Concepción e Historia de la Educación Inclusiva

1.1.1. Especificidad de la Educación Inclusiva

La Educación Inclusiva se entiende como un proceso destinado a garantizar el derecho a la educación para todos, independientemente de la diversidad de cada uno, derivada esta de condiciones de discapacidad y/o desventaja psicofísica, socioeconómica y cultural. En la base de este concepto de educación hay un enfoque de inclusión que va más allá de los límites de la escuela para proyectarse en una dimensión social, en la perspectiva de un desarrollo integral de la persona y de la sociedad en general. Barton (1997) considera la Educación Inclusiva como:

(...)Un planteamiento de los derechos humanos a las condiciones y relaciones sociales. Las intenciones y los valores involucrados son parte integral de una visión de toda la sociedad de la que forma parte la educación. Por eso, el papel que juega la educación en el desarrollo de una sociedad inclusiva es un tema muy serio. (p. 234)

De ahí la importancia de desarrollar intervenciones centradas en el individuo y en el grupo donde se desarrolla en la escuela, y en paralelo al contexto social al que pertenece. Por lo tanto, además de responder al derecho de todos a aprender, la escuela debe poder ofrecer oportunidades de formación funcionales para el desarrollo de habilidades básicas para todo el alumnado que faciliten su proceso de inclusión y a la vez pueden convertirse en recursos para toda la comunidad.

La inclusión educativa, como premisa y herramienta para construir la inclusión social, es un derecho fundamental. Como afirman Avramidis y Norwich (2002), la educación inclusiva:

(...) Abarca a todos los niños, que deben ser considerados e incluidos como miembros válidos de una comunidad e indica específicamente el proceso de adaptación y el de asimilación para permitir la participación de cada niño, independientemente de su capacidad. (p. 131)

Además de tener en cuenta la diversidad, la Educación Inclusiva es un proceso para reducir la exclusión y la marginación y requiere la transformación y modificación de

contenidos, enfoques, estructuras, estrategias, en la profunda convicción ya que el sistema educativo tiene la responsabilidad de la educación de todos.

De hecho, la Educación Inclusiva no solo debe centrarse en el alumnado con discapacidad o con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), sino que tiene en cuenta todas las diferencias.

La literatura es rica en significados atribuidos al término *inclusión*. Para Blanco (1999) es un proceso de enseñanza y aprendizaje justo, equitativo y participativo.

La idea de inclusión implica aquellos procesos que llevan a incrementar la participación del alumnado y a reducir su exclusión del currículo común, la cultura y la comunidad. Se trata de que el alumnado logre una inclusión social a través de su propio bienestar personal y social. En este sentido, la inclusión debe definirse en torno a tres variables: “presencia, aprendizaje y participación” (Ainscow et al., 2006, p. 25). Aunque también habría que sumarla al de comunidad, ya que “la Educación Inclusiva se propone aumentar la participación de todos los alumnos en el currículum de la escuela y la reducción de la exclusión escolar y social” (Booth, citado en Arnaiz, 2002, p. 17). No solo trata de generar el acceso del alumnado con capacidades especiales a las escuelas comunes, sino también eliminar o disminuir las barreras que definen el aprendizaje y la participación de todo el alumnado (Blanco, 2002).

Para entender la inclusión es preciso verla como un “conjunto de técnicas orientadas a eliminar o disminuir las barreras que definen el aprendizaje y la colaboración de todo el alumnado” (Booth y Ainscow, 2002, p. 9).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en las Directrices para la Inclusión, *Asegurar el acceso a la Educación para Todos*, de 2005 define la Educación Inclusiva como un proceso cuyo objetivo es “permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender” (p. 14).

Para Rivas (2006) “en el ámbito social la inclusión se obtiene como un derecho natural de las personas que proviene de una condición distinta; como derecho humano debe estar asegurado” (p. 365). Desde esta perspectiva, es la escuela la que se debe de adaptar al alumnado y no estos a ella. La finalidad de la inclusión es más amplia que la de la integración. Mientras que esta última busca brindar educación a las personas con discapacidades, la inclusión lo busca hacer efectivo para todos sin discriminación, especialmente a aquellos que están excluidos o en riesgo a ser examinados (Blanco, 2008).

Como indica Echeíta (2007) estamos inmersos en un proceso de cambio y profunda transformación del sistema educativo, que sin duda será muy largo y costoso.

La cuadragésima octava Conferencia Internacional sobre la educación, “Inclusive Education: The way of the future” (UNESCO, 2008), afirma como principio fundamental la necesidad de promover la educación inclusiva a todos los niveles. En esta misma línea, desde las directrices de las Políticas de Integración en la Educación de la UNESCO (2009) se determina que:

(...)La Educación Inclusiva es un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos. (...) Sólo puede establecerse un sistema educativo “inclusivo” si las escuelas ordinarias se vuelven más inclusivas, esto es, si logran educar mejor a todos los niños en sus comunidades. (p. 8)

En este sentido se concibe la inclusión como un proceso de dirección y de respuesta a la diversidad de las exigencias de todos los niños, jóvenes y adultos a través de la incrementación de las posibilidades de participación en el aprendizaje, a las culturas y a las comunidades y reduciendo y eliminando la exclusión y la marginación por parte de la institución (UNESCO, 2009). Así, promoverla significa estimular el debate, fomentar actitudes positivas y adoptar estructuras escolares y sociales que puedan afrontar las nuevas peticiones que hoy se presentan a las estructuras escolares y al gobierno. Esto significa mejorar las contribuciones, los procesos y los entornos para que crezca la cultura del estudiante y para sostener la experiencia del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Como afirman Booth y Ainscow (2000) la inclusión es un “derecho a acceder, con equidad y calidad, al espacio de las oportunidades que confiere un ambiente educativo determinado” (p. 30), es decir, es “un medio para avanzar hacia una mayor equidad y el desarrollo de sociedades más inclusivas y democráticas” (Blanco, 2006, p. 8).

La Educación Inclusiva se considera generalmente como un concepto multidimensional que incluye la “celebración y valoración de la diferencia y la diversidad, derechos humanos, justicia social y equidad, así como un modelo social de discapacidad y un modelo socio-político de educación” (Hornby, 2015, p. 235).

La literatura actual señala que “las actitudes y percepciones que tiene la comunidad frente a la Educación Inclusiva determinan el éxito de un proceso de inclusión en su contexto” (Mateus Cifuentes et al., 2017, p. 177).

De la comparación entre la escuela tradicional y la escuela inclusiva descritas por Carrington y Elkins (2002), emerge que la escuela inclusiva es la respuesta a la educación tradicional que se limita a centrar su acción sobre el currículo. La escuela que promueve prácticas inclusivas, en cambio, contesta a la necesidad de valorar la diversidad. Esto conlleva a considerar la inclusión como un desafío que inicia en las escuelas que tienen que saberse organizar construyendo proyectos que permitan de elevar la calidad de la escuela para sustentar el crecimiento personal de todos (Cottini y Morganti, 2016).

En este sentido, la inclusión es una manera distinta de entender la educación que implica pensar en una nueva filosofía, con nuevas formas de analizar la cotidianidad escolar, de trabajar y de convivir, es decir, requiere un “conjunto de acciones escolares, sociales y comunitarias que eliminen las barreras que impiden la participación de los estudiantes en el aprendizaje, para así aceptar y valorar las diferencias individuales” (Canet, 2009, p. 23).

Esto conlleva que la Educación Inclusiva necesita del acuerdo y de la contribución de todos los miembros de la comunidad: *familias, profesores, alumnos, aD.M.inistraciones educativas, y en si la sociedad* (Ramos 2008, citado en Álvarez, 2009, p.52). En definitiva, la Educación Inclusiva contempla al desarrollo de una sociedad inclusiva (Slee y Allan, 2001).

1.1.2. Evaluación de la Educación Inclusiva

Diferentes estudios han tratado de evaluar la Educación Inclusiva, siendo la evaluación de su efecto una de las modalidades que permite medirla. Así, uno de los efectos más analizados en la literatura se refiere al rendimiento académico y las relaciones sociales del alumnado con discapacidad.

En un estudio Baker et al. (1994) llega a la conclusión de que segregar al alumnado en aulas específicas es perjudicial para su aprendizaje e inclusión social. Otros estudios que han comparado al alumnado con discapacidad que asisten a aulas específicas con los que lo hacen en las ordinarias, confirman que la interacción entre compañeros es más positiva en el entorno inclusivo que cuando el alumnado NEAE no es incluido en la mismas (Bennett et al., 1997; Lipsky y Gartner, 1996).

Una investigación con niños de Educación Primaria escolarizados tanto en aulas ordinarias como especiales ha comprobado que el desarrollo cognitivo en lenguaje y matemáticas es mayor cuando el alumnado con NEAE acude a las aulas ordinarias (Peetsma et al., 2001). En la misma línea, Robbins (2010) ha hallado que el rendimiento del alumnado

con NEAE aumentaba cuando se acudía a aulas ordinarias, especialmente el desempeño en lectura y matemáticas.

El Informe del National Longitudinal Transition Study-2 (Wagner et al., 2006) examinando los resultados de 11.000 alumnos y alumnas con diferentes NEAE pudo observar que asistir a una clase ordinaria se correlacionaba con: a) menos ausencias escolares; b) mejores resultados después de la secundaria en los campos de empleo y vida independiente; y c) menos referencias a comportamientos negativos, ya que el efecto que genera el promover una Educación Inclusiva en el alumnado que tiene por compañero a un alumno o alumna NEAE se muestra más abierto hacia la diversidad (Favazza y Odom, 1997; Peltier, 1997; Vaughn y Schumm, 1995). A estos beneficios que genera la Educación Inclusiva al alumnado sin NEAE, hay que sumarle la mejora del clima escolar, una mayor sensibilidad para ayudar a los demás y aumento de la sociabilidad (Burnstein et al., 2004). Además, existen evidencias de que la inclusión influye en los resultados del alumnado, que el alumnado sin NEAE se beneficia de la participación y las relaciones con el alumnado con NEAE en contextos inclusivos y por último, que la presencia de alumnado con NEAE en las clases ordinarias implica nuevas oportunidades de aprendizaje para el alumnado no NEAE (McGregor y Vogelsberg, 1998).

Es más estos beneficios mutuos se ha visto confirmados, a través de estudios sobre tutorías entre iguales. Así, un estudio que utiliza a dos compañeros en un papel de apoyo para alumnado con NEAE severas muestra un aumento en la interacción social y en el tiempo en el que esto alumnado participa en actividades comunes con el plan de estudios general (Carter et al., 2005). Igualmente una investigación sobre el uso de estrategias de aprendizaje asistido entre iguales como método para mejorar los resultados académicos para estudiantes con discapacidad, ha mostrado una mejora en el resultado de lectura, incluso en aquellos con discapacidades de alta incidencia (McMaster et al., 2007).

Pero la Educación Inclusiva, no solo tiene efectos sobre el alumnado, sino también sobre los docentes, y claramente, es fruto de la aplicación adecuada de prácticas inclusivas por su parte. Fisher et al. (2003) analizan las competencias que los docentes de Educación Especial requieren en las escuelas inclusivas, además de los conocimientos y las habilidades que necesitan en contextos de exclusión. Estas son: colaboraciones, adaptaciones curriculares, apoyo personal, uso de tecnología y apoyo conductual positivo. Además, la actitud positiva de los docentes hacia la educación inclusiva es esencial para desarrollar la educación inclusiva. Un estudio confirma el hecho de que los profesores que tienen más experiencia en la

enseñanza tienen una actitud más positiva hacia la inclusión que aquellos con menos experiencia. En particular, los que trabajan con niños de diferentes etnias están más abiertos a la inclusión (Unianu, 2012).

Una programa de intervención para la mejora del rendimiento y la participación social del alumnos con y sin NEAE, desarrollado por un equipo colaborativo de docentes de educación ordinaria y especial a través de la implementación de adaptaciones didácticas específicas y estrategias de apoyo, ha demostrado un aumento en las competencias académicas, en la participación en actividades de clase y en las interacciones con sus compañeros (Hunt et al., 2001; Hunt et al., 2003).

Y el tercer eslabón en la Educación Inclusiva es la familia. Cada vez más investigadores focalizan su atención en la actitud y la percepción de los padres de niños con y sin dificultad respecto a la educación inclusiva y afirman que sí los progenitores tienen una buena percepción de la inclusión, ésta tendrá un efecto positivo sobre sus hijos y favorecerá la realización de una escuela inclusiva.

Así, diferentes estudios (Jaén, 2014; Gupta y Buwade, 2013; Doménecha y Moliner 2014; Elzein, 2009; Rafferty et al, 2001), han hallado que en general, los progenitores muestran actitudes positivas hacia la inclusión educativa. Gasteiger-Klicpera et al. (2013), examinando las actitudes y experiencias de los padres de niños con déficit cognitivo que educados en aulas especiales o inclusivas, reportan una experiencia positiva con la Educación Inclusiva. Y una reciente investigación (Adiputra et al., 2019) sobre la percepción de la Educación Inclusiva por parte de los padres de los niños de Educación Primaria destaca una contraposición entre los que respaldan y los que rechazan la educación inclusiva. Los estudiosos concluyen afirmando que si los progenitores tienen una buena percepción de la inclusión, ésta tendrá un efecto positivo sobre sus hijos y favorecerá la realización de una escuela inclusiva.

1.1.3. *El Debate Internacional sobre la Educación Inclusiva*

1.1.3.1. Las Intervenciones de la Organización de las Naciones Unidas.

Todas las convenciones internacionales relevantes sobre derechos humanos reconocen el derecho a la educación sin discriminación de ningún tipo. Las Naciones Unidas han abordado la cuestión de la discapacidad en un marco basado en los derechos humanos, con repercusiones inevitables en el debate internacional de los siglos XX y XXI.

En la *Declaración Universal de Derechos Humanos* de 1948 y por primera vez a nivel mundial, se proclamaron los derechos individuales y los valores fundamentales de la persona humana. La *Declaración de la Organización de las Naciones Unidas* (ONU, 1948) representa un documento importante gracias al cual son reconocidos una serie de derechos fundamentales para el desarrollo de la persona humana: el derecho a la seguridad social y la seguridad personal, el derecho a la participación y la salud, el derecho a la educación y al trabajo. Estos encuentran la aceptación completa y se reflejan tanto en los debates internacionales sobre los derechos de las personas con discapacidad como en las posteriores intervenciones de la ONU.

El 10 de diciembre de 1959 la Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba la *Declaración de los Derechos del Niño* que en el Quinto Principio establece que el niño con discapacidad física, mental o social tiene derecho a recibir el tratamiento, la educación y los cuidados especiales necesarios para su cuidado por su particular condición.

En el ámbito internacional crece cada vez más la atención hacia los derechos de las personas con discapacidad. El 20 de diciembre de 1971, la ONU muestra su interés no solo por los derechos de las personas con discapacidad sensorial y motora, sino también por las personas con discapacidad mental aprobando la *Declaración sobre los Derechos de las Personas con retraso mental*. En este documento se establece que “la persona con retraso mental tiene derecho a la atención médica y a las terapias más apropiadas para su estado, así como a la educación, formación, rehabilitación y asesoramiento que lo ayudarán a desarrollar sus habilidades y aptitudes al máximo” (p. 1).

El 9 de diciembre de 1975 en la sesión plenaria, la Asamblea General de las Naciones Unidas se promulga la *Declaración de los Derechos de los Impedidos*:

(...) las personas con discapacidad poseen el derecho esencial al respeto de su dignidad humana. Cualquiera que sea el origen, naturaleza y gravedad de su discapacidad, las personas con discapacidad tienen los mismos derechos fundamentales que sus conciudadanos de igual edad, lo cual implica, por encima de todo, derecho a una vida satisfactoria, tan normal y plena como sea posible. (n.º 3)

En 1976, la Asamblea General de las Naciones Unidas establece el 1981 como el Año Internacional de las Personas con Discapacidad, atrayendo la atención de todo el mundo hacia las cuestiones de derechos de tales personas. Uno de sus principales logros es la adopción por la Asamblea General del Programa de Acción Mundial sobre personas con discapacidad aprobado el 3 de diciembre de 1982. Este Programa tiene como objeto promover la igualdad de

oportunidades y la plena participación de las personas con discapacidad en la vida social y nacional. Uno de los frutos del Programa de Acción Mundial de las Naciones Unidas es la publicación del documento: las *Reglas estándar sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*, aprobado por la Asamblea General el 20 de diciembre de 1993. Cabe destacar la regla número seis que se ocupa expresamente de la perspectiva de integración escolar de las personas con discapacidad y que establece que:

(...) los estados deberían reconocer el principio de que la educación primaria, secundaria y terciaria para niños, jóvenes y adultos con discapacidad tenía que ser igualmente accesible y que debían garantizar que la educación de las personas con discapacidad fuera parte integral del sistema educativo. (p. 4)

Las intervenciones de la ONU a favor de las personas con discapacidad culmina en la organización, a través de la UNESCO, de la Conferencia Mundial de las Naciones Unidas, celebrada en Salamanca (España) de 7 al 10 de junio de 1994, sobre las *Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad*. A la que asistieron 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales y con el objetivo de investigar el problema de la escuela para todos, también de acuerdo con los cambios en los enfoques educativos.

La Conferencia de Salamanca reafirma el derecho a la educación de todas las personas, como lo declaró en 1948 la Declaración Universal de Derechos Humanos, y especifica que en los sistemas educativos nacionales se tienen que tener en cuenta las diferencias personales y que las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) tienen que tener acceso a las escuelas normales. El trabajo culminó con la adopción de un documento significativo, la *Declaración de Salamanca*, sobre los principios, políticas y prácticas relacionadas con la educación y las NEE.

En esta Declaración se especifica que “cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios” (p. 7) y que “los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades” (p. 7). Además, se afirma que “las personas con Necesidades Educativas Especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades” (p. 7). Por lo tanto, considerando estos principios fundamentales, en la Declaración se invita a todos los gobiernos a “adoptar con carácter de ley o como política el

principio de educación integrada, que permite matricularse a todos los niños en escuelas ordinarias, a no ser que existan razones de peso para lo contrario” (p. 8).

La Conferencia de Salamanca y su Declaración enfatizaron el derecho de todos a acceder a escuelas ordinarias y la necesidad de construir un sistema educativo capaz de responder a las NEE.

Esta perspectiva innovadora, centrada no en el individuo con sus déficits sino en la interacción entre la persona y el contexto de la vida, también encuentra una codificación a nivel sanitario. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001) con la *International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF), supera el modelo médico de discapacidad contenido en la clasificación anterior de la *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps* (ICIDH) de 1980, que se basaba en las consecuencias de la enfermedad a favor de un modelo definido biopsicosocial. Se abandona una visión puramente sanitaria para sostener una dimensión dinámica y ambiental, en la que la discapacidad se ve como una relación social dependiente de las limitaciones funcionales de una persona que interactúa con las condiciones del contexto en las que desarrollaba sus actividades. Según el modelo ICF, por lo tanto, la discapacidad no afecta a ciudadanos individuales, sino que a la comunidad y las instituciones.

Sigue un debate intenso, tanto que lleva a las Naciones Unidas a redactar la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. Es la primera Convención sobre Derechos Humanos del siglo XXI. Esta Convención quiere promover y garantizar a las personas discapacitadas el pleno y real disfrute de los derechos en todas las áreas de la vida: en salud, educación, trabajo, sociedad y política.

A la adopción formal de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad sigue una fase de ratificaciones nacionales. Italia se compromete a ratificar la Convención con la Ley n.º 18 de 3 de marzo de 2009 y el consiguiente establecimiento del Observatorio Nacional sobre la Condición de las Personas con Discapacidad que se encarga de promover, proteger y controlar la aplicación del tratado. Todos los países ratificantes se aseguran de que su legislación interna se adapta a los principios de los cincuenta artículos de la Convención, integrando medidas antidiscriminatorias a favor de las personas con discapacidad en su legislación nacional.

En 2009 la UNESCO promulga las *Directrices para las Políticas de Integración Educativa*. En ellas se explica claramente que:

(...) la educación inclusiva es un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos. (...) Sólo puede establecerse un sistema educativo inclusivo si las escuelas ordinarias se vuelven más inclusivas, esto es, si logran educar mejor a todos los niños en sus comunidades. (p. 8)

La centralidad de la Educación Inclusiva para garantizar el derecho efectivo y pleno a la educación para todo, pilar del desarrollo, ha sido reconocida formalmente por las Naciones Unidas para ser incluido como elemento fundador del objetivo de educación dentro de los nuevos Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas. El cuarto objetivo de la Agenda 2030 lanzada en Nueva York en septiembre de 2015 establece un hito a alcanzar el de “Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all”.

1.1.3.2. Las Intervenciones en Europa.

En Europa, se lleva a cabo un primer diálogo entre países europeos en la *Conferencia sobre Educación Especial*, celebrada en Roma en 1978 y dirigida a abordar los problemas educativos relacionados con los discapacitados y los aspectos normativos-institucionales presentes en los diversos sistemas escolares del continente. Durante la conferencia, se presenta el Informe Jørgensen en el que se examinan los diferentes sistemas de educación especial en los países miembros de la Comunidad Europea y se afirma la necesidad de superar la perspectiva medicalizada de la discapacidad.

El primer documento elaborado por la Comunidad Europea sobre el tema de la integración educativa y escolar es la *Carta de Luxemburgo* (9 de noviembre de 1996) que resume el largo y exigente trabajo realizado en los países europeos. En la Carta confluyen los resultados de visitas de estudio, sesiones en grupos de trabajo, intercambios de experiencias y seminarios específicos. Se especifica que la escuela es el lugar de todos donde la integración es un principio básico de la educación. Se reitera la importancia de la cooperación de profesores profesionales, padres e instituciones, el uso de herramientas y apoyo para la realización de un proyecto educativo de calidad.

También es importante recordar la *Resolución del Consejo y de los representantes de los Gobiernos de los Estados miembros*, del 20 de diciembre de 1996, sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, que insiste en que los Estados miembros

fomenten y apoyen la plena integración de personas con discapacidad en la sociedad a través del acceso a sistemas de educación y formación ordinarios.

En 1999, la Unión Europea emana la *Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea*, aprobada en Niza en el 2000, en la que se reconoce el derecho a la no discriminación y la necesidad de medidas positivas para la autonomía y participación en la vida social. El artículo nº. 24 se refiere explícitamente a las personas con discapacidad y proclama el reconocimiento por parte de los países miembros de la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), respondiendo a las urgencias instadas por este escenario político y cultural, desde 1995 lleva a cabo un monitoreo continuo de los sistemas educativos de los países de la Unión a través del proyecto de *Educación para Necesidades Especiales (Special Needs Education)*. Este proyecto quiere verificar el proceso de integración de los estudiantes desfavorecidos en las escuelas normales y los resultados muestran una heterogeneidad generalizada entre los países participantes.

El 3 de diciembre de 2001, con la decisión del Consejo de la Unión Europea, 2003 se proclama como el Año Europeo de los Discapacitados. Los objetivos en el artículo 2 del Año Europeo son los siguientes:

- a) la sensibilización sobre el derecho de las personas con discapacidad a verse protegidas frente a la discriminación y a disfrutar plena y equitativamente de sus derechos;
- b) fomentar la reflexión y el debate sobre las medidas necesarias para promover la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad en Europa;
- c) promover el intercambio de experiencias sobre buenas prácticas y estrategias de probada eficacia a escala local, nacional y europea;
- d) reforzar la cooperación entre todas las partes implicadas, en particular los gobiernos, los interlocutores sociales, las ONG, los servicios sociales, el sector privado, las asociaciones, el sector del voluntariado, las personas con discapacidad y sus familias;
- e) mejorar la comunicación sobre la discapacidad y promover una imagen positiva de las personas con discapacidad;
- f) la sensibilización sobre la heterogeneidad de las formas de discapacidad y las múltiples manifestaciones;

- g) la sensibilización sobre las múltiples formas de discriminación a las que ese enfrentan las personas con discapacidades;
- h) dedicar especial atención a la sensibilización sobre el derecho de los niños y jóvenes con discapacidad a la igualdad de enseñanza, de manera que se favorezca y apoye su plena integración en la sociedad y se fomente el desarrollo de una cooperación europea entre los profesionales de la enseñanza de los niños y jóvenes con discapacidad, a fin de mejorar la integración de los alumnos y estudiantes con necesidades específicas en los centros ordinarios o especializados, así como en los programas de intercambio nacionales y europeos. (pp. 2-3)

La idea “Nada para personas discapacitadas sin personas discapacitadas” también se expresa en el Congreso Europeo de las personas con discapacidad a través de la *Declaración de Madrid* (2002) sobre “No discriminación, más acción positiva, integración social e igualitaria”. La Declaración es el resultado de un consenso entre el Foro Europeo de Discapacidad, la Presidencia española de la Unión Europea y la Comisión Europea. Es proclamada por más de 600 participantes de treinta y cuatro países y enumera los principios fundamentales que deben inspirarse en las actividades del Año europeo de las personas con discapacidad.

Con respecto al sistema escolar, en el punto 7 se especifica, en el contexto de las propuestas de acción de la Declaración, el siguiente pensamiento:

(...) Las escuelas deben tomar un papel relevante en la difusión del mensaje de comprensión y aceptación de los derechos de personas con discapacidad, ayudar a disipar miedos, mitos y conceptos erróneos, apoyando los esfuerzos de toda la comunidad. (...) Las escuelas, los institutos, las universidades deben, en cooperación con los líderes del sector de la discapacidad, iniciar conferencias y talleres dirigidas a periodistas, publicistas, arquitectos, empresarios, asistentes sociales y sanitarios, familiares, voluntarios, y miembros de los gobiernos locales. (p. 7)

Con la Resolución del Consejo de 5 de mayo de 2003 sobre la igualdad de oportunidades en educación y formación para los alumnos y estudiantes con discapacidad, se invita a los Estados miembros de la UE y la Comisión a:

- fomentar y apoyar la plena integración en la sociedad de los niños y los jóvenes con necesidades especiales mediante una educación y formación adecuadas, y su inserción en un sistema escolar que se adapte ... a sus necesidades;

- proseguir los esfuerzos para que la educación permanente sea más accesible a las personas con discapacidad y, en este contexto, prestar especial atención a la utilización de las nuevas tecnologías multimedia y de Internet, para mejorar la calidad del aprendizaje facilitando el acceso a recursos y servicios así como los intercambios y la colaboración a distancia (aprendizaje por medios electrónicos);
- fomentar las posibilidades de acceder a todos los sitios web públicos sobre orientación, educación y formación profesional ... para las personas con discapacidad, respetando las directrices de accesibilidad a la red;
- aumentar, en caso necesario, la prestación de servicios y asistencia técnica a los alumnos y estudiantes con necesidades especiales en educación y formación;
- facilitar una información y orientación adecuadas para que las propias personas con discapacidad o, en caso necesario, sus padres u otras personas responsables afectadas puedan elegir el tipo de educación apropiado;
- continuar y, en caso necesario, incrementar los esfuerzos de formación inicial y permanente del profesorado en el ámbito de las necesidades especiales, con vistas, en particular, a garantizar la disponibilidad de técnicas y materiales pedagógicos apropiados;
- promover la cooperación europea entre los profesionales implicados en la educación y la formación de niños y jóvenes con discapacidad, para mejorar la integración de los alumnos y estudiantes con necesidades especiales en los establecimientos ordinarios o especializados;
- fomentar el intercambio de información y experiencias sobre estas cuestiones a escala europea, implicando, cuando proceda, a las organizaciones y redes europeas con experiencia pertinente en este ámbito, como por ejemplo la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales;
- proporcionar, en su caso, instalaciones, oportunidades de formación y recursos relacionados con la transición de la escuela al empleo. (pp. 1-2)

Con la *Recomendación del Comité de Ministros del Consejo de Europa*, el Plan de Acción 2006-2015 abarca todas las áreas clave de la vida de las personas con discapacidad. Entre las líneas estratégicas que se identifican, la de Educación se refiere a la igualdad de acceso a la educación, que debe cubrir todas las etapas de la vida como un requisito fundamental para garantizar la inclusión social y la independencia de las personas con discapacidad.

En 2009, la Agencia Europea presenta los *Principios Fundamentales para la promoción de la calidad de la Educación Inclusiva*. Las Recomendaciones políticas se centran en algunos aspectos de los sistemas escolares que se consideran relevantes para promover la calidad en la integración y para apoyar la inclusión de alumnado con diferentes tipos de necesidades educativas. Con el objetivo de promover la participación en la educación inclusiva garantizando la calidad de la educación, se identifican siete principios rectores válidos para todas las ramas de la educación y para el aprendizaje a lo largo de toda la vida: Ampliar la participación incrementando las oportunidades educativas de todo el alumnado; Formación en educación inclusiva para todos los docentes; Cultura y valores que promuevan la inclusión; Sistemas organizativos que promuevan la inclusión; Flexibilidad en la gestión de recursos que promuevan la inclusión; Políticas que promuevan la inclusión; Legislación que promueva la inclusión.

La Comisión Europea, con una Comunicación al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones del 15 de noviembre de 2010, también presenta el documento *Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020: un compromiso renovado para una Europa sin barreras*. En referencia al campo de la educación y la formación, la Estrategia Europea sobre la discapacidad 2010-2020 especifica que:

(...) el acceso a la educación general es difícil para los niños con discapacidad grave, y a veces tiene lugar de forma segregada. Las personas con discapacidad y, especialmente, los niños, deben integrarse adecuadamente en el sistema educativo general, con el apoyo individual necesario, en interés de los propios niños. (...) La Comisión respaldará el objetivo de una educación y formación inclusivas y de calidad en el marco de la iniciativa “Juventud en movimiento”. Además, difundirá más información sobre los niveles educativos y las oportunidades que se ofrecen a las personas con discapacidad, y aumentará la movilidad de este colectivo facilitando su participación en el Programa de aprendizaje permanente. (p.8)

1.2. El Proceso hacia la Inclusión Escolar en Italia

1.2.1. Etapas de la Integración en la Escuela de Italia

Italia es el primer país, a nivel internacional, en producir y aplicar políticas de integración escolar para el alumnado con NEAE, un camino que ha permitido alcanzar un objetivo muy importante en el campo de los derechos civiles.

Las primeras disposiciones legislativas que se refieren a la inserción de las personas con discapacidad en el ámbito escolar en Italia se remontan al 1923 con la aprobación de la Ley Gentile, donde se nombra por primera vez a los *mutilados* y extiende la educación obligatoria hasta a la edad de catorce años para el alumnado ciego y/o sordo que no presentaba ninguna otra anomalía que les impidiera cumplir con el desarrollo de la misma (Real Decreto n.º 3126 de 1923, art. 5). La asistencia de estos minusválidos se realiza en escuelas especialmente establecidas.

Solo dos años después, sin embargo, el art. 5 del Real Decreto (R.D.) n.º 653 de 1925, se especifica que es facultad del Director alejar del instituto al alumnado que padece enfermedad/es contagiosa/s o repugnante/s. Esta disposición implica la exclusión no solo de todo el alumnado con discapacidad física y mental, sino también de aquel que muestran problemas de atención o hiperactividad.

El art. 175 del R.D. n.º 577 de 1928, extiende la educación obligatoria hasta los dieciséis años para sordos y hasta los catorce para ciegos. El artículo 176 del mismo R.D. también establece “guarderías especiales para niños” anexados a las instituciones que deberían haber proporcionado su educación. El R.D. n.º 1297/1928, en el art. 415 confiere al maestro la plena facultad de expulsar definitivamente al alumnado indisciplinado que presente anomalías psíquicas para orientarlo a las clases diferenciales presentes en el mismo centro o a los institutos diferenciales situados en plexos distintos.

Los historiadores del sector definen este período como “fase de exclusión”. A pesar de la proclamación de la República y los principios consagrados en los artículos. 2, 3, 4, 34 y 38 de la Constitución de 1948 donde se reconocen los derechos inviolables del hombre y la igualdad y la igual dignidad social de todos los ciudadanos, esta situación dura hasta la década de 1960.

Los años sesenta se definen como los años de “medicalización”, pues se presencia un fuerte aumento de escuelas de Educación Especiales y clases diferenciales mediante la Circular Ministerial (C.M.) n.º 771 del 01/03/1953 que plantea las primeras indicaciones sobre qué alumnado debe ir a una u otra institución escolar. El enfoque de referencia es de naturaleza médica, la discapacidad se percibe como enfermedad social y el enfoque es de carácter médico. La atención se centra en el déficit de la persona, que es el sujeto a curar con un enfoque especializado-médico. Los docentes, incompetentes ante estas situaciones, necesitan al especialista que les permita clasificar al alumnado.

A principios de los años sesenta, el Estado cambia de actitud, comienza a interesarse por el alumnado con NEAE, pero seguía siendo una política de diversificación de estructuras especiales. De hecho, la Ley n.º 1073 del 24/07/1962, establece, para el trienio 1962/1965, el establecimiento de clases diferenciales en Escuelas Estatales y Estatales Especiales, incluso en los municipios más pequeños. El efecto de la Ley fue casi inmediato, ya que a principios de los años sesenta hubo un fuerte aumento en ambas.

En el mismo año, la Ley n.º 1859 del 31-12-1962 con la que se establece la Escuela Secundaria Estatal, decreta, en los arts. 11 y 12, la posibilidad de clases diferenciales también en este grado de educación.

A fines de los años sesenta, el movimiento ideológico y político de protesta, caracterizado por una fuerte base de promoción y defensa de los derechos civiles, sociales y políticos de todas las personas involucra a todo el país, las escuelas secundarias, las universidades y los lugares de trabajo, poniendo en crisis la cultura de segregación de las Escuelas Especiales y alegando también el incumplimiento de los derechos ya consagrados en la Constitución.

Este periodo, puede considerarse como el momento de transición de la cultura de medicalización a la de inserción. A partir de los años setenta, en el campo social, se emiten algunas de las disposiciones legislativas más importantes en la historia de la República: la Ley n.º 300/70 sobre los derechos de los trabajadores, la Ley n.º 1204/71 y la regulación relativa de la implementación del Decreto del Presidente de la República (D.P.R.) 25/11/76 sobre la protección de las madres trabajadoras; la Ley n.º 51/75 sobre la reforma del derecho de familia; la Ley n.º 405/75, que establece el asesoramiento familiar; sin olvidar la Ley revolucionaria n.º 180/78, llamada la Ley Basaglia, que cerró las instituciones psiquiátricas civiles.

La escuela también está sujeta a innovaciones regulatorias siendo hoy en la base del sistema escolar. Las transformaciones más significativas de estos años son la reforma de la Escuela Secundaria de 1962, la Ley 1859/62, la institución de la guardería estatal en 1968 establecida con la Ley n.º 44; El Decreto Presidencial n.º 416/417/419 de 1974, que establece órganos colegiados en las escuelas de todos los niveles, promueve la participación del alumnado y la comunidad social en las escuelas; mejora el estado legal de los maestros; mientras que el Decreto n.º 419 promueve una amplia y renovada experimentación de investigación educativa y documentación didáctica.

En 1971 con la Ley 118 se da un reconocimiento legislativo formal sobre la integración de las personas con discapacidad Ilega. Esta Ley se ocupa de la asistencia sanitaria y

económica y reconoce el derecho a la educación en la escuela común, salvo en casos muy graves. Prevé la supresión de las barreras arquitectónicas (art.27) y estipula que la enseñanza obligatoria debe realizarse en las clases normales de la escuela pública, salvo en casos muy graves (art. 28).

Es el primer progreso reglamentario, aunque parcial, que beneficia a los *mutilados* y *discapacitados civiles* en cuanto:

(...) al transporte gratuito desde su hogar a la escuela o centro de cursos y viceversa, a cargo de los patrocinos de la escuela o de los consorcios de patrocinos de la escuela o los organismos de gestión de los cursos, al acceso a la escuela a través de medidas apropiadas para superar y eliminar las barreras arquitectónicas que impiden su asistencia, a la asistencia durante el horario escolar para los inválidos más graves. (art. 28)

Desde principios de los años setenta hasta el final de la misma década, las cosas cambiaron significativamente tanto desde un punto de vista legislativo como en términos de lenguaje, desde 1975 en adelante, de hecho, comenzamos a hablar de *integración* y ya no de *inserción*.

En 1974, el Ministro de Educación Pública nombra una Comisión, presidida por la Senadora Franca Falcucci, con la tarea específica de analizar cómo se llevaba a cabo realmente la inserción de alumnos discapacitados, y elaborar nuevas directrices. Del trabajo se originó el C.M. n.º 227 del 8-8-1975, donde se afirma en el punto uno, una nueva forma de hacer escuela, que tenga como fin el desarrollo personal de cada niño y cada adolescente, que valore un concepto más articulado de aprendizaje, mediante el uso de todas las formas expresivas que favorezcan los procesos de socialización.

Este documento denominado *Falcucci*, indica en su segundo punto que las escuelas prototipo para la integración se caracterizan por ser: a tiempo completo; centros y clases que no están llenas, la población escolar no debería exceder las 500 unidades y las clases dentro de un límite promedio de 15-20 alumnos y alumnas. Además tener en cuenta que el número de posible de alumnado discapacitado debe ser decidido por los maestros de clase y especialistas.

Muchos académicos han llamado al documento Falcucci la *Carta Magna* de la integración del alumnado con discapacidad, ya que contiene los principios inspiradores de las

disposiciones legislativas sucesivas más importantes sobre el tema, a saber, la Ley 517/1977 y la Ley 104 / 1992.

En agosto de 1977, se emite la Ley 517, que formaliza el proceso de integración en el sistema escolar italiano. La disposición suprime las clases diferenciales; establece el límite numérico para las clases que acogen al alumnado con discapacidad (20 unidades) y extiende definitivamente la educación obligatoria a todos los estudiantes con discapacidades, cualquier discapacidad, entre los seis y catorce años (Educación Primaria y Secundaria de primer grado). El artículo 2 del párrafo 2 establece que la actividad de integración hacia el alumnado discapacitado se lleva a cabo con la provisión de *Maestros Especializados*, que se encuentran de conformidad con el Decreto Presidencial n.º 970/75 (Normas sobre escuelas con objetivos particulares) que introduce órganos colegiados en escuelas especiales, prevé un título de especialización para docentes estableciendo el procedimiento para obtener la especialización que se “logrará al final de un curso teórico-práctico de dos años en escuelas o institutos reconocidos por el Ministerio de Educación” (art. 8); además impone la obligación de una programación educativa por parte de todos los maestros de la clase, con el apoyo del maestro especializado para el apoyo didáctico, y una planificación aD.M.inistrativa y financiera final acordada entre el Estado, las autoridades y las unidades sanitarias locales.

La Ley 517/77 representa un hito del proceso de integración escolar en Italia junto a la Ley 104/92. Ante de esta se insertan una serie de medidas legislativas, algunas de las cuales merecen ser mencionadas.

El D.P.R. 6 de febrero de 1979 n.º 50 y el D.M. 9 febrero de 1979, sobre nuevos programas para la escuela media destinados también a las personas con discapacidad; la C.M. 28 de junio de 1979 n.º 159, relativa a la colaboración entre escuela y servicios especializados en el territorio; la C.M. 28 de julio de 1979 n.º 199, interpretando los art. 2 y 7 de la L. n. 517, desea que no se incluya en la escuela primaria y en la secundaria de primer grado, más de un alumno discapacitado por clase y a asignar un profesor de apoyo para cuatro (en vez de seis) alumnos discapacitados de diferentes clases. En los años ochenta, la protección del alumnado con discapacidad también se extiende al Preescolar (Ley 270 de 20-5-1982) y a la Educación Secundaria (C.M. 129/1982). En el mismo año, el C.M. n.º 258/1983 dicta recomendaciones sobre la planificación conjunta entre la escuela, la familia y los servicios y presenta una primera propuesta del Plan Educativo Individualizado (PEI) con reuniones periódicas de verificación.

El D.M. de 10/12/1984, en los exámenes de *Diploma de Escuela Media*, establece que para los alumnos discapacitados el examen de grado medio se realice con pruebas escritas y

un coloquio pluridisciplinar, con pruebas diferenciadas coherentes con las características de la intervención educativa-didáctica realizada en el trienio y tenga valor legal.

El C.M. n.º 250/1985, subraya el apoyo a favor del alumnado con discapacidad en la Escuela Primaria (extendida a la Superior después de la sentencia del Tribunal Constitucional n.º 215 de 1987), es de responsabilidad de la acción educativa llevada a cabo hacia ellos de los profesores de apoyo, de los profesores curriculares y de la comunidad escolar en general.

La Ley Marco para la asistencia, la integración social y los derechos de las personas con discapacidad del 5/02/1992 n.º104 es todavía hoy el principal punto de referencia regulatorio sobre la integración escolar y social de las personas con discapacidad.

La Ley 104 proporciona un marco detallado sobre cómo implementar el proceso de integración de las personas con discapacidad en la sociedad. Define el procedimiento formal para el reconocimiento de discapacidad o necesidad educativa especial por parte del médico especialista (certificación), un requisito considerado fundamental para la asignación del maestro de apoyo, el uso de herramientas compensatorias para el aprendizaje, la asistencia sanitaria y la colocación laboral. De hecho, la Ley 104 regula todos los aspectos relacionados con la vida de las personas con discapacidad: trabajo, vivienda, servicios y escuela; presta atención a la continuidad educativa entre los diferentes grados de educación, a las relaciones necesarias entre sujetos institucionales (organismos locales, servicios de salud locales) y a todos los demás aspectos de la vida social (desde los servicios relacionados con el trabajo a los centros deportivos).

Hay seis artículos que tratan sobre la integración escolar: del 12 al 16 y el art. 43. Como se mencionó anteriormente, la Ley garantiza el derecho a la educación y la educación en las guarderías, en Preescolar, en las Escuelas Primarias, en las Secundarias de primer grado, de segundo grado y, finalmente, en la Universidad (art. 12, párr. 1 y 2); establece el derecho de la persona con discapacidad (en el texto de la ley se usa el término *hándicap*) a la educación; especifica las fases a través de las cuales se desarrolla la planificación del proceso de integración y las personas a cargo de cada fase (art. 12 párr. 5, 6, 7, 8). En el art. 13 se explican las modalidades organizativas de la integración, que pueden resumirse en la estipulación de *acuerdos de programa*, sobre la base de los cuales se identifican las competencias de las instituciones suscritas y los flujos financieros relativos a los diferentes servicios preparados. Los acuerdos del programa están dirigidos a la programación coordinada del PEI, que no solo se refiere a la ruta didáctica, sino que indica un Proyecto de vida global del alumnado con discapacidad, representando así la síntesis del recorrido

educativo individualizado, del rehabilitador y del social, resultado de un trabajo conjunto entre los diferentes sujetos involucrados (art. 13 párr. 1). Sobre la base del PEI, los profesionales de las agencias individuales (Sanidad, autoridades locales e instituciones educativas) formulan, cada uno por su cuenta, los respectivos proyectos personalizados: el proyecto de rehabilitación, organizado por sanidad; el Proyecto de socialización, organizado por las autoridades locales; el Plan de Estudio Personalizado, a cargo de la escuela.

La primera intervención sucesiva a la Ley 104 fue la implementación del D.P.R. 24/02/1994, Directriz y acto de coordinación relativos a las tareas de las unidades de salud locales en relación con el alumnado discapacitado. El D.P.R. identifica los sujetos y las competencias de las autoridades locales, de las autoridades locales sanitarias y de las instituciones educativas en la definición del Diagnóstico Funcional, del Perfil Dinámico Funcional y del Plan Educativo Individualizado

El D.P.R. n.º 503/1996 interviene en la eliminación de barreras arquitectónicas, proporcionando reglas específicas para edificios escolares de nueva construcción y para los existentes, que en cualquier caso deben garantizar la asistencia sin obstáculos a las personas con discapacidad.

El Decreto Presidencial n.º 323 de 1998, se regulan los exámenes estatales finales de la Escuela Secundaria de Segundo Grado y subraya que la evaluación final de cada persona debe estar precedida por “intervenciones de educación, formación y educación dirigida al desarrollo de la persona humana, adaptada a los diferentes contextos, a la demanda de las familias y a las características específicas de los sujetos involucrados” (art. 1, párrafo 2).

El D.M. n.º 141/1999 fija a veinte el número global de alumnado por clase así como a uno el número de alumnado con discapacidad dentro de cada aula.

El D.P.R. 275/99 Reglamento que contiene normas sobre la autonomía de las instituciones educativas de conformidad con el art. 21 de la Ley n.º 59 del 15 de marzo de 1997 intenta poner en marcha itinerarios orientados a la plena aplicación del derecho a aprender y al crecimiento educativo; su objetivo es la autonomía y la realización de un proyecto educativo que cumpla los objetivos nacionales de una manera adaptada al contexto; se centra en la diversidad; tiene como instrumento el Plan de Oferta de Formación (POF), es decir, el documento de identidad de la escuela que indica específicamente las prácticas educativas. Esto significa que la escuela tiene la responsabilidad de “incorporar y traducir la cultura de integración en acción educativa y didáctica” (párr. 1 y 2, art. 4).

La Ley n.º 328/2000, *Ley Marco para la Implementación del Sistema Integrado de Intervenciones y Servicios Sociales*, en el art. 14 (Proyectos individuales para personas con

discapacidad) dicta disposiciones a favor de las personas con discapacidad, con miras a su plena integración en la vida social y familiar, así como en la escuela, la carrera profesional y laboral. También se inicia la implementación de proyectos individuales y se asignan tareas específicas para superar la pobreza, la marginación y la exclusión social a los municipios de acuerdo con el servicio local de salud.

El Decreto del Primer Ministro de 23 de febrero de 2006, n.º 185 especifica que los criterios para la *identificación del alumno como una persona con discapacidad* están regulados en base a la evaluación médico-colegiada con referencia a la Clasificación Internacional de Discapacidad y Salud Funcional (ICF,2001) de la Organización Mundial de la Salud (párr. 2 del art. 2).

También la Ley n.º 53 de 2003, Delega en el Gobierno para la definición de las normas generales sobre educación y de los niveles esenciales de las actuaciones en materia de educación y formación profesional, en el art. 2 párrafos 1 letra c, hace referencia explícita a la integración escolar:

(...) se garantiza a todos el derecho a la educación y a la formación durante un período mínimo de doce años o hasta la obtención de una cualificación antes de cumplir los dieciocho años; la aplicación de este derecho se lleva a cabo en los sistemas de educación y formación profesional, con arreglo a niveles esenciales de rendimiento definidos a nivel nacional.

Adquiere significado que la Ley n.º 18/2009, *Las Directrices para la Integración Escolar de los Alumnos con Discapacidad*, con las cuales el Parlamento italiano ha ratificado la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad, entra en vigor el 3/5/2008 En esta disposición legislativa se recomienda que el personal escolar conozca y se refiera al modelo de la Clasificación Internacional de Funcionamiento, Discapacidad y Salud (ICF).

Otra disposición legislativa emitida por el Parlamento italiano sobre el tema de la integración es la Ley n.º 170/2010 donde queda establecidas las nuevas regulaciones sobre el Trastorno Específico del Aprendizaje (TEA) en las escuelas, y en concreto el decreto de D.M. 12 de julio de 2011 n.º 5669 que:

(...) reconoce la dislexia, la disgrafía, la disortografía y la discalculia como trastornos de aprendizaje ... específicos, que se presentan en presencia de habilidades cognitivas

adecuadas, en ausencia de patologías neurológicas y déficit sensorial, pero puede constituir una limitación importante para algunas actividades de la vida cotidiana. (art. 1)

Y proporciona directrices sobre el procedimiento diagnóstico (art. 3), formación en la escuela y medidas de apoyo educativo y didáctico (art. 4), así como dicta las disposiciones de implementación (art. 7), posteriormente aclaradas en el D.M. del 12/7/2011, directrices para el derecho al estudio de los estudiantes con TEA adjuntas a la misma intervenciones didácticas individualizadas y personalizadas, así como herramientas compensatorias medidas dispensatorias.

1.2.2. La Evolución de la Normativa sobre la Inclusión Educativa

Las últimas directrices para el derecho al estudio del alumnado con discapacidad (Directiva Ministerial, 5.669 del 2011; Directiva Ministerial, 27/12/2012), el Ministerio de la Educación de la Universidad y de la Investigación (MIUR, 2012) determinó la posibilidad de utilizar la clasificación de la Organización Mundial de la Salud (OMS), tanto en la versión general del *International Classification of Functioning, Disability and Health* (2001, 2002), como en la versión, posteriormente incorporada, para los niños y los adolescentes, *International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth* (2007), como instrumentos de intervención para una planificación didáctica desde la perspectiva inclusiva. De esta manera el término *Necesidades Educativas Especiales* (NEE) incluye tres grandes subcategorías: discapacidad; trastornos evolutivos específicos, y desventaja socioeconómica, lingüística y cultural (Directiva Ministerial del 27/12/2012).

La posterior Circular Ministerial n.º 8, prot. 561, del 6/3/2013, precisa que cada alumno o alumna, que manifiesta NEE de manera continuada o puntual, –sea por razones físicas, biológicas, fisiológicas, psicológicas y/o sociales–, debe recibir del centro educativo una adecuada y personalizada respuesta, mediante un Plan Didáctico Personalizado (PDP), que presente los itinerarios individualizados y personalizados adoptados, así como las medidas específicas y los instrumentos compensatorios durante el tiempo determinado.

Además de las medidas anteriormente señaladas, dicha Circular Ministerial ha previsto, que el Grupo de Trabajo para la Inclusión (GLI) de cada institución escolar elabore una propuesta de Plan Anual para la Inclusividad (PAI) referida a todos el alumnado con NEE, que debe ser elaborada al final de cada año escolar (dentro del mes de junio). A tal efecto, el

GLI procederá a un análisis de las críticas y de puntos fuertes de las intervenciones de inclusión escolar efectuados (C.M. n.º 8 del 6/03/2013, p. 4).

Con la Nota Ministerial del 27 de Junio de 2013, se reafirma que el PAI es parte integrante del Plan de la Oferta Formativa (P.O.F. en virtud de la ley italiana ex art. 3 del D.P.R. n.º 275/1999). El PAI contiene las opciones pedagógicas, organizativas y de gestión de las escuelas de un determinado territorio, clarificando las finalidades educativas, los objetivos generales relativos a las actividades didácticas y a los recursos previstos para realizarlos. El PAI no tiene que ser considerado como un ulterior cumplimiento burocrático, sino como un instrumento que pueda contribuir al incremento de la conciencia de toda la comunidad educativa sobre la centralidad y la transversalidad de los procesos inclusivos en relación a la calidad de los *resultados educativos*, para crear un contexto educativos dirigidos a generar una escuela para todos.

Además, la Indicación Ministerial n.º 2563 del 22/11/2013, clarifica posteriormente, que el PAI ha de ser considerado como un momento de reflexión conjunta de toda la comunidad educativa para contribuir así hacia una cultura de la inclusión, que servirá de trasfondo y de fundamento sobre el cual desarrollar una enseñanza adecuada a las necesidades individuales que contribuyan a la consecución de unos objetivos comunes.

Siendo la Ley 107/2015 *La Buena Escuela* y los siguientes decretos, los que aportan importantes integraciones, modificaciones y mejoras al marco normativo y a los instrumentos de la autonomía. Las disposiciones contenidas en el artículo 1 del mismo identifican los propósitos generales de la Ley que se puede resumir de la siguiente manera:

- Afirmación del papel central de la escuela en la sociedad del conocimiento.
- Elevar los niveles educativos y las habilidades de los estudiantes.
- Contraste a las desigualdades socioculturales y territoriales.
- Prevención y recuperación del abandono y la dispersión escolar prematura.
- Creación de una escuela abierta.
- Garantizar el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades para el éxito educativo y la educación continua de los ciudadanos a través de la plena implementación de la autonomía de las instituciones educativas, también en relación con la asignación financiera.

Con esta Ley, a los directivos escolares se les solicita menos burocracia y más atención a la organización de la vida escolar, convirtiéndose así en líderes educativos.

El MIUR con la nota n.º 2805 del 11-12-2015, con los fines de la predisposición del Plan de la Oferta de Formación (POF), reitera lo que ya estaba escrito en la Ley 107:

(...) El Dirigente Escolar promueve las necesarias relaciones con los entes locales y con las diferentes realidades institucionales, culturales, locales, sociales y económicas que operan en el territorio; tienen en cuenta, además, de las propuestas y de las opiniones expresadas por los organismos y las asociaciones de los padres, y, en las escuelas secundarias de segundo grado, de los estudiantes. (art.1, párr. 14)

Por tanto, el directivo toma un rol estratégico en el ejercicio de su actividad de dirección, de gestión y de impulso a las innovaciones previstas por la Ley 107, escuchando al alumnado, a las familias y a la comunidad. La Ley, pide a las escuelas pasar a una óptica más dinámica del análisis de las necesidades, en consonancia con las prioridades de medio y largo plazo y con los objetivos previstos en el plan de mejora.

El Decreto n.º 797 del 19/10/2016 Adopción Plan Nacional de Formación 2016-2019, lleva la inclusión entre las prioridades de formación, y entre las líneas estratégicas a promover y prever:

(...) Promover formas de liderazgo educativo favoreciendo el trabajo colaborativo entre los profesores, la formación del personal, la tutela de la autonomía de búsqueda e innovación, las relaciones con la dirección escolar; reforzar las capacidades inclusivas de todos los profesores curriculares, a través de la aplicación de metodologías y técnicas para favorecer la inclusión y la experimentación de modelos de colaboración y cooperación de los equipos docentes; y, reforzar la capacidad de cada escuela de utilizar recursos humanos, recursos didácticos, recursos financieros para mejorar la calidad de la didáctica y los aprendizajes del alumnado. (p. 28)

El siguiente Decreto legislativo del 13 de abril de 2017. n.º 66 *Normas para la promoción de la inclusión escolar del alumnado con discapacidad*, promueve la participación de la familia y de las asociaciones de referencia como interlocutores de procesos de inclusión escolar y social del alumnado con discapacidad. El Decreto subraya que la inclusión escolar se realiza en la identidad cultural, educativa, de diseño, en la organización y en el currículo de las instituciones escolares y también, a través de la definición y el intercambio del proyecto individual entre escuelas, familias y otros sujetos, públicos y privados, que operan en el

territorio. Por tanto, todos los componentes de la comunidad escolar, en el ámbito de los roles específicos y responsabilidad, deberían contribuir a garantizar el éxito formativo del alumnado.

En el mismo el MIUR define, además, la modalidad de la formación previa y en servicio de los dirigentes escolares y de los profesores sobre los aspectos pedagógicos, organizativos y gestionales, jurídicos y didácticos de la inclusión escolar.

El Decreto Legislativo (D. lgs) de 7 de agosto de 2019, n. 96, entrado en vigor el 12 de septiembre de 2019, introduce disposiciones complementarias y correctoras al Decreto Legislativo n. 66/2017.

El artículo n. 3 subraya que la palabra “discapacidad certificada” se sustituye por las siguientes palabras: “situación comprobada de discapacidad para la inclusión escolar” (p.2). El D. lgs n. 96/2019 abre el camino a la implicación directa del estudiante con discapacidad en el proyecto de inclusión en virtud de su derecho a la autodeterminación especificando que la “participación activa” debe estar “asegurada” en la definición de su proyecto educativo individual. Por lo tanto, las personas con discapacidad tienen derecho a tomar decisiones por su cuenta, por ejemplo, dónde vivir, con quién vivir, qué trabajo hacer, etc. y asumir la responsabilidad de esas elecciones como todas las personas (p. 7).

En el art. 4 se habla de Proyecto Individual como el conjunto de las intervenciones preparadas para el proyecto de vida de la persona con discapacidad.

El proyecto individual comprende: las prestaciones de asistencia y rehabilitación a cargo del Servicio Nacional de Salud; las medidas económicas necesarias para superar condiciones de pobreza, marginación y exclusión social; la definición de las potencialidades y las posibles ayudas para el núcleo familiar.

En relación con todo lo anterior, a partir del curso escolar 2014/2015 todas las escuelas italianas están implicadas en el proceso de autoevaluación promovido por el Sistema Nacional de Evaluación (SNV). Una de las funciones del SNV es la de evaluar la dirección escolar. El procedimiento de evaluación de los directores escolares (con referencia al art. 1, apartado 93, de la Ley 107/2015), tiene por objeto la evaluación y la mejora profesional de los mismos desde la perspectiva del progresivo incremento de la calidad del servicio escolar, regulado por la Directiva n.º 36 del 18 de agosto de 2016.

Un instrumento que acompaña y documenta este proceso es la Relación de Autoevaluación (RAV), introducido por el D.P.R. n.º 80 del 28/03/2013 y elaborado por el Instituto Nacional para la evaluación del sistema educativo de educación y formación

(INVALSI, 2013). Es un formato a nivel nacional, que ofrece una representación de la escuela a través de un análisis de su funcionamiento y constituye la base para identificar las prioridades del desarrollo hacia donde orientar el plan de mejora.

En el RAV se toman en consideración tres dimensiones: contexto y recursos, resultados y procesos. Para cada dimensión, se solicita a las escuelas que reflejen indicadores para la medición objetiva. En la sección 3 del RAV, relativa a los procesos relacionados a las prácticas educativas y didácticas, se atribuye particular atención a las estrategias adoptadas en la escuela para la promoción de la inclusión, del respeto de las diversidades, de la adaptación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje a las necesidades formativas de cada alumno/a en el trabajo en la clase y en otras situaciones educativas.

Los objetivos de mejora de la escuela identificados a través el RAV, con los objetivos nacionales y los objetivos regionales, son el punto de partida para la evaluación de los directores escolares, en cuanto representan el marco de referencia dentro del cual se sitúa la acción de la dirección y la contribución a la mejora del servicio.

El Portfolio es el instrumento de orientación, análisis y reflexión sobre los deberes y las competencias solicitadas al director escolar para el ejercicio de la “especificidad de sus funciones”, así como un instrumento de soporte para el desarrollo profesional y para la recopilación de documentos importantes, con especial atención a la autoevaluación y a la evaluación. El director escolar puede utilizar este instrumento como parte integrante de un proceso de mejora organizativa y de gestión de las instituciones escolares por motivos de la evaluación de los resultados de su acción directiva (artículo 6 del D.P.R. n.º 80/2013).

Según las Directrices para la aplicación de la Directiva 36/2016 sobre la evaluación de los directores escolares, la nota explicativa n.º 2 prevé que la Autoevaluación en el Portfolio se efectúa a través de la asignación de los resultados, desde A (sólidas competencias) hasta D (sólida crítica), en 5 áreas temáticas:

1. la definición de la identidad, la orientación estratégica y la política de la institución escolar;
2. la gestión, la valorización y el desarrollo de los recursos humanos;
3. el fomento de la participación, el mantenimiento de las relaciones y los vínculos con el contexto;
4. la gestión de los recursos instrumentales y financieros, la gestión administrativa y el cumplimiento de la normativa; y,
5. el seguimiento, la evaluación y los informes. (p. 8)

La evaluación de la dirección escolar se confía al Núcleo de Evaluación que está constituido por un director técnico o administrativo o escolar, en función de coordinador, y

por dos expertos en posesión de específicas y probadas experiencias en cuanto a la organización y evaluación.

Con el D.M. 316 del 25 de mayo de 2017, se constituyó el *Observatorio para la Evaluación de la Dirección Escolar*, con el objetivo de controlar la realización y las evoluciones del sistema de evaluación de los directores escolares, detectar las eventuales problemáticas y proponer posibles soluciones.

1.2.3. Herramientas de Apoyo a la Planificación Inclusiva

1.2.3.1. El Plan de Educación Individualizado (PEI)

La primera herramienta para apoyar la enseñanza inclusiva es el Plan de Educación Individualizado (PEI) introducido por la ley 104/92. En el contexto del PEI, desde la perspectiva de una escuela totalmente inclusiva, la planificación y la acción educativa es llevada a cabo por los docentes cotitulares o por el consejo de clase que programa, junto con el maestro de apoyo, así como con el apoyo de la unidad de evaluación multidisciplinar, las estrategias didáctico-educativas para el éxito educativo de los estudiantes. También se definen las modalidades y los contenidos del Plan de inclusión, que, por primera vez, representa el principal documento de planificación-implementación de la escuela sobre inclusión; es una parte integral del Plan de Oferta de Formación Trienal (PTOF). En particular, el PEI secundo el art. 7 del Decreto legislativo 66/2017:

(...) tiene en cuenta la certificación de discapacidad y el perfil operativo; identifica herramientas, estrategias y métodos para crear un ambiente de aprendizaje en las dimensiones de la relación, socialización, comunicación, interacción, orientación y autonomía; especifica los métodos de enseñanza y evaluación en relación con la programación individualizada; define las herramientas para el desempeño efectivo de la alternancia escuela-trabajo, asegurando la participación de aquellos involucrados en el proyecto de inclusión; indica los métodos de coordinación de las intervenciones planificadas y su interacción con el Proyecto individual; se elabora al comienzo de cada año escolar de referencia, a partir de preescolar, y se actualiza en presencia de condiciones nuevas e inesperadas de funcionamiento de la persona está sujeto a revisiones periódicas durante el año escolar para determinar el logro de los objetivos y realizar cambios y adiciones. (p. 9)

En la transición entre los grados de instrucción, incluidos los casos de transferencia entre escuelas, se garantiza la interlocución entre los docentes de la escuela de origen y los de la escuela de destino.

El reciente Decreto Ministerial 182/2020 ofrece una ocasión para volver a reflexionar sobre las prácticas de inclusión indicando la adopción en todas las Instituciones escolares italianas, a partir del año escolar 2021-2022, del nuevo modelo de PEI: un modelo nacional, en cuatro versiones, de la escuela de la infancia a la secundaria de segundo grado. En el diseño educativo-didáctico se pone especial atención a la indicación de los facilitadores y de las barreras, según la perspectiva bio-psicosocial que subyace en la clasificación ICF de la OMS.

De este modo se abre la perspectiva a un lenguaje común y compartido, facilitador del diálogo entre los diferentes profesionales y entre las diferentes figuras educativas implicadas en el trabajo con el estudiante.

Las disposiciones normativas y los instrumentos correspondientes constituyen las modalidades de aplicación de los principios fundamentales de la inclusión en lo concreto de la vida escolar, en línea de continuidad con los documentos fundacionales de este recorrido.

Se recuerda el principio de la corresponsabilidad educativa que implica, para la inclusión, las intervenciones emprendidas por toda la comunidad escolar para la satisfacción de las necesidades educativas.

1.2.3.2. El Plan de Enseñanza Personalizada (PDP)

La Circular 8/2013 enfatiza que una vez que se identifican las necesidades, el Consejo de Clase y el equipo docente deben formalizar caminos personalizados e individualizados para los estudiantes, utilizando el Plan de Enseñanza Personalizada (PDP).

El PDP, introducido por la Ley 170/2010 y por el D.M. 5669/2011 para el alumnado con Trastorno Específico del Aprendizaje (TEA), con el Reglamento actual también se puede preparar para estudiantes de NEE, que no presentan certificaciones o diagnósticos.

El PDP debe ser el resultado de una planificación compartida a nivel del Consejo de Clase o Equipo de docentes, debido a que la planificación de las intervenciones a ser adoptadas concierne a todos los docentes, toda la comunidad escolar está llamada a organizar los planes de estudio de acuerdo con los diferentes estilos o actitudes diferentes, para administrar las actividades del aula de una manera alternativa, para alentar y mejorar el aprendizaje y adoptar materiales, herramientas compensatorias, medidas dispensadoras y

estrategias de enseñanza que sean más apropiadas para las necesidades reales de los estudiantes.

El PDP es una herramienta de trabajo flexible que los maestros utilizan y que puede ser modificado cada vez que se informa de un cambio en las necesidades o dificultades de los alumnos. La Directiva también identifica la posibilidad de un diseño más centrado en la clase, con la identificación de un PDP para todos los alumnos en la clase con NEE, centrando la atención en estrategias inclusivas.

El PDP es el instrumento que garantiza la aplicación de las normas establecidas por la Ley 170/2010, por el D.M. del 27/12/2012 y por el C.M. n.º 8 de 03/06/2013, que contribuye a construir la historia del alumno con NEE/TEA, que lo tutela, para que lo que está escrito y acordado se respete en un documento real con su trazabilidad, que registra el progreso del alumno y es útil para presentarlo a una comisión externa, durante el examen.

El PDP se deriva del esfuerzo conjunto de la escuela y la familia, por lo tanto, la firma de este documento por parte del Director, los profesores del Consejo de Clase o el Equipo de Enseñanza y por parte de la familia muestra la corresponsabilidad mutua en el camino educativo del estudiante.

En el caso de que la familia no participe en la redacción del PDP y no tenga la intención de firmarlo, la escuela debe escribir que la familia fue informada y debe elaborar un informe. Cada institución educativa puede identificar el modelo PDP que considera más funcional y racionalizado.

1.2.3.3. El Plan Anual Específico para Inclusividad (PAI)

La redacción del PDP siempre debe ubicarse dentro de un Plan Anual específico para Inclusividad (PAI) también introducidos por la Directiva de 27/12/12 y la C. M. de 6/03/13.

Entre las acciones estratégicas para la implementación de una política de inclusión en cada escuela, la Circular indica la preparación de una propuesta para un PAI, que se refiere a todos los estudiantes con TEA, que se elaborará al final de cada año escolar.

El PAI es un documento que resume una serie de elementos destinados a mejorar la acción educativa de la escuela, dirigida a todos los alumnos que asisten a ella. Se elabora después de una lectura cuidadosa de las necesidades de la escuela, una verificación de los proyectos activados, un análisis de las fortalezas y debilidades que acompañaron las acciones de inclusión escolar llevadas a cabo durante el año académico.

La atención se centra en las necesidades educativas de los alumnos individuales, las intervenciones didácticas llevadas a cabo en las aulas durante el año escolar actual y en los objetivos establecidos para el año siguiente.

El PAI debe considerarse como un acto interno de la escuela, cuyo propósito debe enmarcarse en los procesos de planificación de la institución escolar y no debe interpretarse como un *plan de formación para alumnos con necesidades educativas especiales* complementario del POF (Plan de la Oferta de Formación), sino como herramienta para diseñar la propia oferta educativa en un sentido inclusivo.

La Nota n.º 1551 / 2013 define el PAI como un momento de reflexión por parte de toda la comunidad educativa para realizar la cultura de la inclusión, fundamento y base sobre la cual desarrollar una didáctica atenta a las necesidades de cada uno para lograr objetivos comunes.

La redacción del PAI, según lo informado en la nota del 21/08/2013 *Necesidades Educativas Especiales*, debe tener los siguientes objetivos:

(...) garantizar la unidad del enfoque educativo y didáctico de la institución educativa; permitir la continuidad educativa y didáctica incluso en caso de cambios de docentes y el director de la escuela; generar una reflexión colegial sobre los métodos educativos y los métodos de enseñanza adoptados en la escuela, llegando a elecciones basadas en la efectividad de los resultados en términos de comportamiento y aprendizaje de todos los estudiantes; identificar los métodos más efectivos de personalización para asegurar su difusión entre los profesores de la escuela y entre las diferentes escuelas; recopilar planes educativos individualizados y planes didácticos personalizados en un único contenedor digital que conserve su memoria a lo largo del tiempo como un elemento esencial de la documentación del trabajo escolar; enmarcar cada camino educativo y didáctico en un marco metodológico compartido y estructurado, para evitar improvisaciones, fragmentaciones e intervenciones contradictorias de los profesores singularmente; evitar que las elecciones metodológicas indocumentadas o no científicas hechas por profesores como sujetos individuales comprometan el desarrollo de las habilidades de los estudiantes; criterios educativos compartidos con las familias; y, permitir hacer un balance de la efectividad de los instrumentos implementados durante el último año escolar.

1.2.3.4. El Grupo de Trabajo de Inclusión (GLI)

El PAI debe ser elaborado por el establecido con la Circular Ministerial n.º 8 de 6 Marzo de 2013 y cuyo papel se ha visto reforzado por el art. 9 del Decreto n.º 66/2017, que es el organismo del Instituto para la coordinación de las políticas de inclusión escolar.

El Grupo de Trabajo de Inclusión (GLI) es un punto de encuentro para todos los involucrados en la comunidad escolar que se ocupan en diferente grado de las dificultades de aprendizaje, ahora reunidas en la definición más amplia de Necesidades Educativas Especiales.

El GLI está presidido por el Director y está compuesto por un grupo de maestros de apoyo, una representación de padres y profesores curriculares, asistentes de autonomía y comunicación (en casos de discapacidad), representantes del personal de escolar y sanitario, local y competente. El GLI también tiene la tarea de: detectar TEA, con monitoreo y evaluaciones; recopilar y documentar intervenciones educativas y didácticas; proporcionar asesoramiento y apoyo a colegas sobre estrategias y metodologías de gestión de clase; recopilar y coordinar las propuestas formuladas por los GLH, grupos de trabajo operativos; y, comunicarse con los servicios sociales locales y sanitarios, para formación, tutoría, etc.

1.2.3.5. El Centros de Apoyo Territorial (CTS) y el Centro Territorial para la Inclusión (CTI)

En 2005/2006 fueron establecidos por las Oficinas Escolares Regionales los Centros de Apoyo Territorial (CTS) que tenían el delicado papel de interfaz entre la Administración y las escuelas, y entre las propias escuelas. La Circular Ministerial No. 8 de 6 Marzo de 2013 reafirma el papel fundamental de la conexión entre la Administración y las escuelas con respecto a los temas de inclusión.

El CTS es una institución compuesta por profesores especializados, tanto curriculares como de apoyo, que brindan a las escuelas asesoramiento específico sobre educación para la inclusión. Es una red de apoyo para el proceso de integración, el desarrollo profesional de los docentes y la difusión de prácticas apropiadas, que opera a nivel provincial. Sus tareas son informar a los profesores, colaboradores escolares, padres y estudiantes sobre los recursos tecnológicos disponibles y proporcionar asesoramiento y formación sobre ayudas tecnológicas, su uso y métodos de enseñanza para su uso con el alumno en el aula.

El Decreto legislativo 96/2019 reconoce e institucionaliza la realidad de los CTS y de las Escuelas Polo como fundamentales para la inclusión escolar.

El Centro Territorial para la Inclusión (CTI), introducido por la Directiva de 27/12/12 y por la C.M. de 6/03/13, representa una red de escuelas y es el elemento de conexión con autoridades locales, servicios de salud, asociaciones, centros de investigación y formación, universidades; para apoyar actividades destinadas a integrar a los estudiantes con NEE en la gestión de los recursos humanos, instrumentales y económicos para operar en el territorio como apoyo para información, intercambio, formación, documentación, gestión de subsidios y equipos y personal. Es asistido y colabora con el CTS, operando a nivel territorial.

Las tareas del CTI son preparar formaciones sobre temas de integración a docentes, colaboradores escolares, personal no docente, trabajadores sociales y sanitarios, administradores públicos, padres, estudiantes; brindar apoyo y asesoramiento docente y educativo para maestros y padres; apoyar iniciativas para la identificación temprana de dificultades y sensibilizar a los alumnos; adquirir y administrar equipos y material didáctico (en colaboración con el CTS).

Ambas organizaciones están actuando con competencia, efectividad y pasión en todo el territorio nacional, acciones de apoyo para el personal escolar, familias y estudiantes, con el fin de fomentar la inclusión en la ruta educativa.

Con el Decreto Legislativo 66/2017 se modifica la ley n.º 104 de 1992, a través de la definición de nuevos grupos para la inclusión escolar. Se creó el Grupo de Trabajo Regional Interinstitucional (GLIR) para proporcionar consultoría y propuesta a la Oficina Regional de Escuelas (USR) para la definición, implementación y verificación de los acuerdos del programa.

El Grupo de Inclusión Territorial (GIT) se establece para cada área territorial, que tendrá un papel fundamental en la definición de los recursos para el apoyo a la enseñanza, según lo propuesto por las escuelas individuales.

El Decreto legislativo 96/2019 define de modo más preciso los papeles de GIT como punto de unión entre Instituciones escolares y USR y como punto de referencia y apoyo para los grupos para la inclusión de las instituciones escolares.

1.2.3.6. El Index para la Inclusión

Otra herramienta para apoyar un diseño educativo inclusivo es el *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2000), que se basa en un proceso de autoevaluación escolar dirigido a monitorear su

propio nivel de adecuación con respecto a los principios de inclusión, con el objetivo de poner de manifiesto las culturas que inspiran esa organización, y en referencia al contexto territorial, también para apoyar la necesidad de cambiarlas hacia el proceso inclusivo mediante la activación de procesos específicos de organización y educación. Ya la circular sobre NEE (circular no. 8 del 6/3/2013) había identificado el Index para la Inclusión como una de las herramientas para detectar, monitorear y evaluar el grado de inclusión de escuelas de todos los niveles, sobre todo con el objetivo de aumentar la conciencia de toda la comunidad educativa sobre la centralidad y la transversalidad de los procesos inclusivos. El proceso de autoevaluación está dirigido a una escuela que avanza hacia la superación de lógicas especiales con el objetivo de reducir las barreras de aprendizaje para la participación de los estudiantes, centrando la atención en todo el sistema e involucrando a todos los que participan en la experiencia educativa.

Booth y Ainscow (2000) proponen una colección estructurada de indicadores de inclusión basados en cuestionarios predefinidos. La flexibilidad de la herramienta se refiere a la posibilidad de adaptar y/o modificar los indicadores proporcionados en los cuestionarios de acuerdo con los diferentes tipos de escuelas y la planificación didáctica adoptada, que representan los objetivos de autoevaluación. Los indicadores están representados por las preguntas y están organizados en tres dimensiones: la cultura inclusiva (los valores y el clima relacional de la escuela), las políticas inclusivas (los aspectos organizativos vinculados a la accesibilidad de la escuela) y las prácticas inclusivas (todo lo relacionado con los procesos de aprendizaje y enseñanza, los recursos que se utilizan para estos procesos y cómo se crean los planes de estudio para todos). Junto con la definición de los indicadores, el Índice también propone una metodología de autoevaluación y superación personal que hace uso de esos indicadores para identificar las fortalezas y situaciones que requieren intervenciones de diseño específicas. Con base en este análisis, la Junta Académica puede elaborar prioridades y estrategias de intervención y mejora y puede tratar de realizarlas.

1.2.4. Educación Inclusiva en Italia: Experiencias

Desde que se abolieron las escuelas especiales con la Ley 517 de 1977, Italia, sobre todo en comparación con otros países europeos, se ha comprometido a promover la educación en las clases regulares, lo que ha permitido que cada niño sea educado en un contexto inclusivo.

De un estudio que compara los resultados de investigaciones realizadas en Italia sobre perfiles cognitivo-conductuales y adaptativos de una muestra de alumnado con retraso mental

debido al síndrome genético, resulta que los alumnos italianos con impedimentos logran un mejor rendimiento tanto en el nivel académico como en el social de los que se encuentran en la literatura internacional (Vianello y Lanfranchi, 2009). Los mismos autores plantean la hipótesis de que estos datos sean el resultado de una política de inclusión de todos los alumnos en las escuelas regulares, en vez de en contextos de segregación.

Un estudio realizado en tres contextos escolares italianos diferentes, en el que opera la política de inclusión escolar, centra su atención en las diferentes formas en las que los profesores, estudiantes y otras figuras involucradas en la educación en Italia, interpretan la noción de inclusión. Los resultados muestran cómo los docentes y los administradores escolares creen profundamente en la importancia de incluir a todos los estudiantes; todos los participantes en la investigación creen que la inclusión es un proceso en constante evolución que involucra no solo el aprendizaje escolar, sino también el aprendizaje para la vida (Cologon, 2013).

Estudios recientes han comparado el sistema educativo italiano con el de España (Arizmendi y Matarranz, 2020) y de Brasil (Mura et al., 2020) para conocer cómo las políticas interpretan y aplican el modelo inclusivo. Ambas investigaciones han llegado a la conclusión de que uno de los puntos fuertes del sistema educativo en Italia es que la mayoría de los estudiantes están escolarizados en centros ordinarios. Por lo tanto, según los investigadores, Italia es el país que presenta el modelo educativo más inclusivo, tanto en su legislación como en acciones concretas.

Partiendo de la necesidad de evaluar los procesos inclusivos que favorecen la plena participación de todos, Ruzzante (2016) ha seleccionado algunas de las principales herramientas utilizadas en Italia para evaluar la calidad de la inclusión escolar con el fin de enfatizar la importancia que asume para la realización de la escuela inclusiva. Ha acumulado experiencias a través de: el proyecto I CARE del MIUR, el Quadis-kit, el Index para la Inclusión, el Compromiso hacia la inclusión –Commitment Towards Inclusion (CTI)–, haciendo hincapié en que en Italia no hay una inclusión escolar homogéneamente extendida. A pesar de algunas experiencias positivas de monitoreo de la calidad de la inclusión, esta modalidad sin embargo se limita a algunas escuelas virtuosas presentes sobre todo en el norte del país.

La valencia del Index, como referencia y modelo de inclusión también en Italia, la sustentan fuertemente Damiani y Demo (2016). Las autoras desean una posible integración en la práctica entre el RAV (Relación de Autoevaluación) y el Index para la Inclusión, que permitiría enriquecer la experiencia de autoevaluación que se está haciendo un hueco en el

sistema escolar italiano con los aspectos conceptuales y metodológicos que caracterizan el Index.

Otro estudio de Reversi et al. (2007) realiza con el objetivo evaluar la calidad de la escuela en Italia según dos criterios: el punto de vista de los docentes curriculares y de apoyo a la integración escolar y social de los estudiantes con discapacidad y el sentimiento de soledad de los estudiantes con discapacidad en sus clases. Examina a profesores y estudiantes discapacitados y no discapacitados de escuelas en tres ciudades italianas: Padua (en el norte), Roma (en el centro) y Messina (en el sur). Los sujetos recibieron dos tipos diferentes de cuestionarios y el análisis muestra que tanto los docentes curriculares como los de apoyo tienen una buena evaluación del proceso de integración para estudiantes discapacitados. Este resultado parece indicar un alto nivel de acuerdo y cooperación entre los docentes. Además, en Padua y Roma se observa un mayor sentimiento de soledad en el aula del alumnado con discapacidad que sus compañeros no discapacitados, lo que depende probablemente, según los investigadores, del número de estudiantes discapacitados presentes. En Messina, en cambio, los alumnos no discapacitados fueron los que tuvieron un mayor sentimiento de soledad en clase comparados con los no discapacitados de Roma y Padua.

Cottoni, jefe del centro de investigación en Parma (Italia), afirma en una entrevista que Italia “tiene una ley perfecta” y que el desafío es llegar a ser tan perfectos como la ley, y agregó que “aunque no llegaremos nunca a la perfección, seguimos caminando hacia ese objetivo” (Ferri, 2008, p.47, citado en Cologon, 2013).

Numerosas investigaciones han demostrado que, aunque el sistema educativo italiano parece ser inclusivo, en la realidad escolar todavía hay deficiencias como: microexclusiones de niños discapacitados de las clases regulares (D’Alessio, 2013; Ferri, 2015; Giangreco, et al., 2014; Ianes et al., 2013), falta de estrategias didácticas adecuadas y de colaboración entre profesores curriculares y de apoyo (Antonietti, 2014; Zanazzi, 2018).

En un estudio sobre la respuesta educativa de la escuela para la recepción de estudiantes extranjeros, docentes españoles (de Burgos) e italianos (de Messina) evalúan el grado de importancia de los programas educativos implementados por su propia región en relación con la recepción de este alumnado. De los resultados surge la necesidad de ofrecer formación al personal docente, en ambos países, en relación con las exigencias del alumnado extranjero y con las necesidades impuestas por la escuela inclusiva (Villaverde, 2012).

Aiello et al. (2017) examinan las actitudes, los sentimientos y las preocupaciones de 437 profesores de cuatro ciudades diferentes de la región de Campania (Italia). A partir de

estudios previos que confirmaban que la actitud positiva es uno de los grandes predictores del éxito de la cultura inclusiva, al igual que la falta de una formación adecuada del profesorado constituye un obstáculo a la inclusión, ya que genera un sentimiento de inadecuación, los autores encuentran un alto nivel de actitud positiva del profesorado hacia la educación inclusiva pero, que, al mismo tiempo, se muestra preocupado por la inclusión y el desaliento en la interacción con las personas con discapacidad.

Recientemente un grupo de investigadores (Lozano-Martínez et al., 2021) han analizado las opiniones, actitudes, creencias e ideas de profesores curriculares y de apoyo de las escuelas secundarias de segundo grado estatales de la ciudad italiana de Messina en cuanto a la inclusión escolar del alumnado con necesidades educativas especiales. Los resultados muestran que no existe una situación de corresponsabilidad, se mantiene una actitud de delegación al profesor de apoyo en la acción para el alumno con discapacidad. Se requiere, por lo tanto, una mayor colaboración entre todos los docentes a los que se soliciten conocimientos y habilidades metodológico-didácticas especiales de inclusión.

Diferentes estudios confirman que la escuela inclusiva necesita profesores de calidad que están formados en la atención a la diversidad de manera inicial y permanente (Arnaiz et al., 2019; Crisol, 2019; González-Rojas y Triana-Fierro, 2018; Mayo et al., 2020; Sisto et al., 2021).

Como señalan Di Piazza y colegas (2020) en un estudio sobre la educación para todos en Italia, el proceso de inclusión escolar es parte de un proyecto de vida de las personas en condiciones de desventaja más amplio. Este proyecto debe implicar, además de la escuela, las instituciones públicas y privadas, el sistema sanitario, el sistema legislativo para garantizar que los estudiantes sean conscientes de poder ejercer sus derechos y aprender a ser ciudadanos autónomos en la sociedad.



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**

CAPÍTULO 2

DIVERSIDAD Y LIDERAZGO INCLUSIVO: HACIA LA DIFERENCIA



2.1. El liderazgo inclusivo

2.1.1. Los distintos enfoques al liderazgo

La revisión de la literatura sobre el liderazgo en el ámbito educativo, incluye 50 años de estudios que llegan a la conclusión de que el liderazgo compartido tiene efectos significativos en la organización escolar, en el modo de trabajar del profesorado, en los resultados del alumnado y en el sentido de eficacia de la dirección escolar (Hallinger y Heck, 2010; Hallinger y Huber, 2012; Louis et al., 2010).

En la nutrida literatura internacional, las evidencias empíricas disponibles se encuentran sobre todo en el Reino Unido y en Norte América (Day y Sammons, 2013; Leithwood y Mascall, 2008; Marks y Printy 2003; Supovitz et al., 2010). En Europa continental, los estudios sobre el liderazgo escolar se refieren a los Países Bajos y sobre todo a Holanda (De Mayer et al., 2007; Thoonen et al., 2011; Witziers et al., 2003) donde las escuelas se caracterizan por un elevado nivel de autonomía con respecto a los otros países.

Los constructos del liderazgo se refieren a una actitud de liderazgo instruccional y transformacional (Paletta, 2015). El concepto de líder instruccional encuentra afirmación en el ámbito educativo en el transcurso de los años 80 y se remonta al desarrollo de los estudios sobre la eficacia escolar (school effectiveness) en el Reino Unido y sobre todo en los Estados Unidos, con respecto a los factores determinantes del aprendizaje del alumnado (Edmonds, 1979; Bridges, 1967). El punto crucial de atención para los líderes escolares deberían ser las actitudes del profesorado, pues sus actividades tienen una consecuencia directa sobre la calidad del aprendizaje y de la enseñanza, y en la obtención de los mejores resultados por parte del alumnado. Estos líderes, se preocupan de promover y desarrollar las propias escuelas como organizaciones que aprenden o como viene siendo denominado, comunidades profesionales de aprendizaje (Rosenholz, 1985).

El concepto de liderazgo transformacional se afirmó en el ámbito educativo en los años 90 haciendo hincapié en la capacidad de favorecer el compromiso de las personas en función a los objetivos compartidos, de ofrecer estímulos culturales, de conceder un soporte individualizado, de explicar y estimular altas expectativas para el personal (Hallinger, 2003), con un firme compromiso desde el punto de vista del intercambio del liderazgo, soporte individualizado y la estimulación intelectual de los profesores, promoción del sentido de comunidad dentro y fuera de la escuela. Señalándose así, que las similitudes entre ambos modelos de liderazgo son más significativas que las diferencias. Por su parte, Marks y Printy

(2003), utilizan la expresión liderazgo integrado, tanto transformacional como instruccional, al definir el liderazgo instruccional del profesorado con el objetivo de mejorar las prestaciones de la escuela. La responsabilidad resulta compartida, y el directivo ya no es el único líder instruccional, sino el “líder de los líderes instruccionales” (Glickman, 1989, citato en Marks y Printy, 2003, p.371). Tanto, Hallinger (2003) como Marks y Printy (2003), consideran que los directivos escolares que comparten las responsabilidades de liderazgo son más eficaces que aquellos que, por el contrario, se enfrentan individualmente a los desafíos y a la complejidad del liderazgo.

El concepto moderno de liderazgo escolar, por tanto, está firmemente centrado sobre el aprendizaje y no está limitado a un solo individuo; en realidad, se percibe como un componente esencial de la organización y forma parte de la función del directivo escolar desarrollar la capacidad de liderazgo, y de aprendizaje, dentro la escuela (Harris y Lambert, 2003). El liderazgo está referido, por lo tanto, a la organización entera, y el factor clave ya no es el líder.

Bajo estas nuevas perspectivas de análisis, toman particular relevancia las teorías sobre el liderazgo distribuido que, como indican Hallinger y Heck (2010), “es una propiedad organizativa destinada a la mejora escolar” (p. 656). En su auténtico significado, el liderazgo distribuido implica la promoción de un entorno escolar colaborativo firmemente orientado a la mejora de la enseñanza y del aprendizaje. Esto significa que entre el personal se propaga una cultura de apoyo mutuo y que la función de liderazgo del director escolar se materializa en la interacción y la creación de oportunidades de influencia extendida (Hallinger y Heck, 2010; Harris, 2004; Spillane et al., 2001).

Desde el punto de vista Murillo (2006), el liderazgo distribuido es central para los procesos de mejora, ofreciendo la posibilidad de sostener el cambio en las escuelas. Por lo tanto, sugiere que para dirigir una escuela hacia un profundo cambio en la cultura del centro es necesaria “la forma de trabajar coordinada de un grupo amplio de personas que deciden conjuntamente” (p. 9). De esta manera, como señala Cayulef (2007), se puede asegurar que el liderazgo distribuido implica a todos los miembros de la comunidad escolar, poniendo en movimiento las habilidades de cada uno para el logro de objetivos comunes, así el liderazgo se expresa horizontalmente, en todos los niveles de la escuela (Harris y Chapman 2002).

Todo esto implica para la gestión de la organización, según De la Fuente-Anuncibay, et al. (2017), una combinación de funciones, siendo necesario que exista un equilibrio entre la flexibilidad y el control, y entre la orientación externa e interna de la organización; formular políticas para adaptarse al entorno; conseguir objetivos; integrar a las personas para obtener

un buen clima social; y, encontrar un equilibrio entre la autoridad, el orden, la racionalidad y la coordinación interna en la administración de la organización.

2.1.2. Conceptualización del liderazgo inclusivo

En la literatura cada vez más se va delineando, además de un liderazgo transformacional, distribuido y pedagógico, el concepto de liderazgo inclusivo definido este último por González (2008) de la siguiente forma:

(...) un liderazgo para la inclusión escolar ha de ser un liderazgo democrático y participativo, en el que ocupen un lugar importante las dinámicas de indagación abierta, comunicación, diálogo, colaboración, trabajo en grupo en un marco de respeto en el que necesariamente confluirán perspectivas no siempre consensuales, a veces conflictivas, sobre las que hay que optar desde una base moral. (p. 12)

Por consiguiente, se requiere la responsabilidad de todos en el centro educativo, no puede limitarse únicamente a los cargos directivos, aunque éstos desempeñen un papel clave en el mismo.

En la misma línea, Hurtado (2012), subraya la íntima relación entre liderazgo e inclusión escolar y citando a Gelabert (2006) define el liderazgo inclusivo como:

(...) un liderazgo donde el líder debe situar las relaciones humanas en el centro de su acción, por encima de las estrategias y los recursos. También debe percibir la comunidad educativa como un sistema abierto de relaciones interdependientes y complejas, orientando la transformación hacia el entorno social, no sólo de puertas para dentro. (p. 25)

Hurtado (2012) retoma las aportaciones de Ryan (2003, 2006), quien refiere que el liderazgo inclusivo apoya la idea de liderazgo distribuido, colaborativo o democrático, como un proceso colectivo en el que cada uno es incluido. Así, critica la visión exageradamente individualista del liderazgo en las escuelas, considerada como una “visión heroica del liderazgo que pasa por alto de grupos de personas que trabajan juntas que influyen más en lo que ocurre en las escuelas que un solo individuo” (Hurtado, 2012, p. 26).

Cuando hablamos de liderazgo inclusivo, no sólo se alude, por tanto, a la figura del

director de los centros y a una acción individual, sino a procesos colectivos, ampliando el papel del liderazgo a la participación y representación de todos, –profesores, administradores, comunidad escolar y alumnado–, a través de una dirección colegiada que trabaja mejorando las condiciones de aprendizaje de todo el alumnado, que es eficaz y está comprometida con los valores de la inclusión, y que es capaz de estimular y apoyar procesos de reflexión y debate continuos entre todos los miembros del centro con el propósito de iniciar el camino de la mejora (León et al., 2015).

Como señalan León et al. (2017), las tareas y/o funciones desempeñadas por el equipo directivo para cumplir las metas de un centro inclusivo pueden quedar agrupadas en:

1. Apertura a la comunidad (lleva a cabo iniciativas desde el centro educativo que potencian la apertura del centro hacia al entorno y la familia);
2. El centro como comunidad inclusiva (emprende acciones para generar una visión compartida, promoviendo la participación, cooperación y dinámicas de reflexión positiva hacia la diversidad);
3. Comunidad Profesional de Aprendizaje (promueve la formación, el desarrollo profesional del profesorado y la creación de comunidades profesionales de aprendizaje);
- y 4. Gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje (lleva a cabo iniciativas para mejorar y favorecer la coordinación en el proceso de enseñanza y aprendizaje del profesorado) (p. 74).

Visto el gran interés en la literatura sobre el liderazgo escolar, numerosas investigaciones han puesto a punto instrumentos con el objetivo de medir su ejercicio.

En 1987, Hallinger y Murphy construyeron el “Principal Instructional Management Rating Scale” (PIMRS), utilizado como escala para medir el liderazgo educativo. En un reciente artículo, Hallinger (2011) ha examinado 135 estudios empíricos que han utilizado la escala de evaluación (PIMRS) en las últimas tres décadas. El autor ha concluido que el PIMRS parece haber alcanzado un consistente récord de datos atendibles y válidos sobre el liderazgo didáctico.

Uno de los instrumentos más recientes, diseñado y desarrollado por investigadores de la Universidad de Vanderbilt y de Pensilvania (Porter et al., 2010a) sobre la base de los estándares para las pruebas educativas y psicológicas, es el “Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED)” (Porter et al., 2010b), principalmente, focalizado en conductas asociadas a un liderazgo centrado en el aprendizaje (learning-centered leadership) (Bolívar, 2015).

Otro instrumento, más utilizado, es el cuestionario “Análisis del liderazgo escolar en su contexto”, incluido en el proyecto “Mejorar el liderazgo escolar” de la OCDE (2008); dividido en cuatro módulos de ayuda a la práctica del liderazgo escolar con el propósito de mejorar los resultados escolares. Se resalta el módulo 2, que contiene el cuestionario diseñado por Stoll y Temperley en 2009, para facilitar la reflexión y la discusión sobre el estado actual del liderazgo escolar y plantear preguntas estimulantes acerca de las direcciones futuras.

Más actuales son las contribuciones sobre el liderazgo y la justicia social dadas por investigadores españoles que han permitido de construir o adaptar instrumentos ya existentes para medir el liderazgo.

Recientemente en España, se ha constituido Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa (RILME)¹, una red que integra a siete grupos de investigación españoles, inscrita en la línea de investigación de liderazgo para la mejora educativa, siendo una de las más robustas en el ámbito educativo internacional, que trabaja desde una perspectiva convergente con las referidas líneas internacionales. Siendo uno de los temas de investigación, el liderazgo inclusivo desde la perspectiva del cambio y la mejora y el rol de los directivos.

2.1.3. El líder como facilitador de la inclusión

Hoy más que nunca el sistema educativo, especialmente en Europa, requiere una mayor atención y apertura a la diversidad para responder a los intercambios culturales debido al aumento de los flujos migratorios en los últimos años.

La escuela actual tiene necesariamente que “promover una educación democrática e inclusiva que garantice el derecho de todos los niños y jóvenes a recibir una educación de calidad basada en los principios de igualdad, equidad y justicia social” (Fernández y Hernández, p. 84).

Varias investigaciones en diferentes países que se han ocupado de la educación inclusiva han llegado a la conclusión de que el factor clave en el crecimiento de las escuelas hacia una dirección inclusiva es la del líder (Ainscow, 2001; Ainscow y Kaplan, 2004; Garrison-Wade et al., 2007; León, 2012).

Otros trabajos sobre la gestión de la diversidad y el liderazgo de escuelas inclusivas a cargo de los equipos directivos confirman la importancia de un liderazgo inclusivo que tenga como propósito una escuela para todos (González, 2008; Navarro, 2008; Ryan, 2006).

¹ <http://www.rilme.org/>

En la investigación sobre la atención a la diversidad de los equipos directivos en centros educativos de la provincia de Badajoz y Sevilla, Navarro Montaña (2008) propuso un cuestionario de preguntas abiertas de cuyo análisis surgía que, aunque el equipo directivo era plenamente consciente del significado de “atención a la diversidad”, eran muchas las preocupaciones que encontraba al poner en práctica acciones concretas para respaldarla. Las principales dificultades detectadas fueron: la práctica educativa, la preparación y formación de profesorado específico, los recursos y tiempo, el apoyo de otros profesores, la participación y la colaboración familiar y apoyos externos e internos; por lo tanto, fue difícil manejar la clase sin tener la sensación de desatender a alguien (p. 334).

En esta misma línea, Murillo y colaboradores (2010) partiendo de la premisa de que “la escuela y sus docentes no están preparados para trabajar con grupos heterogéneos de estudiantes” (p.170) y que la inclusión, entendida como “una nueva visión de la educación que pone el foco en la consideración de las diferencias de los estudiantes en los procesos educativos” (p.171) tiene que ser una prioridad de los líderes, analizaron las características de las escuelas inclusivas.

De los resultados de la revisión bibliográfica esbozaron una imagen de las principales características de las escuelas inclusivas eficaces y de los líderes que las dirigen, enumerando algunas de las prácticas del liderazgo para la inclusión:

- a) Identificar y articular la visión de la escuela.
- b) Desarrollar a las personas.
- c) Fortalecer la cultura escolar inclusiva.
- d) Centrarse en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- e) Fomentar la creación de comunidades profesionales de aprendizaje.
- f) Promover la colaboración entre la escuela y la familia, potenciando el desarrollo de culturas educativas en las familias.
- g) Expandir el capital social de los estudiantes valorizado por las escuelas.
- h) Además, los autores afirman que lo que define al liderazgo inclusivo:

(...) no es tanto el estilo como las prácticas que se promueven, vinculadas a una serie de valores y principios ligados a la inclusión: el interés por el bien común, la participación, la justicia, la equidad, el respeto por el valor y la dignidad de los individuos y sus tradiciones culturales, entre otros; así como también se relacionan con aspectos inherentes a la práctica pedagógica, del centro y de las aulas. (p. 177)

Gonzales (2008) ya había lidiado con algunas cuestiones sobre el mismo tema, llegando a la consideración de que el planteamiento de una escuela inclusiva conlleva cambios profundos en la cultura escolar que consienta “promover y cultivar nuevos significados sobre la diversidad en el centro”, ejercer un liderazgo centrado en los procesos de enseñanza-aprendizaje que sostenga prácticas inclusivas en las aulas y colaboración sobre la práctica curricular y de enseñanza de los docentes (párrafo 3.1.). La investigadora desea una visión compartida del centro y de la educación que se impartirá, donde el director sea capaz de potenciar el liderazgo de otros miembros de la organización, permitiendo “procesos de colaboración profesional entre profesores, entre estos y otros profesionales y miembros de la comunidad escolar que hagan posible el liderazgo pedagógico” (párrafo 4).

León (2012), a través de una revisión de la literatura, analiza las tareas desempeñadas por la dirección en un centro inclusivo y lleva a hacer algunas consideraciones:

- El liderazgo en un centro no es exclusivo del director.
- El líder es el artífice del cambio.
- El liderazgo influye en los resultados de aprendizaje del alumnado.
- Y liderazgo y diversidad están conectados.

De los estudios y documentos sobre este tema y los realizados por la propia autora, se delinear las características que el equipo directivo debería tener para conseguir la inclusión:

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

Hay varias publicaciones que también muestran el interés de la Unión Europea por el liderazgo escolar y que proporcionan distintas acciones e inversiones para la mejora de la calidad educativa: “Mejorar el liderazgo escolar” (Pont et al.,2009), “Hacia un marco de referencia en el liderazgo escolar” (Bolhöfer, 2011), “Conclusiones del Consejo sobre liderazgo educativo eficaz” (Diario oficial de la Unión Europea, 2014) y “El liderazgo escolar en Europa. Recomendaciones y políticas para la mejora” (Egido, 2015).

El binomio liderazgo-diversidad lo sostienen también los estudios de Gómez-Hurtado y

Ainscow (2014), los cuales, después de una investigación basada en entrevistas a directores en escuelas urbanas de Manchester sobre el liderazgo y la gestión de la diversidad, llegaron a la conclusión de que la base de la gestión de la diversidad está en la colaboración y la participación de toda la comunidad educativa.

Hablar de atención a la diversidad conlleva un cambio en la organización y funcionamiento del centro educativo, “una transformación de todos los elementos curriculares dando lugar, por tanto, a un tipo de cultura escolar específica” (p. 20).

Como indican Bolívar et al. (2013) la vía privilegiada de mejora de los centros escolares es el liderazgo de los equipos directivos. La capacidad para mejorar depende, de forma significativa, de “líderes que contribuyan activamente a dinamizar, apoyar y animar a que su escuela aprenda a desarrollarse, haciendo las cosas progresivamente mejor” (p. 20).

Ahora es evidente y se confirma la influencia que ejercita el director al desempeñar el liderazgo en la mejora escolar; en la calidad de los aprendizajes de los alumnos, influyendo en los procesos de enseñanza (Day et al. 2010; Leithwood, et al., 2008); y en la mejora de los centros y en la creación una cultura de inclusiva (Muijs, 2006, citado en León et al., 2018).

2.1.4. El liderazgo como una inclusión de la comunidad educativa

Hablar de escuela inclusiva significa referirse a escuelas que, en primer lugar, promueven el desarrollo de culturas, políticas y prácticas inclusivas, o sea, un proceso que involucra a la escuela completa y profundamente en la forma de pensar, decidir y organizar sus recursos, humanos y materiales. Esto significa que es impensable tratar de dar una identidad inclusiva a una escuela confiando esta tarea solo a grupos pequeños. Por lo que el cambio debe ser estructural, desde el contenido del plan de estudios hasta el estilo de toma de decisiones, desde la enseñanza en el aula hasta el apoyo y el aprendizaje (Dovigo, 2007).

Las partes interesadas, incluidos el personal, los padres, los estudiantes y los socios de la comunidad, junto con los líderes escolares, participan en el desarrollo de la cultura escolar (Carroll et al., 2011).

Avramidis y Norwich (2002) encontraron que el factor más influyente que conduce a actitudes positivas hacia la inclusión está relacionado con el apoyo de padres, maestros, líderes escolares y apoyo físico, como recursos educativos, materiales didácticos y recursos tecnológicos.

Un estudio reciente pone de relieve cómo, si bien el liderazgo es altamente valorado y es considerado relevante para una escuela inclusiva, en la realidad la manera de operar de los

directivos todavía está ligada al concepto tradicional rígido y unilateral, que lo vincula a una posición formal dentro de la estructura organizacional. Los investigadores destacan como requisito necesario del liderazgo inclusivo la toma de decisiones compartida que permita apreciar las opiniones de todas las personas. (Sotomayor Soloaga et al., 2020). Del mismo modo, Valdés y Gómez-Hurtado (2019) subrayan la importancia de que los directivos para la escuela inclusiva desarrollen un estilo de liderazgo democrático y distribuido, basado en la colaboración de toda la comunidad educativa.

Los líderes escolares juegan un papel importante en brindar apoyo a los profesores y estudiantes que forman una cultura escolar inclusiva (Styron y Styron, 2011). Los líderes escolares deben recibir una formación adecuada sobre cómo preparar a los profesores para trabajar con estudiantes discapacitados, brindarles desarrollo profesional, equiparlos con las herramientas necesarias para educar a sus estudiantes y avanzar en clases inclusivas (Shady, Luther y Richman, 2013).

La falta de formación por parte de los equipos directivos en cuestiones relacionadas con la atención a la diversidad resulta otro factor crítico en la gestión. Romero-Gracia y Gómez-Hurtado (2021) ponen de relieve que la gestión y atención del alumnado con necesidades educativas especiales es de competencia principalmente de los docentes especialistas. Por tanto, el estudio se dirige hacia la importancia de desarrollar un liderazgo distribuido y colaborativo por parte del director o la directora de los centros.

Buli-Holmberg y colegas se refieren también a las perspectivas internacionales que opinan que la atención del alumnado con necesidades educativas no es responsabilidad única de cada docente especialista, sino que debe ser abordada por toda la escuela y por el equipo directivo (Buli-Holmberg, Niles y Skogen, 2019).

Los líderes escolares deben apoyar a los maestros para crear aulas inclusivas y esto es posible si los líderes conocen y comprenden lo que está ocurriendo en las aulas (MacRuairc, 2018).

Otro estudio analiza la influencia que tiene el liderazgo docente en la promoción de la educación inclusiva y llega a la conclusión de que es necesario que los mismos docentes se capaciten en procesos metodológicos inclusivos para contribuir, junto con el equipo directivo, al aprendizaje de todo el alumnado (Carpio et al, 2020).

El apoyo brindado por el líder, basado en las creencias sobre la importancia de incluir a los niños con discapacidades, influye fuertemente en los métodos de enseñanza y el comportamiento de los educadores generales (Ross-Hill, 2009). El apoyo a la inclusión es

esencial para aumentar el rendimiento estudiantil (Billingsley et al., 2014). Además, tener una actitud positiva hacia la inclusión mejorará la cultura escolar (Dary y Pickeral, 2013).

Las creencias, actitudes y valores de un líder escolar con respecto a la inclusión, contribuyen a crear una visión de inclusión (Schmidt y Venet, 2012). Las escuelas inclusivas dirigidas por líderes escolares que son entusiastas e interactúan con los padres hacen que los padres se sientan cómodos, bienvenidos y seguros del papel de la escuela en la educación de sus hijos (Francis et al., 2016).

En este sentido, las prácticas inclusivas también juegan un papel importante en la creación de un sentido de pertenencia para familias y estudiantes, creando un ambiente acogedor (Carroll et al., 2011). Según la perspectiva de Kotter (1999), un buen líder debe ser capaz de motivar a las personas: definiendo la visión de la organización, apoyando los esfuerzos de los colaboradores en la realización de la visión, brindándoles orientación, retroalimentación y patrones de comportamiento, ayudando así a las personas a crecer profesionalmente y fortalecer su autoestima, reconociendo y premiando el éxito, lo que además de dar una sensación de logro del resultado, también da la sensación de pertenecer a una organización que los cuida. Por último, pero no menos importante, Kotter subraya que la tarea de las organizaciones exitosas es desarrollar una cultura de liderazgo centrada en crear oportunidades para el crecimiento profesional, en recompensas expresivas y materiales, que contribuyan a institucionalizar la cultura de liderazgo como un elemento distintivo de acción organizativa.

Los líderes escolares que promueven la inclusión pueden influir en la cultura escolar al comunicar valores, compartir creencias, transmitir actitudes, dar forma a los comportamientos, brindar apoyo y abordar los problemas y preocupaciones relacionados con la inclusión (Lewis y Doorlag, 2003).

Las partes interesadas, el personal, los padres, los estudiantes y los socios de la comunidad junto con los líderes escolares participan en el desarrollo de la cultura escolar (Ball y Green, 2014; Carroll et al., 2011).

El Centro de Estudios sobre Educación Inclusiva (Centre for Studies on Inclusive Education-CSIE), 1996, citado en Thomas, Walker y Webb, 2005), a este respecto, identifica algunos elementos esenciales que debe tener una escuela inclusiva:

- Comunidad básica: debe reflejar a la comunidad en su conjunto, por lo que debe ser abierta, positiva y heterogénea, no selectiva ni excluyente;
- sin barreras: debe ser accesible para todos físicamente (en términos de barreras arquitectónicas) y desde un punto de vista educativo (programas de estudio, sistemas de apoyo y métodos de comunicación);

- promueve la colaboración: debe colaborar con otras escuelas, en lugar de competir con ellas;
- promueve la igualdad: debe ser una democracia en la que todos los miembros tienen derechos y responsabilidades, así como la misma oportunidad de beneficiarse de la educación proporcionada por la escuela y participar en ella.

También el Consejo para Niños Excepcionales (Council for Exceptional Children -CEC, 1994 citado en Thomas, Walker y Webb, 2005) propone algunos principios, muy similares a los propuestos por el CSIE:

- Una visión de igualdad e inclusión clara y compartida;
- un liderazgo que abrace públicamente la inclusión y la igualdad de oportunidades;
- una gama de servicios coordinados a través de la educación y entre las agencias de personal;
- un sistema de cooperación dentro de la escuela para promover redes naturales de apoyo entre estudiantes y personal;
- llevar a cabo estrategias como la tutoría entre pares, el sistema de asistencia mutua entre amigos, el aprendizaje cooperativo y otras formas de conexión espontánea entre los estudiantes, así como las relaciones continuas y de apoyo;
- funciones y responsabilidades flexibles, que prevean cambios en la función y responsabilidad del personal; y
- establecer vínculos y construir puentes de comunicación entre los diferentes miembros de la comunidad escolar es uno de los requisitos para el desarrollo de una escuela inclusiva.

Algunos trabajos refieren las ventajas educativas en el ejercicio del liderazgo, “que conlleva la creación de comunidades de aprendizaje en las que se promueve un sentido de pertenencia entre todos los sectores (docentes, estudiantes y familias)” (Walker et al., 2005; Batanero y Fernández, p.38). Una de las sugerencias para crear escuelas inclusivas que Garrison-Wade, Sobel y Fulme (2007) enumeran en las conclusiones de su estudio es que los líderes deberían tener en cuenta las opiniones de la familia sobre las líneas educativas aplicadas para el alumnado.

Gonzales (2008), abordando este tema, afirma que: “(...) la implicación de las familias es absolutamente vital para un enfoque inclusivo de la escuela y la educación.” (p. 88).

Según la autora, “(...) la práctica de liderazgo debería de estar orientada por una ética de comunidad” en la que se desarrollaran relaciones constructivas a través de “procesos de participación plena e indagación abierta y constructiva, creando “espacios” (desde pequeños grupos en el aula hasta reuniones de todo el claustro) para el diálogo y la deliberación, para hablar y pensar juntos” (p. 92). “Promover dinámicas de análisis conjunto de la realidad del centro” es una de las condiciones previas para una colaboración fructífera con las familias y la comunidad (p. 95).

También Murillo y colaboradores (2010), han indicado la colaboración con la familia como uno de los puntos importantes que definen a los líderes de las escuelas inclusivas.

En esta misma línea, los resultados de los análisis de las características de las escuelas inclusivas llevan a Jiménez y Porras, (2016) a afirmar que:

El liderazgo inclusivo, como estrategia para acoger y aprovechar la diversidad existente con el fin de generar conocimiento que nutra a la totalidad de miembros de la comunidad escolar, fomenta también la creación de comunidades de aprendizaje en las que se promueve un sentido de pertenencia entre sus miembros, profesorado, alumnado y familias. Promueve la construcción en conjunto de una cultura diversa e inclusiva, que potencia el capital social de sus estudiantes. (p.70)

León (2012) sostiene la importancia de la comunicación para instaurar relaciones constructivas en una escuela inclusiva: “las comunidades escolares inclusivas se alcanzan cuando padres, alumnos, maestros y equipo directivo entablan lazos de amistad y compromiso” (p. 143).

Además, hace un análisis de la literatura sobre las herramientas de autoevaluación existentes de los centros inclusivos, subrayando que tampoco son instrumentos específicos que tratan del líder o del liderazgo comprometido con la mejora.

“Familia y escuela son las dos caras de una misma moneda (unos hablan del hijo y otros del alumno, pero todos hablan del mismo niño) y sin participación no pueden existir ni la escuela ni la familia como agentes educativos” (Hernández y López, 2006 p. 13).

En este sentido, podría afirmarse que la práctica del liderazgo esté basada en un marco ético más amplio que Furman define “ética de la comunidad”:

En sus términos más simples, una ética de comunidad significa que directores, profesores, personal escolar, padres y otros miembros de la comunidad interesados por las escuelas,

‘se comprometen con el proceso de comunidad’; en otros términos que se sienten moralmente responsables de implicarse en procesos comunales cuando persiguen los propósitos morales de la escuela y abordan los desafíos continuos de la vida y trabajo cotidiano en las escuelas (Furman, 2004, citado en Gonzales, 2008, p. 92).

La práctica de liderazgo, por tanto, habría de estar orientada por una ética de comunidad que sigue los ideales, valores y procesos de la democracia profunda, entre ellos:

- *Procesos de conocer, comprender y valorar* a los individuos, sus culturas de casa y las comunidades en que viven.
- *Procesos de participación plena e indagación abierta y constructiva*, creando “espacios” para el diálogo y la deliberación, para hablar y pensar juntos.
- *Procesos comunales para trabajar hacia el bien común*, tratando de conectar las ideas y significados generados en el diálogo, con proyectos y acciones específicas (Furman, 2004, citado en Gonzales, 2008, p. 92).

Por Stevenson (2007) algunas prácticas para desarrollar un liderazgo inclusivo son: educar a la comunidad educativa desarrollando una conciencia crítica, promover el diálogo, dar voz a todos, dar importancia al aprendizaje y la práctica en el aula, adoptar políticas inclusivas.

Un estudio reciente pone de relieve cómo si bien el liderazgo inclusivo es altamente valorado y es considerado relevante para una escuela inclusiva, en la realidad la manera de operar de los directivos todavía está ligada al concepto tradicional rígido y unilateral, que lo vincula a una posición formal dentro de la estructura organizacional. Los investigadores destacan como requisito necesario del liderazgo inclusivo, la toma de decisiones compartida que permita apreciar las opiniones de todas las personas. (Sotomayor Soloaga et al., 2020). Del mismo modo Valdés y Gómez-Hurtado (2019) subrayan la importancia de que los directivos para la escuela inclusiva desarrollen un estilo de liderazgo democrático y distribuido, basado en la colaboración de toda la comunidad educativa.

Otro factor crítico en la gestión escolar por parte del liderazgo es la falta de formación por parte de los equipos directivos en cuestiones relacionadas con la atención a la diversidad. El estudio pone de relieve cómo la gestión y atención del alumnado con necesidades educativas especiales es de competencia principalmente de los docentes especialistas. Por tanto, el estudio se dirige hacia la importancia de desarrollar un liderazgo distribuido y colaborativo por parte del director o la directora de los centros (Romero-Gracia & Gómez-Hurtado, 2021).

Buli-Holmberg y colegas se refieren también a las perspectivas internacionales que opinan que la atención del alumnado con necesidades educativas no es responsabilidad única de cada docente especialista, sino que debe ser abordada por toda la escuela y por el equipo directivo (Buli-Holmberg, Niles y Skogen, 2019).

Los líderes escolares deben apoyar a los maestros para crear aulas inclusivas y esto es posible si los líderes conocen y comprenden lo que está ocurriendo en las aulas (MacRuairc, 2018).

Otro estudio analiza la influencia que tiene el liderazgo docente en la promoción de la educación inclusiva y llega a la conclusión que es necesario que los mismos docentes se capaciten en procesos metodológicos inclusivos para contribuir, junto con el equipo directivo, al aprendizaje de todo el alumnado (Carpio et al, 2020).

Un estudio reciente identifica y analiza las acciones emprendidas por los líderes escolares en algunos centros de Andalucía. Los investigadores delimitan la figura del líder inclusivo como el que debe “ejercer un liderazgo pedagógico y gestionar la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y su evaluación creando estructuras y condiciones que permitan al profesorado reflexionar, de forma conjunta, sobre la práctica, intercambiar conocimientos y visiones, y encarar colectivamente los procesos de mejora curricular” (Lopez et al., 2020, p. 55).

El nuevo contexto educativo que reconoce la diversidad existente en la sociedad debe desarrollarse un modelo ecológico, capaz de adecuar la educación a los retos de la sociedad actual ya las necesidades de cada estudiantes (del Campo Ponz, 2021).

La sociedad actual requiere un nuevo modelo de liderazgo con habilidades de planificación, organización y control y gestión eficiente de recursos. Para dar respuesta a los nuevos retos los líderes tiene que desarrollar técnicas para construir una visión de futuro, construir redes externas, desarrollar la creatividad, aprovechar la tecnología, dar apoyo a los equipos para sus necesidades prácticas y emocionales, convertirse en definitiva en liderazgo inclusivo (Hillier-Fry, 2020).

2.2. El liderazgo escolar en Italia

2.2.1. La evolución de la legislación sobre el perfil del Director Escolar

La historia de la gestión escolar ha seguido y sigue la evolución de la escuela y la sociedad italiana. Con la Ley Casati del 13 de noviembre de 1859 un director de escuela era exclusivamente el director de la escuela secundaria, que no requería requisitos profesionales

particulares, sino cualidades morales genéricas. En la escuela primaria no estaba previsto un director sino que eran los municipios, de los cuales dependía la escuela, los que podían nombrar a una persona o una comisión con la función de supervisión.

En 1923 el art. 12 del R.D. 6 de mayo de 1923, n. 1054 (la reforma Gentile) preveía:

- A la cabeza de cada instituto hay un director que tiene el gobierno junto con el colegio de profesores.
- Los directores son elegidos por el ministro entre los profesores titulados con al menos cuatro años de antigüedad ordinaria.

Las mujeres estaban excluidas de la elección. Con la Circular del 23 de mayo de 1923, el Ministro Gentile declaró que los directores y directores didácticos tenían que ser “centinelas vigilantes que respeten como sagrado, con devoción militar, con obediencia pronta, absoluta e incondicional, la entrega recibida” por el Ministro y que, a su vez “tenían que hacer respetar incondicionalmente a los profesores”.

La legislación delegada de 1974 (y en particular el DPR del 31-05-1974 n. 417 que define el nuevo papel del director de la escuela) dibuja a un “responsable” de la institución escolar centrado principalmente en lo “profesional”. Entran entre otros, en el perfil profesional del director del colegio, elementos relevantes como la promoción y coordinación de actividades educativas, experimentales y de actualización.

Hasta entonces, el director de la escuela era un funcionario directivo, responsable de un procedimiento sustancialmente restringido, tanto en los objetivos generales (establecidos por los programas ministeriales y en los documentos emitidos por el centro) como en los procedimientos de implementación, dictados por circulares, ordenanzas y decretos.

El art. 25 del Decreto Legislativo n. 29 de 1993 “Racionalización de la organización de las administraciones públicas y revisión de la disciplina en materia de empleo público” esboza la primera fisonomía de la gestión escolar. El artículo 396 del Decreto Legislativo 297/94 establece: “El personal directivo cumple la función de promover y coordinar las actividades del círculo o instituto; con este fin, preside la gestión unitaria de estas instituciones, asegura la ejecución de las resoluciones de los órganos colegiados y ejerce las funciones administrativas específicas que implican la asunción de responsabilidades propias de las funciones administrativas...”.

En el convenio colectivo de 1995 para el personal escolar, los directores de escuela se colocan, por primera vez, en el área de gestión, asignando los poderes de gestión relativos y la

responsabilidad de los resultados. La Ley 59/97 “Delegación al Gobierno para la asignación de funciones y tareas a las autoridades regionales y locales, para la reforma de la Administración Pública y para la simplificación administrativa” introduce una nueva visión del Estado. La figura del director de escuela nace precisamente con esta ley que introduce el concepto de “autonomía escolar” en el marco legal al atribuir la calificación gerencial a los directores de escuela, como se establece en el párrafo 16 del artículo 21: “Con respecto al principio de libertad de enseñanza y en relación con la identificación de nuevas figuras profesionales del personal docente, sin perjuicio de la singularidad de la función, a los directores de las escuelas se les asigna la calificación gerencial junto con la adquisición de la personalidad jurídica y la autonomía por parte de las instituciones educativas. El contenido y las especificidades de la calificación gerencial se identifican con el decreto legislativo del 3 de febrero de 1993, n. 29, y las modificaciones posteriores, que se emitirán dentro de un año a partir de la fecha de entrada en vigor de esta ley».

El D. L. 59/1998, «Disciplina de la calificación de gestión de los directores de las instituciones educativas autónomas, de conformidad con el art. 21, co.16, de la L. 15 de marzo de 1997 n. 59», que introduce los artículos 25 bis y 25 ter en el D. L. 29/93, y luego se transfunde en el art.25 del D. L.165/200, definiendo el estatus del director, los perfiles, los roles y las funciones.

El D. L. 59/98 en el establecimiento de la calificación de dirigencia, en la definición de las tareas de gestión unitaria, la responsabilidad de gestión de los recursos instrumentales y financieros, la valorización de los recursos humanos, la organización de la actividad general de la escuela de acuerdo con los criterios de eficacia y de eficiencia formativa, establece un punto de referencia.

La intención del legislador era y sigue siendo la de definir un nuevo rol funcional para una organización dinámica y articulada insertada en un contexto territorial y social específico. Al dirigente se le confía una institución que es aún más capaz de interceptar y responder a las necesidades y requisitos de sus partes interesadas, tanto como sea capaz de alcanzar sus objetivos. El resultado son funciones precisas de naturaleza administrativa y responsabilidades legales. El Decreto Presidencial 275/99 “Regulaciones sobre la autonomía de las instituciones educativas” regula la autonomía escolar en sus diversas formas y reconoce implícitamente al director un papel estratégico para la implementación de la escuela. Cada escuela es autónoma porque tiene su propia identidad que la distingue de todas las demás y para lograr sus objetivos debe tener habilidades de planificación que implica la asunción de roles, funciones y responsabilidades.

La elaboración del Plan de Oferta Formativa, según lo previsto en el artículo 3, involucra al cuerpo docente, el consejo escolar, los estudiantes, las diferentes realidades sociales, culturales y económicas presentes en el territorio. El papel del director representa el aglutinante entre las diferentes fases, tanto de elaboración, a través del cuerpo técnico que preside, el cuerpo docente, como de deliberación y actuación a través de cuerpos colegiales e interacción con los diversos componentes sociales y los otros sujetos institucionales. El párrafo 4 del mismo artículo asigna explícitamente al dirigente la tarea de activar “las relaciones necesarias con las autoridades locales y con las diversas realidades institucionales, culturales, sociales y económicas que operan en el territorio”, confirmando un modelo organizativo sistémico típico de la escuela autónoma. Incluso las diferentes formas de autonomía, didáctica, organización, investigación, experimentación y desarrollo se refieren a un contexto organizado que ve al director como una figura clave, activador de experiencias innovadoras, mejorando los recursos de la escuela.

Los términos “líder” y “liderazgo escolar” no se utilizan expresamente en el decreto, pero la referencia a su significado es constante. La introducción de diferentes formas de flexibilidad, la oportunidad de diferenciar las propuestas formativas, de establecer convenios y convenciones de redes, implica la capacidad de guiar a la institución educativa en su complejidad, armonizando las necesidades del contexto, la funcionalidad de las elecciones organizativas, la disponibilidad de recursos, la efectividad de las rutas educativas y de formación, también en una perspectiva heurística.

Con el Decreto Interministerial n. 44/2001 “Reglamento relativo a las instrucciones generales sobre la gestión administrativo-contable de las instituciones educativas”, la función de dirigente adquiere más especificidades, completamente nuevas con respecto al pasado. Estas son competencias que conciernen a la “gestión” de una institución educativa, la gestión de los aspectos administrativos-contables en un contexto organizacional fuertemente caracterizado por propósitos formativos. El decreto confía al gerente la tarea de preparar el nuevo documento contable, el Programa Anual, que representa la interfaz financiera del plan de la oferta ormativa. Considerando la pluralidad de acciones inherentes a esta fase, la función gestional se combina con los aspectos de planificación, organización, toma de decisiones, negociación y comunicación que el director supervisa a diferentes niveles. Como representante legal de la institución educativa, él puede estipular contratos, acuerdos, convenciones, aceptar herencias y legados, de acuerdo con las funciones de los órganos colegiados, con los objetivos institucionales y sin la autorización de organismos o autoridades

externas. La nueva visión administrativa es parte del sistema analítico de contabilidad introducido en la administración pública que relaciona los recursos utilizados, los resultados alcanzados y las responsabilidades administrativas relativas. Incluso en la escuela autónoma se tiene en cuenta el costo, o sea, el valor de los recursos humanos e instrumentales, de los servicios y bienes concretamente utilizados. La necesidad de aumentar la eficiencia de la administración pública, racionalizar los costos y mejorar los recursos humanos, también en referencia al contexto europeo más amplio, lleva a la emisión del D.L. n°165 de 2001 “Normas generales sobre la organización del trabajo de las administraciones públicas”.

Con este fin, se distinguen las funciones político-administrativas desempeñadas por los órganos de gobierno y las funciones de gestión, dirección, gasto y control atribuidas a los dirigentes. En particular, el artículo 25 se refiere a la gestión escolar e incorpora el contenido de las medidas legislativas emitidas en los años noventa. Las responsabilidades de carácter legal se reafirman con la atribución de la representación legal de la institución educativa, la propiedad de las relaciones sindicales, la emisión de medidas destinadas a la gestión del personal y los recursos financieros. El director tiene derecho a “poderes autónomos de dirección, coordinación y mejora de los recursos humanos” y de organización de actividades escolares destinadas a garantizar la eficacia y la eficiencia de la formación. El director opera en una organización compleja que se basa en la diferenciación de roles y tareas, por lo tanto, en su actividad es asistido por el director de servicios generales y administrativos y puede delegar tareas específicas a los maestros identificados por él. Del mismo modo, el ejercicio de sus poderes de gestión y organización se lleva a cabo de conformidad con los órganos colegiados escolares que intervienen en la planificación de la oferta educativa a nivel técnico, direccional y proposicional. Todo en respeto y en la promoción de derechos reconocidos constitucionalmente: el derecho al aprendizaje, la libertad de enseñanza, la libertad de elección educativa. La actividad del dirigente también está sujeta al control de gestión sobre los resultados logrados con respecto a los objetivos establecidos. El decreto prevé controles realizados por un equipo de evaluación designado por la Oficina Escolar regional. El decreto legislativo 165/2001 también representa la piedra angular de las reglamentaciones marco sobre la relación laboral en el sistema escolar y la función de gestión.

La Reforma del Título V de la Constitución (Ley Constitucional 18/10/2001 n. 3) ha diseñado definitivamente la nueva estructura constitucional. Incluso el gobierno de la escuela pasa de una gestión jerárquica del Estado a una gestión más democrática, atenta a las necesidades que vienen de abajo, en una lógica más horizontal que vertical. La transición de

un modelo de gobierno centralizado, único, a un modelo de gobierno descentralizado, horizontal, colaborativo, define una nueva división de responsabilidades:

- El Estado determina las reglas generales y los principios fundamentales
- Las Regiones contribuyen a determinar otros aspectos de la educación
- Las instituciones educativas autónomas individuales determinan la oferta formativa concreta de conformidad con el marco regulatorio nacional y regional.

A estos elementos deben agregarse las familias que tienen garantizada la libertad de elección educativa y los docentes que tienen garantizada la libertad de enseñanza. En el proceso de implementación de las disposiciones de la legislación, a pesar de las contradicciones y antinomias que aún persisten en su actuación, la dirección escolar se invierte en primera instancia con un papel estratégico interconectado a una visión menos restringida de la administración pública. Aunque Italia todavía está rezagada con respecto a otros países de la UE, la complejidad de la demanda social, los requisitos de información que invierten las administraciones públicas en relación con los recursos empleados y los resultados obtenidos, requieren la adopción de herramientas funcionales para hacer transparente la actividad realizada y proyectada a mejora.

La ley 107/15 de julio de 2015, que contiene normas sobre la “Reforma del sistema nacional de educación y formación y la delegación para la reorganización de las disposiciones legislativas vigentes”, ha devuelto a la escuela al centro del debate público.

2.2.2 Competencias y funciones de la gestión escolar.

La ley n. 59/97, sobre la Autonomía, atribuye a los Jefes del Instituto la función gerencial, transformando a los directores y a los directores didácticos en dirigentes escolares. Las funciones, deberes y responsabilidades de los administradores escolares, en la escuela de la Autonomía, hasta la aprobación de la ley n. 107/2015, fueron definidos y regulados por la ley n. 59/97, por el D.L. n°. 59/98, por Decreto Presidencial n°. 275/99 y por el D.L. n°. 165/01, según el cual el Dirigente tiene la representación legal del Instituto, representa la unidad de la Institución y es responsable de su gestión. Específicamente, las reglas antes mencionadas establecen que el director:

- Gestione unitariamente la escuela;
- represente legalmente a la institución que dirige;

- gestione recursos financieros, humanos e instrumentales;
- dirija y coordine recursos humanos;
- organice actividades escolares basadas en criterios de efectividad y eficiencia; y
- garantice la calidad de la formación, la cooperación cultural, profesional, social y económica del territorio mediante la interacción con las autoridades locales, la libertad de elección educativa de las familias y el derecho a aprender.

Las tareas específicas derivadas de la gestión de la escuela son:

- La presidencia del Claustro de profesores, los Consejos escolares, el Comité de Evaluación y el Consejo Ejecutivo del Consejo del Instituto;
- la ejecución de las resoluciones de estos colegios;
- mantener relaciones con la autoridad educativa central y periférica (Ministerio y Departamento de Educación);
- la formación de clases, el papel de los docentes, el horario de clases (junto con el claustro de profesores).

Las competencias y deberes descritos anteriormente han sido fortalecidos por la Ley nº. 107/2015 que, como se indica en la Sección 1, reconoce plenamente la autonomía de las instituciones educativas.

Las competencias y obligaciones del dirigente escolar, descritas de manera concisa en el párrafo 78 de dicha ley, continúan en la línea trazada por las normas antes mencionadas:

“El director, respetando las competencias de los órganos colegiados, sin perjuicio de los niveles unitarios y nacionales de uso del derecho a estudiar, garantiza una gestión eficaz y eficiente de los recursos humanos, financieros, tecnológicos y materiales, así como los elementos comunes del sistema de escuelas públicas, asegurando su buen desempeño. Con este fin, lleva a cabo las tareas de dirección, gestión, organización y coordinación y es responsable de gestionar los recursos financieros e instrumentales y los resultados del servicio de acuerdo con las disposiciones del artículo 25 del decreto legislativo del 30 de marzo de 2001, n. 165, así como la mejora de los recursos humanos”.

Las innovaciones más importantes se introducen en los párrafos 4, 79, 80 y 127. El párrafo 4 establece que el director definirá las ramas de estudio, para las actividades de la escuela y las opciones de gestión y administración, que se seguirán en la elaboración del

PTOF. Da al director una atribución de importancia fundamental, ya que indicará las direcciones o ramas (previamente determinadas por el Consejo del Instituto) para la organización de actividades de enseñanza curricular y extracurricular, para el fortalecimiento de la oferta educativa, para crear proyectos de acuerdo con autoridades y asociaciones locales, para la formación de todo el personal docente y no docente.

La importancia de esta atribución, gracias a la cual es posible delinear de manera significativa la identidad de la institución escolar a la que está asignada, se demuestra por el hecho de que las indicaciones del dirigente serán sometidas al escrutinio de los dos principales cuerpos colegiales de la escuela: la Junta Académica, que elabora el PTOF y el Consejo del Instituto, que lo decide.

Los párrafos 79 y 80 establecen que a partir del año escolar 2016/17, los Directores cubrirán los puestos del personal de la autonomía, principalmente puestos comunes y de apoyo, proponiendo asignaciones de tres años (lo que se ha llamado ampliamente “llamada directa”) a los profesores titulares asignados al área territorial de referencia. La propuesta de asignación de enseñanza se formula de acuerdo con el plan trienal de la oferta formativa y sobre la base del plan de estudios, con las experiencias y habilidades profesionales y también mediante una entrevista. Estos párrafos darán lugar a una verdadera “revolución” en relación con las competencias del dirigente y el funcionamiento de la propia institución escolar. La “llamada directa” de los profesores, de hecho, permitirá al director identificar a los profesores más adecuados, en función de sus habilidades y experiencia profesional, para la Oferta Formativa de la Escuela. Es cierto que se deja una amplia discreción al director del centro, considerando que la propuesta puede basarse en entrevistas, pero también es cierto que los criterios adoptados para la asignación deben ser transparentes y públicos. Las disposiciones de los párrafos antes mencionados pueden resultar decisivas para mejorar la calidad y la eficacia de la oferta educativa, ya que como dirigente tiene concretamente la posibilidad de relacionar las necesidades de formación de los alumnos con las habilidades de los docentes, a fin de tomar la mejor decisión.

Finalmente, el párrafo 127 asigna al director la tarea de valorizar el mérito de los profesores titulares mediante la asignación de una suma de dinero, pagada por el fondo específico previsto en el párrafo 126. Los criterios para identificar a los docentes más merecedores se establecen en el nuevo Comité de Evaluación (párrafo 129).

El párrafo 127, como los 79 y 80, va en dirección a una escuela gerencial, en la cual el gerente premia a sus empleados.

El aumento de los poderes del director escolar, asistido en cualquier caso por los órganos colegiados de la escuela, es directamente proporcional a la actuación de la Autonomía escolar, por lo que es poco probable que las escuelas sean concretamente autónomas sin un fortalecimiento de las competencias de los directores.

Por lo tanto, el nuevo papel del director es decisivo para llevar a cabo una serie de actividades críticas para la vida de la escuela, en relación con la:

- a) Definición de las ramas de estudio para la preparación del plan de oferta formativa trienal (preparado por el claustro de profesores y aprobado por la junta escolar), las actividades escolares y las opciones de gestión y administración.
- b) Establecimiento de relaciones con las autoridades locales y con las diversas realidades institucionales, culturales, sociales y económicas que operan en el territorio, con el objetivo de elaborar el plan trienal.
- c) Identificación de empresas y organismos públicos y privados disponibles para la activación de rutas de alternancia escuela-trabajo, dentro de un registro especial en las cámaras de comercio, industria, artesanía y agricultura.
- d) Propuesta de asignaciones a los profesores titulares asignados al área territorial de referencia, para la cobertura de plazas en la institución educativa.
- e) Identificación del personal que se asignará a los puestos del orgánico de autonomía, de acuerdo con los procedimientos mencionados en los párrafos 79 a 83 y formulación de la propuesta de la plaza, de acuerdo con el plan de oferta formativa trienal.
- f) Identificación, de acuerdo con los organismos, de cursos de formación e iniciativas sobre el tema de orientación y mejoras de méritos y talentos escolares.
- g) Identificación en el área de la autonomía de hasta el 10% de los docentes que lo asisten en actividades de apoyo organizativo y educativo.
- h) Presidente del Comité para la evaluación de la actividad de los docentes, incluida la evaluación del período de formación y de prueba.
- i) Asignación anual al personal docente de una suma del Fondo para la valorización del mérito del personal docente, en una evaluación justificada, elaborada sobre la base de los criterios identificados por el comité para la evaluación de los docentes.
- j) Posibilidad de reducir el número de alumnos por clase (DRP 81/2009), también en relación con las necesidades de los estudiantes discapacitados.
- k) Posibilidad de realizar sustituciones por ausencias hasta 10 días, utilizando a los profesores del personal de autonomía.

Para lograr estos objetivos, el recorrido formativo (inicial y en servicio) del director, dirigido a ejercer un liderazgo educativo efectivo, prevé:

- a) Conocimiento de la evolución y del marco legislativo y procesal del derecho administrativo y la legislación escolar a nivel nacional, europeo e internacional.
- b) Conocimiento de los principales fenómenos que inducen una profunda transformación de las sociedades globalizadas, con especial atención tanto al papel desempeñado por el conocimiento y la educación en el desarrollo social y económico, como al de la dinámica relacional, de los procesos comunicativos y de comportamiento juvenil en las nuevas formas de socialización real y virtual.
- c) Conocimiento de los principales métodos didácticos y variables relacionadas con el diseño, gestión y evaluación de los procesos de enseñanza / aprendizaje y de los factores que determinan el éxito académico y el abandono escolar.
- d) Conocimiento de las principales experiencias, metodologías, parámetros e indicadores de la evaluación del desempeño del personal escolar (docentes, administradores escolares y personal Administrativo, Técnico y Auxiliar –ATA-), de las estructuras (clases, departamentos, instituciones educativas), en Europa y en los principales países de la OCDE.
- e) Capacidad de gestión de proyectos y la planificación de las actividades de la institución educativa destinadas a alcanzar los objetivos acordados, al mismo tiempo que motiva a sus colaboradores.
- f) Capacidad de comunicarse y dialogar tanto dentro como fuera de la escuela, en una perspectiva de *network relationship* del sistema escolar italiano y europeo.
- g) Capacidad para liderar grupos de trabajo, en el proceso de delegar a colaboradores directos responsables de las actividades del proyecto, ejercer una influencia positiva en el personal escolar (docentes, DSGA (directores de los servicios gales. y admin.) y ATA) y estimular la participación responsable de los estudiantes y padres, estableciendo relaciones colaborativas y no conflictivas;
- h) Capacidad de difundir una “visión estratégica” del cambio en todos los niveles de la organización, involucrando positivamente a todos los interesados en el área. El resultado es un perfil de dirigente de la escuela que debe ser, por un lado, el manager, centrado en el orden y la coherencia, la planificación y el control, y por otro lado, el líder, orientado a la innovación y la planificación, la motivación, la mejora y cuidando a las personas.

Debe valorar los recursos humanos que gestiona, es decir: dar a todos lo mejor de sí mismo, profesionalmente y también en términos de relaciones de ciudadanía.

El director actúa como un punto de referencia privilegiado para todos los miembros de la comunidad escolar: docentes, personal administrativo y auxiliar, alumnado, padres, que inevitablemente se comportan en relación con su forma de ser. Por lo tanto, es necesario construir modalidades relacionales que tengan en cuenta la experiencia personal de los adultos, las actitudes arraigadas, el fuerte riesgo de conflicto y la posibilidad de recurrir a una negociación racional para proponer hipótesis y soluciones alternativas y crear un ambiente de trabajo sereno y productivo. en el que se valoren las habilidades, las experiencias significativas y la innovación.

La relación que existe entre el director y los docentes se divide en dos aspectos: el de la relación jerárquica en la que se realiza la función del docente y la de coordinación gerencial hacia el ejercicio de la función profesional del docente.

El director de la escuela es el garante de la legitimidad de la acción administrativa basada en los criterios de economía, efectividad, eficiencia, publicidad y transparencia. Los profesores realizan la acción administrativa de la institución educativa realizando la actividad docente.

El director, para llevar a cabo sus funciones organizativas, administrativas y docentes, puede hacer uso de “profesores identificados por él, a quienes se pueden delegar tareas específicas”. Esta es una nominación de confianza y tiene como objetivo identificar a las personas que, en opinión del director, están mejor equipadas para lograr ciertos resultados.

2.2.3 La contratación y evaluación de la gestión escolar

La contratación de directivos escolares se rige por el art. 29 d.L. 165/2001, totalmente sustituido por el art. 17, d.L. 12/09/2013, n. 104, conv. en la Ley 128/2013, a su vez modificada por d.L. 58/2014, conv. en L. 87/2014, ley introductoria del término para las oposiciones nacionales nacionales.

Los nuevos métodos de reclutamiento de dirigentes requieren que se realice a partir de ahora a través de un curso selectivo de formación, que ya no se lleva a cabo a nivel regional, sino nacional, anunciado por la escuela de administración nacional, a la que accede el personal docente y educativo de las instituciones escolares y educativas estatales, en posesión

de la relativa licenciatura, que haya adquirido una antigüedad general en su categoría de al menos cinco años.

Otro elemento nuevo es su frecuencia anual. Las oposiciones se anuncian anualmente para todas las vacantes, cuyo número es comunicado por el Ministerio de Educación, después de consultar al Ministerio de Economía y Finanzas.

Además los candidatos pueden ser admitidos en las oposiciones por un número mayor que el número de lugares, hasta un máximo del veinte por ciento. Las oposiciones pueden incluir una prueba de preselección e incluye una o más pruebas escritas, donde se admiten a todos aquellos que pasen la posible preselección y una prueba oral seguida de la evaluación de los títulos, luego de lo cual se clasifica el mérito de los admitidos en el curso selectivo de formación. Como en el pasado, la pasantía con un examen final y la consecuente clasificación de mérito final sigue siendo válida.

En el apartado 93 del art. 1 de la Ley n. 107/15 se indican los criterios de los objetivos que el Dirigente debe perseguir, sobre la calidad del logro para el cual se realizará su evaluación anual. El párrafo estará integrado por los indicadores contenidos en la Directiva n. 36/16 y en sus posteriores enmiendas y adiciones. Los criterios y objetivos se definen de acuerdo con las prioridades del sistema nacional de educación y formación, tal como se define a nivel legislativo y reglamentario y por las directrices del Ministro. En este párrafo 93, la contribución del Dirigente para mejorar el servicio se evalúa sobre la base de indicadores que declaran numerosos criterios generales sobre:

- a) Habilidades de gestión y organización dirigidas a lograr resultados, corrección, transparencia, eficiencia y efectividad de la acción de gestión como dirigente, en relación con los objetivos asignados en el mandato de tres años.
- b) Mejora del compromiso y los méritos profesionales del personal del instituto, tanto individualmente como en áreas colegiales.
- c) Apreciación del trabajo de uno dentro de la comunidad profesional y social.
- d) Contribución a la mejora del éxito educativo y escolar de los estudiantes y de los procesos organizativos y didácticos, en el ámbito de los sistemas de autoevaluación, evaluación y responsabilidad social.
- e) Gestión unitaria de la escuela, promoción de la participación y colaboración entre los distintos componentes de la comunidad escolar, relaciones con el contexto social y en la red de escuelas.

En el párrafo 94 se dice que la evaluación del dirigente se confía a un Comité de Evaluación, compuesto, nuevamente de acuerdo con el art. 25, D. L. 165/2001, de tres ejecutivos: un inspector, un administrativo y un director, en posesión de algunos requisitos establecidos por el Convenio Colectivo Nacional de Empleo o CCNL (en italiano). La evaluación es consistente con la asignación trienal y con el perfil profesional y está relacionada con la remuneración resultante.

El proceso de evaluación tiene el objetivo de valorizar y mejorar profesionalmente a los dirigentes escolares, con el fin de aumentar progresivamente la calidad del servicio escolar. El Decreto Ministerial MIUR n. 971 del 21-09- 2016 presenta las Directrices para la implementación de la Directiva n. 36 (18-08- 2016) y regula el procedimiento para la evaluación de gerentes escolares, con referencia a la identificación de acciones organizacionales y de gestión, implementadas en relación con los objetivos asignados y los resultados obtenidos.

La evaluación se lleva a cabo anualmente y está especialmente dirigida a acciones relacionadas con la consecución de las prioridades y objetivos establecidos en el RAV (Informe de autoevaluación) y en el PdM (Plan de mejora) de la institución educativa.

Los objetivos que debe alcanzar cada gerente escolar se definen al asignar el encargo. Los objetivos nacionales (Directiva, art. 5, párr. 1 y 2) se derivan de la legislación vigente y son consistentes con los criterios, mencionados en el párrafo 93, incluyen prioridades nacionales, identificadas para el sistema nacional de educación y formación, tienen en cuenta los actos de dirección y directivas del Ministro y están orientados intencionalmente en relación con las competencias profesionales básicas del Director y los objetivos generales del sistema.

Los objetivos nacionales, para el trienio relativo a los años escolares 2016/2017, 2017/2018, 2018/2019, son los siguientes:

- Garantizar la gestión unitaria de la escuela, promoviendo la participación y la colaboración entre los diversos componentes de la comunidad escolar, con especial atención a la realización del Plan trienal de la oferta de formación.
- Asegurar el funcionamiento general de la institución educativa, organizando las actividades de acuerdo con los criterios de eficiencia, efectividad y buen desempeño de los servicios.
- Promover la autonomía didáctica y organizativa en investigación, experimentación y desarrollo, de acuerdo con el principio de autonomía de las instituciones educativas.

- Promover la cultura y la práctica de la evaluación como una herramienta para mejorar la escuela, también a través de la valorización de la profesionalidad de los docentes.

En la formalización de las tareas, el Director de la Oficina Regional Escolar de referencia hace uso de las funciones específicas disponibles en la plataforma SIDI, para adquirir las prioridades identificadas en el RAV, a fin de preparar, actualizar e integrar las disposiciones del mandato de gestión.

El Director puede, de acuerdo con el Director de la escuela, actualizar los objetivos anualmente, antes de que expire el período de tres años del puesto directivo, en particular cuando hay cambios significativos en la composición y el número de usuarios de la escuela y en el contexto social de referencia.

El Director, en base al relevo de la acción gerencial y los resultados alcanzados, adopta anualmente las medidas de evaluación de los dirigentes, teniendo en cuenta la investigación preliminar realizada por los Núcleos de Evaluación constituidos a propósito.

El resultado alcanzado se define con una de las siguientes expresiones: “Objetivo plenamente logrado”, “logro avanzado”, “buen logro” o “objetivos no alcanzados”.

En el caso de que la investigación preliminar muestre elementos de juicio que puedan conducir a la definición de “incumplimiento de los objetivos”, el Director puede llamar al director de la escuela en cuestión para una primera comparación. En el caso de que el proceso de evaluación termine con la atribución del nivel de “incumplimiento de los objetivos”, el Director comunica el resultado de la evaluación a la persona interesada, convocándola, dentro de los siguientes 30 días, para establecer la fase de confrontación que se concluirá dentro de otros 30 días más. Incluso en el caso de una evaluación positiva, el Gerente puede solicitar ser escuchado por el Director dentro de los 15 días posteriores a la recepción de la orden de evaluación.

A la evaluación se realiza, en consecuencia, el pago de la remuneración resultante, determinada anualmente de acuerdo con el criterio de diferenciación y pago, en una única solución, siguiendo la certificación de los recursos asignados y la definición de los aspectos delegados a la fase contractual.

El Director de la Oficina Regional Escolar adopta luego un Plan de evaluación regional; este es un documento de referencia que se publica en el Portal de Evaluación del sitio web del Ministerio y en el de la USR (Oficina Regional Escolar).

Para fines de monitoreo, se establece el Observatorio Nacional de evaluación de la gestión escolar, que presenta una ilustración resumida del estado de implementación de la directiva al final de cada año al Departamento de Ordenanzas y al Departamento de Personal. Al final del primer trienio de aplicación, presenta un informe final al Ministro.

El Director integra los puestos de gestión en curso con la indicación de los objetivos a cumplir hasta el final del encargo. Dentro de los 30 días posteriores al registro de la directiva por parte de los órganos de supervisión, se adoptarán las Directrices para su actuación.

Los pasajes para el procedimiento general de evaluación (art. 8) son los siguientes:

- Definición de objetivos por parte del Director;
- El establecimiento de Unidades de Evaluación y la adopción del Plan de Evaluación Regional.
- La adopción de la disposición de evaluación (basada en el reconocimiento de la acción gerencial y los resultados alcanzados).

Otro punto importante es la autoevaluación del Director escolar, a través de un modelo de referencia común a nivel nacional con datos y pruebas controlables, como sucedió con el procedimiento de evaluación de las instituciones educativas (art. 6 D. Presidencial 80/2013). La referencia final para la evaluación es la retroalimentación anual sobre la acción gerencial (“especificidad de las funciones”) y los objetivos perseguidos y logrados (“la contribución del gerente a la persecución de los resultados para la mejora del servicio escolar previsto en el informe de autoevaluación”). En cuanto a este último, la tendencia anual hacia los objetivos de tres años será decisiva. Por lo tanto, el punto de referencia general es el “objetivo” trienal previsto en el RAV, mientras que el objetivo de la evaluación anual es el logro progresivo de objetivos intermedios que nos permiten acercarnos al objetivo final.

La metodología adoptada para la evaluación tiene la intención de integrarse en modo ligero en el trabajo que se realiza diariamente, sin solicitudes de documentación particular o nueva que complicaría aún más el trabajo requerido a los dirigentes, pero aprovechando al máximo los documentos e instrumentos que ya están en uso o en desarrollo. Todos los instrumentos son de apoyo y orientación hacia la profesionalidad y la mejora del servicio, están presentes en línea y se pueden encontrar o consultar a través del Portal de Evaluación del Ministerio.

El Portafolio es la herramienta de referencia para la autoevaluación y, al mismo tiempo, el instrumento de apoyo y acompañamiento de todo el proceso de evaluación, este permite una síntesis y una reorganización ordenada entre los diversos documentos específicos que el

Director de la Escuela pretende resaltar. Su composición incluye una parte pública, en la que se inserta el plan de estudios profesional (modelo único en el registro nacional) y las acciones específicas del director escolar, destinadas a la mejora, y una parte reservada en la que encuentra herramientas para la autoevaluación, así como para el análisis y el desarrollo de la propia profesionalidad, además, por supuesto, de las evaluaciones en primera instancia del Núcleo y la final del Director.

Para monitorear la realización y el desarrollo del sistema, se establece el Observatorio para la evaluación de la gestión escolar, que tiene la tarea de realizar:

- Un reconocimiento de los problemas que se pueden detectar en la primera aplicación.
- Un monitoreo de las fases, métodos y herramientas de evaluación para una mejora general del sistema.
- El impacto del sistema de evaluación en el trabajo y en el desarrollo profesional de los dirigentes.
- La promoción de iniciativas de información y formación para dirigentes y miembros de los Núcleos /equipos de evaluación.

La composición y las tareas del Observatorio se definen con un decreto específico del Ministro. Las Directrices, transmitidas por el Decreto Director de MIUR del 21 de septiembre de 2016, prot. n. 971, ilustran, finalmente, el calendario anual de los procedimientos que se utilizarán para evaluar a los dirigentes:

- Para septiembre, la definición de los objetivos por el Director de la USR;
- En diciembre, la formulación de la propuesta del “Plan de Evaluación Regional” por parte del Coordinador regional del servicio de inspección y la adopción por parte del Director.
- Para el mes de mayo, la autoevaluación anual por parte del Dirigente a través de un formato común sobre las acciones realizadas y los resultados obtenidos con referencia a datos y evidencia en el sistema y cualquier solicitud de adiciones por parte del Núcleo (herramienta fundamental y punto de referencia para la autoevaluación y la documentación de las acciones del gerente es el Portafolio, que puede compilarse en progreso hasta mayo).
- Dentro del mes de agosto, la evaluación de primera instancia realizada por el Núcleo y la posible visita al lugar de servicio de la institución escolar del dirigente (en cualquier caso, cada dirigente será objeto de una visita dentro del mandato de tres años).

- Dentro del mes de diciembre, la devolución de los resultados de la evaluación por parte del Director.

El artículo 21 del D. L.165/2001, a este respecto, establece en el párrafo 1 que los resultados negativos de la actividad administrativa y de gestión o el incumplimiento de los objetivos, evaluados con los sistemas y garantías determinados con los decretos legislativos de los cuales el art. 17 de la ley del 15 de marzo de 1997, n.º 59, y posteriores enmiendas y adiciones, implican para el dirigente interesado la revocación del nombramiento, adoptada con los procedimientos previstos por el art. 19, y la destinación a otro encargo, incluso entre los mencionados en el art. 19, párrafo 10, en la misma administración o en otra administración que tenga interés.

En caso de incumplimiento grave de las instrucciones dadas por el organismo competente o con evaluaciones negativas repetidas, de conformidad con el párrafo 1, el director, previa impugnación y contradicción, establece el párrafo 2 del art. 21 (D.L.n.º 165/2001) podrá ser excluido de la asignación de otros puestos del nivel de gestión correspondientes al revocado, por un período no inferior a dos años. En los casos más graves, la administración puede retirarlo de la relación laboral, de acuerdo con las disposiciones del código civil y los convenios colectivos.

2.2.4. La Gestión Escolar para la inclusión (Formas de liderazgo para la inclusión)

Aunque en Italia no se menciona el liderazgo inclusivo, ya que no hay legislación o decreto que lo mencione, existen, sin embargo, instrumentos reguladores y acciones que pueden consentir que el director y el personal directivo garanticen y promuevan los derechos protegidos constitucionalmente y aseguren el éxito educativo de todos los estudiantes de la institución educativa.

A este respecto, debe tenerse en cuenta que en las “Directrices para la integración escolar del alumnado con discapacidad” de 2009 se afirma que “el director de la escuela es el garante de la oferta educativa, proyectada y realizada por la institución educativa: esto concierne la globalidad de los sujetos y, por tanto, también de los alumnos con discapacidad”.

En el mismo documento se observa que la inclusión escolar es un valor fundamental, un asunto cultural, que requiere un liderazgo gerencial y relacional vigoroso por parte del director de la escuela, figura clave para la construcción de un sistema inclusivo. El liderazgo directivo también se realiza a través de la promoción y el cuidado de una serie de iniciativas

que se implementarán en colaboración con los diversos componentes escolares para demostrar el compromiso efectivo del dirigente y de la institución educativa en estos temas, tales como: cursos de formación , programas para mejorar el servicio escolar para estudiantes con discapacidades, proyectos, iniciativas para la participación de los padres y el territorio, establecimiento de redes de escuelas para objetivos relacionados con la inclusión, participación en reuniones de GLHO, institución del Instituto GLH (GLHI) y GLI, promover la continuidad educativa y didáctica, programas para mejorar el servicio escolar para estudiantes con discapacidades, participación en la elaboración de acuerdos de programas a nivel de los planes de área.

En general, antes de emitir los reglamentos de aplicación del D.L. n° 66/2017, de acuerdo con las pautas antes mencionadas, al Director se le asignan las siguientes tareas a favor de la inclusión:

- Promover y alentar actividades generalizadas de formación y actualización del personal.
- Valorizar los proyectos con estrategias destinadas a mejorar la inclusión;
- Guiar y coordinar las acciones / iniciativas / actividades relacionadas con los procedimientos previstos por los estándares de referencia, tales como: la presidencia GLH del instituto, la formación de las clases, uso de maestros para las actividades de apoyo.
- Dirigir el trabajo de los consejos escolares a la colaboración en la redacción del PEI (plan educativo individualizado) favoreciendo la participación de los estudiantes en las actividades escolares.
- Involucrar a las familias y garantizar su participación durante la preparación del PEI.
- Cuidar la conexión con las diferentes realidades territoriales (EE. LL., instituciones de formación, cooperativas, escuelas, servicios socio-sanitarios, etc.).
- Activar acciones de orientación específicas para garantizar la continuidad al hacerse cargo del sujeto en su próxima escuela o curso post-escolar elegido.
- Tomar las medidas necesarias para identificar y eliminar las barreras arquitectónicas y / o perceptivas de los sentidos.

Que la inclusión no es tarea exclusiva del director o de los profesores de apoyo queda muy claro en el Decreto Ministerial 797 del 19 de octubre de 2016 con el cual se adoptó el

Plan Nacional de Formación para el trienio 2016-2019, como lo requiere el párrafo 124 de la Ley 107/15. Este plan nace con el objetivo de promover la colaboración en todas sus formas como un elemento esencial para el desarrollo del sistema educativo italiano.

La colaboración, subraya el decreto, debe fomentarse en todos los niveles: en la escuela, incluida la institucionalización de los modelos de tutoría y orientación; a nivel territorial, para la construcción de cadenas de formación efectivas y redes cooperativas para el desarrollo de acciones coordinadas; a nivel nacional, dentro de grupos disciplinarios e interdisciplinarios; a nivel internacional, estimulando la apertura a la comparación y la intensificación de los intercambios internacionales.

Un aspecto clave subrayado en el Plan es la inclusión, el “hacerse cargo” del estudiante, que debe ser llevada a cabo por toda la “comunidad educativa”, evitando los procesos de delegación solo al maestro de apoyo. De ahí la necesidad de intervenciones de formación específicas, modulares y concretas, es decir, que tengan en cuenta los diferentes niveles iniciales de quienes acceden a la formación y, sobre todo, basadas en una visión participativa de la inclusión y orientadas a la cooperación y la enseñanza cooperativa. Al comienzo de cada año escolar, como también se menciona en las Pautas para la integración escolar de estudiantes con discapacidades (2009), es deseable que se realicen reuniones específicas y encuentros con la participación más amplia del consejo de clase o de todo el equipo docente en todas las clases que acogen a alumnos con discapacidades u otras dificultades de aprendizaje para proporcionar colectivamente intervenciones de formación específicas. Es esencial resaltar, también dentro de los programas de formación, la importancia del trabajo en red y la planificación territorial, recordando el trabajo y la disponibilidad de las escuelas de referencia de inclusión escolar, donde trabajan profesores con competencias específicas (por ejemplo en el campo de las nuevas tecnologías para la discapacidad).

Las pautas estratégicas para la inclusión enumeradas en el plan mencionado incluyen:

- Fortalecer la capacidad de cada escuela para lograr altos estándares de calidad en inclusión, también a través de la formación de figuras de referentes, coordinadores, tutores de inclusión y la definición de indicadores de calidad, análisis de datos, evaluación de impacto, los resultados a distancia.
- Promover y alentar la relación con las familias y las asociaciones mejorando el intercambio de objetivos y los métodos de lectura y respuesta a las necesidades.
- Promover metodologías y didácticas inclusivas.

- Garantizar formación específica para todos los profesores de apoyo especializados, también para profundizar el conocimiento específico en relación con las discapacidades individuales.
- Fortalecer las capacidades inclusivas de todos los docentes curriculares, mediante la aplicación de metodologías y técnicas para favorecer la inclusión y experimentación de modelos de colaboración y cooperación de los equipos docentes.
- Asegurar al equipo docente y al consejo de clase que acogen alumnos discapacitados en sus clases un módulo de formación para consolidar las habilidades de planificación, implementación, evaluación de programas educativos apropiados e integrados, también en colaboración con otros sujetos pertenecientes a la comunidad educativa del territorio de referencia.
- Promover la investigación sobre educación inclusiva, incluidas las de carácter disciplinario y en sus conexiones interdisciplinarias, para producir recursos didácticos para los docentes, en colaboración con universidades, centros de investigación y asociaciones.
- Apoyar el desarrollo de una cultura de inclusión en el mundo escolar, en colaboración con el tercer sector, las instituciones locales, sociosanitarias y otros actores locales para una asunción completa de proyectos de vida para estudiantes discapacitados.
- Favorecer la integración entre actividades curriculares y extracurriculares y entre la enseñanza formal y los métodos de enseñanza informales.
- Promover el diseño de entornos inclusivos y profundizar el uso de tecnologías digitales como herramientas compensatorias.

El plan de formación proporciona a los directores escolares vías para un desarrollo profesional que tenga en el centro contenidos adecuados a los desafíos que plantea la escuela de hoy. Las acciones formativas están orientadas al desarrollo de habilidades profesionales para:

- Un liderazgo para el aprendizaje a través de la práctica gerencial con especial atención a los aspectos de toma de decisiones, reflexión y gestión del tiempo y recursos.
- La gestión del personal y el entorno laboral (valorización de los recursos humanos, colaboración, negociación, gestión de conflictos, capacidad de escuchar).
- Comprender y gobernar la autonomía e innovación escolar.

- Opciones de apoyo en relación con la calidad en la enseñanza.
- Promover las relaciones con la comunidad escolar “extendida” y las relaciones con el territorio.
- Analizar los resultados de la evaluación y diseñar acciones de mejora.

El 16-05-2017, se publicaron ocho decretos de implementación de la “Buona Scuola” en el Boletín Oficial que materializan las disposiciones de la ley en las delegaciones gubernamentales. Entre ellos, el D.LGS. n°. 66/17 “Reglas para la promoción de la inclusión escolar de estudiantes con discapacidades” redefine muchos de los procedimientos previstos para alumnos con discapacidades, reformando muchos aspectos de la Ley n°. 104/92.

El decreto, después de las disposiciones iniciales, define, en el Capítulo II, las prestaciones previstas para la inclusión escolar. Los aspectos más significativos son:

- El Instituto nacional para la evaluación del sistema de educación y formación (INVALSI) está llamado a definir los indicadores para la evaluación de la calidad de la inclusión escolar en función de diferentes criterios: nivel de inclusión del plan trienal de la oferta educativa de las escuelas, creación de rutas para la personalización e individualización, participación de los diversos sujetos en la elaboración del Plan para la inclusión y en la implementación de los procesos de inclusión, realización de iniciativas dirigidas a mejorar las habilidades profesionales del personal, uso de instrumentos y criterios compartidos para la evaluación de los resultados del aprendizaje, el grado de accesibilidad y usabilidad de los recursos, los equipos, las estructuras y los espacios (art. 4).
- En cada oficina escolar regional (USR), se establece el Grupo de trabajo interinstitucional regional (GLIR) con tareas de consultoría y propuestas a la USR para la definición, realización y verificación de los acuerdos del programa, apoyo a los Grupos para la inclusión territorial (GIT), apoyo a las redes escolares para el diseño y realización de los Planes de formación en servicio. Para cada ámbito territorial se establece el Grupo para la Inclusión Territorial (GIT), compuesto por un dirigente técnico o escolar que lo preside, tres dirigentes escolares en el ámbito territorial, dos maestros para preescolar y primaria y uno para el segundo ciclo de educación. El GIT recibe de los dirigentes escolares propuestas para cuantificar los recursos de apoyo a la enseñanza, los verifica y formula la propuesta relativa a la USR. Para llevar a cabo ulteriores tareas de consulta y coordinación, el GIT está integrado por asociaciones, autoridades sanitarias y entes locales. Se establece en

cada institución educativa el Grupo de trabajo de inclusión (GLI), compuesto por profesores, posiblemente personal de ATA y especialistas en ASL. Tiene la tarea de apoyar al claustro de profesores en la definición y realización del Plan para la inclusión, así como a los maestros en la implementación del PEI (Artículo 9).

- El director, después de haber escuchado al GLI y basado en los PEI individuales, propone al GIT la cuantificación del orgánico relacionado con los puestos de apoyo. El GIT, sobre la base del Plan de inclusión, los Perfiles de Operación, los PEI, los Proyectos individuales, luego de consultar a los dirigentes, verifica la cuantificación de los recursos de apoyo didáctico realizados por cada escuela y formula una propuesta a la USR, que finalmente, asigna los recursos (artículo 10).



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN



3.1. Objetivos

En Italia persiste una situación de dificultad en la consecución de un auténtico proceso inclusivo escolar y social. Diferentes investigaciones han abordado esta temática señalando varias motivaciones (Canevaro et al., 2009; Chiappetta Cajola, 2014; Chiappetta Cajola y Ciraci, 2013; Ianes y Canevaro, 2008; Pavone, 2010).

Estudios más recientes han puesto de relieve cómo, aunque la actual normativa italiana y las investigaciones científicas nacionales e internacionales sitúan la programación común como principio clave del sistema de inclusión italiano, la falta de recursos y de formación del personal escolar (Consoli y Szpunar, 2020), así como la persistencia de un enfoque individual de la educación junto con el social (Piccioli, 2019), representan un límite en la práctica eficaz de la inclusión en Italia.

El papel del liderazgo escolar en el proceso de inclusión de la escuela italiana, también, ha sido objeto de estudio. Agasisti et al. (2019) se han interesado por la evolución del liderazgo escolar en Italia subrayando que este no parece estar centrado sólo en la persona del director. Poniendo de manifiesto, además, que los factores contextuales influyen en el liderazgo y, por consiguiente, es necesario aplicar políticas inclusivas abiertas al entorno.

Paletta (2018) destaca cómo, en los últimos años, el paso de un sistema autorreferencial a la colaboración interinstitucional del sistema escolar en Italia ha permitido a las escuelas dialogar entre sí y con los agentes del territorio con el fin de ofrecer una oportunidad de mejora del sistema educativo.

Un cambio de dirección importante fue posible gracias a la Ley 107/2015, que introdujo la obligación para las escuelas de implementar los procesos de autoevaluación. El nuevo enfoque de liderazgo de los directivos escolares ha puesto de relieve el papel central de compartir el liderazgo en la mejora de la escuela, señalando una estrecha relación entre el liderazgo y el cambio en las prácticas y los métodos del profesorado (Paletta et al., 2016, 2020).

En relación a la situación actual de las escuelas italianas, este estudio tiene como objetivo principal analizar el nivel de inclusión y liderazgo inclusivo en los centros educativos de distinta contextualización de la ciudad de Messina (Italia) desde la opinión de los miembros del equipo directivo y docente, así como de las familias. Este objetivo se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar las culturas, políticas y prácticas inclusivas desarrolladas en los centros escolares desde la opinión de los miembros del equipo directivo, el profesorado y las familias.
2. Identificar las barreras al aprendizaje y la participación según la percepción de los miembros del equipo directivo, el profesorado y las familias.
3. Comprobar si existen diferencias en las opiniones sobre el nivel de inclusividad del centro en función de las variables sociodemográficas del profesional escolar: zona socioeducativa del centro escolar, etapa educativa en la trabaja, niveles socioeconómicos de los centros, grupo de edad, formación inicial, tipo de docente, años de experiencia como miembro del equipo directivo, años de experiencia en la docencia, centro educativo y sexo/género.
4. Comprobar si existen diferencias en las opiniones sobre el nivel de inclusividad del centro en función de las variables sociodemográficas de las familias: zona socioeducativa, nivel socioeconómico, etapa educativa cursada por el menor, grupo de edad, nivel de estudios del padre, nivel de estudios de la madre, estado civil de los padres, centro educativo y sexo/género.
5. Determinar el grado de implementación de las acciones que favorecen el Liderazgo Inclusivo desde la opinión de los miembros del equipo directivo, el profesorado y las familias.
6. Identificar cuáles son los déficits y las fortalezas del Liderazgo Inclusivo ejercido por los equipos directivos desde la percepción de los miembros del equipo directivo, el profesorado y las familias.
7. Comprobar si existen diferencias en el desempeño de Liderazgo Inclusivo en función de las variables sociodemográficas del profesional escolar: zona socioeducativa, etapa educativa en la que imparten docencia, nivel socioeconómico de los centros, grupo de edad, formación, años de experiencia como miembro del equipo directivo, tipo de docencia, años de experiencia docente, centro educativo y sexo/género.
8. Comprobar si existen diferencias en el desempeño de Liderazgo Inclusivo en función de las variables sociodemográficas de las familias: zona socioeducativa, nivel socioeconómico, etapa educativa a la que asiste el menor, estado civil de los padres, formación, grupo de edad, centro educativo y sexo/género.

3.2. Participantes

La investigación se llevó a cabo en centros educativos de Infantil, Primaria y Secundaria de entidad pública de la ciudad de Messina (Italia) ubicados en las tres zonas de la ciudad: centro, sur y norte.

Para conocer la población de los centros y del profesorado, acudimos a los datos recogidos por el Consejo Disciplinario de Educación de Messina (2019). Según las cifras existen 22 centros educativos públicos, con un alumnado total de 15.638 y un equipo docente de 1.240 profesionales. Para la selección de la muestra se llevó a cabo un doble proceso: en primer lugar, se utilizó un muestreo no probabilístico de conveniencia para la comunidad escolar de la muestra; en segundo lugar, para las personas a las que se administraron los instrumentos no se empleó ningún tipo de muestreo, sino que se intentó llegar al máximo número de la población.

Así, participaron 9 centros educativos, dos del área sur, cuatro del área central y tres de la norte. A continuación se describen brevemente las tipologías y características de los centros estudiados.

Los centros pertenecientes a la zona sur fueron: “Scuola Salvo D’Acquisto” y “Santa Margherita”. El colegio “Salvo D’Acquisto” se incluye en un contexto habitacional de vivienda popular o protegida. Los estudiantes que asistían a él venían de un contexto sociocultural bastante heterogéneo: pocos eran los padres con una licenciatura o diplomatura superior, la mayoría tenía estudios básicos; algunos de ellos eran obreros, otros trabajaban en servicios o en el comercio, otros estaban desempleados. En la escuela secundaria existían algunos casos de deserción escolar, a expensas de los alumnos más desfavorecidos, que tenían poca motivación para estudiar, como una manifestación de las dificultades experimentadas a nivel familiar y/o socioambiental. El tejido urbano, alterado por una urbanización intensa, rápida y caótica de este barrio, comprometía la calidad del hábitat humano, aún incluso fueron reducidos los problemas relacionados con la distancia desde el centro urbano en parte gracias a la construcción de una salida de la autovía.

La población escolar del Instituto Comprensivo “S. Margherita” venía esencialmente de pueblos cercanos. El tejido social era heterogéneo. En estos pueblos vivían principalmente núcleos familiares de clase media baja, pero también se encontraban casos de privación económico-cultural y marginación social. Existían además algunas situaciones de desasosiego y una fuerte desmotivación hacia la institución escolar, debido a núcleos familiares

disgregados, a situaciones de analfabetismo. En los últimos años, el territorio recibió una leve afluencia de inmigrantes de fuera de la UE y la presencia general de hablantes no nativos italianos estaba aumentando gradualmente. Los recursos presentes en el territorio eran escasos y / o inadecuados, carecen de estructuras sociales y lúdico-culturales capaces de favorecer el deseo natural e instintivo de agregación, de socialización de los niños y su proceso educativo.

Los centros escolares que pertenecieron al área central son: “Mazzini”, “Mazzini-Gallo”, “Boer-Verona Trento” y “Paino-Gravitelli”.

El colegio “G. Mazzini” estaba ubicado en el corazón del centro histórico, en el contexto urbano, arquitectónico y social más importante de la ciudad de Mesina. El contexto socioeconómico y cultural al que pertenecieron los estudiantes era medio-alto. Los padres trabajaban principalmente en el sector terciario o tenían profesiones liberales. La incidencia de estudiantes extranjeros en los diferentes grados educativos era muy baja, con un valor de peso promedio de 1:100. La escuela establecía interrelaciones rentables con instituciones, organismos locales y asociaciones presentes en el territorio. En las inmediaciones se encontraban numerosos centros educativos que incluían todos los sectores didácticos, gimnasios privados, grupos parroquiales, asociaciones deportivas, instalaciones y servicios sociales, culturales, deportivos y recreativos (como la biblioteca, el museo, el teatro, institutos superiores, la universidad central, el centro sanitario, asociaciones culturales y no culturales, cines, instalaciones deportivas, el departamento de Protección Civil, la Policía Postal, etc.).

El instituto “Mazzini - Gallo” estaba situado en un área central de la ciudad caracterizada por la presencia de muchos establecimientos comerciales, oficinas, bancos y servicios en general. El contexto sociocultural era medio-alto. De hecho, la población escolar incluía, además de los residentes, también a muchos estudiantes que vivían en otras áreas de la ciudad cuyos padres trabajaban en esta zona centro. No había grupos de estudiantes que pertenecían a entornos desfavorecidos o problemáticos. El porcentaje de estudiantes extranjeros era bajo. El Instituto colaboraba con varias asociaciones presentes en el territorio que se ocupaban de cultura, salud, seguridad y prevención, y que llevaban a cabo reuniones de formación e información; formaba parte de las redes de escuelas que se ocupaban de la formación y actualización de los docentes.

El colegio “Paino-Gravitelli” se encontraba en un territorio que abarcaba una vasta área de la ciudad que iba desde el centro histórico hasta un barrio muy poblado de una zona en ladera. En este contexto socioeconómico heterogéneo, los usuarios presentaban situaciones familiares y necesidades socioculturales muy diferentes, que iban desde el cuidado y la atención hasta los procesos educativos de sus hijos, llegando incluso a la delegación de cada

tarea educativa. Los alumnos de origen extranjero eran un 0.5%. Las instituciones territoriales seguían con atención las iniciativas de la escuela, que había establecido con ellas relaciones de colaboración constante y fructífera que permitía la realización de proyectos planificados en respuesta a las necesidades de los usuarios. La relación entre las escuelas locales se basaba en una colaboración efectiva, fortalecida con el tiempo también a través de actividades de formación en línea para los profesores.

El colegio “L. Boer-V.Trento” se encontraba en una zona central de la ciudad, caracterizada por la presencia de numerosas actividades comerciales. La realidad en la que operaba era heterogénea, pues también tenía alumnos en condiciones de desventaja sociocultural y / o pertenecientes a familias de fuera de la UE que no podían seguir a sus hijos en el desempeño de los deberes, debido a dificultades logísticas y lingüísticas. Por lo tanto, el tejido social era generalmente medio-bajo. Sin embargo, las familias de profesionales con un alto nivel socioeconómico también estaban presentes.

Los centros que formaban parte de la zona norte fueron: “Vittorini”, “Paradiso” y “S. Francesco di Paola”.

El colegio “Vittorini” se encontraba en un área de la ciudad de Mesina con una alta densidad de población, un asentamiento relativamente nuevo, donde había varios establecimientos comerciales, que representaban la economía prevaeciente. La institución educativa presentaba un contexto socio-económico cultural heterogéneo. Había grupos de usuarios que provenían de un tejido social medio-bajo y otros de niveles aún más bajos (casas de acogida, rumanos, estudiantes extranjeros de segunda generación). La presencia de estudiantes extranjeros era del 4.480%. La población del barrio era heterogénea en lo que respecta al trabajo; en la zona había algunas actividades productivas: tiendas, farmacias, bancos y una oficina de correos. También estaban cerca las facultades universitarias de Farmacia, Veterinaria, Filosofía y Letras.

El “S. Francesco di Paola”, al igual que el anterior, se encontraba en la misma zona norte de la ciudad: territorio en continua expansión, transformado como resultado de un nuevo asentamiento urbano. Los grupos familiares eran principalmente burgueses. Entre las muchas personas empleadas en el sector terciario, también había un buen porcentaje de profesionales para quienes el nivel económico y cultural generalmente podía considerarse medio-alto. La homogeneidad social y territorial de los usuarios facilitaba la planificación de actividades, así como la atención “educativa” de las familias sostenía el enriquecimiento de la oferta formativa (excursiones, proyectos, iniciativas solidarias y culturales a cargo de las familias).

La incidencia de estudiantes con ciudadanía no italiana era muy baja: la proporción se ubicaba en un valor medio de 1: 100. En las inmediaciones de la escuela había numerosos centros educativos que incluían todos los sectores educativos, gimnasios privados, grupos de agregación parroquiales, asociaciones deportivas, así como la ciudadela deportiva universitaria (UNIME), y las facultades universitarias, el Museo Regional, la sede del V Distrito, un parque municipal (Parco Sabin). El instituto a menudo colaboraba con las realidades antes mencionadas para la realización de proyectos y / o mediante intercambios dialécticos y culturales para un mejor uso del territorio y para la mejora de sus recursos.

3.2.1. Descripción de los participantes del equipo docente y directivo

De la población total de 1.240 miembros del equipo educativo han colaborado 310. La muestra de personal docente obtuvo un grado de confianza del 95% y un margen de error del 5%, según los cálculos matemáticos de tamaño muestral representativo (<http://www.adimen.es/calculadora-muestras.aspx>). En la Tabla 1 se recogen las características sociodemográficas de los participantes.

Colaboraron docentes de educación infantil (6,80%), primaria (49,4%) y secundaria (43,9%), con un rango de edad entre 35 y 67 años ($\bar{x}_{edad} = 51,65$ años, $DT = 7,32$), de los que 18 eran hombres (5,80%) y 292 mujeres (94,2%).

La muestra estuvo conformada por profesores con diversa experiencia profesional, desde menos de cinco años (4,30%) a más de treinta años (25,2%); su formación inicial consistió principalmente en estudios universitarios (70,0%) y bachillerato (29,0%); el 72,3% eran docentes curriculares y el 27,10% de apoyo.

Tabla 1

Descripción de los participantes del equipo educativo

Variables sociodemográficas		C1		C2		C3		C4		C5		C6		C7		C8		C9		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Número de participantes		32	10,3	40	12,9	38	12,3	0	0,0	20	6,4	64	20,6	49	15,9	22	7,1	45	14,5	310	100,0
Etapa educativa	Infantil	4	12,5	5	12,5	8	21,1	0	0,0	1	5,0	0	0	1	2,0	0	0,0	2	4,4	21	6,8
	Primaria	15	46,9	21	52,5	14	36,8	0	0,0	11	55,0	41	64,1	35	71,4	7	31,8	9	20,0	153	49,4
	Secundaria	13	40,6	14	35,0	16	42,1	0	0,0	8	40,0	23	35,9	13	26,5	15	68,2	34	75,6	136	43,9
Sexo	Hombre	1	3,1	2	5,0	1	2,6	0	0,0	0	0	6	9,4	1	2,0	2	9,1	5	11,1	18	5,8
	Mujer	31	96,9	38	95,0	37	97,4	0	0,0	20	100,0	58	90,6	48	98,0	20	90,9	40	88,9	292	94,2
Puesto	Docente	31	96,9	38	95,0	36	94,7	0	0,0	19	95,0	64	100,0	47	95,9	21	95,5	45	100,0	301	97,1
	Director	0	0,0	1	2,5	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	0,3
	Colaborador director	1	3,1	1	2,5	1	2,6	0	0,0	1	5,0	0	0,0	2	4,1	1	4,5	0	0,0	7	2,3
	Personal administración	0	0,0	0	0,0	1	2,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	0,3
Tipo de docente	Curricular	27	84,4	23	62,2	29	80,6	0	0,0	12	60,0	48	75,0	35	74,5	16	72,7	29	64,4	219	72,3
	Apoyo	4	12,5	14	37,8	7	19,4	0	0,0	7	35,0	16	25,0	12	25,5	6	27,3	16	35,6	82	27,1
	Otros	1	3,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	5,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	0,7
Experiencia docente	Menos de 5	0	0,0	0	0,0	1	2,8	0	0,0	1	5,0	4	6,2	3	6,4	1	4,5	3	6,7	13	4,3
	De 5 a 10	4	12,5	3	7,7	0	0,0	0	0,0	4	20,0	5	7,8	5	10,6	0	0,0	3	6,7	24	7,9
	De 11 a 20	13	40,6	13	33,3	9	25,0	0	0,0	7	35,0	20	31,2	12	25,5	7	31,8	18	40,0	99	32,5
	De 21 a 30	9	28,1	14	35,9	10	27,8	0	0,0	6	30,0	19	29,7	18	38,3	6	27,3	10	22,2	92	30,2
	Más de 30	6	18,8	9	23,1	16	44,4	0	0,0	2	10,0	16	25,0	9	19,1	8	36,4	11	24,4	77	25,2
Experiencia en el cargo	Menos 4	0	0,0	2	16,7	5	50,0	0	0,0	0	0,0	2	22,2	3	75,0	0	0,0	2	33,3	14	27,5
	De 4 a 8	1	20,0	3	25,0	1	10,0	0	0,0	0	0,0	3	33,3	0	0,0	1	50,0	3	50,0	12	23,5
	De 9 a 12	1	20,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	11,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	3,9
	De 13 a 16	0	0,0	2	16,7	0	0,0	0	0,0	1	33,3	1	11,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	4	7,8
	Más de 16	3	60,0	5	41,7	4	40,0	0	0,0	2	66,7	2	22,2	1	25,0	1	50,0	1	16,7	19	37,3

3.2.2 Descripción de los familiares participantes

De un total de 2106 familias, 927 familias participaron. La muestra obtuvo un grado de confianza del 95% y un margen de error inferior al 2,5%, según los cálculos matemáticos del tamaño representativo de la muestra, que está por debajo del error habitualmente asumido en la investigación educativa (5%) que implicaría un tamaño de muestra de 325. En la Tabla 2 se recogen las características sociodemográficas de los familiares participantes.

Las mujeres (\bar{x} edad = 42,61, DT = 5,41, rango de edad = 24 a 64 años) fueron más participativas con 79,90% comparado con 20,10% de hombres (\bar{x} edad = 45,65, DT = 5,46, rango de edad = 31 a 63 años). De los hombres, el 52,30% cursaba bachillerato y el 21,60% estudios universitarios; los empleados eran principalmente personal administrativo y/o comercial (40,30%) y el 12,9% trabajaba como profesiones liberales. El 47,0% de las mujeres cursaba bachillerato y el 29,2% estudios universitarios; el 39,90% eran amas de casa, el 24,00% trabajaban en empleos administrativos o comerciales y el 13,2% en el sector de la educación. La mayoría estaban casados (87,5%) y tenían un nivel socioeconómico medio-bajo (46,3%) o medio (44,2%).

Tabla 2

Descripción de las familias participantes

Variables sociodemográficas	C1		C2		C3		C4		C5		C6		C7		C8		C9		Total		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Número de participantes	38	4,1	53	5,7	22	2,4	21	2,3	245	26,4	0	0,0	328	35,4	172	18,5	48	5,2	927	100	
Etapa educativa	Infantil	0	0,0	1	1,9	0	0,0	3	14,3	3	1,2	0	0,0	2	0,6	2	1,2	0	0,0	11	1,2
	Primaria	11	28,9	46	86,8	15	68,2	10	47,6	54	22,0	0	0,00	159	48,5	44	25,6	0	0,00	339	36,6
	Secundaria	27	71,1	6	11,3	7	31,8	8	38,1	188	76,7	0	0,0	167	50,9	126	73,3	48	100,0	577	62,2
Sexo	Hombre	4	10,5	5	9,4	5	22,7	4	19,0	48	20,7	0	0,0	68	20,7	43	25,0	9	18,8	186	20,1
	Mujer	34	89,5	48	90,6	17	77,3	17	81,0	197	80,4	0	0,0	260	79,3	129	75,0	39	81,2	741	79,9
Estudios padre	Primaria	0	0,0	1	1,9	0	0,0	0	0,0	8	3,3	0	0,0	4	1,2	3	1,7	0	0,0	16	1,7
	Secundaria	9	23,7	6	11,3	3	13,6	0	0,0	105	42,9	0	0,0	32	9,8	32	18,6	19	39,6	206	22,2
	Bachillerato	15	39,5	31	58,5	7	31,8	8	38,1	113	46,1	0	0,0	193	58,8	92	53,5	26	54,2	485	52,3
	Universitarios	14	36,8	14	26,4	11	50,0	11	52,4	19	7,8	0	0,0	90	27,4	38	22,1	3	6,2	200	21,60
Estudios madre	Doctorado	0	0,0	1	1,9	1	4,5	2	9,5	0	0,0	0	0,0	9	2,7	7	4,1	0	0,0	20	2,2
	Primaria	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	7	2,9	0	0,0	3	0,9	3	1,7	1	2,1	14	1,5
	Secundaria	2	5,3	6	11,3	2	9,1	0	0,0	83	34,2	0	0,0	36	11,0	33	19,2	10	20,8	172	18,6
	Bachillerato	20	52,6	25	47,2	9	40,9	7	33,3	122	50,2	0	0,0	153	46,6	72	41,9	27	56,2	435	47,0
	Universitarios	16	42,1	21	39,6	10	45,5	13	61,9	30	12,3	0	0,0	116	35,4	54	31,4	10	20,8	270	29,2
Nivel socioeconómico	Doctorado	0	0,0	1	1,9	1	4,5	1	4,8	1	0,4	0	0,0	20	6,1	10	5,8	0	0,0	34	3,7
	Bajo	0	0,0	1	1,9	1	4,5	0	0,0	17	6,9	0	0,0	4	1,2	2	1,2	2	4,2	27	2,9
	Medio-bajo	18	47,4	23	43,4	12	54,5	15	71,4	154	62,9	0	0,0	104	31,7	79	45,9	24	50,0	429	46,3
	Medio	16	42,1	24	45,3	3	13,6	5	23,8	71	29,0	0	0,0	192	58,5	78	45,3	21	43,8	410	44,2
Alto	Alto	4	10,5	5	9,4	6	27,3	1	4,8	3	1,2	0	0,0	28	8,5	13	7,6	1	2,1	61	6,6

3.3. Variables

Las variables del estudio han sido distribuidas en función de los objetivos y los análisis a realizar, como variables independientes y dependientes para el equipo directivo y docentes y para las familias.

3.3.1. Variables independientes o control para el equipo directivo y docente

3.3.1.1. Variables relacionadas con las características generales de los centros

Variable 1ª: Zona socioeducativa. Agrupada en torno a 3 niveles:

- Norte
- Centro
- Sur

Variable 2ª: Etapa educativa. Agrupada en torno a 3 niveles:

- Educación Infantil
- Educación Primaria
- Educación Secundaria

Variable 3ª: Nivel socio-económico. Agrupada en torno a 4 niveles:

- Bajo
- Bajo-Medio
- Medio
- Alto

3.3.1.2 Variables relacionadas con las características generales de los sujetos

Variable 4ª: Sexo/Género. Variable agrupada en dos niveles:

- Hombre/Masculino
- Mujer/Femenino

Variable 5ª: Grupo de edad. Variable agrupada en cinco niveles:

- De 33 a 45 años
- De 46 a 50 años
- De 51 a 55 años
- De 56 a 60 años
- De 60 a 67 años

Variable 6ª: Formación. Variable referida a la formación inicial de los sujetos y agrupada en:

- Primaria
- Secundaria
- Bachillerato
- Universitarios
- Doctorado

3.3.1.3. Variables relacionadas con el papel y la experiencia profesional

Variable 7ª: Categoría profesional. Variable agrupada en torno a cinco niveles:

- Director/a
- Colaborador del director
- Personal administración
- Docente
- Otros

Variable 8ª: Años en el cargo. Referida a la experiencia en el cargo y agrupada en torno a cinco niveles:

- Menos de 4 años
- De 4 a 8 años
- De 9 a 12 años
- De 13 a 16 años
- Más de 16 años

Variable 9ª: Tipo de docente. Agrupada en torno a 3 niveles:

- Curricular
- Apoyo
- Otros

Variable 10ª: Experiencia en la docencia. Agrupada en torno a 5 niveles:

- Menos de 5 años
- De 11 a 20 años
- De 21 a 30 años
- Más de 30 años

3.3.2 Variables independientes o control para las familias

3.3.2.1 Variables relacionadas con las características generales de los sujetos

Variable 1ª: Zona socioeducativa. Agrupada en torno a 3 niveles:

- Norte
- Centro
- Sur

Variable 2ª: Sexo/Género. Variable agrupada en dos niveles:

- Hombre/Masculino
- Mujer/Femenino

Variable 3ª: Grupo de edad. Variable agrupada en cinco niveles:

- De 24 a 35 años
- De 36 a 40 años
- De 41 a 45 años
- De 46 a 50 años
- De 51-64 años

Variable 4ª: Formación del padre. Variable referida al nivel de estudios de los padres y agrupada en:

- Primaria
- Secundaria

- Bachillerato
- Universitarios
- Doctorado

Variable 5ª: Formación de la madre. Variable referida al nivel de estudios de las madres y agrupada en:

- Primaria
- Secundaria
- Bachillerato
- Universitarios
- Doctorado

Variable 6ª: Curso. Variable referida a la etapa educativa a la que asistía el/la hijo/a y agrupada en torno a 3 niveles:

- Educación Infantil
- Educación Primaria
- Educación Secundaria

3.3.2.2 Variables relacionadas con las características personales de los sujetos

Variable 7ª: Nivel socio-económico. Agrupada en torno a 4 niveles:

- Bajo
- Bajo-Medio
- Medio
- Alto

Variable 8ª: Estado civil. Variable agrupada en torno a cinco niveles:

- Soltero/a
- Casado/a
- Viudo/a
- Separado/a
- Divorciado/a

3.3.3. Variables dependientes

3.3.3.1 Variables dependientes para el equipo directivo y docente

Variable 1ª: Culturas inclusivas. Relacionada con la promoción de valores inclusivos compartidos por parte de los profesionales y la creación de una comunidad inclusiva.

Variable 2ª: Políticas inclusivas. Hace referencia a las políticas impulsadas para desarrollar una escuela para todos y organizar los apoyos para atender a la diversidad.

Variable 3ª: Prácticas inclusivas. Se refiere a las actividades, estrategias de enseñanza y recursos que pueden ser movilizados para apoyar el aprendizaje y la participación del alumnado.

Variable 4ª: Centro como comunidad inclusiva. Hace referencia a la existencia de acciones por parte del equipo directivo que fomentan la apertura del centro a la comunidad educativa facilitando la participación de toda la comunidad en la vida del centro. Así como a la tendencia por parte del equipo directivo a crear condiciones para reflexionar, planear y actuar acciones en torno a la inclusión dentro y fuera del centro.

Variable 5ª: Gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje y desarrollo profesional docente. Relacionada con los recursos y medidas que se aplican para dar respuesta a la diversidad, ofreciendo oportunidades de participación del alumnado en las actividades educativas para desarrollar su propio grado de implicación y aprendizaje. Así como a la planificación y desarrollo de actuaciones para que el profesorado reflexione sobre su desempeño en la enseñanza, en relación al valor de la diferencia y la igualdad de oportunidades; e intercambien actividades y proyectos que favorecen la mejora de los procesos de enseñanza con objetivos en común.

3.3.3.2 Variables dependientes para las familias

Variable 1ª: Culturas inclusivas. Relacionada con la promoción de valores inclusivos compartidos por parte de los profesionales y la creación de una comunidad inclusiva.

Variable 2ª: Políticas inclusivas. Hace referencia a las políticas impulsadas para desarrollar una escuela para todos y organizar los apoyos para atender a la diversidad.

Variable 3ª: Prácticas inclusivas. Se refiere a las actividades, estrategias de enseñanza y recursos que pueden ser movilizados para apoyar el aprendizaje y la participación del alumnado.

Variable 4ª. Apertura a la comunidad inclusiva. Hace referencia a la existencia de acciones por parte del equipo directivo que fomentan la apertura del centro a la comunidad educativa facilitando la participación de toda la comunidad en la vida del centro. Así como al conocimiento y al apoyo por parte del equipo directivo de las necesidades de las familias.

Variable 5ª: Centro como espacio inclusivo. Relacionada con los recursos y medidas que se aplican para dar respuesta a la diversidad y prevenir conflictos en el centro.

3.4. Instrumentos

3.4.1. *Index para la Inclusión*

El “*Index for inclusion*” (“*Index para la Inclusión*”) (Booth y Ainscow, 2000; 2002; 2011) es un instrumento ampliamente utilizado a nivel internacional, que facilita la autoevaluación de los centros educativos que pretenden iniciar cambios con la finalidad de convertirse en comunidades inclusivas. Inicialmente fue elaborado para el contexto anglosajón por el CSIE (Centre for Studies on Inclusive Education) en el año 2000, pero posteriormente, tras varias revisiones, se tradujo a más de 30 lenguas y se utilizó en otros muchos países como Australia, Brasil, España, India, Italia, Noruega, Portugal, Rumania o Sudáfrica (Farrell y Ainscow, 2002; Durán et al., 2005).

El objetivo de los autores era facilitar el proceso de crecimiento y mejoría de los centros educativos a través de la propuesta de algunos indicadores que pudieran ayudarlos a valorar sus puntos fuertes y débiles respecto de su capacidad inclusiva (Booth y Ainscow, 2002). El “*Index para la Inclusión*” es una guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva, que sirve a los centros y a los docentes para revisar el grado en el que sus proyectos educativos, sus proyectos curriculares y sus prácticas de aula más concretas tienen una orientación inclusiva; de esta forma facilita la identificación de las barreras que en esos aspectos estuvieran limitando la participación y el aprendizaje de determinados alumnos y alumnas. En el Index el concepto de inclusión escolar se considera como precursor de la inclusión social. El Index respalda las escuelas en su camino hacia la inclusión, solicitando a todos los miembros de la comunidad escolar que participen en la realización de los procesos inclusivos.

El cuestionario estaba dirigido a familias y profesorado y utilizaba una escala Likert de 4 opciones de respuesta: (3) *totalmente de acuerdo*; (2) *bastante de acuerdo*; (1) *en total desacuerdo*; (0) *se necesita más información para decidir*. Estaba constituido por tres dimensiones interconectadas, cada una con dos secciones, compuestas por diferentes indicadores. A cada indicador le correspondían una serie de preguntas que ayudaban a analizar el centro más detalladamente. Las dimensiones y las secciones estructuraban el análisis de la realidad escolar, y los indicadores ayudaban a localizar las situaciones que necesitaban una intervención. Así, a partir del análisis de las dimensiones, las secciones, los indicadores y las preguntas, se llegaba a construir un mapa que representaba la realidad y que ayudaba a elaborar un plan de mejora adecuado al centro (Booth et al., 2006).

La versión dirigida a los equipos directivos y docentes incluía la Dimensión A “*Crear culturas inclusivas*” (ítems 1-13) orientada hacia la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado, como el fundamento primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Suponía desarrollar valores inclusivos: igualdad, derechos, participación, aprendizaje, comunidad, respeto a la diversidad, confianza (Booth y Ainscow, 2006), siendo estos la base de las actividades educativas.

La Dimensión B “*Elaborar políticas inclusivas*” (ítems 14-23) pretendía asegurar que la inclusión estaba en el corazón del proceso de innovación, empapando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Pretendía transformar la escuela haciendo cambios tanto a nivel organizativo como curricular evitando la exclusión y aumentando la calidad educativa (Guasp, 2010).

La Dimensión C, “*Desarrollar prácticas inclusivas*” (ítems 24-39) pretendía que las prácticas de los centros reflejase la cultura y las políticas inclusivas. Esto requería la formación del profesorado para atender a cualquiera de las necesidades de los alumnos, la innovación didáctica acogiendo la diversidad y usar los recursos de manera flexible.

Se trataba de un instrumento con una alta consistencia interna, con un Alfa de Cronbach total de 0,965, 0,881 para el Factor 1, de 0,890 para el Factor 2 y de 0,94 para el Factor 3.

La versión para las familias constaba de 24 ítems así distribuidos: en la *Dimensión A* del ítems 1 al 11, en la *Dimensión B* del ítems 12 al 16 y, por último, la *Dimensión C* del ítems 17 al 24. Con una elevada fiabilidad total de 0,935, de 0,802 para el Factor 1, de 0,898 para el Factor 2 y de 0,786 para el Factor 3.

3.4.2. Cuestionario “La Leadership Inclusiva in Istituti Comprensivi” (LEI-Q)

El cuestionario “*La Leadership Inclusiva in Istituti Comprensivi*” fue el resultado del proceso de adaptación y validación al contexto italiano del cuestionario “*Liderando la Educación Inclusiva*” (LEI-Q) desarrollado en el contexto español por miembros del grupo de investigación FORCE de la Universidad de Granada (España) (León et al., 2016). Este instrumento tenía la finalidad de conocer la opinión del profesorado y de las familias sobre el grado en que la dirección escolar favorecía la inclusión en centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, así como identificar las fortalezas y debilidades del liderazgo ejercido por los equipos directivos para promover la inclusión. Se trataba de un instrumento de tipo Likert, con cuatro opciones de respuesta: 1 = *No implantado*; 2 = *Parcialmente implantado*; 3 = *Sustancialmente implantado*; y 4 = *Totalmente implantado*.

La versión en español dirigida a los equipos directivos y docentes estaba compuesta por 40 ítems, distribuidos en dos dimensiones: la *Dimensión I*, denominada “*El centro como comunidad inclusiva*” (ítems 1-18) que analizaba las iniciativas del equipo directivo para reforzar la apertura del centro a la comunidad educativa y a su entorno, fomentar la participación y promover la diversidad, establecer medidas para promover la mejora y proteger al centro de situaciones que obstaculizan el éxito de todos, y la igualdad de oportunidades. Y la *Dimensión II*, “*La Gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de la profesionalidad docente*” (ítems 19-40) que evaluaba las condiciones que el equipo directivo desarrolla para fomentar la inclusión de todos los estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje y para crear una comunidad de aprendizaje profesional basada en valores compartidos y comprometidos de la diversidad. Según el Alfa de Cronbach se puede considerar un instrumento con una consistencia interna excelente: fiabilidad total de 0,968, de 0,922 para el Factor 1 y de 0,955 para el Factor 2.

La versión en español para las familias constaba de 26 ítems distribuidos en dos dimensiones: la *Dimensión I*, “*El centro como comunidad inclusiva*” (ítems 1-17) que analizaba las acciones desarrolladas por el equipo directivo para impulsar la participación, promover la diversidad y prevenir y controlar los conflictos en el centro; y la *Dimensión II*, “*Apertura hacia la comunidad*” (ítems 18-26) para alcanzar los objetivos mencionados. Se trataba de un instrumento altamente confiable con una consistencia interna total de 0,944, así como de 0,922 para el Factor 1 y de 0,889 para el Factor 2.

Dado que el instrumento fue diseñado para otro contexto europeo, antes de la utilización del mismo se procedió a su traducción, adaptación y validación al contexto italiano. A continuación se describe dicho proceso, presentando finalmente en el Anexo I la versión en italiano para el equipo docente y directivo y para las familias.

3.4.2.1. Validación del instrumento al contexto italiano

Para el proceso de adaptación y validación del LEI-Q al contexto italiano, los objetivos perseguidos fueron: a) estudiar la validez de contenido a través del acuerdo y consenso del juicio de expertos; b) valorar la estabilidad del cuestionario midiendo la concordancia mediante el coeficiente de correlación tau-b de Kendall; c) corroborar la validez de comprensión del instrumento mediante su aplicación a una muestra piloto; d) determinar la multidimensionalidad de constructo mediante Análisis Factorial Exploratorio; e) Confirmar la multidimensionalidad de constructo mediante Análisis Factorial Confirmatorio; y f) analizar la fiabilidad del cuestionario.

En base a los objetivos planteados, se determinaron como fases de esta validación las siguientes:

- Fase 1: Traducción y adaptación del instrumento al contexto italiano
- Fase 2: Validez de contenido (Juicio de expertos)
- Fase 3: Validez de constructo (Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio)
- Fase 4: Fiabilidad del cuestionario

Fase 1. Revisión, traducción y adaptación al contexto socioeducativo italiano

Debido a que el instrumento fue diseñado para una población diferente, la validez de contenido ha requerido un proceso de traducción, adaptación y estandarización. Los ítems primero se tradujeron al italiano, luego se volvieron a traducir al idioma original a partir de la traducción italiana por un traductor nativo (retrotraducción).

En el proceso de adaptación y traducción, para garantizar las propias propiedades psicométricas del texto traducido con el texto original, se tomaron en consideración 4 criterios señalados por Martín-Arribas (2004): “el contexto cultural donde se va a realizar la adaptación; aspectos técnicos del propio desarrollo y adaptación del test; administración del test; interpretación de las puntuaciones” (p. 28).

Posteriormente, un miembro del equipo directivo de uno de los centros educativos participantes de la ciudad de Messina, corroboró los ítems para comprobar si las preguntas eran relevantes para el personal de la escuela y para las familias.

Fase 2. Validez de contenido

Para la validez de contenido se utilizó el juicio de expertos, un método de validación útil para verificar la confiabilidad de una encuesta (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008).

Para Cabero y Llorente (2013, p. 14), como estrategia de evaluación, presentaba una serie de ventajas entre las que se encontraba la posibilidad de obtener una amplia y detallada información sobre el objeto de estudio y la calidad de las respuestas de los jueces y expertos.

Este se podía hacer de manera individual, grupal o a través del método Delphi. El método utilizado en esta investigación fue el “método individual”, mediante el cual la información de cada uno pertenece a una persona experta en su campo. A cada individuo, se le pidió dar una estimación directa de los elementos del instrumento. Esto permitía a los expertos expresar su juicio de manera objetiva, sin intercambiar opiniones, puntos de vista y experiencia. No siendo esto una limitación, ya que evitaba los sesgos ocasionados por conflictos interpersonales o presiones entre los expertos (Corral de F, 2009).

Los pasos seguidos para la realización del juicio de expertos fueron: preparar instrucciones y módulos; seleccionar expertos y entrenarlos; explicar el contexto; facilitar la discusión y establecer un acuerdo entre los expertos por medio de cálculo de consistencia (Skjong y Wentworht, 2001).

En la determinación del número de expertos necesarios para la validez, no hay un acuerdo unánime; Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) afirman que “(...) el número que se debe emplear en un juicio depende del nivel de experiencia y de la diversidad del conocimiento” (p.29).

Así, se seleccionaron 10 expertos, según los criterios de selección de Skjong y Wentworht (2001), siendo estos:

(...) experiencia en la realización de juicios y toma de decisiones basada en evidencia o experticia (grados, investigaciones, publicaciones, posición, experiencia y premios entre otros), reputación en la comunidad, disponibilidad y motivación para participar, imparcialidad y cualidades inherentes como confianza en sí mismo y adaptabilidad. (p. 4)

Del total de diez expertos, cinco pertenecían a la Universidad de Messina (3 hombres y 2 mujeres) y no estaban implicados en el estudio para obtener la mayor objetividad posible (Tabla X). El criterio seguido para su inclusión como expertos respondía a la amplia formación académica y científica en las áreas de conocimiento de Educación Inclusiva, Didáctica y Pedagogía Especial. Entre ellos, también fue elegido un docente con experiencia en métodos de investigación y medición.

Además, dado que el propósito de nuestro estudio fue conocer la idoneidad del contenido y su relevancia en la etapa educativa de la escuela Infantil, Primaria y Secundaria, el cuestionario se sometió a la opinión y juicio de docentes pertenecientes a esas etapas escolares. Participó un grupo de 5 docentes (2 hombres y 3 mujeres), maestros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria en escuelas públicas en la ciudad de Messina con al menos cinco años de experiencia (Tabla 3).

Tabla 3

Listado de los expertos profesores de la Universidad y docentes de la ciudad de Messina para el proceso de validación

EXPERTO	SEXO	EDAD	CATEGORÍA PROFESIONAL	TITULACIÓN	EXPERIENCIA PROFESIONAL
A	Hombre	69	Profesor Titular de Universidad Área: Pedagogía general y medición	Licenciado	45 años
B	Mujer	44	Investigadora universitaria Área: Planeamiento pedagógico por los procesos preventivos e inclusivos	Doctora	10 años
C	Hombre	65	Catedrático de Universidad Área: Didáctica general y especial	Licenciado	30 años
D	Mujer	56	Profesora Titular de Universidad Área: Didáctica general y especial	Doctora	25 años
E	Hombre	48	Profesor Titular de Universidad Área: Pedagogía Especial	Doctor	18 años
F	Mujer	50	Docente escuela primaria	Licenciada	25 años
G	Hombre	44	Docente escuela primaria	Licenciado	18 años
H	Mujer	44	Docente escuela secundaria	Licenciada	9 años
I	Mujer	49	Docente escuela de la infancia	Licenciada	13 años
L	Hombre	40	Docente escuela secundaria	Doctor	10 años

Los expertos recibieron información previa sobre los objetivos del estudio. Tras la aceptación de la participación en el proceso de validación, el cuestionario se les envió en

formato papel, acompañado de una carta de presentación con las instrucciones a seguir para llevar a cabo la validación. Los expertos debían validar los ítems en base a los criterios de: claridad del ítem, el grado de coherencia con la dimensión y, finalmente, la relevancia del ítem con el objeto de estudio del cuestionario, en una escala de 1 a 4, siendo 1 el valor más bajo y el 4 el más alto. Además de esta evaluación cuantitativa, los expertos podían hacer otra cualitativa a través de comentarios y sugerencias de mejora que considerasen apropiados, tanto para cada uno de los ítems como para el cuestionario en su conjunto.

El grado de acuerdo entre los expertos se comprobó a través la medición de: el porcentaje de acuerdo, el Coeficiente de Correlación Intraclase, el Coeficiente de Kendall.

Para la versión dirigida a equipos directivos y docentes, los valores del coeficiente alfa de Cronbach (α) obtenidos fueron 0,971 (Dimensión I) y 0,975 (Dimensión II) y, por lo tanto, fueron excelentes. También, los resultados obtenidos con respecto al coeficiente de Correlación Intraclase (IC) fueron excelentes con valores 0,966 (Dimensión I) y 0,973 (Dimensión II). Con respecto al coeficiente de Kendall (W), se encontraron valores significativos aunque fueron bajos: 0,252 (Dimensión I) y 0,179 (Dimensión II).

Para la versión dirigida a las familias, los valores del coeficiente alfa de Cronbach (α) obtenidos fueron 0,952 (Dimensión I) y 0,972 (Dimensión II) y, por lo tanto, excelentes. Los resultados obtenidos con respecto al coeficiente de Correlación Intraclase (IC) fueron excelentes con valores 0,947 (Dimensión I) y 0,972 (Dimensión II). Con respecto al coeficiente de Kendall (W), se encontraron valores significativos aunque bajos: 0,203 (Dimensión I) y 0,169 (Dimensión II).

Fase 3. Validez de constructo

Utilizando un muestreo probabilístico de conveniencia participaron un total de 1221 sujetos. Respecto al equipo docente y directivo, colaboraron 293 maestros de educación preescolar (8,20%), primaria (46,20%) y secundaria (45,40%), con un rango de edad entre 35 y 67 años ($M_{\text{Edad}} = 51,67$ años, $DT = 7,32$), de los cuales 21 eran hombres (7,20%) y 272 mujeres (92,80%), por lo que no se encontraba balanceada por género. La muestra estaba compuesta por profesores con experiencia profesional diversa, que iba desde menos de cinco años (10,50%) hasta más de treinta años (25,20%); su formación inicial era principalmente universitaria (74,40%) y de bachillerato (24,20%); el 72,10% eran profesores curriculares y el 24,50% personal de apoyo.

En cuanto a las familias participaron 928, principalmente mujeres (79,90%) con un rango de edad entre los 24-64 años ($M_{\text{Edad}} = 42,61$, $DT = 5,41$), que habían cursado estudios secundarios (48,90%) o superiores (28,70%). El 39,90% eran amas de casa, el 24,00% trabajaba en puestos administrativos o comerciales y el 13,2% en el sector de la educación. La mayoría estaban casadas (87,5%) y tenían un nivel socioeconómico bajo-medio (46,3%) o medio (44,2%). Los hombres con un rango de edad entre los 31-63 años ($M_{\text{Edad}} = 45,65$, $DT = 5,46$), rango de edad = 31 a 63 años), habían cursado estudios secundarios (56,50%) o superiores (26,30%). El 40,30% trabajaba como personal administrativo y/o comercial y el 12,9% en profesiones liberales.

Para la obtención de los participantes se contactó con los equipos directivos y se realizó una reunión para explicar los objetivos de la investigación y para solicitar su colaboración. Una vez obtenida, se realizó una reunión informativa con los docentes y las familias describiendo el objeto de estudio, la necesidad de su colaboración, así como el proceso a seguir para su participación, garantizando en todo momento su anonimato y confidencialidad de los datos. Se siguieron dos procedimientos de recogida de información: uno presencial, a través de la distribución de cuestionarios en formato papel; otro online, mediante la creación de la encuesta a través de la herramienta de “Doc” que ofrece Google/Gmail, enviada a través de correo electrónico por los directores escolares.

Para analizar las propiedades métricas de cada ítem se utilizaron coeficientes descriptivos básicos (media, dispersión, curtosis y asimetría) –SPSS versión 26.0–. La validez de constructo se realizó mediante Análisis Factorial Exploratorio (AFE) –Análisis factorial versión 10.10.01 (Lorenzo-Seva y Ferrando, 2006) – para determinar la validez de la escala (Bentler, 1990; Mcdonal y Marsh, 1990) y el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) –M-PLUS– para establecer la validez y fiabilidad del ajuste del modelo (Blunch, 2013).

Antes de emprender el AFE, se calcularon los valores descriptivos del estudio (Tablas 4 y 5), siguiendo los pasos recomendados por los expertos (Schmider et al., 2010) y dado que las pruebas de dispersión (asimetría y curtosis) presentaron valores entre -1 y +1 (George y Mallery, 2011) no se eliminaron ninguno de los ítems en ambos cuestionarios.

Tabla 4

Descripción de los ítems del Cuestionario LEI-Q en la versión para el Personal Docente

Variables	Media	Desviación estándar	Varianza	Asimetría	Curtois
V01	2,93	0,74	0,547	-0,336	-0,111
V02	2,87	0,75	0,559	-0,270	-0,217
V03	2,47	0,90	0,809	-0,044	-0,771
V04	2,78	0,84	0,701	-0,242	-0,537
V05	2,58	0,94	0,885	-0,110	-0,872
V06	2,91	0,78	0,613	-0,356	-0,271
V07	3,02	0,80	0,634	-0,525	-0,142
V08	2,94	0,79	0,620	-0,263	-0,538
V09	2,73	0,86	0,738	-0,124	-0,693
V10	2,82	0,82	0,674	-0,360	-0,330
V11	2,89	0,80	0,641	-0,328	-0,384
V12	2,70	0,89	0,784	-0,292	-0,600
V13	2,83	0,87	0,756	-0,413	-0,452
V14	2,94	0,82	0,668	-0,482	-0,207
V15	3,04	0,78	0,610	-0,498	-0,162
V16	2,92	0,81	0,650	-0,334	-0,450
V17	2,87	0,87	0,759	-0,405	-0,513
V18	2,96	0,84	0,705	-0,450	-0,426
V19	2,94	0,84	0,710	-0,371	-0,569
V20	2,85	0,85	0,715	-0,321	-0,522
V21	2,96	0,84	0,705	-0,472	-0,364
V22	3,01	0,82	0,669	-0,589	-0,083
V23	2,86	0,84	0,705	-0,328	-0,506
V24	3,03	0,86	0,743	-0,566	-0,393
V25	3,00	0,76	0,580	-0,418	-0,172
V26	3,00	0,82	0,662	-0,496	-0,266
V27	2,95	0,85	0,721	-0,500	-0,331
V28	2,79	0,87	0,759	-0,267	-0,634
V29	3,05	0,81	0,646	-0,522	-0,256
V30	2,87	0,88	0,772	-0,387	-0,575
V31	2,99	0,86	0,730	-0,580	-0,258
V32	3,10	0,83	0,680	-0,619	-0,234
V33	3,01	0,82	0,672	-0,541	-0,208
V34	3,06	0,82	0,669	-0,521	-0,365
V35	2,99	0,82	0,665	-0,435	-0,401
V36	3,03	0,73	0,617	-0,478	-0,225
V37	3,12	0,80	0,633	-0,754	0,275
V38	2,94	0,85	0,720	-0,354	-0,622
V39	3,16	0,78	0,601	-0,646	-0,072
V40	3,03	0,81	0,648	-0,444	-0,416

Tabla 5

Descripción de los ítems del Cuestionario LEI-Q en la versión para las Familias

Variables	Media	Desviación estándar	Varianza	Asimetría	Curtosis
V01	2,44	0,89	0,783	0,052	-0,720
V02	2,40	0,88	0,774	0,004	-0,739
V03	2,45	0,98	0,951	0,047	-0,991
V04	2,51	0,96	0,926	-0,054	-0,952
V05	2,67	0,94	0,884	-0,227	-0,832
V06	2,43	0,96	0,921	0,014	-0,960
V07	2,38	0,91	0,825	0,095	-0,796
V08	2,49	0,94	0,889	-0,006	-0,899
V09	2,24	0,95	0,911	0,238	-0,922
V10	2,53	0,93	0,856	-0,001	-0,848
V11	2,60	0,95	0,900	-0,162	-0,882
V12	2,58	0,89	0,787	-0,135	-0,704
V13	2,47	0,91	0,830	-0,012	-0,807
V14	2,58	0,92	0,848	-0,066	-0,833
V15	2,58	0,86	0,740	-0,068	-0,644
V16	2,57	0,89	0,790	-0,076	-0,727
V17	2,66	0,92	0,851	-0,177	-0,807
V18	2,36	0,91	0,828	0,142	-0,784
V19	2,59	0,90	0,804	-0,144	-0,729
V20	2,75	0,87	0,762	-0,226	-0,657
V21	2,53	0,90	0,800	-0,068	-0,746
V22	2,39	0,87	0,757	-0,005	-0,720
V23	2,59	0,93	0,853	-0,133	-0,818
V24	2,29	1,01	1,017	0,136	-0,999
V25	2,51	0,88	0,779	-0,037	-0,714
V26	2,55	0,97	0,802	-0,062	-0,751

Tras la finalización de la AFE de acuerdo con la propuesta de Lloret-Segura et al., (2014), la estructura subyacente del instrumento dirigido a los equipos directivos y docentes se comparó con las tareas y funciones que el equipo directivo debía cumplir para alcanzar los objetivos de una escuela inclusiva (León, 2001, 2012; León et al., 2016, 2017). Esto permitió que los resultados anteriores de la investigación de León et al., (2016) fueran replicados como lo indica Hair et al., (2010). Para AFE se utilizó el método de Análisis Paralelo (AP) con Rotación Promin para maximizar la Simplicidad del Factor, determinando los dos factores recomendados para AP (Timmerman y Lorenzo-Seva, 2011). Las estadísticas de Bartlett, [3198,7 (df = 780; p = 0,000010)] y la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) = 0,973, se utilizaron para comprobar si la muestra procedía de poblaciones con la misma varianza y si presentaba un ajuste adecuado para la muestra. Se encontró un buen ajuste de los datos para ser sometidos al análisis factorial. Los dos factores obtenidos explicaron el 67% de la varianza total del Índice de Bondad de Ajuste (GFI) fue 0,997, el Índice Ajustado de Bondad (AGFI) dio un valor de ,996, el Índice de Ajuste Comparado (CFI) 1,005 y la Raíz del Residuo Cuadrático Medio (RMSR) de 0,0373, con un valor medio previsto de RMSR para un valor aceptable de 0,0585 según el criterio de Kelley (1935). Todos estos datos indicaron un ajuste excelente para estos ítems y un modelo aceptable.

Como se puede ver en la matriz de factores rotados (Tabla 6), no se ha eliminado ningún elemento ya que todos dieron pesos factoriales con un valor absoluto superior a ,40 (Lloret-Segura et al., 2014), Así, después de analizar y evaluar el peso de cada variable según el factor, el cuestionario final fue el siguiente: Factor 1: “*La gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo profesional de los profesores*” que incluyó 28 elementos y Factor 2: “*El centro como comunidad inclusiva*”, con 12 elementos.

Tabla 6

Matriz de Factores Rotados LEI-Q (equipos directivos y docentes)

Variab les	Factor 1	Factor 2
V01		0,727
V02		0,861
V03		0,979
V04		0,963
V05		0,998
V06		0,751
V07		0,599
V08		0,748
V09		0,779
V10		0,635
V11		0,458
V12		0,579
V13	0,589	
V14	0,800	
V15	1,016	
V16	0,691	
V17	0,515	
V18	0,758	
V19	0,687	
V20	0,587	
V21	0,693	
V22	0,811	
V23	0,760	
V24	0,938	
V25	0,676	
V26	0,868	
V27	0,889	
V28	0,748	
V29	0,924	
V30	0,718	
V31	0,911	
V32	1,038	
V33	0,854	
V34	0,825	
V35	1,035	
V36	0,981	
V37	0,851	
V38	0,492	
V39	0,916	
V40	0,799	

Autores como Carretero-Dios y Pérez (2007) y Clark y Watson (2003) recomendaron realizar un estudio de correlación para asegurar la homogeneidad de cada dimensión. El análisis correlacional de la versión final del instrumento para el equipo docente dio resultados

significativos en los niveles 0,01 (bilateral). Los valores obtenidos mostraron una muy buena relación entre ellos, variando entre $r = 0,306$, $p < 0,000$ y $r = 0,852$, $p < 0,000$.

En el caso del cuestionario dirigido a familias, la estadística de Bartlett de [1051,6 (df = 325; $p = ,000010$)] y la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) = 0,977, indicó un buen ajuste de los datos para ser sometidos al análisis factorial. Los dos factores obtenidos explicaron 60,50% de la varianza total, el GFI fue ,997, el AGFI dio un valor de 0,997, el CFI 1,000 y el RMSR de 0,0297, con un valor medio previsto de RMSR para un modelo aceptable según el criterio de Kelley (1935) de 0,0329. Todos estos datos indicaron un ajuste excelente para estos y un modelo aceptable.

Como se puede observar en la matriz de factores rotados (Tabla 7), no se ha eliminado ningún ítem ya que todas las cargas factoriales presentaban un valor absoluto superior a ,40 (Lloret-Segura et al.,2014). De esta manera, después de analizar y evaluar el peso de cada variable según el factor, se determinaron dos factores: Factor 1: “*El centro como espacio inclusivo*” con 15 ítems y Factor 2: “*El centro como comunidad inclusiva*” con 11 ítems.

Tabla 7

Matriz de Factores Rotados LEI-Q (familias)

Variables	Factor 1	Factor 2
V01		0,793
V02		0,958
V03		0,885
V04		0,707
V05		0,474
V06		0,801
V07		0,752
V08		0,409
V09		0,718
V10		0,559
V11	0,562	
V12	0,449	
V13	0,517	
V14	0,667	
V15	0,649	
V16	0,839	
V17	0,840	
V18	0,673	
V19	0,928	
V20	1,062	
V21	0,891	
V22	0,642	
V23	0,729	
V24		0,954
V25	0,756	
V26	0,716	

El análisis correlacional de la versión final del cuestionario para las familias dio resultados significativos en 0,01 (bilateral), Los valores obtenidos mostraron una muy buena relación entre ellos, variando entre $r = 0,401$, $p 0,000$ y $r = 0,736$, $p 0,000$.

Con el objetivo de contrastar el modelo construido a través del AFE para la versión del cuestionario dirigido a los equipos directivos y docentes, se realizó un Análisis Factorial Confirmatorio a través M-PLUS, siendo la estructura construida a partir de la obtenida en el AFE la siguiente (Figura 1):

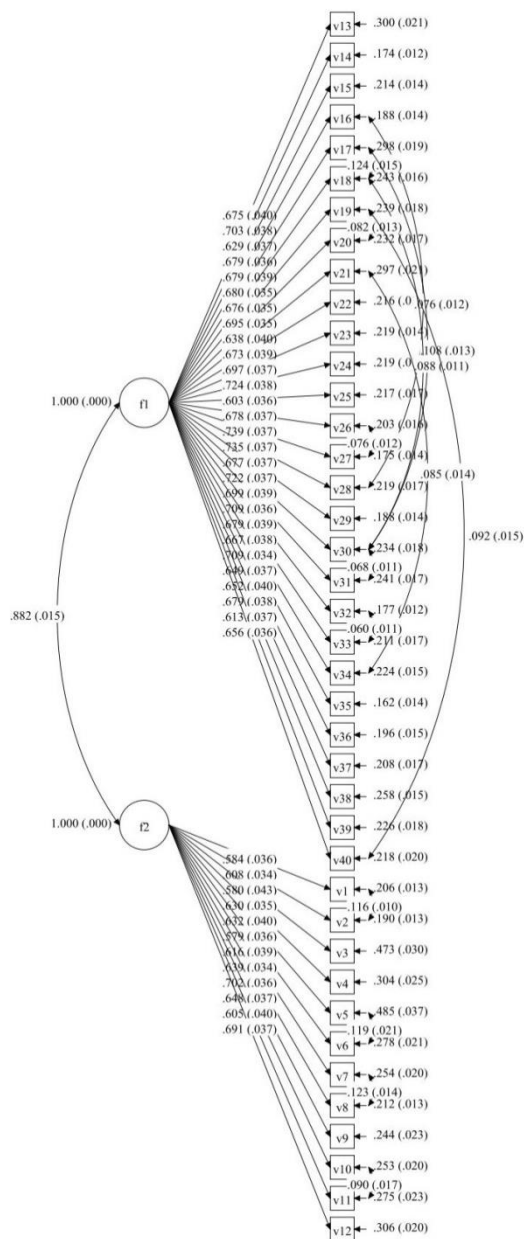


Figura 1. Modelo Propuesto, Análisis Factorial Confirmatorio LEI-Q (equipo docente y directivo).

Los resultados obtenidos a través de M-PLUS indicaron un buen ajuste del modelo (Hair, et al., 2010), siendo los valores alcanzados favorables y aceptables tanto para el RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) 0,058 como para el SRMR (Standard Root Mean Squared Residual) 0,041, El CFI (Comparative Fit Index) fue de 0,925 y el TLI (Tucker-Lewis Index) de 0,919.

Además, de estos índices de ajuste, se consideró importante para el AFC ofrecer los datos de la Fiabilidad Compuesta (CR) (Fornell y Larcker, 1981) para cada una de las

dimensiones críticas, pues analiza las relaciones entre las respuestas a los ítems y la variable latente medida (Oliden y Zumbo, 2008), así como Variable Latente Medida (AVE) (Elosua y Zumbo, 2008) para estudiar la validez de la escala. El valor del CR debía ser superior a 0,70 y el del AVE exceder el 0,50 (Hair et al.,2018). La CR para el Factor 1 fue de 0,981 y la AVE de 0,636; para el Factor 2 la CR fue de 0,944 y el AVE de 0,599.

La estructura construida a partir de la obtenida en el análisis factorial exploratorio del cuestionario dirigido a familias, fue la siguiente (Figura 2):

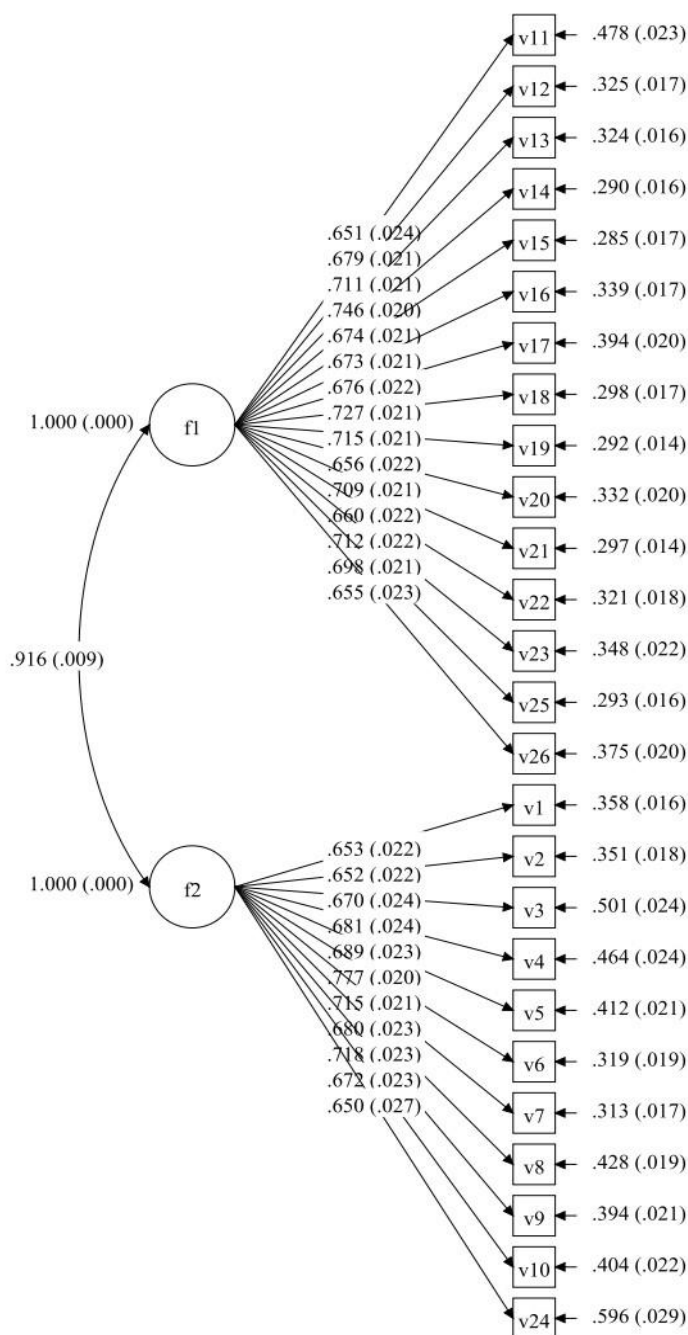


Figura 2. Modelo Propuesto, Análisis Factorial Confirmatorio LEI-Q (familias).

Los resultados del AFC para el cuestionario dirigido a las familias fueron igualmente favorables y aceptables (Hair et al., 2010) tanto para el RMSEA (0,052) como para el SRMR (0,031), el CFI (0,939) y el TLI (0,933), mostrando la bondad del modelo. La CR para el Factor 1 fue de 0,946 y la AVE fue de 0,554; para el Factor 2 la CR fue 0,929 y la AVE fue 0,560.

Fase 4. Cálculo de la Fiabilidad

Tras el AFE y el AFC, el último paso a realizar, fue el cálculo de la fiabilidad de los cuestionarios, con la finalidad de comprobar el peso y consistencia de cada una de las dimensiones obtenidas.

La fiabilidad de un cuestionario puede establecerse a través de distintos métodos: test-retest, método de las dos mitades, método de las formas paralelas, coeficientes Alfa de Cronbach o coeficiente KR-20 de Kurder y Richardson (González González, 1999). El cálculo de la fiabilidad por los que se optó fue: el coeficiente Alfa de Cronbach y el Método de las Dos Mitades, ambos métodos, son considerados como los más utilizados por los investigadores sociales (Cea D'Ancona, 2001). Para ambos procedimientos se utilizó el programa estadístico SPSS 24.0.

El Coeficiente Alfa de Cronbach establece la consistencia interna de los ítems calculando la covarianza entre ellos (Celina y Campo, 2005). Para el cuestionario dirigido al equipo docente y directivo, con 40 variables y dos dimensiones, se obtuvo un coeficiente de Alfa de 0,985 con un nivel de confianza del 95% ($p < 0,05$), así como para el Factor 1 de 0,983 con 12 ítems y de 0,944 en el Factor 2, con 28 ítems.

En cuanto al cuestionario dirigido a las familias para el total de 26 variables, el cálculo del Alfa de Cronbach obtuvo un valor de 0,968, y 0,955 se obtuvo para el Factor 1 (con 15 ítems) y 0,924 en el Factor 2 (con 11 ítems).

Como se puede apreciar, se obtuvo un alfa de Cronbach satisfactorio para ambos cuestionarios en su totalidad y fue satisfactorio para cada uno de los factores, presentando valores de $p > ,70$ que indicaron buena consistencia interna (Oviedo y Campo-Arias, 2005). Lo que denota que las estructuras obtenidas a través del análisis factorial y confirmatorio para las dimensiones de ambos cuestionarios eran consistentes para evaluar el liderazgo inclusivo.

Con el fin de completar los resultados obtenidos, se sometieron ambos cuestionarios al Método de las Dos Mitades. Este método representa una manera de comprobar la “consistencia interna” de una medida y adquieren mayor importancia cuando se aplica a

múltiples ítems para comprobar si convergen o no en la configuración de una misma dimensión (Cea D'Ancona, 2001), El resultado obtenido según el coeficiente de Spearman Brown, para el cuestionario del equipo docente y directivo fue de 0,957, el Alfa de Cronbach para la primera mitad fue de 0,966, compuesta por 20 ítems, y de 0,977 para la segunda mitad (con los 20 ítems restantes). Para el cuestionario dirigido a las familias, el coeficiente de Spearman Brown fue 0,941, y el Alfa de Cronbach de la primera mitad (compuesta por 13 ítems) fue de 0,937 y para la segunda mitad (los 13 ítems restantes) fue de 0,946.

Aunque los valores obtenidos en el cálculo de las Dos Mitades fueron inferiores a los obtenidos en los anteriores análisis de fiabilidad, al superar a ,700 se puede indicar que los dos instrumentos poseen un índice de fiabilidad alto, según los valores señalados por Fox (1987).

3.4.2.2. Estructura final de la versión italiana

Tras el proceso de traducción al italiano y el juicio de expertos, se consiguió una buena adaptación transcultural, con ítems claros, culturalmente aceptables y equivalentes, tanto lingüística como semánticamente, y que dispone de un lenguaje adecuado para la población a la cual van destinados. No fue necesaria ni la reformulación, eliminación o modificación de ninguno de los ítems. En la opinión de los expertos, ambos cuestionarios presentaban una validez de contenido que es aceptable para su uso en el contexto considerado.

Tras analizar los procesos de validez de contenido, validez de constructo (AFE y AFC) y fiabilidad de los dos cuestionarios, se puede concluir que ambos son instrumentos válidos y fiables para medir el grado de liderazgo inclusivo en centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, en base a la opinión de los equipos docentes, directivos y familias en el contexto italiano.

La versión italiana para equipos docentes y directivos, denominada “*La Leadership Inclusiva in Istituti Comprensivi*” (*LEI-Q-IP*) (Crisol et al, 2020) (véase Anexo I), quedó conformada por el mismo número de ítems que la versión original en español, es decir 40 ítems, y por el mismo tipo de escala de respuesta: 1 = Non ancora implementado; 2 = Parcialmente implementado; 3 = Sustancialmente implementado; y 4 = Plenamente implementado. Sin embargo, los ítems no se distribuyeron de la misma manera, en el *LEI-Q-IP* la Dimensión I quedó conformada por los ítem 1 al 12 y la Dimensión II por los ítem 13 al 40, mientras que en *LEI-Q* (Leon et al., 2016) la Dimensión I se extendía del ítem 1 al 18 y la Dimensión II del ítem 19 al 40. Se puede considerar un instrumento altamente confiable, pues

se obtuvieron valores similares respecto al instrumento original en español del Alfa de Crombach: fiabilidad total de 0,985, de 0,983 para el Factor 1 y de 0,944 para el Factor 2.

Igualmente, la versión italiana para familias “*La Leadership Inclusiva in Istituti Comprensivi*” (LEI-Q-IF) (Crisol et al., 2020), quedó constituida por el mismo número de ítems que la versión original en español, es decir 26 ítems, y por el mismo tipo de escala de respuesta: 1 = Non ancora implementado; 2 = Parzialmente implementado; 3 = Sostanzialmente implementado; y 4 = Plenamente implementado. Aunque la distribución de los ítems difirió de la versión española, en el LEI-Q-IF la Dimensión I incluyó los ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 y 24 y en la Dimensión II los ítems 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25 y 26, mientras que el LEI-Q los ítems 1 a 17 pertenecía a la Dimensión I y los ítems 18 a 26 a la Dimensión II. Asimismo, según el Alfa de Crombach puede considerarse un instrumento con una consistencia interna excelente, con valores superiores al instrumento original en español: fiabilidad total de 0,968, de 0,955 para el Factor 1 y de 0,924 para el Factor 2.

En conclusión, tras la validación de ambos cuestionarios, se obtuvieron unos instrumentos con adecuadas propiedades psicométricas, capaces de valorar cómo se está llevando en los centros educativos italianos las tareas que promueven la inclusión, así como determinar qué características del director y de los centros correlacionan positivamente con ellos.

3.5. Procedimiento, fases y cronograma de la investigación

La fase de construcción del marco teórico, a través de una cuidadosa búsqueda bibliográfica que permitió elaborar los objetivos y formular las hipótesis de esta investigación, comenzó en octubre de 2016.

Para realizar el estudio a través de encuesta, se realizó una revisión de los instrumentos utilizadas en la literatura, la elección recayó en dos cuestionarios: *Index para la inclusión* (Booth y Ainscow, 2002) y el cuestionario *Liderando la educación inclusiva* (León et al., 2016). Mientras que el primero se trataba de un instrumento con versión en italiano validada por los autores Dovigo y Ianes (2008) y Dovigo (2014) (véase Anexo II), para el segundo, fue necesario un proceso de revisión, traducción y adaptación al contexto socioeducativo italiano –descrito en el apartado anterior–. Este proceso duró desde septiembre de 2017 hasta diciembre de 2018.

La fase de encuesta comenzó en enero de 2019. Se contactó personalmente con los equipos directivos de diferentes centros escolares de Messina (Italia), presentando de forma oral y por escrito los objetivos de la investigación. Los directores que acogieron la

oportunidad de iniciar en su centro una investigación sobre los temas de la inclusión solicitaron la presentación del proyecto ante el claustro de profesores y las familias. En esta fase, se consultó todo el material pertinente de cada institución (balance, organigrama y funciones conexas, plan de formación). En la reunión se explicaron los objetivos de la investigación, qué se les solicitaba, cómo se cumplimentaban los cuestionarios y se aclararon las posibles dudas. Se les solicitó el consentimiento informado de su participación, garantizando la voluntariedad, el anonimato y la confidencialidad de los datos, aclarando que los datos se utilizarían solamente con fines de investigación y asegurando que su participación no supondría ningún riesgo ni perjuicio para su integridad física y mental, y que podrían abandonar el estudio en cualquier fase del mismo.

La fase operativa de la recogida de los datos se inició con la administración de los cuestionarios. Se siguieron dos procedimientos de recogida de información: presencial, a través de la distribución de cuestionarios en formato papel y online, mediante la creación de la encuesta a través de la herramienta de “Doc” que ofrece Google, enviada a través de correo electrónico por los directores escolares. Los dos procesos dependieron del contexto socioeconómico y de los recursos presentes en las escuelas.

Una vez recogidos todos los cuestionarios, se procedió a su tratamiento y análisis mediante el paquete estadístico SPSS versión 24.0 para Windows. La última fase consistió en la actualización de los capítulos teóricos y en la redacción final de la tesis.

Durante el transcurso de la investigación, dada la necesidad de acreditar la calidad de la defensa de la Tesis Doctoral, se ha publicado un artículo en una revista internacional e interdisciplinar con una índice de impacto de **3,251, Q2** (2020) según el Journal Citation Reports de la Web of Science y de **0,61, Q2** (2020) según Scimago Journal Rank de Scopus:

Crisol Moya, E., Molonia, T., & Caurcel Cara, M. J. (2020). *Inclusive Leadership and Education Quality: Adaptation and Validation of the Questionnaire “Inclusive Leadership in Schools” (LEI-Q) to the Italian Context. Sustainability*, 12, 5375.

<https://doi.org/10.3390/su12135375>

3.5.1. Cronograma

Para el desarrollo de la investigación se siguieron las fases que se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 8
Cronograma de las fases de la investigación

Tiempo \ Actividades	Oct. Dic. 2016	Enero Marzo 16-17	Abril. Junio 2017	Julio Septi 2017	Oct. Dic. 2017	Enero Marzo 2018	Abril. Junio 2018	Julio Septi 2018	Oct. Dic. 2018	Enero Marzo 2019	Abril. Junio 2019	Julio Septi 2019	Oct. Dic. 2019	Enero Marzo 2020	Abril. Junio 2020	Julio Septi 2020	Oct. Dic. 2020	Enero Marzo 2021	Abril. Junio 2021	Julio Septi 2021	Oct. 2021	Nov. Dic. 2021	
Búsqueda bibliográfica																							
Redacción Proyecto																							
Juicio expertos																							
Muestreo y Contactos																							
Estudio de fuentes																							
Codificación de informaciones y datos																							
Análisis de datos																							
Redacción y publicación del artículo																							
Redacción definitiva de tesis																							
Redacción de las conclusiones																							
Presentación final tesis doctoral																							

3.6. Diseño de la investigación

En la investigación se utilizó una metodología cuantitativa. Concretamente, se llevó a cabo una investigación transversal ex post-facto (Bisquerra, 2004) con dos partes: un análisis descriptivo para obtener una visión general de la situación en los centros referente al grado de inclusividad y al liderazgo inclusivo en los mismos, y un análisis inferencial con el objetivo de apreciar las posibles diferencias existentes en la opinión de los diversos profesionales del centro educativo, así como entre las familias.

3.7. Análisis de datos

Una vez recogidos los cuestionarios, se procedió a su tratamiento y análisis estadísticos. Para ello se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 24.0 para Windows. Para conocer la distribución de los resultados, se calcularon los estadísticos descriptivos (media, moda, desviación típica, asimetría y curtosis) y las frecuencias. Tras comprobar la normalidad de los datos y homocedasticidad de sus varianzas, mediante el test de Kolmogorov-Smirnov, se realizaron análisis inferenciales. Para la variable dicotómica “sexo/género” se utilizó la t de Student y para el resto de variables de tres o cuatro valores (“zona socioeducativa”; “nivel socioeconómico del centro”; “nivel socioeconómico de la familia”; “etapa educativa”; “formación”; “categoría profesional”; “años de experiencia como miembro del equipo directivo”; “años de experiencia en la docencia”; “edad”; “sexo/género”; “estado civil de los familiares”; “nivel de estudios de los padres”; “centro educativo”) el ANOVA de un factor y la consecuente pruebas *post hoc* de Bonferroni.



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**

CAPÍTULO 4

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN



En este capítulo, se presentan los resultados obtenidos a partir del tratamiento estadístico de los datos realizados en función de las diferentes dimensiones que componen los cuestionarios *Index para la inclusión* y *La Leadership Inclusiva in Istituti Comprensivi* para el equipo docente y directivo (*LEI-Q-IP*) y para los familiares (*LEI-Q-IF*) .

4.1. Resultados del cuestionario *Index para la Inclusión*

4.1.1 Opiniones del personal docente y del equipo directivo sobre la inclusión educativa

En la Tabla 9, de acuerdo con los valores de la media y la moda, puede observarse que los miembros del equipo docente y directivo estaban en concordancia y creían que los centros tenían valores inclusivos. El detalle de las respuestas parciales reflejó como estaban más de acuerdo con la eliminación por parte de los profesores de barreras que limitaban el aprendizaje y la participación (ítem 11) y con la lucha de los centros contra todas formas de discriminación (ítem 13). En cambio no estaban de acuerdo con que el centro y la comunidad local sostuvieran el desarrollo recíproco (ítem 7).

Tabla 9

Medidas de tendencia central y frecuencias de las opiniones del equipo directivo y docente sobre la Dimensión A. Crear escuelas inclusivas

Crear escuelas inclusivas	Min.	Máx.	M	DT	M _o	%			
						0	1	2	3
1. Me siento bienvenido en el centro	0	3	2,35	0,63	2	1,9	2,6	54,5	41,0
2. Los profesores colaboran entre ellos	0	3	2,18	0,55	2	0,6	5,5	68,7	25,2
3. Cada uno es bienvenido	0	3	2,35	0,59	2	0,6	3,9	55,5	40,0
4. Los estudiantes se ayudan unos a otros	0	3	2,08	0,55	2	1,0	8,4	72,3	18,4
5. El profesorado y el alumnado se trata con respeto	0	3	2,15	0,54	2	0,6	6,1	70,6	22,7
6. Existe colaboración entre el profesorado y las familias	0	3	2,09	0,60	2	2,6	6,1	71,3	20,0
7. El centro y la comunidad local sostienen el desarrollo recíproco	0	3	1,88	0,73	2	8,1	9,4	69,0	13,5
8. Existen elevadas expectativas sobre todo el alumnado	0	3	2,05	0,66	2	3,2	9,4	66,1	21,3
9. El profesorado, el alumnado y las familias promueven valores inclusivos compartidos	0	3	2,05	0,66	2	3,5	8,7	66,5	21,3
10. El alumnado se valora por igual	0	3	2,26	0,65	2	1,6	6,8	55,5	36,1
11. El profesorado intenta eliminar todas las barreras del aprendizaje y la participación	1	3	2,48	0,53	3	0,0	1,6	48,7	49,7
12. El centro contribuye a promover la salud de los menores y de los adultos	0	3	2,38	0,58	2	0,6	3,2	53,2	42,9
13. El centro lucha contra todas las formas de discriminación	0	3	2,45	0,60	3	1,0	2,6	47,1	49,4

Nota: *Mín.* = Mínimo; *Máx.* = Máximo; *M* = Media; *DT* = Desviación Típica; *M_o* = Moda

También para la segunda dimensión, los valores de la media y la moda indicaron que los miembros del equipo docente y directivo creían que la organización de los centros favorecía la inclusión (Tabla 10). El equipo docente y directivo estaban más de acuerdo con que en sus centros había un alto grado de acogida hacia todo el alumnado (ítem 15) y se combatía el acoso escolar (ítem 22). Así como que se ayudaba a los nuevos miembros del profesorado para facilitarles su adaptación al centro (ítem 14). El ítem 20 obtuvo la media más baja, denotando que faltaba coordinación entre la enseñanza del italiano al alumnado inmigrante y los otros tipos de apoyo pedagógico.

Tabla 10

Medidas de tendencia central y frecuencias de las opiniones del equipo directivo y docente sobre la Dimensión B. Elaborar políticas inclusivas

Elaborar políticas inclusivas	Mín.	Máx.	M	DT	M _o	%			
						0	1	2	3
14. Se ayuda a todo nuevo miembro del profesorado a adaptarse al centro	0	3	2,40	0,63	2	1,3	3,9	48,7	46,1
15. El centro promueve la acogida de todo el alumnado	0	3	2,52	0,56	3	0,6	1,0	44,3	54,2
16. Las clases se hacen accesibles a todo el alumnado	0	3	2,29	0,62	2	0,6	7,1	55,2	37,1
17. Todas las formas de apoyo están coordinadas	0	3	2,21	0,66	2	2,6	5,5	60,6	31,3
18. Las actividades de formación ayudan al profesorado a atender a la diversidad del alumnado	0	3	2,14	0,72	2	4,5	6,1	60,0	29,4
19. Las competencias del personal se conocen y son adecuadamente explotadas	0	3	2,01	0,69	2	4,2	10,6	65,5	19,7
20. El apoyo que se presenta a los alumnos que aprenden el italiano como segunda lengua se coordina con otros tipos de apoyo pedagógico	0	3	1,90	0,84	2	11,6	6,1	62,9	19,4
21. El centro se activa para reducir los obstáculos socioculturales a la frecuencia escolar	0	3	2,18	0,69	2	4,2	3,5	61,9	30,3
22. Se combate el bullying (acoso escolar)	0	3	2,41	0,62	2	1,6	2,6	48,7	47,1
23. El alumnado está preparado a la hora que sale de la escuela para insertarse en otros contextos	0	3	2,15	0,73	2	4,8	5,8	59,4	30,0

Nota: *Mín.* = Mínimo; *Máx.* = Máximo; *M* = Media; *DT* = Desviación Típica; *M_o* = Moda

La Tabla 11 muestra como los miembros del equipo docente y directivo creían que el proceso de enseñanza-aprendizaje reflejaba la política y la cultura inclusiva de los centros. Los valores más alto de la media y la moda se alinearon en dos ítems. El detalle de las

respuestas parciales reflejó como estaban más de acuerdo que la acción del profesorado se basaba en el respeto mutuo (ítem 31), y en el aprendizaje y la participación de todo el alumnado (ítem 33). En cambio los ítems que obyubieron la media más baja, se relacionaban con los recursos: el ítem 38 relativo a los recursos de contexto local y su utilización y el ítem 39 sobre los criterios de distribución de los recursos humanos.

Tabla 11

Medidas de tendencia central y frecuencias de las opiniones del equipo directivo y docente sobre la Dimensión C. Desarrollar prácticas inclusivas

Desarrollar prácticas inclusivas	Mín.	Máx.	M	DT	M _o	%			
						0	1	2	3
24. Las actividades para el aprendizaje están proyectadas teniendo en cuenta las capacidades de aprendizaje de todo el alumnado	0	3	2,38	0,59	2	1,0	2,3	54,8	41,9
25. Las actividades para el aprendizaje estimulan la participación de todo el alumnado	0	3	2,36	0,57	2	1,0	1,9	56,8	40,3
26. Las actividades para el aprendizaje desarrollan una comprensión de las diferencias	0	3	2,25	0,64	2	2,6	3,5	60,6	33,2
27. El alumnado está activamente implicado en las actividades de aprendizaje	0	3	2,38	0,60	2	1,3	2,3	53,2	43,2
28. El alumnado aprende de manera colaborativa	0	3	2,16	0,69	2	3,9	5,5	61,6	29,0
29. Las actividades didácticas propuestas responden a las exigencias del tiempo del centro	0	3	2,18	0,60	2	1,9	4,8	66,1	27,1
30. La valoración es vista como parte de l proceso de aprendizaje y de crecimiento del alumnado	0	3	2,35	0,63	2	1,9	2,6	53,5	41,9
31. La disciplina de las clases se basa en el respeto mutuo	0	3	2,46	0,60	3	1,3	1,6	46,5	50,6
32. El profesorado colabora en la planificación, enseñanza y valoración	0	3	2,42	0,60	2	1,0	2,9	49,0	47,1
33. El profesorado se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado	0	3	2,44	0,62	3	1,3	2,9	46,1	49,7
34. Los deberes para casa contribuyen al aprendizaje de todos	0	3	2,34	0,60	2	1,9	1,0	58,1	39,0
35. Todo el alumnado participa en actividades complementarias y extraescolares	0	3	2,24	0,71	2	3,2	6,5	53,2	37,1
36. La diversidad entre el alumnado se utiliza como recurso para la enseñanza y el aprendizaje	0	3	2,28	0,63	2	1,9	4,2	57,7	36,1
37. La experiencia del profesorado se aprovecha plenamente	0	3	2,19	0,69	2	3,2	6,5	58,4	31,9
38. Los recursos presentes en el contexto local del centro son conocidos y utilizados	0	3	2,03	0,76	2	6,1	9,4	60,0	24,5
39. Los recursos humanos del centro se distribuyen según criterios transparentes	0	3	2,05	0,80	2	7,4	7,7	57,4	27,4

Nota: Máx. = Máximo; Mín. = Mínimo; M = Media; DT = Desviación Típica; M_o = Moda

Tomando las dimensiones en su conjunto (Tabla 12), se puede observar que los miembros del equipo docente y directivo están “bastante de acuerdo” con que desde sus centros se pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, el alumnado, los miembros del consejo escolar y las familias ($M = 2,21$; $DT = 0,40$); promover actuaciones de mejora del aprendizaje y de la participación de todo el alumnado ($M = 2,22$; $DT = 0,48$) y garantizar que las actividades en el aula y extraescolares alienten la acción de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y las experiencias de los estudiantes dentro y fuera de la escuela ($M = 2,28$; $DT = 0,47$).

Tabla 12

Medidas de tendencia central del Index para la Inclusión desde la opinión del equipo docente y directivo (N = 310)

Dimensión	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Típica	Asimetría	Curtosis
Crear culturas inclusivas	0,85	3,00	2,21	0,40	0,007	-0,134
Elaborar políticas inclusivas	0,70	3,00	2,22	0,48	-0,369	0,305
Desarrollar prácticas inclusivas	0,63	3,00	2,28	0,47	-0,294	-0,022

A continuación se presentan los resultados de los análisis inferenciales realizados para conocer si existían diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$) entre las variables sociodemográficas de interés y las tres dimensiones del cuestionario *Index para la Inclusión*.

Para comprobar las posibles diferencias significativas entre las medias de las tres zonas socioeducativas y las tres dimensiones, se realizó la prueba ANOVA. Para las tres dimensiones no se revelaron diferencias significativa según la zona socioeducativa (Tablas 13, 14 y 15).

Tabla 13

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión A según la zona socioeducativa del centro escolar (equipo docente y directivo)

	Zona socioeducativa	N	M	DT	ANOVA	
					F	p
Crear culturas inclusivas	Norte	110	2,21	0,35	,245	,783
	Centro	134	2,20	0,45		
	Sur	65	2,25	0,38		

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica

Tabla 14

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión B según la zona socioeducativa del centro escolar (equipo docente y directivo)

	Zona socioeducativa	N	M	DT	ANOVA	
					F	P
Elaborar políticas inclusivas	Norte	111	2,20	0,41	,245	,783
	Centro	134	2,23	0,54		
	Sur	64	2,25	0,48		

M = Media; DT = Desviación Típica

Tabla 15

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión C según la zona socioeducativa del centro escolar (equipo docente y directivo)

	Zona socioeducativa	N	M	DT	ANOVA	
					F	p
Desarrollar prácticas inclusivas	Norte	111	2,25	0,42	1,25	,286
	Centro	134	2,26	0,51		
	Sur	65	2,36	0,48		

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica

Para comprobar la existencia de diferencias significativas en función de la etapa educativa en la que trabajaba el personal docente y las tres dimensiones del cuestionario, se realizó el análisis ANOVA. Encontrando que la etapa educativa no resultó una variable influyente en la opinión del equipo docente sobre el proceso de inclusión educativa (Tablas 16, 17 y 18).

Tabla 16

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión A según la etapa educativa en la que el personal docente trabaja

	Etapa educativa	N	M	DT	ANOVA	
					F	p
Crear culturas inclusivas	Ed. Infantil	21	2,28	0,55	1,21	,300
	Ed. Primaria	153	2,23	0,36		
	Ed. Secundaria	135	2,17	0,42		

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica

Tabla 17

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión B según la etapa educativa en la que el personal docente trabaja

	<i>Etapa educativa</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>ANOVA</i>	
					<i>F</i>	<i>p</i>
Elaborar políticas inclusivas	Ed. Infantil	21	2,34	0,64	,859	,425
	Ed. Primaria	153	2,22	0,44		
	Ed. Secundaria	135	2,19	0,49		

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica

Tabla 18

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión C según la etapa educativa en la que el personal docente trabaja

	<i>Etapa educativa</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>ANOVA</i>	
					<i>F</i>	<i>p</i>
Desarrollar prácticas inclusivas	Ed. Infantil	21	2,44	0,64	1,67	,188
	Ed. Primaria	153	2,29	0,45		
	Ed. Secundaria	135	2,24	0,47		

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica

Respecto al estudio de la variable sociodemográfica nivel socioeconómico de los centros, los resultados obtenidos no mostraron diferencias significativas en ninguna de las tres dimensiones del cuestionario (Tablas 19, 20 y 21).

Tabla 19

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión A según el niveles socioeconómico del centros (equipo docente y directivo)

	<i>Nivel socioeconómico</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>ANOVA</i>	
					<i>F</i>	<i>p</i>
Crear culturas inclusivas	Bajo	2	2,73	0,05	2,28	,079
	Bajo-Medio	36	2,12	0,37		
	Medio	258	2,21	0,40		
	Alto	13	2,36	0,44		

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica

Tabla 20

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión B según el niveles socioeconómico del centros (equipo docente y directivo)

	<i>Nivel socioeconómico</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>ANOVA</i>	
					<i>F</i>	<i>p</i>
Elaborar políticas inclusivas	Bajo	2	2,50	0,28	1,05	,368
	Bajo-Medio	36	2,12	0,51		
	Medio	258	2,22	0,47		
	Alto	13	2,35	0,57		

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica

Tabla 21

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión C según el niveles socioeconómico del centros (equipo docente y directivo)

	<i>Nivel socioeconómico</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>ANOVA</i>	
					<i>F</i>	<i>p</i>
Desarrollar prácticas inclusivas	Bajo	2	2,40	0,48	,511	,675
	Bajo-Medio	35	2,20	0,49		
	Medio	259	2,28	0,47		
	Alto	13	2,37	0,47		

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica

En cuanto a los resultados obtenidos sobre la variable edad, el análisis ANOVA no mostró diferencias significativas en ninguna de las tres dimensiones del cuestionario (Tablas 22, 23 y 24).

Tabla 22

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión A según la edad (equipo docente y directivo)

	<i>Edad</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>ANOVA</i>	
					<i>F</i>	<i>p</i>
Crear culturas inclusivas	33-45	68	2,19	0,41	,748	,560
	46-50	70	2,17	0,41		
	51-55	70	2,18	0,40		
	56-60	64	2,24	0,39		
	60-67	37	2,29	0,38		

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica

Tabla 23

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión B según la edad (equipo docente y directivo)

	<i>Edad</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>ANOVA</i>	
					<i>F</i>	<i>p</i>
Elaborar políticas inclusivas	33-45	68	2,19	0,51	2,07	,084
	46-50	69	2,13	0,48		
	51-55	71	2,19	0,47		
	56-60	64	2,29	0,47		
	60-67	37	2,37	0,41		

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica

Tabla 24

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión C según la edad (equipo docente y directivo)

	<i>Edad</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>ANOVA</i>	
					<i>F</i>	<i>p</i>
Desarrollar prácticas inclusivas	33-45	68	2,23	0,48	1,836	,122
	46-50	70	2,18	0,50		
	51-55	71	2,32	0,44		
	56-60	64	2,31	0,47		
	60-67	37	2,41	0,43		

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica

En cuanto al nivel de estudios del personal de los centros escolares no se encontraron diferencias significativas entre los valores recogidos y las tres dimensiones del cuestionario (Tablas 25, 26 y 27).

Tabla 25

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión A en función de la formación inicial del personal escolar

Crear culturas inclusivas	<i>Formación</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>ANOVA</i>	
					<i>F</i>	<i>p</i>
	Bachillerato	90	2,24	0,42	1,61	,200
	Universitarios	216	2,20	0,39		
	Doctorado	3	1,84	0,41		

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica

Tabla 26

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión B en función de la formación inicial del personal escolar

	<i>Formación</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>ANOVA</i>	
					<i>F</i>	<i>p</i>
Elaborar políticas inclusivas	Bachillerato	89	2,25	0,50	1,84	,161
	Universitarios	217	2,21	0,47		
	Doctorado	3	1,73	0,51		

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica

Tabla 27

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión C en función de la formación inicial del personal escolar

	<i>Formación</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>ANOVA</i>	
					<i>F</i>	<i>p</i>
Desarrollar prácticas inclusivas	Bachillerato	90	2,30	0,51	1,03	,356
	Universitarios	217	2,27	0,46		
	Doctorado	3	1,91	0,44		

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica

El ANOVA no reveló diferencias estadísticamente significativas en función del tipo de docente (Tablas 28, 29 y 30).

Tabla 28

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión A según el tipo de docente

	<i>Tipo de docente</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>ANOVA</i>	
					<i>F</i>	<i>p</i>
Crear culturas inclusivas	Generalista	218	2,22	0,41	1,33	,264
	Educación Especial	82	2,18	0,37		
	Otros	2	2,61	0,54		

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica

Tabla 29

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión B según el tipo de docente

	<i>Tipo de Docente</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>ANOVA</i>	
					<i>F</i>	<i>p</i>
Elaborar políticas inclusivas	Generalista	219	2,22	0,48	1,02	,360
	Educación Especial	81	2,23	0,46		
	Otros	2	2,70	0,42		

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica

Tabla 30

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión C según el tipo de docente

	<i>Tipo de docente</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>ANOVA</i>	
					<i>F</i>	<i>p</i>
Desarrollar prácticas inclusivas	Generalista	219	2,30	0,47		
	Educación Especial	82	2,22	0,46	1,87	,156
	Otros	2	2,72	0,39		

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica

En cuanto a los resultados obtenidos sobre la variable años de experiencias como miembro del equipo directivo, el análisis ANOVA mostró que no existían diferencias significativas entre los años de experiencias y las tres dimensiones del cuestionario (Tablas 31, 32 y 33).

Tabla 31

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión A en función de los años de experiencia como miembro del equipo directivo

	<i>Experiencia en el cargo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>ANOVA</i>	
					<i>F</i>	<i>p</i>
Crear culturas inclusivas	Menos de 4	14	2,22	0,32		
	De 4 a 8	12	2,15	0,21		
	De 9 a 12	2	2,23	0,22	,232	,919
	De 13 a 16	4	2,27	0,44		
	Más de 16	19	2,29	0,56		

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica

Tabla 32

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión B en función de los años de experiencia como miembro del equipo directivo

	<i>Experiencia en el cargo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>ANOVA</i>	
					<i>F</i>	<i>p</i>
Elaborar políticas inclusivas	Menos de 4	14	2,26	0,34		
	De 4 a 8	12	2,16	0,26		
	De 9 a 12	2	2,25	0,07	,308	,871
	De 13 a 16	4	2,25	0,40		
	Más de 16	19	2,32	0,53		

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica

Tabla 33

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión C en función de los años de experiencia como miembro del equipo directivo

	<i>Experiencia en el cargo</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>ANOVA</i>	
					<i>F</i>	<i>p</i>
Desarrollar prácticas inclusivas	Menos de 4	14	2,36	0,35	,409	,802
	De 4 a 8	12	2,15	0,34		
	De 9 a 12	2	2,15	0,04		
	De 13 a 16	4	2,34	0,59		
	Más de 16	19	2,31	0,57		

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica

La variable años de experiencia docente sí resultó discriminante de respuestas. Para la primera Dimensión A el ANOVA reveló diferencias significativas con un tamaño del efecto medio ($F = 6,01$; $p < 0.001$; $\eta^2 = 0,074$) (Tabla 34). La prueba post hoc de Bonferroni puso de manifiesto que los docentes con más experiencia –más 30 años ($M = 2.30$) y entre 21 a 30 años ($M = 2,28$)– años estaban más de acuerdo en que en su centro se desarrollaban valores inclusivos tratando de crear una comunidad segura, acogedora y colaboradora en comparación con los docentes con una experiencia entre 11-20 años ($M = 2.06$).

Tabla 34

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión A en función de los años de experiencia en la docencia

	<i>Experiencia docente</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>ANOVA</i>		
					<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Diferencias de media</i>
Crear culturas inclusivas	Menos de 5	13	2,35	0,29	6,01	,000	g1-g2 g1-g3 g1-g4 g1-g5 g2-g3 g2-g4 g2-g5 g3-g4 * g3-g5 * g4-g5
	De 5 a 10	24	2,18	0,49			
	De 11 a 20	98	2,06	0,38			
	De 21 a 30	92	2,28	0,37			
	Más de 30	77	2,30	0,40			

*Nota: M = Media; DT = Desviación Típica; *p < 0.001*

También en el caso de la segunda dimensión, los resultados de la prueba ANOVA mostraron diferencias significativas en cuanto a los años de experiencia docente del personal escolar, con un tamaño del efecto intermedio ($F = 7,71$; $p < 0.001$; $\eta^2 = 0,094$) (Tabla 35). El post hoc de Bonferroni indicó que los docentes con más experiencia –más 30 años ($M = 2.38$) y entre 21 a 30 años ($M = 2.28$)– se mostraron más de acuerdo con que las políticas inclusivas desarrolladas en su centro educativo facilitaban una escuela para todos y la correcta

organización de los apoyos para atender a la diversidad, en comparación con los docentes con entre 11-20 años de experiencia ($M = 2.03$).

Tabla 35

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión B en función de los años de experiencia en la docencia

	<i>Experiencias docente</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>ANOVA</i>		
					<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Diferencias de media</i>
Elaborar políticas inclusivas	Menos de 5	13	2,35	0,54	7,71	,000	$ g1-g2 $ $ g1-g3 $ $ g1-g4 $ $ g1-g5 $ $ g2-g3 $ $ g2-g4 $ $ g2-g5 $ $ g3-g4 $ * $ g3-g5 $ * $ g4-g5 $
	De 5 a 10	23	2,20	0,44			
	De 11 a 20	99	2,03	0,47			
	De 21 a 30	92	2,28	0,45			
	Más de 30	77	2,38	0,42			

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica; * $p < 0.001$

En la tercera dimensión, el ANOVA mostró diferencias significativas en cuanto a los años de experiencias en la docencia del personal escolar con una tamaño medio del efecto ($F=5,75$; $p < 0.001$; $\eta^2 = 0,071$) (Tabla 36). El análisis post hoc de Bonferroni ha puesto de manifiesto que los docentes con más de 30 años de experiencias ($M = 2,40$) y con experiencias de 21 a 30 años ($M = 2,35$) se sentían más de acuerdo con que las actuaciones desarrolladas en su centro educativo reflejaban la cultura y la política inclusivas, que los docentes con experiencias de 11 a 20 años ($M = 2,11$).

Tabla 36

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión C en función de los años de experiencia en la docencia

	<i>Experiencia docente</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>ANOVA</i>		
					<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Diferencias de media</i>
Desarrollar prácticas inclusivas	Menos de 5	13	2,45	0,51	5,75	,000	$ g1-g2 $ $ g1-g3 $ $ g1-g4 $ $ g1-g5 $ $ g2-g3 $ $ g2-g4 $ $ g2-g5 $ $ g3-g4 $ * $ g3-g5 $ * $ g4-g5 $
	de 5 a 10	24	2,22	0,43			
	de 11 a 20	99	2,11	0,48			
	de 21 a 30	92	2,35	0,47			
	más de 30	77	2,40	0,41			

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica; * $p < 0.001$

Diferenciando por centro educativos, el ANOVA no mostró diferencias estadísticamente significativas en la opinión del equipo directivo y docente sobre la inclusión educativa (Tablas 37, 38 y 39).

Tabla 37

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión A por centros educativos (equipo directivo y docente)

	<i>Centro</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>ANOVA</i>	
					<i>F</i>	<i>p</i>
Crear culturas inclusivas	1	32	2,32	0,50	1,48	,172
	2	40	2,13	0,33		
	3	38	2,19	0,50		
	5	20	2,35	0,41		
	6	64	2,13	0,39		
	7	49	2,28	0,34		
	8	21	2,21	0,40		
	9	45	2,20	0,36		

Nota: *M* = Media; *DT* = Desviación Típica

Tabla 38

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión B por centros educativos (equipo directivo y docente)

	<i>Centro</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>ANOVA</i>	
					<i>F</i>	<i>p</i>
Elaborar políticas inclusivas	1	32	2,44	0,53	1,62	,129
	2	40	2,18	0,32		
	3	38	2,22	0,61		
	5	20	2,35	0,36		
	6	64	2,13	0,47		
	7	49	2,22	0,42		
	8	22	2,17	0,53		
	9	44	2,20	0,52		

Nota: *M* = Media; *DT* = Desviación Típica

Tabla 39

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión C por centros educativos (equipo directivo y docente)

	<i>Centro</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>ANOVA</i>	
					<i>F</i>	<i>p</i>
Desarrollar prácticas inclusivas	1	32	2,43	0,52	1,24	,278
	2	40	2,21	0,39		
	3	38	2,22	0,58		
	5	20	2,41	0,44		
	6	64	2,21	0,45		
	7	49	2,29	0,42		
	8	22	2,25	0,46		
	9	45	2,34	0,50		

Nota: *M* = Media; *DT* = Desviación Típica

Para la variable sexo/género se realizó la Prueba t de Student para muestras independientes. Los análisis no revelaron diferencias significativas en ninguna de las tres dimensiones del cuestionario en función del género (Tabla 40).

Tabla 40

Comparación por sexo/género de los miembros del equipo directivo y docente de las tres dimensiones del Index

Dimensiones	Sexo/Género						t	p
	Hombre/Masculino			Mujer/Femenino				
	N	M	DT	N	M	DT		
Crear culturas inclusivas	18	2,34	0,50	291	2,20	0,39	1,36	,174
Elaborar políticas inclusivas	18	2,34	0,48	291	2,21	0,48	1,10	,269
Desarrollar prácticas inclusivas	18	2,30	0,43	292	2,28	0,48	,143	,886

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica

4.1.2 Opiniones de las familias sobre la inclusión educativa

En la Tabla 41, de acuerdo con los valores de la media y la moda, puede observarse que las familias están “de acuerdo” con los centros tenían valores inclusivos. El detalle de las respuestas parciales reflejó como el grado de acuerdo y desacuerdo se distribuía por igual. Las familias estaban más de acuerdo en que el profesorado y el alumnado se tratan con respecto (ítem 7), en el que el profesorado ayuda al alumnado a dar lo mejor (ítem 10) y con que todos son bienvenidos. Los ítems con la media más baja fueron el 5 y el 6, relacionados con las ganas de ir al centro por parte de sus hijos y sobre la ayuda mutua que se prestan los niños.

Tabla 41

Medidas de tendencia y frecuencias de las opiniones de las familias sobre la Dimensión A. Crear escuelas inclusivas

Crear escuelas inclusivas	Mín.	Máx.	M	DT	M _o	%			
						0	1	2	3
1. Yo me siento aceptado en el centro	0	3	2,22	0,68	2	14,8	38,1	35,1	12,1
2. Cada uno es bienvenido	0	3	2,31	0,67	2	16,7	36,4	36,9	10,0
3. Mi hijo generalmente está impaciente de ir al centro	0	3	2,07	0,66	2	19,2	33,0	31,8	16,0
4. Los niños se ayudan unos a otros	0	3	2,02	0,73	2	17,5	30,1	35,3	16,4
5. El profesorado colabora	0	3	2,21	0,82	2	12,7	27,7	38,9	20,6
6. El profesorado y el alumnado se tratan con respeto	0	3	2,33	0,70	2	19,6	31,9	34,2	14,2
7. Los padres están implicados en la vida del centro	0	3	2,10	0,75	2	18,0	37,4	33,1	11,4
8. El centro me mantiene informado de lo que pasa	0	3	2,16	0,78	2	16,6	33,5	34,6	15,3
9. A todo el alumnado en el centro están garantizadas las mismas posibilidades de hacer un buen camino de aprendizaje	0	3	2,28	0,73	2	26,0	34,8	28,7	10,5
10. El profesorado ayuda a los alumnos para dar lo mejor	0	3	2,32	0,72	2	14,1	35,3	34,4	16,2
11. El profesorado piensa que todo el alumnado sea importante	0	3	2,28	0,81	3	14,7	28,9	38,0	18,4

Nota: Mín. = Mínimo; Máx. = Máximo; M = Media; DT = Desviación Típica; M_o = Moda

En la Tabla 42, en base a los valores de la media y la moda, puede observarse que los miembros de las familias creían que la organización de los centros favorecía la inclusión. El valor más alto de la media y moda en el ítem 12 reflejó como las familias estaban más de acuerdo con que en la fase inicial el profesorado ayudaba a los alumnos a adaptarse. En cambio, estaban menos de acuerdo con que a los docentes le guste trabajar en todas sus clases.

Tabla 42

Medidas de tendencia y frecuencias de las opiniones de las familias sobre la Dimensión B. Elaborar políticas inclusivas

Elaborar políticas inclusivas		Mín.	Máx.	M	DT	M _o	%			
							0	1	2	3
12.	En el primer periodo de inclusión los docentes ayudan los alumnos a adaptarse	0	3	2,47	0,64	3	2,0	1,8	43,8	52,4
13.	A los docentes le gusta trabajar en todas sus clases	0	3	1,90	1,01	2	16,8	6,4	46,7	30,1
14.	Los docentes afrontan las problemáticas de actitud del alumnado	0	3	2,17	0,82	2	7,0	6,1	50,3	36,6
15.	El profesorado se compromete a convertir el centro en un lugar en el cual se va con mucho gusto	0	3	2,18	0,81	2	6,6	6,0	50,2	37,2
16.	Se hace lo posible para prevenir y combatir el bullying (acoso escolar)	0	3	2,08	0,94	2	10,2	9,6	42,1	38,1

Nota: *Mín.* = Mínimo; *Máx.* = Máximo; *M* = Media; *DT* = Desviación Típica; *M_o* = Moda

Los descriptivos de la Tabla 43 mostraron que las familias creían que el proceso de enseñanza-aprendizaje reflejaba la política y la cultura inclusiva de los centros. El detalle de las respuestas parciales reflejó como estaban más de acuerdo con que los deberes eran claros (ítem 24) y ayudaban a los niños a aprender (ítem 23). Por contra, estaban menos de acuerdo con que los niños supieran lo que se les va a enseñar en la siguiente clase.

Tabla 43

Medidas de tendencia y frecuencias de las opiniones de las familias sobre la Dimensión C. Desarrollar prácticas inclusivas

Desarrollar prácticas inclusivas	Mín.	Máx.	M	DT	M _o	%			
						0	1	2	3
17. El profesorado facilita el aprendizaje para todo el alumnado	0	3	2,22	0,80	2	6,1	5,0	50,1	38,9
18. Se enseña a los alumnos a apreciar las personas que tienen un origen distinto al propio.	0	3	2,30	0,79	2	6,3	2,1	47,0	44,6
19. Mi hijo/a generalmente sabe que será enseñado en la clase siguiente	0	3	1,89	0,93	2	12,4	12,7	48,6	26,4
20. Los alumnos se ayudan entre ellos cuando están en dificultad	0	3	2,03	0,78	2	6,2	10,7	57,5	25,6
21. El profesorado ayuda los que muestran dificultades en el seguimiento de la lección	0	3	2,18	0,84	2	7,5	5,5	48,1	38,9
22. El personal de apoyo se compromete para ayudar todos los alumnos que tienen dificultades	0	3	2,06	1,03	2	16,6	2,6	41,1	40,3
23. Los deberes para casa ayudan mi hijo a aprender	0	3	2,26	0,69	2	1,9	8,3	51,8	38,1
24. Mi hijo generalmente entiende lo que tiene que hacer cuando hay algunos deberes	0	3	2,31	0,66	2	2,0	5,4	51,8	40,8

Nota: *Mín.* = Mínimo; *Máx.* = Máximo; *M* = Media; *DT* = Desviación Típica; *M_o* = Moda

Tomando las dimensiones en su conjunto (Tabla 44), se puede observar que las familias están “bastante de acuerdo” con que desde los centros se pretende desarrollar valores inclusivos compartidos por toda la comunidad educativa ($M = 2,20$; $DT = 0,40$); promover actuaciones para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado ($M = 2,15$; $DT = 0,66$), así como emprender acciones para que la cultura y la política inclusiva sea una realidad ($M = 2,15$; $DT = 0,54$).

Tabla 44

Medidas de tendencia central y dispersión del Index para la Inclusión desde la opinión del las familias (N = 905)

Dimensión	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Típica	Asimetría	Curtosis
Crear culturas inclusivas	0,00	3,00	2,20	0,48	-,482	,180
Elaborar políticas inclusivas	0,00	3,00	2,15	0,66	-,671	,104
Desarrollar prácticas inclusivas	0,00	3,00	2,15	0,54	-,445	-,116

A continuación se presentan los resultados de los análisis inferenciales realizados para conocer si existían diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$) entre las variables sociodemográficas de interés y las tres dimensiones del cuestionario *Index para la Inclusión*.

Para comprobar la existencia de diferencias significativas entre las medias de las tres zonas socioeducativas y las tres dimensiones del cuestionario, se realizó la prueba ANOVA. Para la primera dimensión los resultados revelaron diferencias significativas con un tamaño del efecto pequeño ($F = 3,99$; $p < 0.05$; $\eta^2 = 0,009$) (Tabla 45). El análisis post hoc de

Bonferroni puso de manifiesto que las familias de la zona socioeducativa Sur ($M = 2,26$) estaban más de acuerdo con que en su centro se desarrollaban valores inclusivos tratando de crear una comunidad segura, acogedora y colaboradora, en comparación con las de la zona Norte ($M = 2,17$).

Tabla 45

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión A según la zona socioeducativa (familias)

Crear culturas inclusivas	Zona socioeducativa	N	M	DT	ANOVA		
					F	p	Diferencias de media
	Norte	552	2,17	0,49	3,99	,019	g1-g2 g1-g3 * g2-g3
	Centro	60	2,30	0,51			
	Sur	293	2,26	0,46			

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica; * $p < 0.05$

También para la segunda dimensión el ANOVA mostró diferencias significativas con un tamaño del efecto pequeño ($F = 5,21$; $p < 0.01$; $\eta^2 = 0,011$) (Tabla 46). El post hoc de Bonferroni puso de manifiesto que las familias de la zona socioeducativa Sur ($M = 2,23$), en comparación con las de la zona Norte ($M = 2,10$), estaban más de acuerdo con que las políticas inclusivas impulsadas en su centro facilitaban una escuela para todos y la atención a la diversidad.

Tabla 46

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión B según la zona socioeducativa (familias)

Elaborar políticas inclusivas	Zona socioeducativa	N	M	DT	ANOVA		
					F	p	Diferencias de media
	Norte	553	2,10	0,69	5,21	,006	g1-g2 g1-g3 * g2-g3
	Centro	60	2,30	0,65			
	Sur	292	2,23	0,60			

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica; * $p < 0.01$

En cuanto a la tercera dimensión, no se hallaron diferencias significativas en función de las tres zonas socioeducativas (Tabla 47).

Tabla 47

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión C según la zona socioeducativa (familias)

	<i>Zona socioeducativa</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>ANOVA</i>	
					<i>F</i>	<i>p</i>
Desarrollar prácticas inclusivas	Norte	552	2,12	0,56	3,35	,035
	Centro	60	2,25	0,54		
	Sur	293	2,20	0,52		

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica

Atendiendo al nivel socioeconómico de las familias no se observaron diferencias significativas en ninguna de las tres dimensiones del Index (Tablas 48, 49 y 50).

Tabla 48

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión A el nivel socioeconómico de las familias

	<i>Nivel socioeconómico</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>ANOVA</i>	
					<i>F</i>	<i>p</i>
Crear culturas inclusivas	Bajo	26	2,25	0,61	1,63	,181
	Bajo-Medio	404	2,25	0,46		
	Medio	414	2,18	0,48		
	Alto	61	2,17	0,59		

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica

Tabla 49

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión B el nivel socioeconómico de las familias

	<i>Nivel socioeconómico</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>ANOVA</i>	
					<i>F</i>	<i>p</i>
Elaborar políticas inclusivas	Bajo	26	2,26	0,72	1,42	,237
	Bajo-Medio	403	2,20	0,62		
	Medio	415	2,12	0,68		
	Alto	61	2.10	0.76		

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica

Tabla 50

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión C el nivel socioeconómico de las familias

	<i>Nivel socioeconómico</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>ANOVA</i>	
					<i>F</i>	<i>p</i>
Desarrollar prácticas inclusivas	Bajo	26	2,23	0,56	1,36	,252
	Bajo-Medio	404	2,19	0,53		
	Medio	414	2,12	0,54		
	Alto	61	2,11	0,67		

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica

En cuanto a la etapa educativa que estudiaban sus hijos, no hallaron diferencias significativas en ninguna de las tres dimensiones analizadas (Tabla 51, 52 y 53).

Tabla 51

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión A en función de la etapa educativa cursada por el menor

	<i>Etapa educativa</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>ANOVA</i>	
					<i>F</i>	<i>p</i>
Crear culturas inclusivas	Infantil	8	2,31	0,59	,812	,444
	Primaria	329	2,23	0,48		
	Secundaria	568	2,19	0,46		

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica

Tabla 52

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión B en función de la etapa educativa cursada por el menor

	<i>Etapa educativa</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>ANOVA</i>	
					<i>F</i>	<i>p</i>
Elaborar políticas inclusivas	Infantil	8	2,35	0,83	,385	,681
	Primaria	330	2,17	0,66		
	Secundaria	567	2,15	0,66		

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica

Tabla 53

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión C en función de la etapa educativa cursada por el menor

Desarrollar prácticas inclusivas	<i>Etapa educativa</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>ANOVA</i>	
					<i>F</i>	<i>p</i>
	Infantil	8	2,22	0,61		
	Primaria	329	2,16	0,55	,078	,925
	Secundaria	568	2,15	0,55		

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica

Respecto al estudio de la variable edad de los padres, los resultados obtenidos no mostraron diferencias significativas en ninguna de las tres dimensiones del cuestionario (Tablas 54, 55 y 56).

Tabla 54

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión A según la edad de los padres

	<i>Edad</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>ANOVA</i>	
					<i>F</i>	<i>p</i>
Crear culturas inclusivas	24-35	75	2,29	0,43		
	36-40	202	2,22	0,53		
	41-45	326	2,21	0,47	1,138	,337
	46-50	236	2,17	0,49		
	51-64	66	2,15	0,45		

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica

Tabla 55

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión B según la edad de los padres

	<i>Edad</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>ANOVA</i>	
					<i>F</i>	<i>p</i>
Elaborar políticas inclusivas	24-35	75	2,20	0,67		
	36-40	203	2,15	0,70		
	41-45	325	2,17	0,64	,245	,913
	46-50	236	2,14	0,66		
	51-64	66	2,10	0,66		

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica

Tabla 56

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión C según la edad de los padres

	<i>Edad</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>ANOVA</i>	
					<i>F</i>	<i>p</i>
Desarrollar prácticas inclusivas	24-35	75	2,13	0,58	,342	,850
	36-40	203	2,15	0,58		
	41-45	325	2,16	0,53		
	46-50	236	2,16	0,51		
	51-64	66	2,08	0,54		

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica

En función del nivel de estudios del padres, el análisis ANOVA no mostró diferencias significativas entre las medias y las tres dimensiones del cuestionario (Tabla 57, 58 y 59).

Tabla 57

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión A en función del nivel de estudios del padre

	<i>Formación</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>ANOVA</i>	
					<i>F</i>	<i>p</i>
Crear culturas inclusivas	Primaria	15	2,34	0,58	,910	,457
	Secundaria	207	2,24	0,49		
	Bachillerato	476	2,20	0,48		
	Universitarios	189	2,19	0,48		
	Doctorado	18	2,14	0,52		

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica

Tabla 58

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión B en función del nivel de estudios del padre

	<i>Formación</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>ANOVA</i>	
					<i>F</i>	<i>p</i>
Elaborar políticas inclusivas	Primaria	15	2,28	0,74	,698	,594
	Secundaria	206	2,22	0,65		
	Bachillerato	477	2,14	0,68		
	Universitarios	189	2,14	0,63		
	Doctorado	18	2,10	0,63		

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica

Tabla 59

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión C en función del nivel de estudios del padre

	Formación	N	M	DT	ANOVA	
					F	p
Desarrollar prácticas inclusivas	Primaria	15	2,32	0,67		
	Secundaria	207	2,19	0,54		
	Bachillerato	476	2,14	0,54	,692	,597
	Universitarios	189	2,14	0,56		
	Doctorado	18	2,09	0,61		

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica

En cambio el nivel de estudios de la madre sí resultó una variable discriminadora de respuestas. Los resultados revelaron diferencias significativa con un tamaño del efecto pequeño para la primera dimensión y esta variable ($F = 2,96$; $p < 0,05$; $\eta^2 = 0,013$) (Tabla 60). El análisis post hoc de Bonferroni puso de manifiesto que las madres con estudios secundarios ($M = 2,32$) percibían una mayor cultura inclusiva que las madres con estudios universitarios ($M = 2,19$).

Tabla 60

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión A en función del nivel de estudios de la madre

	Formación	N	M	DT	ANOVA		
					F	p	Diferencias de media
Crear culturas inclusivas	Primaria	15	2,18	0,61			
	Secundaria	174	2,32	0,46			
	Bachillerato	428	2,19	0,48	2,96	,019	g1-g2 g1-g3 g1-g4 g1-g5 g2-g3 * g2-g4 g2-g5 g3-g4 g3-g5 g4-g5
	Universitarios	255	2,19	0,49			
	Doctorado	33	2,09	0,52			

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica; * $p < 0,05$

También para la segunda dimensión se observaron diferencias significativas con un tamaño del efecto pequeño ($F = 2,86$; $p < 0,05$; $\eta^2 = 0,013$), siendo las madres con estudios secundarios ($M = 2,31$) las que estaban más de acuerdo con las políticas inclusivas impulsadas en su centro para lograr una escuela para todos y la atención a la diversidad, en comparación con las madres que habían cursado bachillerato ($M = 2,14$) y las madres que tenían estudios universitarios ($M = 2,09$) (Tabla 61).

Tabla 61

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión B en función del nivel de estudios de la madre

	Formación	N	M	DT	ANOVA		
					F	p	Diferencias de media
Elaborar políticas inclusivas	Primaria	15	2,11	0,71	2,86	,022	$\left \begin{array}{ccc} g1-g2 & & g1-g3 & & g1-g4 \\ g1-g5 & & g2-g3 & & * & & g2-g4 & & * \\ g2-g5 & & g3-g4 & & g3-g5 \\ g4-g5 & & & & \end{array} \right $
	Secundaria	173	2,31	0,58			
	Bachillerato	428	2,14	0,66			
	Universitarios	256	2,09	0,69			
	Doctorado	33	2,10	0,73			

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica; * $p < 0,05$

Respecto a la tercera dimensión, los resultados de la prueba ANOVA revelaron diferencias significativas con un tamaño del efecto pequeño en cuanto a la titulación de la madre ($F = 3,52$; $p < 0.01$; $\eta^2 = 0,015$) (Tabla 62). La prueba post hoc de Bonferroni señaló que fueron las madres con estudios secundarios ($M = 2,29$) las que se sentían más de acuerdo con que las actuaciones desarrolladas en su centro educativo reflejaban la cultura y la política inclusivas, frente a las madres con estudios de bachillerato ($M = 2,14$) y universitarios ($M = 2,11$).

Tabla 62

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión C en función del nivel de estudios de la madre

	Formación	N	M	DT	ANOVA		
					F	p	Diferencias de media
Desarrollar prácticas inclusivas	Primaria	15	2,01	0,65	3,52	,007	$\left \begin{array}{ccc} g1-g2 & & g1-g3 & & g1-g4 \\ g1-g5 & & g2-g3 & & * & & g2-g4 & & * \\ g2-g5 & & g3-g4 & & g3-g5 \\ g4-g5 & & & & \end{array} \right $
	Secundaria	174	2,29	0,47			
	Bachillerato	428	2,14	0,54			
	Universitarios	255	2,11	0,58			
	Doctorado	33	2,12	0,59			

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica; * $p < 0,01$

El estado civil de los progenitores sí resultó determinante para la percepción del grado de inclusión educativa. Para la primera dimensión se observaron diferencias significativas con un tamaño del efecto pequeño ($F = 2,82$; $p < 0,05$; $\eta^2 = 0,012$) (Tabla 63). La prueba post hoc de Bonferroni ha puesto de manifiesto que los padres divorciados ($M = 2,39$) frente a los separados ($M = 2,01$) estaban más de acuerdo con que en su centro se desarrollaban valores inclusivos tratando de crear una comunidad segura, acogedora y colaboradora.

Tabla 63

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión A según el estado civil de los padres

	Estado civil	N	M	DT	ANOVA														
					F	p	Diferencias de media												
Crear culturales inclusivas	Soltero	33	2,30	0,49	2,82	,024	<table border="0"> <tr> <td> g1-g2 </td> <td> g1-g3 </td> <td> g1-g4 </td> <td> g1-g5 </td> </tr> <tr> <td> g2-g3 </td> <td> g2-g4 </td> <td> g2-g5 </td> <td> g3-g4 </td> </tr> <tr> <td> g3-g5 </td> <td> g4-g5 *</td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	g1-g2	g1-g3	g1-g4	g1-g5	g2-g3	g2-g4	g2-g5	g3-g4	g3-g5	g4-g5 *		
	g1-g2	g1-g3	g1-g4	g1-g5															
	g2-g3	g2-g4	g2-g5	g3-g4															
	g3-g5	g4-g5 *																	
	Casado	798	2,21	0,48															
Viudo	10	2,20	0,45																
Separado	40	2,01	0,49																
Divorciado	24	2,39	0,53																

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica; * $p < 0,05$

También para la segunda dimensión, los resultados del ANOVA revelaron diferencias significativas con un tamaño pequeño del efecto en cuanto al estado civil de los padres ($F = 2,54$; $p < 0,05$; $\eta^2 = 0,011$) (Tabla 64). El análisis post hoc de Bonferroni mostró que los padres divorciados ($M = 2,46$) estaban más de acuerdo con que las políticas inclusivas impulsadas en su centro facilitaban una escuela para todos y la atención a la diversidad en comparación con los padres separados ($M = 1,94$).

Tabla 64

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión B según el estado civil de los padres

	Estado civil	N	M	DT	ANOVA														
					F	p	Diferencias de media												
Elaborar políticas inclusivas	Soltero	33	2,24	0,76	2,54	,039	<table border="0"> <tr> <td> g1-g2 </td> <td> g1-g3 </td> <td> g1-g4 </td> </tr> <tr> <td> g1-g5 </td> <td> g2-g3 </td> <td> g2-g4 </td> </tr> <tr> <td> g2-g5 </td> <td> g3-g4 </td> <td> g3-g5 </td> </tr> <tr> <td> g4-g5 *</td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	g1-g2	g1-g3	g1-g4	g1-g5	g2-g3	g2-g4	g2-g5	g3-g4	g3-g5	g4-g5 *		
	g1-g2	g1-g3	g1-g4																
	g1-g5	g2-g3	g2-g4																
	g2-g5	g3-g4	g3-g5																
	g4-g5 *																		
Casado	799	2,16	0,66																
Viudo	9	2,02	0,62																
Separado	40	1,94	0,69																
Divorciado	24	2,46	0,61																

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica; * $p < 0,05$

En cuanto a la tercera dimensión, se hallaron diferencias significativas con un tamaño del efecto pequeño ($F = 3,81$; $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,017$) (Tabla 65). El análisis post hoc de Bonferroni ha puesto de manifiesto que los padres divorciados ($M = 2,40$), solteros ($M = 2,26$) y casados ($M=2,15$) estaban más de acuerdo que los padres separados ($M = 1,90$) con que las actuaciones realizadas en su centro educativo reflejaban la cultura y la política inclusivas.

Tabla 65

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión C según el estado civil de los padres

	Estado civil	N	M	DT	ANOVA		
					F	p	Diferencias de media
Desarrollar prácticas inclusivas	Soltero	33	2,26	0,54	3,81	,004	g1-g2 g1-g3 g1-g4 * g1-g5 g2-g3 g2-g4 * g2-g5 g3-g4 g3-g5 g4-g5 *
	Casado	798	2,15	0,55			
	Viudo	10	2,10	0,42			
	Separado	40	1,90	0,41			
	Divorciado	24	2,40	0,53			

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica; * $p < 0,01$

En función del sexo/género de los familiares no se observaron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las tres dimensiones estudiadas (Tabla 66).

Tabla 66

Comparación por sexo/género de los familiares respecto a las tres dimensiones del Index

Dimensiones	Sexo/Género						t	p
	Hombre/Masculino			Mujer/Femenino				
	N	Media	DT	N	Media	DT		
Crear culturas inclusivas	183	2,20	0,47	722	2,21	0,49	-,139	,890
Elaborar políticas inclusivas	183	2,18	0,65	722	2,15	0,66	,434	,664
Desarrollar prácticas inclusivas	182	2,13	0,58	723	2,16	0,54	-,579	,562

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica

Diferenciando por centro educativos, el ANOVA no mostró diferencias estadísticamente significativas en la opinión de las familias sobre la inclusión educativa (Tablas 67, 68 y 69).

Tabla 67

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión A por centros educativos (familias)

	Centro	N	M	DT	ANOVA	
					F	p
Crear culturas inclusivas	1	38	2,32	0,42	1,65	,130
	2	53	2,13	0,55		
	3	22	2,26	0,64		
	5	245	2,26	0,45		
	7	327	2,16	0,48		
	8	172	2,20	0,49		
	9	48	2,21	0,52		

N Nota: M = Media; DT = Desviación Típica

Tabla 68

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión B por centros educativos (familias)

	Centro	N	M	DT	ANOVA	
					F	p
Elaborar políticas inclusivas	1	38	2,31	0,65	2,14	,046
	2	53	1,98	0,64		
	3	22	2,28	0,67		
	5	244	2,23	0,59		
	7	328	2,13	0,69		
	8	172	2,10	0,71		
	9	48	2,25	0,65		

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica

Tabla 69

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión C por centros educativos (familias)

	Centro	N	M	DT	ANOVA	
					F	p
Desarrollar prácticas inclusivas	1	38	2,30	0,50	2,18	,042
	2	53	1,99	0,64		
	3	22	2,15	0,61		
	5	245	2,20	0,52		
	7	327	2,11	0,56		
	8	172	2,18	0,52		
	9	48	2,22	0,55		

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica

4.2. Resultados del cuestionario *La Leadership Inclusiva in Istituti Comprensivi (LEI-Q)*

4.2.1 Opiniones del personal docente y del equipo directivo sobre el liderazgo inclusivo

En la Tabla 70, de acuerdo con los valores de la media y la moda puede observarse que los miembros del equipo docente y directivo creían que el liderazgo escolar promovía iniciativas de participación y apertura a la comunidad educativa. El detalle de las respuestas parciales reflejó como estaban consideraban más implementadas en su centro escolar acciones para sensibilizar a las familias sobre la importancia y beneficios de la inclusión (ítem 7); actividades educativas fuera del centro (ítem 8); iniciativas para todos los miembros de la comunidad relativas al proceso de formación (ítem 1); y actividades educativas fuera de los centros (ítem 6). En cambio estaban señalaban que estaban implementada en menor medida

la colaboración entre el centro y el mundo empresarial (ítem 3) y la organización de debate abiertos sobre situaciones de exclusión.

Tabla 70

Medidas de tendencia y frecuencias de las opiniones del equipo directivo y docente sobre la Dimensión 1.

El centro como comunidad inclusiva	Mín.	Máx.	M	DT	M _o	%			
						1	2	3	4
1. Impulsa iniciativas que favorecen la participación de los miembros de la comunidad en el proceso formativo y en la vida del centro	4	1	2,92	0,74	3	3,1	22,2	53,9	20,8
2. Establece un plan de actuaciones, elaborado en colaboración con otros miembros de la comunidad, para fomentar las relaciones centro educativo/comunidad y responder a la diversidad del alumnado	4	1	2,87	0,75	3	3,4	25,3	52,6	18,8
3. Promueve la colaboración con el mundo empresarial de manera continuada para reforzar la relación escuela-entorno laboral	4	1	2,47	0,90	3	15,7	34,1	37,9	12,3
4. Impulsa acciones para colaborar con otros centros educativos, conocer y compartir experiencias	4	1	2,78	0,84	3	6,5	28,7	44,7	20,1
5. Organiza debates abiertos a la comunidad sobre situaciones de exclusión (racismo, xenofobia, machismo, etc.)	4	1	2,58	0,94	3	14,3	31,1	36,9	17,7
6. Participa en las acciones emprendidas por otras instituciones/organizaciones de la comunidad con carácter educativo (actividades deportivas, jornada contra racismo, etc.)	4	1	2,91	0,78	3	4,1	23,2	50,2	22,5
7. Impulsa acciones para sensibilizar a las familias sobre la importancia y beneficios de la inclusión	4	1	3,02	0,80	3	4,1	18,4	48,8	28,7
8. Propone actividades educativas fuera del centro	4	1	2,94	0,79	3	3,1	25,3	46,8	24,9
9. Establece acciones que fomentan la representación real de la diversidad de familias existentes en los organismos de gobierno del centro	4	1	2,73	0,86	3	7,2	32,8	40,3	19,8
10. Promueve actividades que impulsan el conocimiento mutuo, el intercambio y la convivencia entre las familias y los demás miembros de la institución educativa	4	1	2,82	0,82	3	6,5	24,9	48,8	19,8
11. Prevé medidas para contrarrestar la influencia negativa que pudiera tener la situación familiar en el éxito de sus estudiantes (campañas de ayuda, apoyos al aprendizaje, escuela de padres, programas de acompañamiento)	4	1	2,89	0,80	3	4,4	24,6	48,1	22,9
12. Dispone de un procedimiento de recogida de información sobre las necesidades del profesorado, alumnado y resto de personal del centro	4	1	2,70	0,88	3	10,6	27,0	44,4	18,1

Nota: *Mín.* = Mínimo; *Máx.* = Máximo; *M* = Media; *DT* = Desviación Típica; *M_o* = Moda

Los descriptivos en la Tabla 71, mostraron que los miembros del equipo docente y directivo creían que el liderazgo favorecía la inclusión en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En general, los valores de la media y de la moda fueron altos, mientras que la dispersión no resultó excesiva, por lo que se puede aseverar cierta consistencia respecto de las respuestas señaladas. El detalle de las respuestas parciales reflejó como consideraban más implementada la planificación coordinada de la enseñanza (ítem 32) y la evaluación (ítem 39), así como que la evaluación se adaptaba a los alumnos (ítem 37). En cambio el menor grado de implementación lo indicaron sobre la evaluación compartida por todos los miembros de la comunidad educativa de las labores de dirección (ítem 13); el establecimiento de protocolos

para abordar los conflictos (ítem 20); la generación de oportunidad para que toda la comunidad participen en las decisiones (ítem 23); y la organizaicón de acciones de reflexión por parte del profesorado sobre su propia práctica docente (ítem 30).

Tabla 71

Medidas de tendencia y frecuencias de las opiniones del equipo directivo y docente sobre la Dimensión 2.

La gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo profesional de los profesores	Mín.	Máx.	M	DT	M _o	%			
						1	2	3	4
13. Promueve que los distintos miembros de la comunidad educativa participen en la evaluación de las labores de dirección	4	1	2,83	0,87	3	8,2	23,2	46,1	22,5
14. Establece mecanismos para impulsar la participación del alumnado en la regulación de conflictos que surgen en el entorno educativo educativo/comunidad y responder a la diversidad del alumnado	4	1	2,94	0,82	3	5,5	20,5	49,1	24,9
15. Propicia que el alumnado pueda expresar libremente su opinión y necesidades (respecto de su proceso educativo, normas y funcionamiento del centro, etc.)	4	1	3,04	0,87	3	3,4	18,4	49,1	29,0
16. Promueve proyectos de investigación-acción en el centro con el fin de orientar procesos de mejora	4	1	2,92	0,81	3	4,1	24,2	46,8	24,9
17. Propone actividades y diseña estrategias (seminarios, cursos, conferencias, etc.) para abordar las percepciones, estereotipos,... del profesorado a fin de garantizar el respeto a la diversidad del alumnado y la igualdad de oportunidades	4	1	2,87	0,87	3	5,1	21,8	44,7	28,3
18. Promueve que el profesorado participe en las actividades educativas que organiza la comunidad local	4	1	2,96	0,84	3	5,1	21,8	44,7	28,3
19. Promueve entre el profesorado una visión compartida sobre la organización, metas y actividades para hacerles partícipes de un proyecto común	4	1	2,94	0,84	3	4,8	24,2	43,0	28,0
20. Establece protocolos para abordar los conflictos a través del diálogo, la mediación y la negociación entre las partes implicadas	4	1	2,85	0,84	3	6,1	25,9	44,7	23,2
21. Establece sanciones por el uso de símbolos y acciones que promueven la exclusión	4	1	2,96	0,84	3	5,5	21,2	45,7	27,6
22. Desarrolla programas educativos para prevenir actitudes discriminatorias entre el alumnado	4	1	3,01	0,82	3	5,1	17,4	48,5	29,0
23. Genera oportunidades para que todos los miembros de la comunidad educativa participen de forma efectiva en las decisiones	4	1	2,86	0,84	3	5,8	25,6	45,1	23,5
24. Promueve acciones de acogida para todo el alumnado y para el profesorado de nueva incorporación	4	1	3,03	0,86	3	5,5	19,5	42,0	33,1
25. Promueve actividades que potencian el conocimiento mutuo entre el alumnado del centro	4	1	3,00	0,76	3	3,1	19,8	51,2	25,9
26. Promueve la colaboración entre el profesorado, para mejorar la enseñanza facilitando tiempos y espacios	4	1	3,00	0,81	3	4,4	19,8	47,1	28,7
27. Se interesa por conocer la postura del profesorado en relación a la diversidad del alumnado	4	1	2,95	0,85	3	6,1	20,5	46,1	27,3
28. Promueve espacios de reflexión entre los miembros del claustro sobre las condiciones de igualdad que ofrece el centro	4	1	2,79	0,87	3	7,5	28,0	42,3	22,2
29. Sensibiliza al profesorado sobre la necesidad de comunicar las situaciones de discriminación o exclusión que pueda darse en el centro	4	1	3,05	0,80	3	3,8	18,8	46,4	31,1
30. Organiza acciones para que el profesorado reflexione sobre su práctica y valore la posible incidencia de su docencia en el fracaso escolar	4	1	2,87	0,88	3	7,2	24,2	42,7	25,9
31. Sensibiliza al profesorado para que tenga altas expectativas hacia todo el alumnado	4	1	2,99	0,85	3	6,1	18,4	45,4	30,0
32. Se preocupa de que la planificación de la enseñanza se haga de manera coordinada entre el profesorado	4	1	3,10	0,83	3	4,1	17,4	43,3	35,2
33. Promueve un currículum flexible y revisable para dar respuesta a las necesidades del alumnado acorde con los principios del Currículum para Todos (académicas, personales, sociales)	4	1	3,01	0,82	3	4,8	18,8	47,1	29,4
34. Se interesa por garantizar la igualdad de oportunidades movilizandoo recursos (materiales y humanos) con el fin de favorecer la inclusión	4	1	3,06	0,82	3	3,8	19,5	44,0	32,8
35. Se interesa porque todo el alumnado se vea representado en los contenidos que se enseñan	4	1	2,99	0,82	3	4,1	21,5	45,7	28,7
36. Promueve el desarrollo continuado de actividades que potencian la solidaridad, empatía y asertividad entre el alumnado en las aulas	4	1	3,03	0,79	3	3,4	19,1	48,5	29,0
37. Se preocupa de que el profesorado fije criterios y procedimientos diversos para evaluar al alumnado	4	1	3,12	0,80	3	4,4	13,0	48,5	34,1
38. Promueve la evaluación de las prácticas docentes para determinar en qué grado favorecen la inclusión del alumnado	4	1	2,94	0,85	3	4,8	24,9	42,0	28,3
39. Asegura que la evaluación se haya realizado de manera coordinada e interdisciplinar	4	1	3,16	0,77	3	2,7	15,0	45,4	36,7

40. Favorece la participación del alumnado en los procesos de evaluación 4 1 3,03 0,80 3 3,4 20,8 45,4 30,4
 Nota: *Mín.* = Mínimo; *Máx.* = Máximo; *M* = Media; *DT* = Desviación Típica; *M_o* = Moda

Tomando las dimensiones en su conjunto del *LEI-Q-IP* (Tabla 72), se puede observar que los miembros del equipo docente y directivo valoraban como “sustancialmente implementadas” iniciativas por parte del equipo directivo de su centro para reforzar la apertura del centro a la comunidad educativa y a su entorno, fomentar la participación, promover la diversidad y la igualdad de oportunidades ($M = 3,02$; $DT = 0,71$); así como las acciones que el equipo directivo desarrolla para fomentar la inclusión de todos los estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje y para crear una comunidad de aprendizaje profesional y comprometida con la diversidad ($M = 2,97$; $DT = 0,68$).

Tabla 72

Medidas de tendencia central y dispersión del LEI-Q-IP desde la opinión del personal docente y del equipo directivo (N = 293)

Dimensión	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Típica	Asimetría	Curtosis
El centro como comunidad inclusiva	1,00	4,00	3,02	0,71	-0,224	-0,199
La gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo profesional de los profesores	1,00	4,00	2,97	0,68	-0,510	-0,076

A continuación se presentan los resultados de los análisis inferenciales realizados para conocer si existían diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) entre las variables sociodemográficas de interés y las dos dimensiones del cuestionario *LEI-Q-IP*.

Para comprobar las posibles diferencias significativas entre las medias de las tres zonas socioeducativas y las dos dimensiones del cuestionario se realizó la prueba ANOVA. No se revelaron diferencias significativa según la zona socioeducativa (Tablas 73 y 74).

Tabla 73

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión 1 según la zona socioeducativa del centro escolar (equipo docente y directivo)

	Zona socioeducativa	N	M	DT	ANOVA	
					F	p
El centro como comunidad inclusiva	Norte	62	2,92	0,64	,798	,451
	Centro	166	3,06	0,74		
	Sur	65	3,03	0,69		

Nota: *M* = Media; *DT* = Desviación Típica

Tabla 74

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión 2 según la zona socioeducativa del centro escolar (equipo docente y directivo)

La gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo profesional de los profesores	Zona socioeducativa	N	M	DT	ANOVA	
					F	p
	Norte	62	2,85	0,64		
	Centro	166	2,99	0,71	1,47	,231
	Sur	65	3,06	0,67		

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica

En función de la etapa escolar en la que trabajaba el personal docente no se obtuvieron diferencias significativas entre las medias y las dos dimensiones del cuestionario (Tablas 75 y 76).

Tabla 75

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión 1 según la zona la etapa educativa en la que imparten docencia

El centro como comunidad inclusiva	Etapa educativa	N	M	DT	ANOVA	
					F	p
	Ed. Infantil	25	3,10	0,91		
	Ed. Primaria	135	3,04	0,70	,420	,739
	Ed. Secundaria	133	3,00	0,68		

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica

Tabla 76

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión 2 según la zona la etapa educativa en la que imparten docencia

La gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo profesional de los profesores	Etapa educativa	N	M	DT	ANOVA	
					F	p
	Ed. Infantil	25	3,03	0,92		
	Ed. Primaria	135	2,99	0,65	,207	,892
	Ed. Secundaria	133	2,94	0,68		

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica

Para comprobar la existencia de diferencias significativas entre las medias de los niveles socioeconómico de los centros y las dos dimensiones se realizó una ANOVA. Los resultados no fueron estadísticamente significativos para la dimensión 1 (Tabla 77).

Tabla 77

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión 1 según el nivel socioeconómico de los centros

	Nivel socioeconómico	N	M	DT	ANOVA	
					F	p
El centro como comunidad inclusiva	Bajo	7	3,60	0,71	2,71	,045
	Bajo-medio	36	2,94	0,74		
	Medio	246	3,01	0,70		
	Alto	4	3,62	0,28		

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica

En cambio para la segunda, si se observaron diferencias estadísticamente significativas con un tamaño del efecto pequeño ($F = 3,37$; $p < 0,05$; $\eta^2 = 0,034$) (Tabla 78). El análisis post hoc de Bonferroni reveló que los equipos directivos y docentes de los centros con nivel socioeconómico bajo ($M = 3,66$) en comparación los centros con nivel socioeconómico medio ($M = 2,96$) y medio-bajo ($M = 2,88$) consideraban que el liderazgo ejercido favorecía la inclusión en los procesos de enseñanza y aprendizaje y el desarrollo profesional.

Tabla 78

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión 2 según el nivel socioeconómico de los centros

	Nivel socioeconómico	N	M	DT	ANOVA		
					F	p	Diferencias de media
La gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo profesional de los profesores	Bajo	7	3,66	0,36	3,37	,019	$ g1-g2 $ * $ g1-g3 $ * $ g1-g4 $ $ g2-g3 $ $ g2-g4 $ $ g3-g4 $
	Bajo-medio	36	2,88	0,74			
	Medio	246	2,96	0,68			
	Alto	4	3,36	0,32			

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica; * $p < 0,05$

Diferenciando por grupos la edad del personal docente y directivo, el ANOVA no mostró diferencias estadísticamente significativas entre los valores recogidos y las dos dimensiones del cuestionario (Tablas 79, 80).

Tabla 79

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión 1 según la edad (equipo docente y directivo)

	<i>Edad</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>ANOVA</i>	
					<i>F</i>	<i>p</i>
El centro como comunidad inclusiva	33-45	64	2,99	0,73	1,073	,370
	46-50	64	3,08	0,71		
	51-55	69	2,97	0,71		
	56-60	62	2,95	0,70		
	60-67	34	3,22	0,66		

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica

Tabla 80

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión 2 según la edad (equipo docente y directivo)

	<i>Edad</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>ANOVA</i>	
					<i>F</i>	<i>p</i>
La gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo profesional de los profesores	33-45	64	2,89	0,74	1,004	,406
	46-50	64	2,96	0,70		
	51-55	69	2,98	0,64		
	56-60	62	2,94	0,68		
	60-67	34	3,17	0,62		

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica

La variable formación de personal de los centros educativos no arrojó diferencias significativas en ninguna de las dos dimensiones del cuestionario (Tabla 81 y 82).

Tabla 81

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión 1 en función de la formación del personal escolar

	<i>Formación</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>ANOVA</i>	
					<i>F</i>	<i>p</i>
El centro como comunidad inclusiva	Bachillerato	71	3,03	0,81	,919	,432
	Universitarios	218	3,03	0,67		
	Doctorado	3	2,36	0,87		

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica

Tabla 82

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión 2 en función de la formación del personal escolar

La gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo profesional de los profesores	Formación	N	M	DT	ANOVA	
					F	p
	Bachillerato	71	3,05	0,79		
	Universitarios	218	2,95	0,64	1,92	,126
	Doctorado	3	2,13	0,77		

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica

El análisis ANOVA también se realizó para comprobar si existían diferencias significativas entre las medias de los años de experiencia como miembro del equipo directivo del personal escolar y las dos dimensiones. Los resultados no revelaron diferencias significativas ni en la primera ni en la segunda dimensión (Tabla 83 y 84).

Tabla 83

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión 1 en función los años de experiencia como miembro del Equipo Directivo

El centro como comunidad inclusiva	Experiencia en el cargo	N	M	DT	ANOVA	
					F	p
	Menos de 4	12	2,93	0,35		
	De 4 a 8	12	2,90	0,68		
	De 9 a 12	2	2,62	0,65	,447	,774
	De 13 a 16	4	3,18	0,48		
	Más de 16	18	3,15	0,99		

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica

Tabla 84

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión 2 en función los años de experiencia como miembro del Equipo Directivo

La gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo profesional de los profesores	Experiencia en el cargo	N	M	DT	ANOVA	
					F	p
	Menos de 4	12	3,02	0,30		
	De 4 a 8	12	2,88	0,63		
	De 9 a 12	2	2,62	0,73	1,152	,345
	De 13 a 16	4	3,35	0,44		
	Más de 16	18	3,28	0,83		

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica

La variable tipo de docencia desarrollada por el profesional no resultó discriminante de respuestas (Tabla 85 y 86).

Tabla 85

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión 1 en función del tipo de docencia del personal escolar

	Tipo de docencia	N	M	DT	ANOVA	
					F	p
El centro como comunidad inclusiva	Generalista	212	3,02	0,73	2,57	,078
	Educación Especial	72	2,98	0,65		
	Otros	4	3,81	0,68		

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica

Tabla 86

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión 2 en función del tipo de docencia del personal escolar

La gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo profesional de los profesores	Tipo de docencia	N	M	DT	ANOVA	
					F	p
	Generalista	212	2,970	0,69	2,81	,062
	Educación Especial	72	2,93	0,66		
	Otros	4	3,76	0,34		

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica

En cuanto a la variable años de experiencia en la docencia, se hallaron diferencias significativas con un tamaño del efecto pequeño en la primera dimensión ($F=2,74$; $p=,029$; $\eta^2 = 0,037$) (Tabla 87). El análisis post hoc de Bonferroni reveló que el personal con menos de cinco años de experiencias ($M = 3,31$) percibían más implementadas las iniciativas del equipo directivo para reforzar la apertura del centro a la comunidad educativa y a su entorno, para la participación, la atención a la diversidad y la igualdad de oportunidades, en comparación con los docentes con experiencia de 11 a 20 años ($M = 2,90$).

Tabla 87

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión 1 en función de la experiencia docente

El centro como comunidad inclusiva	Experiencia en la docencia	N	M	DT	ANOVA				
					F	p	Diferencias de media		
	Menos de 5	31	3,31	0,68	2,74	,029	g1-g2	g1-g3	*
	De 5 a 10	12	2,74	0,69			g1-g4	g1-g5	
	De 11 a 20	99	2,90	0,69			g2-g3	g2-g4	
	De 21 a 30	75	3,05	0,71			g2-g5	g3-g4	
	Más de 30	73	3,08	0,71			g3-g5	g4-g5	

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica; * $p < 0,05$

En el caso de la segunda dimensión, los resultados de la prueba ANOVA no revelaron diferencias significativas en cuanto a los años de experiencia docente del personal escolar (Tabla 88).

Tabla 88

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión 2 en función de la experiencia docente

	<i>Experiencia en la docencia</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>ANOVA</i>	
					<i>F</i>	<i>p</i>
La gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo profesional de los profesores	Menos de 5	31	3,17	0,69	2,71	,030
	De 5 a 10	12	2,73	0,67		
	De 11 a 20	99	2,82	0,63		
	De 21 a 30	75	3,03	0,70		
	Más de 30	73	3,06	0,71		

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica

Comparando entre centros educativos no se observaron diferencias estadísticamente significativas en el grado de implementación del liderazgo inclusivo (Tablas 89 y 90).

Tabla 89

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión 1 según el centro escolar

	<i>Centro</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>ANOVA</i>	
					<i>F</i>	<i>p</i>
El centro como comunidad inclusiva	1	32	3,01	0,71	,763	,618
	2	40	2,93	0,61		
	3	38	2,90	0,81		
	4	32	3,17	0,73		
	5	20	2,94	0,55		
	6	64	3,12	0,71		
	8	22	2,91	0,71		
	9	45	3,08	0,75		

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica

Tabla 90

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión 2 según el centro educativo

	<i>Centro</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>ANOVA</i>	
					<i>F</i>	<i>p</i>
La gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo profesional de los Profesores	1	32	2,90	0,72	,814	,576
	2	40	2,89	0,60		
	3	38	2,93	0,86		
	4	32	2,96	0,66		
	5	20	3,16	0,49		
	6	64	3,07	0,63		
	8	22	2,78	0,71		
	9	45	3,01	0,74		

Nota: *M* = Media; *DT* = Desviación Típica

Para la variable del sexo/género se realizó la prueba *t* para muestras independientes. Los análisis no revelaron diferencias significativas en ninguna de las dos dimensiones (Tabla 91).

Tabla 91

Comparación por sexo/género de los miembros del equipo directivo y docente de las dos dimensiones del ILEI-Q-IP

<i>Dimensiones</i>	<i>Sexo/Género</i>						<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>Hombre/Femenino</i>			<i>Mujer/Masculino</i>				
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>		
El centro como comunidad inclusiva	21	3,27	0,77	272	3,00	0,70	1,38	,166
La gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo profesional de los profesores	21	3,13	0,65	272	2,96	0,69	0,337	,737

Nota: *M* = Media; *DT* = Desviación Típica

4.2.2 Opiniones de las familias sobre el liderazgo inclusivo

En la Tabla 92, de acuerdo con los valores de la media y la moda, puede observarse que las familias creían que el liderazgo llevaba a cabo iniciativas que potenciaban la apertura del centro hacia al entorno y la familia. Las familias consideraban más implementadas las acciones para mantenerlas informadas a través de diferentes canales de comunicación (ítem 5) y para promover la implicación de los alumnos en los órganos de gobierno de los centros (ítem 11). Los ítems que obtuvieron la media más baja fueron el 9 y el 7, relacionados con la promoción de actividades para el conocimiento mutuo, el intercambio y la convivencia entre las familias y los miembros de la comunidad educativa (ítem 9); y de acciones para facilitar la comunicación y la participación de todas las familias en las actividades educativas emprendidas dentro y fuera del centro (ítem 7).

Tabla 92

Medidas de tendencia y frecuencias de las opiniones de las familias sobre la Dimensión 1

Apertura hacia la comunidad	Mín.	Máx.	M	DT	M _o	%			
						1	2	3	4
1. Impulsa iniciativas que favorecen la participación de los miembros de la comunidad en el proceso formativo y en la vida del centro	1	4	2,44	0,87	2	14,8	38,1	35,1	12,1
2. Establece un plan de actuaciones, elaborado en colaboración con otros miembros de la comunidad, para fomentar las relaciones centro educativo/comunidad y responder a la diversidad del alumnado	1	4	2,40	0,88	3	16,7	36,4	36,9	10,0
3. Participa en las acciones emprendidas por otras instituciones/organizaciones de la comunidad con carácter educativo (actividades deportivas, jornada contra racismo, etc.)	1	4	2,45	0,97	2	19,2	33,0	31,8	16,0
4. Ofrece las instalaciones del centro y sus recursos para el desarrollo de actividades (culturales, educativas, etc.) de interés para la comunidad	1	4	2,51	0,96	3	17,5	30,9	35,3	16,4
5. Informa a la familia de la propuesta curricular que orienta la acción educativa del centro a través de distintos canales de comunicación	1	4	2,67	0,94	3	12,7	27,7	38,9	20,6
6. Impulsa acciones para sensibilizar a las familias sobre la importancia y beneficios de la inclusión	1	4	2,43	0,96	3	19,6	31,9	34,2	14,2
7. Promueve acciones que facilitan la comunicación y participación de todas las familias en las actividades educativas emprendidas dentro y fuera del entorno escolar	1	4	2,38	0,90	2	18,0	37,4	33,1	11,4
8. Escucha y tiene en cuenta las demandas y necesidades de todas las familias	1	4	2,49	0,94	3	16,6	33,5	34,6	15,3
9. Promueve actividades que impulsan el conocimiento mutuo, el intercambio y la convivencia entre las familias y los demás miembros de la institución educativa	1	4	2,24	0,95	2	26,0	34,8	28,7	10,5
10. Prevé medidas para contrarrestar la influencia negativa que pudiera tener la situación familiar en el éxito de sus estudiantes (campañas de ayuda, apoyos al aprendizaje, escuela de padres, etc.)	1	4	2,53	0,92	2	14,1	35,3	34,4	16,2
11. Promueve la participación del alumnado en los órganos de gobierno del centro	1	4	2,60	0,95	3	14,7	28,9	38,0	18,4

Nota: *Mín.* = Mínimo; *Máx.* = Máximo; *M* = Media; *DT* = Desviación Típica; *M_o* = Moda

Para la segunda dimensión de acuerdo con los valores de la media y la moda, puede observarse que las familias creían que el liderazgo emprendía acciones para generar una visión compartida que valoraba positivamente la diversidad y que tenía altas expectativas grupales (Tabla 93). El detalle de las respuestas parciales reflejó como señalan más implimentados programas educativos para prevenir actitudes discriminatorias entre el alumnado (ítem 20) y la matriculación transparente e igual para todos (ítem 17). En cambio estaban consideraban menos implementadas acciones de acogida para todos el alumnado (ítem 24), así como para prevenir y evitar el absentismo escolar (ítem 18).

Tabla 93

Medidas de tendencia y dispersión de las opiniones de las familias sobre la Dimensión 2

El centro como espacio inclusivo	Mín.	Máx.	M	DT	M _o	%			
						1	2	3	4
12. Se preocupa de que los servicios que ofrece el centro respeten las diferentes necesidades del alumnado (sensibilidades religiosas, intolerancias gastronómicas, problemas de salud, etc.)	1	4	2,58	0,89	3	12,2	32,1	40,7	15,0
13. Se interesa por garantizar la igualdad de oportunidades movilizand recursos (materiales y humanos) con el fin de favorecer la inclusión	1	4	2,47	0,91	3	15,7	34,7	36,2	13,3
14. Se preocupa por dotar al centro de recursos materiales y humanos (de profesional especializado) para promover procesos de mejora	1	4	2,58	0,92	3	12,7	33,5	36,2	17,5
15. Trabaja para que exista un clima institucional en el que todo el alumnado sea reconocido, atendido y apreciado	1	4	2,58	0,86	3	10,4	35,4	39,8	14,5
16. Promueve entre el profesorado una visión compartida sobre la organización, metas y actividades para hacerles partícipes de un proyecto común	1	4	2,57	0,89	3	12,2	34,1	38,6	15,1
17. Ofrece información transparente respecto al proceso de admisión y matriculación para garantizar que llega a todos los interesados por igual	1	4	2,66	0,92	3	11,8	30,1	38,6	19,5
18. Toma medidas para prevenir y evitar el absentismo escolar	1	4	2,36	0,91	2	18,6	38,6	31,5	11,3
19. Establece sanciones por el uso de símbolos y acciones que promueven la exclusión	1	4	2,59	0,89	3	12,5	31,5	40,5	15,5
20. Desarrolla programas educativos para prevenir actitudes discriminatorias entre el alumnado	1	4	2,75	0,87	3	8,1	29,3	41,9	20,7
21. Comparte la autoridad y responsabilidad con el profesorado	1	4	2,53	0,89	3	13,6	34,0	38,5	13,9
22. Genera oportunidades para que todos los miembros de la comunidad educativa participen de forma efectiva en las decisiones	1	4	2,39	0,87	3	16,6	36,8	37,3	9,3
23. Promueve que los distintos miembros de la comunidad educativa participen en la evaluación de las labores de dirección	1	4	2,59	0,92	3	13,7	30,9	38,5	16,9
24. Promueve acciones de acogida para todo el alumnado	1	4	2,29	1,00	3	28,2	27,6	31,7	12,5
25. Establece mecanismos para impulsar la participación del alumnado en la regulación de conflictos que surgen en el entorno educativo	1	4	2,51	0,88	3	13,5	35,5	38,0	13,1
26. Propicia que el alumnado pueda expresar libremente su opinión y necesidades (respecto de su proceso educativo, normas y funcionamiento del centro, etc.)	1	4	2,55	0,89	3	12,7	34,3	37,9	15,1

Nota: *Mín.* = Mínimo; *Máx.* = Máximo; *M* = Media; *DT* = Desviación Típica; *M_o* = Moda

Tomando las dimensiones en su conjunto del *LEI-Q-IF* (Tabla 94), se puede observar que los miembros del equipo docente y directivo valoraban como “parcialmente implementadas” las iniciativas por parte del equipo directivo para el refuerzo la apertura del

centro, el fomento de la participación, y la promoción de la diversidad y la igualdad de oportunidades ($M = 2,43$; $DT = 0,71$); así como las acciones que el equipo directivo desarrolla para el fomento de la inclusión de todos en los procesos de enseñanza-aprendizaje y la creación de una comunidad de aprendizaje profesional y comprometida con la diversidad ($M = 2,55$; $DT = 0,70$).

Tabla 94

Medidas de tendencia central y dispersión del LEI-Q-IF desde la opinión de las familias (N = 927)

Dimensión	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Típica	Asimetría	Curtosis
Apertura hacia la comunidad	1	4	2,43	0,71	0,099	-0,660
El centro como espacio inclusivo	1	4	2,55	0,70	0,009	-0,554

A continuación se presentan los resultados de los análisis inferenciales realizados para conocer si existían diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) entre las variables sociodemográficas de interés y las dos dimensiones del cuestionario *LEI-Q-IF*.

Para comprobar las posibles diferencias significativas entre las medias de las tres zonas socioeducativas y las dos dimensiones del cuestionario, se realizó el análisis ANOVA. Los resultados de la prueba revelaron diferencias significativas con un tamaño del efecto pequeño para la primera dimensión ($F = 13,4$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,028$) (Tabla 95). La prueba post hoc de Bonferroni reveló que las familias de la zona socioeducativa Sur ($M = 2,59$) consideraban más implementadas las acciones para la apertura hacia la comunidad que las familias de la zona Norte ($M = 2,34$).

Tabla 95

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión 1 en función de las zonas socioeducativas

Apertura hacia la comunidad	Zona socioeducativa	N	M	DT	ANOVA		
					F	p	Diferencias de media
	Norte	552	2,34	0,72	13,4	,000	g1-g2 g1-g3 * g2-g3
	Centro	81	2,53	0,61			
	Sur	293	2,59	0,70			

*Nota: M = Media; DT = Desviación Típica; * $p < 0,001$*

También se encontraron diferencias significativas con un tamaño del efecto pequeño para la segunda dimensión ($F = 5,21$; $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,011$) (Tabla 96). La prueba post hoc de Bonferroni ha puesto de manifiesto que las familias de la zona socioeducativa Sur ($M = 2,65$)

consideraban más implementadas las acciones para impulsar la participación y la promoción de la diversidad que las familias de la zona socioeducativa Norte ($M = 2,49$).

Tabla 96

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión 2 en función de las zonas socioeducativas

El centro como espacio inclusivo	Zona socioeducativa	N	M	DT	ANOVA		
					F	p	Diferencias de media
	Norte	553	2,49	0,71			
	Centro	81	2,60	0,65	5,21	,005	g1-g2 g1-g3 * g2-g3
	Sur	293	2,65	0,69			

* Nota: M = Media; DT = Desviación Típica; * $p < 0,01$

El nivel socioeconómico resultó discriminador de respuestas. Los resultados de la prueba ANOVA para la primera dimensión revelaron diferencias significativas con un tamaño del efecto pequeño ($F = 4,81$; $p < 0.01$; $\eta^2 = 0,015$). El análisis post hoc de Bonferroni ha puesto de manifiesto que las familias con nivel socioeconómicos medio-bajo ($M = 2,52$) consideraban más implementadas las acciones para la apertura hacia la comunidad que las familias con nivel socioeconómicos medio ($M = 2,35$) (Tabla 97).

Tabla 97

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión 1 en función del nivel socioeconómico de las familias

Apertura hacia la comunidad	Nivel socioeconómico	N	M	DT	ANOVA		
					F	p	Diferencias de media
	Bajo	27	2,60	0,62			
	Bajo-Medio	429	2,52	0,69	4,81	,002	g1-g2 g1-g3 g1-g4 g2-g3 * g2-g4 g3-g4
	Medio	409	2,35	0,73			
	Alto	61	2,32	0,73			

* Nota: M = Media; DT = Desviación Típica; * $p < 0,01$

También para la segunda dimensión se observaron diferencias significativas con un tamaño del efecto pequeño en cuanto a los niveles socioeconómicos de las familias ($F = 3,31$; $p < 0,05$; $\eta^2 = 0,011$). El análisis post hoc de Bonferroni reveló que las familias con nivel socioeconómico medio-bajo ($M = 2,62$) consideraban más implementadas las acciones para impulsar la participación y la promoción de la diversidad que las familias con nivel socioeconómico medio ($M = 2,48$) (Tabla 98).

Tabla 98

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión 2 en función del nivel socioeconómico de las familias

El centro como espacio inclusivo	Nivel socioeconómico	N	M	DT	ANOVA			
					F	p	Diferencias de media	
	Bajo	27	2,66	0,72	3,31	,019	g1-g2	g1-g3
	Bajo-Medio	429	2,62	0,69			g1-g4	g2-g3 *
	Medio	410	2,48	0,70			g2-g4	g3-g4
	Alto	61	2,46	0,76				

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica; * $p < 0,05$

La etapa educativa a la que acudían sus hijos, el estado civil, y el nivel de estudios alcanzado por los padres no resultaron variables discriminadoras de respuestas en ninguna de las dimensiones del *LEI-Q-IF* (Tablas 99,100, 101,102.103, 104).

Tabla 99

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión 1 en función de la etapa educativa a la que asiste el/la hijo/a del nivel socioeconómico de las familias

Apertura hacia la comunidad	Etapa educativa	N	M	DT	ANOVA	
					F	p
	Infantil	11	2,67	0,87	1,33	,263
	Primaria	338	2,37	0,73		
	Secundaria	577	2,42	0,68		

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica

Tabla 100

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión 2 en función de la etapa educativa a la que asiste el/la hijo/a del nivel socioeconómico de las familias

El centro como espacio inclusivo	Etapa educativa	N	M	DT	ANOVA	
					F	p
	Infantil	11	2,79	0,77	2,55	,078
	Primaria	339	2,49	0,73		
	Secundaria	577	2,58	0,68		

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica

Tabla 101

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión 1 en función del estado civil de los padres

	<i>Estado civil</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>ANOVA</i>	
					<i>F</i>	<i>p</i>
Apertura hacia la comunidad	Soltero	34	2,42	0,75	1,47	,209
	Casado	811	2,43	0,71		
	Viudo	10	2,52	0,51		
	Separado	39	2,24	0,73		
	Divorciado	32	2,65	0,75		

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica

Tabla 102

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión 2 en función del estado civil de los padres

	<i>Estado civil</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>ANOVA</i>	
					<i>F</i>	<i>p</i>
El centro como espacio Inclusivo	Soltero	34	2,41	0,65	1,20	,307
	Casado	811	2,55	0,71		
	Viudo	10	2,53	0,58		
	Separado	40	2,44	0,69		
	Divorciado	32	2,75	0,75		

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica

Tabla 103

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión 1 en función de la formación del padre

	<i>Formación</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>ANOVA</i>	
					<i>F</i>	<i>p</i>
Apertura hacia la comunidad	Primaria	16	2,31	0,64	1,29	,270
	Secundaria	206	2,53	0,67		
	Bachillerato	485	2,41	0,73		
	Universitarios	199	2,40	0,71		
	Doctorado	20	2,43	0,72		

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica

Tabla 104

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión 2 en función de la formación del padre

	Formación	N	M	DT	ANOVA	
					F	p
El centro como espacio inclusivo	Primaria	16	2,35	0,74	1,19	,312
	Secundaria	206	2,63	0,69		
	Bachillerato	485	2,53	0,71		
	Universitarios	200	2,55	0,70		
	Doctorado	20	2,47	0,80		

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica

En función del nivel de estudios de las madre sí se observaron diferencias significativas con un tamaño del efecto pequeño ($F = 3,47$; $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,015$) para la primera dimensión del *LEI-Q-IF* (Tabla 105). El análisis post hoc de Bonferroni puso de manifiesto que las madres con el título de Educación Secundaria Obligatoria ($M = 2,61$) creían que el liderazgo ejercido por el equipo directivo promovía más apertura hacia la comunidad que las madres que habían cursado bachillerato ($M = 2,38$) o que tenían estudios universitarios ($M = 2,42$).

Tabla 105

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión 1 en función de la formación de la madre

	Formación	N	M	DT	ANOVA		
					F	p	Diferencias de media
Apertura hacia la comunidad	Primaria	14	2,38	0,49	3,47	,008	g1-g2 g1-g3 g1-g4 g1-g5 g2-g3 * g2-g4 * g2-g5 g3-g4 g3-g5 g4-g5
	Secundaria	172	2,61	0,63			
	Bachillerato	435	2,38	0,73			
	Universitarios	269	2,42	0,74			
	Doctorado	34	2,35	0,67			

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica; * $p < 0,01$

También para la segunda dimensión, los resultados de la prueba ANOVA revelaron diferencias significativas con un tamaño del efecto pequeño ($F = 3,96$; $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,017$) (Tabla 106). Las comparaciones post hoc de Bonferroni revelaron que las madres con el título de Educación Secundaria Obligatoria ($M = 2,73$) creían que el liderazgo promovía la inclusión más que las madres que habían cursado bachillerato ($M = 2,49$) y que tenían estudios universitarios ($M = 2,54$).

Tabla 106

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión 2 en función de la formación de la madre

	<i>Formación</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>ANOVA</i>		
					<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Diferencias de media</i>
El centro como espacio inclusivo	Primaria	14	2,45	0,64	3,96	,003	$\begin{matrix} g1-g2 & g1-g3 & g1-g4 & g1-g5 \\ g2-g3 & g2-g4 & g2-g5 & \\ g3-g4 & g3-g5 & g4-g5 & \end{matrix}$
	Secundaria	172	2,73	0,62			
	Bachillerato	435	2,49	0,72			
	Universitarios	270	2,54	0,72			
	Doctorado	34	2,43	0,73			

*Nota: M = Media; DT = Desviación Típica; * p < 0,01*

Diferenciando por grupos la edad de los padres, el ANOVA no mostró diferencias estadísticamente significativas entre los valores recogidos y las dos dimensiones del cuestionario (Tablas 107, 108).

Tabla 107

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión 1 en función de la edad de los padres

	<i>Edad</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>ANOVA</i>	
					<i>F</i>	<i>p</i>
Apertura hacia la comunidad	24-35	76	2,47	0,73	,608	,657
	36-40	203	2,38	0,75		
	41-45	333	2,47	0,67		
	46-50	244	2,42	0,73		
	51-64	70	2,42	0,71		

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica

Tabla 108

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión 2 en función de la la edad de los padres

	<i>Edad</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>ANOVA</i>	
					<i>F</i>	<i>p</i>
El centro como espacio inclusivo	24-35	76	2,57	0,70	1,431	,222
	36-40	203	2,45	0,76		
	41-45	334	2,59	0,67		
	46-50	244	2,56	0,68		
	51-64	70	2,60	0,70		

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica

Comparando entre centros educativos se observaron diferencias estadísticamente significativas en el grado de implementación del liderazgo inclusivo. Los resultados del ANOVA para la primera dimensión revelaron diferencias significativas con un tamaño del efecto pequeño ($F = 5.44$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,040$) (Tabla 109). Las pruebas pos hoc de Bonferroni mostraron que las familias del Centro 1 ($M = 2,54$) –de la zona centro– y las del Centro 5 ($M = 2,62$) –de la zona sur– ($M = 2,54$) opinaban que sus centros tenían una mayor apertura a la comunidad educativa que las familias de los centros 2 ($M = 2,07$), 7 ($M = 2,38$) y 8 ($M = 2,35$) de la zona norte.

Tabla 109

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión 1 según el centro educativo

	Centro	N	M	DT	ANOVA		
					F	p	Diferencias de media
Apertura hacia la comunidad	1	38	2,54	0,50	5,44	,000	g1-g2 * g2-g5 * g5-g7 * g5-g8 *
	2	53	2,07	0,65			
	3	22	2,56	0,82			
	4	21	2,50	0,55			
	5	245	2,62	0,70			
	7	328	2,38	0,73			
	8	171	2,35	0,71			
	9	48	2,46	0,69			

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica; * $p < 0,001$

También para la segunda dimensión, los resultados de la prueba ANOVA revelaron una diferencias significativas con un tamaño del efecto pequeño ($F = 3,58$; $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,027$) (Tabla 110). Las comparaciones post hoc de Bonferroni han puesto de manifiesto diferencias entre los centros de la zona norte, así las familias de los centros 7 ($M = 2,52$) y 8 ($M = 2,54$) creían que el liderazgo emprendía acciones para generar una visión compartida de la educación más que las familias del Centro 2 ($M = 2,18$). Por otro lado, las familias del Centro 3 –de la zona centro– ($M = 2,75$) y del Centro 5 –de la zona sur– ($M = 2,68$) consideraban que el liderazgo promovía la inclusión más que las de los centros de la zona norte.

Tabla 110

Medias, desviaciones típicas e inferenciales para la Dimensión 2 según el centro educativo

	Centro	N	M	DT	ANOVA		
					F	p	Diferencias de media
El centro como espacio inclusivo	1	38	2,56	0,53	3,58	,001	g2-g3 * g2-g5 * g2-g7 * g2-g8 * g3-g8 *
	2	53	2,18	0,74			
	3	22	2,75	0,88			
	4	21	2,54	0,59			
	5	245	2,68	0,69			
	7	328	2,52	0,72			
	8	172	2,54	0,68			
	9	48	2,53	0,69			

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica; * $p < 0,01$

Para la variable del sexo/género se realizó la Prueba t para muestras independientes, no encontrándose diferencias significativas en ninguna de las dos dimensiones (Tabla 111).

Tabla 111

Comparación por sexo/género de las familias de las dos dimensiones del ILEI-Q-IP

Dimensiones	Sexo/Género						t	p
	Hombre/Masculino			Mujer/Femenino				
	N	Media	DS	N	Media	DT		
Apertura hacia la comunidad	186	2,53	0,74	740	2,41	0,70	2,24	,025
El centro como espacio inclusivo	186	2,63	0,74	741	2,53	0,69	1,74	,081

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**

CAPÍTULO 5

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES



Este apartado se desarrolla en base a los resultados obtenidos mediante el análisis de los datos tanto en los cuestionarios *Index para la Inclusión* como en los *LEI-Q*. En su desarrollo iremos dando cobertura a los objetivos marcados para el estudio:

9. Analizar las culturas, políticas y prácticas inclusivas desarrolladas en los centros escolares desde la opinión de los miembros del equipo directivo, el profesorado y las familias.
10. Identificar las barreras al aprendizaje y la participación según la percepción de los miembros del equipo directivo, el profesorado y las familias.
11. Comprobar si existen diferencias en las opiniones sobre el nivel de inclusividad del centro en función de las variables sociodemográficas del profesional escolar: zona socioeducativa del centro escolar, etapa educativa en la que trabaja, niveles socioeconómicos de los centros, grupo de edad, formación inicial, tipo de docente, años de experiencia como miembro del equipo directivo, años de experiencia en la docencia, centro educativo y sexo/género.
12. Comprobar si existen diferencias en las opiniones sobre el nivel de inclusividad del centro en función de las variables sociodemográficas de las familias: zona socioeducativa, nivel socioeconómico, etapa educativa cursada por el menor, grupo de edad, nivel de estudios del padre, nivel de estudios de la madre, estado civil de los padres, centro educativo y sexo/género.
13. Determinar el grado de implementación de las acciones que favorecen el Liderazgo Inclusivo desde la opinión de los miembros del equipo directivo, el profesorado y las familias.
14. Identificar cuáles son los déficits y las fortalezas del Liderazgo Inclusivo ejercido por los equipos directivos desde la percepción de los miembros del equipo directivo, el profesorado y las familias.
15. Comprobar si existen diferencias en el desempeño de Liderazgo Inclusivo en función de las variables sociodemográficas del profesional escolar: zona socioeducativa, etapa educativa en la que imparten docencia, nivel socioeconómico de los centros, grupo de edad, formación, años de experiencia como miembro del equipo directivo, tipo de docencia, años de experiencia docente, centro educativo y sexo/género.
16. Comprobar si existen diferencias en el desempeño de Liderazgo Inclusivo en función de las variables sociodemográficas de las familias: zona socioeducativa, nivel socioeconómico, etapa educativa a la que asiste el menor, estado civil de los padres, formación, grupo de edad, centro educativo y sexo/género.

5.1. Discusión de los análisis descriptivos del cuestionario Index para la Inclusión

Según la opinión de los profesores en los centros educativos existe un cierto nivel de inclusión.

En general en las tres dimensiones del cuestionario hay un alto grado de acuerdo. Podemos concluir que existen bastantes elementos de los centros facilitadores de la inclusión para los docentes.

Los elementos que representen un puente hacia la inclusión son: la eliminación por parte de los profesores de barreras que limitan el aprendizaje y la participación, la lucha de los centros contra todas formas de discriminación, la acogida de los centros a todos los alumnos y el respeto mutuo en la acción de los profesores.

A la misma conclusión llega Xing (2017) que ha investigado también, mediante el Index para la Inclusión, sobre los profesores de una escuela secundaria de la provincia de Sichuan, en China, con el objetivo de conocer la realidad de la educación inclusiva. La mayor parte de los docentes que contestaron estaban de acuerdo que en la escuela hay inclusión educativa. En este estudio pero el ámbito más conocido y apoyado de la educación inclusiva es el ámbito cultural, mientras que respecto al ámbito político y el práctico hay un cierto nivel de incertidumbre.

Para establecer la influencia de las diferentes variables, los análisis no han reportado diferencias estadísticamente significativas. Este dato revela que la valoración efectuada por el profesorado de los diversos centros contemplados es homogénea y que la pertenencia a uno u otro centro no ha resultado una variable relevante en la valoración efectuada en las tres dimensiones.

La variable que ha resultado relevante es la de los “años de experiencias”. Los personales con más de 30 años de experiencias y con experiencias de 21 a 30 años tienen una mayor y significativa actitud a la inclusión. A la misma conclusión llegan otros estudios que indican que cuanto mayor es la experiencia relevante de los profesores en la enseñanza, presentan una actitud más positiva hacia la inclusión que aquellos sin experiencia en la misma (Alborno y Gaad, 2014; Unianu, 2012).

En cambio, la valoración efectuada por el profesorado de diferentes nivel de estudio no ha resultado una variable relevante como habíamos previsto.

Según la opinión de las familias en los centros educativos investigados existe un cierto nivel de inclusión.

Este estudio pero señaló que los ámbitos más conocido y apoyado de la educación

inclusiva por parte de las familias son el ámbito político y el práctico, mientras que respecto al ámbito cultural hay un cierto nivel de incertidumbre.

Los elementos que las familias indicaron como facilitadores de la inclusión fueron: la importancia de todos los alumnos por parte de los profesores, la ayuda a la adaptación de los alumnos por parte de los profesores en la fase inicial, la validez y la claridad de los deberes en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Por lo tanto, un gran número de aspectos relacionados con la organización del centro y con el proceso de enseñanza y aprendizaje son, en la actualidad, elementos facilitadores de la inclusión. Por el contrario, todos los elementos que se refieren a la acogida y la participación de la familia son barreras para la inclusión y, por tanto, debilidades que deben ser superadas con distintas propuestas de mejoras.

Los padres, de acuerdo con Alborn y Gaad (2014), aprecian los profesores, su papel y las políticas de los centros inclusivos. De la misma manera que en el estudio de Benítez Jaén (2014), las familias valoran positivamente los programas realizados para sus hijos desde los centros educativos, pero la comunicación, el intercambio de información es uno del obstáculo para la implementación de la inclusión en los centros escolares.

La falta real de participación de los padres es subrayada también por Calvo et al. (2016). Otro estudio realizado en Italia destaca la escasa implicación efectiva de los padres en los procesos educativos de los centros escolares (Pascale et al., 2017).

En Italia, otra experimentación encaminada en el año escolar 2009-2010 (Dallapè, 2010) que ha implicado tres escuelas de la provincia de Trento (Italia), ha notado entre los obstáculos al aprendizaje y a la participación, la falta de formación sobre la inclusión por parte de toda la comunidad escolar y ha destacado la necesidad de una mayor implicación de las familias y la urgencia de dedicar tiempo y recursos al intercambio entre padres y docentes, creando oportunidades de socialización extraescolar entre las familias para confrontarse y compartir la experiencia escolar definiendo un proyecto de inclusión.

León y Arjona (2011) reconduciendo la experiencia del Index en tres centros de Educación Secundaria españoles, señalan que una de las barreras a la inclusión en la organización de los centros es la relación con la familia: el 58,6% del profesorado participante afirma que no siempre existe una colaboración continua entre el profesorado y las familias y el 49,4% indica la necesidad de planificar y desarrollar actividades de sensibilización hacia todas las familias en relación al valor de la diferencia y la igualdad de oportunidades.

El estudio de Poulou y Matsagouras (2007) confirma que en la relación escuela-familia no hay una verdadera implicación de los padres y destacan la necesidad de implementar las iniciativas de desarrollo de intercambios y de informaciones.

A diferentes resultados llegan Mateus Cifuentes y colaboradores (2017). Los participantes en su estudio, incluida la familia, identifican que la cultura educativa de los centros investigados es inclusiva. En cuanto a las prácticas, los padres perciben un bajo nivel de inclusión.

Doménecha y Moliner (2014) han estudiado las percepciones de las familias sobre el modelo inclusivo de las escuelas investigadas. Aunque la mayoría hacen hincapié en los beneficios de la educación inclusiva, los investigadores proponen el desarrollo de un plan de sensibilización y comunicación de las familias como un proceso de mejora integrador.

Como afirman Xu y Filler (2008), la participación de la familia es una clave para el éxito de la inclusión. Los investigadores proponen el desarrollo del modelo ecológico propuesto por Bronfenbrenner basado en el desarrollo de relaciones positivas entre los diferentes sistemas que giran en torno al niño como enfoque para alcanzar este objetivo de la inclusión.

Una reciente investigación (Sofwan, A., Mujiyati y Hendrowati, T. Y., 2019) sobre la percepción de la educación inclusiva por parte de los padres de los niños de escuela primaria en Indonesia, concluye afirmando que si los progenitores tienen una buena percepción de la inclusión, ésta tendrá un efecto positivo sobre sus hijos y favorecerá la realización de una escuela inclusiva.

En la valoración efectuada por las familias de los diversos centros contemplados, las variables que han resultado relevante son la de la “zona socioeducativa” y la “formación de la madre”.

Las familias de la zona sur donde el nivel socio-económico y socio-educativo de las mismas es bajo, perciben una mayor y significativa inclusión que las familias de la zona socioeducativa norte que tienen un nivel socio-económico más alto, mientras las madres con títulos de educación secundaria obligatoria perciben una mayor y significativa inclusión que las madres licenciadas.

5.2. Discusión de los resultados descriptivos del cuestionario LEI-Q

De acuerdo con los resultados del estudio, en general, podemos concluir que los miembros del equipo docente y las familias de todos los centros participantes consideran que sus equipos directivos han implantado “sustancialmente” la mayor parte de las acciones que contribuyen a

que sus centros sean inclusivos.

Según la opinión de los equipos docentes, las acciones que han sido más implantadas por el equipo directivo para promover la apertura a la comunidad educativa son la presencia de iniciativas para los miembros de la comunidad relativas al proceso de formación, al desarrollo de relaciones con otros miembros de la comunidad para responder a la diversidad del alumnado y a la participación a las actividades educativas fuera de los centros. En cambio, la acción que menos ponen en práctica los equipos directivos de los centros es la de promover la colaboración entre el centro y el mundo empresarial.

Los resultados de la segunda dimensión muestran que, de manera general, para el equipo docente de los centros educativos analizados, las acciones del equipo directivo que contribuyen a la inclusión en los procesos de enseñanza y aprendizaje están “sustancialmente implantadas”. Las acciones que más ponen en práctica los equipos directivos son la forma coordinada de planificación y evaluación de la enseñanza y la adaptación de la evaluación a los alumnos.

Como variables independientes se contemplan el “nivel socioeconómico de los centros” y los “años de experiencias en la docencia”.

Para los equipos docentes, en los centros con nivel socioeconómico bajo el grado en que el equipo directivo favorece la inclusión, en relación a las acciones de la segunda dimensión, es mayor que en los centros con nivel socioeconómico medio y medio-bajo.

En cuanto a los años de experiencias en la docencia, según el personal con menos de cinco años de experiencia la forma en que la dirección de los centros lleva a cabo tareas que promueven la inclusión, en relación a la primera dimensión, es mayor que los docentes con experiencia de 11 a 20 años.

En la valoración efectuada por las familias de los diversos centros contemplados, el esfuerzo del equipo directivo para llevar a cabo iniciativas que potencian la apertura del centro hacia el entorno y la familia, ha ido dirigido a: mantener informadas a las familias sobre la propuesta educativa a través de diferentes canales de comunicación y implicar a los alumnos en los órganos de gobierno de los centros.

En cambio, las acciones que menos ponen en práctica los equipos directivos de los centros, para las familias, son: la presencia en los centros de actividades que favorecen el conocimiento mutuo, el intercambio y la convivencia entre las familias y los miembros de la comunidad educativa y la promoción de acciones para sensibilizar a las familias sobre la importancia de la inclusión.

Los resultados de la segunda dimensión muestran que, para las familias, las acciones emprendidas por el equipo directivo para generar una visión compartida que valora positivamente la diversidad y que tiene altas expectativas grupales están parcialmente y/o sustancialmente implantadas.

El esfuerzo del equipo directivo, en opinión de las familias, ha ido dirigido a: desarrollar programas educativos para prevenir actitudes discriminatorias entre el alumnado y permitir una matriculación transparente e igual para todos. En cambio las acciones menos trabajadas son: la acogida de todos el alumnado y la presencia de medidas para prevenir y evitar el absentismo escolar.

Como variables independientes se contemplan la “zona socioeducativa”, el “nivel socioeconómico de las familias”, la “formación de la madre” y “la pertenencia a los centros”.

Para las familias de la zona sur, dónde el nivel socio-económico y socio-educativo de las mismas es bajo, las acciones del equipo directivo que contribuyen a la inclusión son mayor que las familias de la zona socioeducativa norte dónde el nivel socio-económico es más alto.

En cuanto a la formación de las madres, las con títulos de educación secundaria obligatoria consideran que sus equipos directivos han implantado más acciones que contribuyen a que sus centros sean inclusivos que las madres diplomadas y licenciadas.

Las familias con nivel socioeconómicos medio-bajo señalan que sus equipos directivos han implantado mayormente todas las acciones que hacen que los centros sean inclusivos que las familias con nivel socioeconómicos medio.

En cuanto a la pertenencia a los diferentes centros, en la opinión de las familias, los equipos directivos de centros situados en la zona centro y sud, han hecho acciones pertenecientes a la inclusión de forma más significativa que aquellos de la zona norte.

De acuerdo con los datos ofrecidos en el estudio, de forma general, podemos concluir que los equipos docentes de todos los centros participantes consideran que sus equipos directivos han sustancialmente implantado la mayor parte de las acciones que contribuyen a que sus centros sean inclusivos, agrupadas en dimensiones relativas a El centro como comunidad inclusiva y La gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo profesional de los profesores, salvo en aquellas que van encaminadas a promover la colaboración con el mundo empresarial.

De acuerdo con los resultados de la valoración efectuada por las familias de todos los centros participantes, podemos concluir que las mismas consideran que sus equipos directivos han implantado casi sustancialmente la mayor parte de las acciones que contribuyen a que sus centros sean inclusivos, agrupadas en dimensiones relativas a El centro como comunidad

inclusiva y El centro como espacio inclusivo, salvo en las siguientes acciones: la presencia en los centros de actividad que favorecen el conocimiento mutuo, el intercambio y la convivencia entre las familias y los miembros de la comunidad educativa y la promoción de acciones para sensibilizar a las familias sobre la importancia de la inclusión, la acogida de todos el alumnado y la presencia de medidas para prevenir y evitar el absentismo escolar.

Todas estas son características que Gómez Hurtado (2013) atribuye a los directivos para la justicia social en escuelas inclusivas La investigadora afirma que es necesario que los directivos establezcan estrechas relaciones y promuevan las mismas dentro y fuera de la escuela, de forma que se puedan atender las necesidades de todos y cada uno de los alumnos y alumnas, buscando también el desarrollo de sus familiares, maestros/as y todas las personas implicadas.

Las acciones llevadas a cabo por los distintos equipos directivos pertenecientes a La gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo profesional de los profesores, nos muestra diferencias en función del nivel socioeconómico de los centros, a favor de los que tienen un nivel socio-económico bajo.

A lo mismo resultado llega una investigación en las escuelas urbanas de Educación Primaria en la ciudad de Manchester que presentan, en general, una situación social-económica-cultural baja. Los equipos directivos mostraron una actitud ante la dirección de centros desfavorecidos altamente inclusiva, sobre todo de lucha y compromiso por atender a las necesidades de todo el alumnado, celebrando las diferencias entre los seres humanos. Así, también reconocen que el trabajo que se desarrolla en estos centros situados en zonas desfavorecidas lleva claramente al enriquecimiento personal de los maestros y maestras que trabajan en estas escuelas (Gómez-Hurtado y Ainscow, 2014).

La literatura sugiere que las posibilidades de vida de los estudiantes pertenecientes a entornos socioeconómicos desfavorecidos han mejorado mediante escuelas eficaces, que promuevan tanto el progreso cognitivo como los resultados sociales y afectivos (Gómez-Hurtado, 2013).

También para las familias el estudio nos muestra diferencias en función de la zona socioeducativa y del nivel socioeconómico de las familias, a favor de las que se encuentran en centros ubicados en zonas socio-económicamente bajas y medias-bajas. Los equipos directivos de estos centros han llevado a cabo acciones pertenecientes a la inclusión mayormente que aquellos que se encuentran en centros ubicados en zonas socio-económicamente medias y altas.

Este resultado coincide con la investigación desarrollada por Pàmies-Rovira et al. 2016. El objetivo ha sido identificar los factores que contribuyen al éxito académico en escuelas de educación primaria y secundaria obligatoria situadas en entornos socioeconómicos desfavorecidos de cuatro grandes ciudades en España. Los estudiantes y las familias ponen en relieve la existencia de un clima positivo debido al alto grado de dedicación por el equipo directivo.

Esto contradice lo señalado por algunos investigadores quienes indican que los equipos directivos de centros situados en contextos favorecidos han implantado mayormente acciones que contribuyen a que sus centros sean inclusivos que aquellos que se encuentran en contextos desfavorecidos (León et al., 2018).

5.3. Conclusiones

De acuerdo con todo lo descrito, podemos concluir que en la actualidad el camino hacia la inclusión en los centros de educación primaria y secundaria de Messina se ve obstaculizado por unas estructuras organizativas que no permiten la colaboración y cooperación entre el profesorado y la familia y que impiden la creación de espacios compartidos de análisis y de comunicación de experiencias enriquecedoras para aumentar el aprendizaje y la participación de todos, y por unas actitudes y creencias enmarcadas en el modelo deficitario.

Los resultados muestran que existen relaciones entre algunas dimensiones de la inclusión y algunas variables socio-descriptivas y ambientales.

En relación al área socioeducativa y la inclusión, los resultados muestran que el área de nivel inferior desde el punto de vista sociocultural parece ser más sensible a los problemas de inclusión y parece ser la donde los equipos directivos están mayormente encaminados a la realización de acciones que promuevan la inclusión en sus centros. Por lo tanto, podemos concluir que existe una relación entre la acción del equipo directivo y el nivel de inclusión de los centros y que existen diferencias en el desempeño de liderazgo inclusivo entre los centros a favor de los de zonas socioeducativa y cultural de nivel bajo. Todo esto podría deberse al hecho de que las escuelas en el territorio caracterizado por entornos educativos desfavorables desde el punto de vista económico y cultural ofrecen una mayor propuesta para ampliar la oferta formativa de sensibilización en favor de la inclusión.

En cuanto a la calificación de la madre, esta está relacionada negativamente con la inclusión. Este resultado puede parecer contradictorio, porque un nivel más alto de educación debería fomentar una mayor conciencia de la inclusión. Sin embargo, esto puede no ser del todo obvio. De hecho, es más probable que las madres con un nivel de educación inferior

participen menos en actividades laborales de alto nivel y pueden tener una sensibilidad mayor y más espontánea a los problemas de inclusión, ya que consideran que la función de la madre es más fuerte que la de las madres que realizan una actividad laboral superior.

En relación a los años de experiencias en la docencia, los resultados muestran que los docentes con más años de experiencia parece ser más sensibles a los problemas de la inclusión que los con menos años de experiencias. Esto puede deberse a que su formación continua, su práctica de enseñanza anclada en los valores de la inclusión afectan a una mayor conciencia de la validez de la educación inclusiva y a una actitud más positiva hacia la inclusión.

5.4. Limitaciones y líneas Futuras de Investigación

Esta investigación tiene como protagonistas la comunidad educativa y está basada en sus propios conocimientos, opiniones y experiencias, ha servido para que los equipos directivos, el profesorado y las familias de los centros donde se ha realizado el estudio puedan llegar a emprender un camino de observación, reflexión, planificación, acción; cuestión que es fundamental para producir sucesivos cambios con los consiguientes efectos en la calidad de la educación inclusiva y en la calidad del liderazgo escolar inclusivo.

Como limitaciones de este estudio se señalan entre otras, que la selección de los participantes a los que se aplicaron los instrumentos, no fue ni aleatoria ni probabilística, siendo utilizada el muestreo por conveniencia debido a que los centros se mostraron reacios a participar en la investigación, no por falta de interés hacia la temática, sino, por la saturación en la aplicación de cuestionarios a la que se les viene sometiendo, y por el periodo escolar en que fueron aplicados (cercano a las sesiones de evaluación del último trimestre). Quizás otro motivo ha podido ser el elevado número de ítems del cuestionario.

Otra de las limitaciones está relacionada con el contexto geográfico de los participantes, que son todos residentes de la ciudad de Messina (Italia). En futuros estudios, la aplicación de los dos cuestionarios debería ampliarse a otras ciudades italianas para confirmar o contrastar los resultados a los que ha llegado el presente estudio.



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



- Adiputra, S., Mujiyati & Hendrowati T.Y. (2019). Perceptions of Inclusion Education by Parents of Elementary School-Aged Children in Lampung, Indonesia. *International Journal of Instruction*, 12(1), 199-212.
- Aiello, P., Sharma, U., Di Gennaro, D. C., Dimitrov, D. M., Pace, E. M., Zollo, I., & Sibilio, M. (2017). A study on Italian teachers' sentiments, attitudes and concerns towards inclusive education. *Formazione, Lavoro, Persona*, 7(20), 10-24.
- Agasisti, T., Bowers, A. J., & Soncin, M. (2019). School principals' leadership types and students' achievement in the Italian context: empirical results from a three-step Latent Class Analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(6), 860–886.
- Ainscow, M. (2001). Developing inclusive schools: implications for leadership. *Extraído el*, 25, 1-6.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Ainscow, M., & Kaplan, I. (2005). Using evidence to encourage inclusive school development: Possibilities and challenges. *Australasian journal of special education*, 29(2), 106-116.
- Alborno, N. & Gaad, E. (2014). Index for Inclusion: a framework for school review in the United Arab Emirates. *British Journal of Special Education*, 41(3), 231-248. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12073>
- Álvarez, M. I. C. (2009). Participación de la Comunidad. En M.P. Sarto y M.E. Venegas (Coord.). *Aspectos clave de la Educación Inclusiva* (pp. 41-58). INICO.
- Antonietti, M. (2014). Il profilo dell'insegnante specializzato nelle opinioni di insegnanti in servizio, curricolari e sul posto di sostegno, di infanzia e primaria. Uno studio italiano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 155-174.
- Arizmendi, A. & Matarranz, M. (2020). Política Educativa y Educación Especial en la Unión Europea. Estudio comparado en España e Italia. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 125-144.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Arnaiz Sánchez, P. (2002). Hacia una educación eficaz para todos: la educación inclusiva. *Educación en el 2000: revista de formación del profesorado*.

- Arnaiz, P., de Haro, R., & Maldonado, R. (2019). Barriers to student learning and participation in an inclusive school as perceived by future education professionals. *NAER. Journal of New Approaches in Educational Research*, ISSN-e 2254-7339, 8,(1), 18-24
- Azorín Abellán, C.M. (2017). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Revista Complutense de Educación*, 28 (4), 1043-1060.
- Baker, E. T., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (1994). The effects of inclusion on learning. *Educational Leadership*, 52(4), 33-35.
- Barton, L. (1997). Inclusive education: romantic, subversive or realistic? *International Journal of Inclusive Education*, 1(3), 231-242.
- Batanero, J. M. F., & Fernández, A. H. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa Estudio de casos. *Perfiles educativos*, 35(142), 27-41.
- Bennett, T., Deluca, D., & Bruns, D. (1997). Putting inclusion into practice: Perspectives of teachers and parents. *Exceptional Children*, 64(1), 115-131.
- Bentler, P. M., & Yuan, K. H. (1999). Structural equation modeling with small samples: Test statistics. *Multivariate Behavioral Research*, 34(2), 181-197.
- Billingsley, B. S., McLeskey, J., & Crockett, J. B. (2014). Moving toward inclusive and high-achieving schools for students with disabilities.
- Bisquerra, R., & Alzina, R. B. (2004). *Metodología de la investigación educativa* (Vol. 1). Editorial La Muralla.
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín del proyecto principal de educación para América Latina y el Caribe*, 48(1), 55-72.
- Blanco, R. (2002). "Prólogo a la versión en castellano para América Latina y el Caribe." en: Booth, T. y M. Ainscow. *Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. unesco-orealc.
- Blanco G., R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (3), 1-15.
- Blanco, R. (2008). Marco conceptual sobre educación inclusiva. *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*, 48, 5-14.
- Blunch, N. J. (2013). *Introduction to Structural Equation Modeling Using IBM SPSS Statistics and Amos* (2nd ed.). SAGE.
- Bolhöfer, J. (2011). Hacia un marco de referencia en el liderazgo escolar. http://cfieleon.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/ES_Marco_de_referencia.pdf.

- 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.
- Bolívar, A., López Yáñez, J., & Murillo Torrecilla, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas: Una revisión de líneas de investigación. *Revista fuentes*.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Unesco-orealc.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (2º ed.)*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva
- Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. (2006). *Index para la inclusión: desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. CSIE.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011) *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools (3.ª ed.)*. CSIE
- Bridges, E. (1967). Instructional Leadership: A Concept Re-Examined. *Journal of Educational Administration*, 5(2), 136-147.
- Brugger-Paggi E., Demo H., Garber F., Ianes D., Macchia V. (2013). *L'Index per l'inclusione nella pratica/Index für inklusion in der praxis. Come costruire la scuola dell'eterogeneità/Kindergarten und Schule der Vielfalt gestalten*. FrancoAngeli.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S., & Skogen, K. (2019). Inclusion for Pupils with Special Educational Needs in Individualistic and Collaborative School Cultures. *International Journal of Special Education*, 34(1), 68-82.
- Burnstein, N., Sears, S., Wilcoxon, A., Cabello, B., & Spagna, M. (2004). Moving towards inclusive practices. *Remedial and Special Education*, 25(2), 104-116.
- Cabero Almenara, J. & Llorente Cejudo, M. C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). *Eduweb. Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2), 11-22.
- Calvo, M., Verdugo, M. Á., & Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 99-113.

- Canet, G. V. (2009). Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida. En M. P. Sarto y M. E. Venegas (Coord.). *Aspectos clave de la Educación Inclusiva* (pp.13-24). INICO.
- Canevaro, A., D'Alonzo, L., y Ianes, D. (2009). *L'integrazione scolastica degli alunni disabili in Italia dal 1977 al 2007*. University Press.
- Carpio, D., Romero, H., Intrango, G., Arellano, F. y Troya, B. Liderazgo docente y la inclusión educativa en la educación superior. *Salud y Bienestar Colectivo*. 2020; 4(1): 69-83.
- Carretero-Dios, H.; Pérez, C. (2007). Standards for the development and the review of instrumental studies: Considerations about test selection in psychological research. *Int. J. Clin. Heal. Psychol.*, 7, 863–882.
- Carrington, S., & Elkins, J. (2002). Comparison of a traditional and an inclusive secondary school culture. *The International Journal of Inclusive Education* 6(1), 1-16.
- Carter, E. W., Cushing, L. S., Clark, N. M., & Kennedy, C. H. (2005). Effects of peer support interventions on students' access to the general curriculum and social interactions. *Research and practice for persons with severe disabilities*, 30(1), 15-25.
- Cayulef Ojeda, C. (2007). El liderazgo distribuido una apuesta de dirección escolar de calidad. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), 144-148.
- Chiappetta Cajola, L. (2014). Indagini quantitative negli studi delle disabilità e dei DSA: problemi e prospettive in ambito nazionale e internazionale. *ECPS Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 9, 307–343.
- Chiappetta Cajola, L. & Ciraci, A. M. (2013). *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?* Armando.
- Clark, L. A., & Watson, D. (2003). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. En AE Kazdin. *Methodological issues & strategies in clinical research*, 207-231.
- Corral de Franco, Y.J. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, 19(33), 228-247.
- Cea D'Ancona, M. A. (2001). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Síntesis.
- Celina, H. & Campo, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente Alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34, 572-580.

- Cologon, K. (2013). Riconoscere la nostra umanità condivisa: i diritti umani e l'educazione inclusiva in Italia e in Australia. *Italian Journal of Disability Studies*, 1(1), 171-190.
- Comisión Europea. (2010). Estrategia europea sobre discapacidad 2010 – 2020. Un compromiso renovado para Europa sin barreras.
- Consoli, G., & Szpunar, G. (2020). Accountability e inclusione: una contraddizione chiave del sistema scolastico italiano. *Italian Journal of Special Education For Inclusion*, 8(1), 67-76. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2020-06>
- Cottini, L. & Morganti, A. (2016). Does the school inclusion really work?. *Education Sciences & Society*, 7(1), 13–32.
- Crisol, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 23(1), 1-9.
- Crisol Moya, E., Molonia, T., & Caurcel Cara, M. J. (2020). Inclusive Leadership and Education Quality: Adaptation and Validation of the Questionnaire “Inclusive Leadership in Schools” (LEI-Q) to the Italian Context. *Sustainability*, 12(13), 5375. <https://doi.org/10.3390/su12135375>
- Dary, T., & Pickeral, T. (2013). *School climate: Practices for implementation and sustainability*. National School Climate Center.
- Day, C. & Sammons, P. (2013). *Successful Leadership A Review of the International Literature*. CfBT Education Trust.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., & Brown, E. (10). Strong claims about successful school leadership. *National College for Leadership of Schools and Children's Services, Nottingham*.
- D'Alessio, S. (2013). Inclusive education in Italy: A reply to Giangreco, Doyle, and Suter (2012). *Life span and disability*, 16(1), 95-120.
- Damiani P. & Demo H. (2016). Il Rapporto di Autovalutazione (RAV) e l'Index per l'inclusione: Una sinergia possibile. *Italian Journal of Special Education*, 4, (1), 83-101.
- De la Fuente-Anuncibay R., González-Bernal J., de Diego-Vallejo R. y Caggiano V. (2017). Liderazgo educativo en centros de secundaria. Relación con la percepción y la satisfacción laboral del profesorado. *CADMO, Giornale Italiano di Pedagogia Sperimentale*, 2, 51-63.
- De la Unión Europea, C. (2003). Resolución del Consejo sobre el fomento del empleo y de la inclusión social de las personas con discapacidad (2003/C 175/01). *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, N. 11 (diciembre 2003); pp. 265-268.

- del Campo Ponz, C. (2021). La importancia del liderazgo distribuido para una escuela inclusiva. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, (39).
- De Maeyer S., Rymenans R., Van Petegem P., van den Bergh H. & Rijlaarsdam G. (2007). Educational Leadership and Pupil Achievement: The Choice of a Valid Conceptual Model to Test Effects in School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(2), 125-145.
- Di Piazza, M. T., Gallardo Fernández, I. M., & Monsalve Lorente, L. (2020). Hacia una educación inclusiva y democrática en el contexto de la educación secundaria en Italia.
- Doménech, A., & Moliner, O. (2014). Families beliefs about inclusive education model. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3286-3291.
- Domínguez, A. A., y Matarranz, M. (2020). Política educativa y educación especial en la Unión Europea. Estudio comparado en España e Italia. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 125-144. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X41924>
- Dovigo, F., & Ianes, D. (2008). *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Erickson.
- Dovigo, F. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione: percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Carocci.
- Durán, D., Echeita, G., Giné, C., Miquel, E., Ruiz, C., & Sandoval, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for Inclusion) en el Estado español. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1).
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea de Ediciones.
- Edmonds R.R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- Egido, I. (2015). El liderazgo escolar en Europa. Recomendaciones y políticas para la mejora. *Revista padres y maestros*, 361(18-22).
- Elzein, H. L. (2009). Attitudes toward inclusion of children with special needs in regular schools (A case study from parents perspective). *Educational Research and Reviews*, 4(4), 164-172.
- Escobar-Pérez, J., Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Farrell, P. & Ainscow, M. (2002). *Making Special Education Inclusive*. David Fulton Publishers.

- Favazza, P. C., & Odom, S. L. (1997). Promoting Positive Attitudes of Kindergarten-Age Children toward People with Disabilities. *Exceptional Children*, 63(3), 405–418. <https://doi.org/10.1177/001440299706300308>
- Fernández Batanero, J. M., & Hernández Fernández, A. (2013). El Liderazgo como criterio de calidad en la educación inclusiva. *Estudios sobre educación: revista semestral del Departamento de Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Navarra*, 24, 83-102.
- Ferri, B. A. (2015). Inclusion for the 21st century: Why we need disabilities studies in education. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 3(2), 11-22.
- Fisher, D., Frey, N., & Thousand, J. (2003). What do special educators need to know and be prepared to do for inclusive schooling to work? *Teacher Education and Special Education*, 26(1), 42-50.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39–50. <https://doi.org/10.1177/002224378101800104>
- Fox, D. J. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Eunsa.
- Fundación Par (2010). *Escuelas inclusivas: un camino para construir entre todos: investigación y relato de experiencias sobre educación y diversidad*. Fundación Par.
- Garrison-Wade, D., Sobel, D., & Fulmer, C. L. (2007). Inclusive leadership: Preparing principals for the role that awaits them. *Educational Leadership and Administration*, 19, 117-132.
- Gasteiger-Klicpera, B., Klicpera, C., Gebhardt, M., & Schwab, S. (2013). Attitudes and experiences of parents regarding inclusive and special school education for children with learning and intellectual disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 17(7), 663-681.
- Gelabert, M. À. E. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración* (Vol. 222). Graó.
- George, M., y Mallery, M. (2011). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference 18.0 Update*. Allyn & Bacon.
- Giangreco, M. F., Doyle, M. B., & Suter, J. C. (2014). Italian and American progress toward inclusive education: Common concerns and future directions. *Life Span and Disability*, 17(1), 119-136.

- Gómez Hurtado, I. (2013). Dirección y gestión de la diversidad en la escuela: hacia un liderazgo inclusivo. *Revista Fuentes*, 14, 61-84.
- Gómez Hurtado, U., & Ainscow, M. (2014). Hacia una escuela para todos: liderazgo y colaboración. *Revista Investigación en la Escuela*, 82, 19-30.
- González González, D. (1999). El proceso de investigación por encuesta. En L. Buendía, D. González, D., J. Gutiérrez y M. Pegalajar, *Modelos de análisis de la investigación educativa* (pp. 133 – 170). Universidad de Granada.
- González González, M. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99.
- González-Rojas Y., & Triana-Fierro, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218.
- Guasp, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. *J. J. Guasp, De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo*.
- Gupta, P., & Buwade, J. (2013). Parental attitude towards the inclusion education for their disabled children. *Voice of Research*, 2(3), 12-14.
- Gutiérrez, M., Martín, M. V. & Jenaro, C. (2014). El Index para la inclusión: Presencia, aprendizaje y participación. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(3), 186- 201.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Prentice Hall.
- Hair, J. F., Black, W. C., Anderson, R. E., & Babin, B. J. (2018). *Multivariate Data Analysis* (8, ilustra ed.). *Cengage Learning EMEA*.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3) 329-51.
- Hallinger, P. (2011). A Review of Three Decades of Doctoral Studies Using the Principal Instructional Management Rating Scale: A Lens on Methodological Progress in Educational Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 47(2), 271-306.
- Hallinger P. & Heck R.H. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference? *Educational Management Administration & Leadership*, 38(6), 654-678.

- Hallinger, P. & Huber, S. (2012). School leadership that makes a difference: international perspectives. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 359-367. doi: 10.1080/09243453.2012.681508
- Hallinger, P. y Murphy, J.F. (1987). Assessing and developing principal instructional leadership. *Educational Leadership*, 45(1), 54-61.
- Harris A. (2004). Distributed leadership: leading or misleading. *Educational Management and Administration*, 32(1), 11-24. doi: 10.1177/1741143204039297
- Harris, A. & Chapman, C. (2002) Democratic leadership for school improvement in challenging contexts. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 6(9).
- Harris, A. & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Maidenhead: McGraw-Hill Education (UK).
- Hillier-Fry, C. (2020). Nuevos retos del liderazgo: la transformación empieza por dentro. *Observatorio de recursos humanos y relaciones laborales*, (160), 4.
- Hornby, G. (2015). Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of Special Education*, 42(3), 234-256.
- Hernández Prados, M. Á., & López Lorca, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula abierta*.
- Hunt, P., Doering, K., Hirose-hatae, A., Maier, J., & Goetz, L. (2001). Across-program collaboration to support students with and without disabilities in a general education classroom. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 26(4), 240-256.
- Hunt, P., Soto, G., Maier, J., & Doering, K. (2003). Collaborative teaming to support students at risk and students with severe disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 69(3), 315-332.
- Hurtado, I. G. (2012). Una dirección escolar para la inclusión escolar. *Perspectiva Educativa*, 51(2), 18-42.
- Ianes, D. & Canevaro, A. (2008). *Facciamo il punto su... l'integrazione scolastica*. Erickson
- Ianes, D., Zambotti, F., & Demo, H. (2013). Light and shadows in the inclusive Italian school system: a reply to Giangreco, Doyle y Suter (2012). *Life span and disability*, 16(1), 57-81.

- Jaén, A. M. B. (2014). La inclusión educativa desde la voz de los padres. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1), 110-120.
- Jiménez, K., & Porras, V. J. (2016). Gestión de la diversidad: Aportes para un liderazgo inclusivo. *Ensayos Pedagógicos*, 11(1), 57-72.
- Kelley, T. L. (1935). *Essential Traits of Mental Life*, *Harvard Studies in Education*. Vol. 26. Harvard University Press.
- Kotter, J. P. (1999). What effective general managers really do.
- La Declaración, De Madrid. (2002). No discriminación más acción positiva es igual a inclusión social.
- Leithwood, K. & Mascal, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 529-561.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28(1), 27-42.
- León, M. J. (2001). La dirección de las instituciones educativas y la atención a la diversidad. In P. de Vicente Rodríguez (Coord.), *Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas* (pp. 399-417). Ediciones Mensajero.
- León, M. J. (2012). El liderazgo para y en la escuela inclusiva. *Educación Siglo XXI*, 30(1), 131-157.
- León, M. J. & Arjona, Y (2011). Pasos hacia la inclusión escolar en los centros de Educación Secundaria Obligatoria. *Innovación Educativa*, 21, 201- 2213.
- León, M.J., Crisol, E., Romero, A. & Navarro, R. (2015). *Liderazgo inclusivo en los centros educativos*. En Actas del I Congreso Internacional Educación Inclusiva en la Universidad. Online, 25-27 de mayo. ISBN: 978-9942-948-04-5.
- León, M. J., Crisol, E., & Moreno, R. (2017). El liderazgo inclusivo en zonas desfavorecidas vs. favorecidas. In F. J. Murillo (Coord.), *Avances en liderazgo y mejora de la educación: Actas del I Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación*. (pp. 73-77). RILME.
- León, M.J., Estévez, B. & Crisol, E. (2016). *Atención a la diversidad en Educación Primaria*. Técnica Avicam.
- León, M. J., López, M. C., Romero, A., Crisol, E., Hinojosa, E., & Moreno, R. (2016). Liderando la educación inclusiva en centros de educación primaria y secundaria. In J. L. Bernal (Coord.), *Libro de Simposios del XIV Congreso interuniversitario de*

- organización de instituciones educativas (CIOIE) (pp. 127-153). Universidad de Zaragoza
- León, M. J., Crisol, E., & Moreno Arrebola, 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*.
- Lipsky, D. K., & Gartner, A. (1998). Taking inclusion into the future. *Educational Leadership, 56*(2), 78-81.
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología, 30*(3), 1151-1169. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- López, M. C. L., Guerrero, M. J. L., & Moya, E. C. Hacia una escuela inclusiva. La evaluación del liderazgo como factor de mejora institucional. In *Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação—Inclusão e Diversidade* (p. 47).
- Lorenzo-Seva, U., & Ferrando, P. J. (2006). FACTOR: A computer program to fit the exploratory factor analysis model. *Behavioral Research Methods, Instruments and Computers, 38*(1), 88-91. <https://doi.org/10.3758/BF03192753>
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L. & Anderson, S. E. (2010). *Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning*. The Wallace Foundation.
- Lozano-Martínez, J., Cava, A., Minutoli, G. & Castillo-Reche, I.S. (2021). ¿Es necesaria la formación del profesorado en metodologías inclusivas? Un estudio en centros de Messina. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24*(2), 211-225. <https://doi.org/10.6018/reifop.468941>
- Mac Ruairc, G. (2018). Leading Inclusive learning in Schools. En M Jose Leon y T. Sola (Eds.), *Liderando investigacion y practicas inclusivas* (pp. 33-42). Universidad de Granada.
- Marks H.M. & Printy S.M. (2003). Principal leadership and school performance. *Educational Administration Quarterly, 39*, 370-397.
- Martín Arribas, M. C. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas Profesión, 5*(17), 23-29.

- Mateus Cifuentes, L. E., Vallejo Moreno, D. M., Obando Posada, D. & Fonseca Durán, L. (2017). Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 177-191.
- Mayo, M., Fernández, J. C. & Roget, F. (2020). La atención a la diversidad en el aula: dificultades y necesidades del profesorado de educación secundaria y universidad. *Contextos Educativos*, 25, 257-274.
- Mesa, M. S., & García, A. I. (2015). Adaptation of Index for Inclusion to the field of higher education: Preliminary study. *Intangible Capital*, 11(3), 508-545.
- McGregor, G., & Vogelsberg, R. T. (1998). Inclusive Schooling Practices: Pedagogical and Research Foundations. A Synthesis of the Literature that Informs Best Practices about Inclusive Schooling.
- McMaster, K. L., Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2007). Promises and limitations of peer-assisted learning strategies in reading. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 5(2), 97-112.
- Mura, A., de Freitas, C. R., Tatulli, I., & Zurru, A. L. (2020). Inclusione: prossimità e distanze tra culture. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), 291-305.
- Murillo Torrecilla, F. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 11-24.
- Murillo, F. J., Krichesky, G., Castro, A. M., & Hernández, R. Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación Leadership for school inclusion and social justice. Contributions of research.
- Navarro Montaña, M. J. (2008). La dirección escolar ante el reto de la diversidad. *Revista de Educación*, 347, 319-341.
- Nes, K. (2009). The Role of the Index for Inclusion in Supporting School Development in Norway: A Comparative Perspective. *Research in Comparative and International Education*, 4(3), 305–320. <https://doi.org/10.2304/rcie.2009.4.3.305>
- OECD (2008). *Mejorar el liderazgo escolar: Política y prácticas*. París: OECD Publishing.
- Oliden, P. E., & Zumbo, B. D. (2008). Coeficientes de fiabilidad para escalas de respuesta categórica ordenada. *Psicothema*, 20(4), 896-901.
- OMS, Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)*. Genève. Trad. italiana Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute (ICF). Erickson, 2002.

- OMS, Organización Mundial de la Salud (2004). *ICF, Versione breve*. Erickson.
- OMS, Organización Mundial de la Salud (2007). *ICF-CY Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute - Versione per bambini e adolescenti*. Erickson
- ONU (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/itn.pdf
- ONU (2006). Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad. https://www.salute.gov.it/imgs/C_17_pubblicazioni_1361_allegato.pdf
- Oviedo, H., & Campo-Arias, (2005). Aproximación al uso del coeficiente Alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580.
- Pais, M. E. M., & Salgado, F. R. (2020). La atención a la diversidad en el aula: dificultades y necesidades del profesorado de educación secundaria y universidad. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (25), 257-274.
- Paletta, A. (2015). Leadership per l'apprendimento: una revisione della letteratura internazionale. *Ricercazione*, 7(1), 17-37.
- Paletta, A., & Bezzina, C. (2016). Governance and leadership in public schools: Opportunities and challenges facing school leaders in Italy. *Leadership and Policy in Schools*, 15, 524-542. <https://doi.org/10.1080/15700763.2016.1181186>
- Paletta, A. (2018). Una leadership di sistema per fare rete. *Rivista dell'istruzione*, 3, 28-32.
- Paletta, A., Basyte, E., & Alimehmet, G. (2020) How Principals Use a New Accountability System to Promote Change in Teacher Practices: Evidence From Italy. *Educational Administration Quarterly*, 56(1), 123–173. <https://doi.org/10.1177/0013161X19840398>
- Pàmies-Rovira, J., Senent-Sánchez, J. M., & Gelabert, M. A. E. (2016). El liderazgo pedagógico y la implicación del profesorado como factores de éxito en centros de entornos desfavorecidos en España. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2), 1-14.
- Pascale, L. D., Martínez, J. J. C., & Martínez, M. D. M. F. (2017). El estatus y roles de la familia en la escuela inclusiva en Italia: el caso de un instituto profesional. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 181-194.
- Pavone M. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*. Mondadori Università.

- Peetsma, T., Vergeer, M., Roeleveld, J., & Karsten, S. (2001). Inclusion in education: Comparing pupils' development in special and regular education. *Educational Review*, 53(2), 126-135.
- Peltier, G. L. (1997). The effect of inclusion on non-disabled children: A review of the research. *Contemporary Education*, 68(4), 234.
- Piccioli, M. (2019). Il processo italiano di inclusione scolastica nella prospettiva internazionale: i Disability Studies come sviluppo inclusivo. *Formazione, lavoro, persona*, 20, 91-99.
- Pont, B.; Nusche, D. & Moorman, H. (2009) Mejorar el liderazgo escolar. Política y práctica OCDE.
- Porter, A.C., Polikoff, M.S., Goldring, E.B., Murphy, J.F., Elliott, S.N. & May, H. (2010a). Developing a Psychometrically Sound Assessment of School Leadership: The VAL-ED as a Case Study. *Educational Administration Quarterly*, 46(2), 135-173.
- Porter, A.C., Polikoff, M.S., Goldring, E.B., Murphy, J.F., Elliott, S.N. & May, H. (2010b). Investigating the validity and reliability of the vanderbilt assessment of leadership in education. *Elementary School Journal*, 111(2), 282-313.
- Poulou, M., & Matsagouras, E. (2007). School–family relations: Greek parents' perceptions of parental involvement. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 83-89.
- Rafferty, Y., Boettcher, C., & Griffin, K. W. (2001). Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: Parents' perspectives. *Journal of Early Intervention*, 24(4), 266-286.
- Reversi, S., Langher, V., Crisafulli, V., & Ferri, R. (2007). The Quality of Disabled Students' School Integration: A Research Experience in the Italian State School System. *School Psychology International*, 28(4), 403–418. <https://doi.org/10.1177/0143034307084132>
- Rivas, P. (2006). La integración escolar y la exclusión social: una relación asimétrica. *Educere*, 10 (33), 361-367.
- Robbins, J. (2010). *The effect of inclusion on student performance on state assessments* (Doctoral dissertation, University of Kansas).
- Romero-Gracia, N. & Gómez-Hurtado, I. (2021). Leadership and School Management to Attend to Students with Special Educational Needs. *International Journal of Educational Leadership and Management*. 9 (2), 177-208.
- Rosenholtz S.J. (1985). Effective Schools: Interpreting the Evidence. *American Journal of Education*, 93(3), 352-388.

- Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of research in special educational needs*, 9(3), 188-198.
- Ruzzante, G. (2016). Tools to assess inclusion: an Italian review. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 16(3), 173-182.
- Ryan, J. (2003). *Leading diverse schools*. Kluwer.
- Ryan, J. (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and Policy in schools*, 5(1), 3-17.
- Schmider, E., Ziegler, M., Danay, E., Beyer, L., & Bühner, M. (2010). Is it really robust? Reinvestigating the robustness of ANOVA against violations of the normal distribution assumption. *Methodology*, 6(4), 147-151. <https://doi.org/10.1027/1614-2241/a000016>
- Shady, S.A.; Luther, V. L. & Richman, L.J. (2013). Teaching the Teachers: A Study of Perceived Professional Development Needs of Educators to Enhance Positive Attitudes toward Inclusive Practices. *Education Research and Perspectives* 40 (1), 169-191.
- Sisto, M., del Carmen Pérez-Fuentes, M., Gázquez-Linares, J. J., & del Mar Molero-Jurado, M. (2021). Actitudes hacia la inclusión educativa de alumnos con discapacidad: variables relativas al profesorado ya la organización escolar en Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1).
- Skjong, R. y Wentworth, B.H. (2001). Expert judgment and risk perception. Proceedings of *the Eleventh International Offshore and Polar Engineering Conference*. ISOPE, Vol. IV, pp. 537-544.
- Slee, R., & Allan, J. (2001). Excluding the included: A reconsideration of inclusive education. *International Studies in sociology of Education*, 11(2), 173-192.
- Sofwan, A., Mujiyati, & Hendrowati, T. Y. (2019). Perceptions of Inclusion Education by Parents of Elementary School-Aged Children in Lampung, Indonesia. *International Journal of Instruction*, 12(1), 199-212. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12113a>
- Spillane, J.P., Halverson, R. & Diamond, J.B. (2001). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34
- Sotomayor Soloaga, P., Hormazábal, J. M., Martínez Maldonado, P., & Araya Cortés, A. (2020). Liderazgo, cultura y prácticas inclusivas desde la mirada de equipos directivos de establecimientos educativos. *Comuni@ cción*, 11(1), 5-15.
- Stevenson, H. P. (2007). A case study in leading schools for social justice: when morals and markets collide. *Journal of Educational Administration*.

- Styron Jr, R. A., & Styron, J. L. (2011). Critical issues facing school principals. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 8(5), 1-10.
- Supovitz J., Sirinides P. & May H. (2010). How principals and peers influence teaching and Learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(1), 31-56.
- Timmerman, M. E., & Lorenzo-Seva, U. (2011). Dimensionality Assessment of Ordered Polytomous Items with Parallel Analysis. *Psychological Methods*, 16(2), 209-220. <https://doi.org/10.1037/a0023353>
- Thoonen, E. E., Slegers, P. J., Oort, F. J., Peetsma, T. T., & Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational administration quarterly*, 47(3), 496-536.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades educativas especiales*. París.
- UNESCO (1996). *Programma comunitario Helios, La Carta Di Lussemburgo*. Lussemburgo.
- UNESCO (2005). *Directrices para la Inclusión: Asegurar el acceso a la Educación para Todos*. UNESCO.
- UNESCO (2008). *The development of education. Inclusive Education: The Way of The Future*. 48th Session of the International Conference on Education. Geneva-Switzerland 25th to 28th 2008.
- UNESCO, (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. UNESCO.
- Unianu, E. M. (2012). Teachers' attitudes towards inclusive education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 900-904.
- Valdés, R.A. & Gómez-Hurtado, I. (2019). Competencias y prácticas de liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social. *Perspectiva Educacional. Formación de profesores*, 58(2), 47-68.
- Vaughn, S., & Schumm, J. S. (1995). Responsible inclusion for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(5), 264-290.
- Vianello, R., & Lanfranchi, S. (2009). Genetic syndromes causing mental retardation: deficit and surplus in school performance and social adaptability compared to cognitive functioning. *Life Span and Disability*, 12(1), 41-52.
- Villaverde, V. A. (2012). Recursos para la inclusión educativa del alumnado de origen extranjero en España: diseño y validación. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(3), 409-411.

- Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., & Levine, P. (2006). The Academic Achievement and Functional Performance of Youth with Disabilities. A Report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2). NCSER 2006-3000. *Online Submission*.
- Walker, A. D., Dimmock, C., Stevenson, H., Bignold, B., Shah, S., & Middlewood, D. (2005). Effective leadership in multi-ethnic schools.
- Witziers B., Bosker R.J. y Krüger M.L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administrative Quarterly*, 39(3), 398-425.
- Xing, S. (2017). The current state of inclusive education in China. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 10(2), 1.
- Xu, Y., & Filler, J. (2008). Facilitating family involvement and support for inclusive education. *School Community Journal*, 18(2), 53.
- Zanazzi, S. (2018). I docenti inclusivi tra teoria e pratica. *Italian Journal of Educational Research*, (21), 261-274.

Legislación Nacional Italiana (Orden cronológico)

- Constitución de la República Italiana (1948). <https://www.senato.it/documenti/repository/istituzione/costituzione.pdf>
- Ley 31 diciembre 1962, n. 1859. *Istituzione e ordinamento della scuola media statale*. <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1963/01/30/27/sg/pdf>
- Ley 30 marzo 1971, n. 118. *Conversione in legge del D.L. 30 gennaio 1971, n. 5 e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili*. <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1971/04/02/82/sg/pdf>
- Ley 4 agosto 1977, n. 517. *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*. <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1977/08/18/224/sg/pdf>
- Ley 5 febrero 1992, n. 104. *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*. <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1992/02/17/39/so/30/sg/pdf>

D.P.R. (Decreto Presidente de la República) de 24 febrero 1994. *Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap*. <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1994/04/06/79/sg/pdf>

D.P.R. (Decreto Presidente de la República) n. 275 de 1999. *Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art.21, della Legge 15/3/1999, n. 59*. <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1999/08/10/186/so/152/sg/pdf>

Ley 8 noviembre 2000, n. 328. *Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*. <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2000/11/13/265/so/186/sg/pdf>

Ley 3 marzo 2009, n. 18. *Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*. <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2009/03/14/61/sg/pdf>

MIUR (2009). *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

Ley 8 ottobre 2010, n. 170. *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento (DSA) in ambito scolastico*. <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2010/10/18/244/sg/pdf>

Decreto Ministeriale de 12/07/2011, n. 5669. *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*. https://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/prot5669_11.pdf

MIUR - Directiva Ministerial de 27 de diciembre de 2012 (BES). *Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

MIUR (2013). Circular n. 8 de 6 marzo. *BES – indicazioni operative*. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

MIUR (2013b). Circular de 22 noviembre 2013. *BES – chiarimenti*. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

D.P.R. (Decreto Presidente de la República) 28 marzo 2013, n. 80. *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione.*
https://www.istruzione.it/valutazione/allegati/DPR_%2028_03_13.pdf

Ley 13 julio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.* GU Serie Generale n.162 del 15-07-2015

MIUR-PNF (2016). *Piano Nazionale Formazione Docenti (2016-2019).* Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

Decreto Legislativo 13 abril 2017, n. 66. *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107.* GU Serie Generale n.112 del 16-05-2017 - Suppl. Ordinario n. 23.

Decreto Legislativo 7 agosto 2019, n. 96. *Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66.* GU Serie Generale n.201 del 28-08-2019

Decreto Ministerial n. 182 de 29 diciembre 2020. *Adozione del modello nazionale di PEI – Prime indicazioni.* [https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pei/allegati/m_pi.AOOGABMI.Registro%20Decreti\(R\).0000182.29-12-2020.pdf](https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pei/allegati/m_pi.AOOGABMI.Registro%20Decreti(R).0000182.29-12-2020.pdf)



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**

ANEXOS



Anexo 1: Cuestionario *Index para la Inclusión*

El INDEX es un instrumento ideado para promover la inclusión en las escuelas. Sugiere un camino compartido de planificación de la realidad escolar incluyendo los alumnos, los padres y el personal. Permite conocerse mejor, para intervenir sobre las necesidades de la escuela de manera más eficaz.

Gracias por la compilación de este cuestionario

Por favor, ponga una cruz en el recuadro que represente su opinión, de acuerdo con la siguiente escala:

0. Se necesita más información para decidir

1. En total desacuerdo

2. Bastante de acuerdo

3 totalmente de acuerdo

Cuestionario para equipos docentes y directivos

CREAR CULTURAS INCLUSIVAS				
1. Me siento bienvenido en el centro				
2. Los profesores colaboran entre ellos				
3. Cada uno es bienvenido				
4. Los estudiantes se ayudan unos a otros				
5. El profesorado y el alumnado se tratan con respeto				
6. Existe colaboración entre el profesorado y las familias.				
7. El centro y la comunidad local sostienen el desarrollo recíproco				
8. Existen elevadas expectativas sobre todo el alumnado				
9. El profesorado, el alumnado y las familias promueven valores inclusivos compartidos				
10. El alumnado se valora por igual				
11. El profesorado intenta eliminar todas las barreras del aprendizaje y la participación				
12. El centro contribuye a promover la salud de los menores y de los adultos				
13. El centro lucha contra todas las formas de discriminación				
ELABORAR POLÍTICAS INCLUSIVAS				
14. Se ayuda a todo nuevo miembro del profesorado a adaptarse al centro				
15. El centro promueve la acogida de todo el alumnado				
16. Las clases se hacen accesibles a todo el alumnado				
17. Todas las formas de apoyo están coordinadas				
18. Las actividades de formación ayudan al profesorado a atender a la diversidad del alumnado				
19. Las competencias del personal se conocen y son adecuadamente explotadas				
20. El apoyo que se presenta a los alumnos que aprenden el italiano se coordina con el apoyo al aprendizaje de otros alumnos				
21. El centro se activa para reducir los obstáculos socioculturales a la frecuencia escolar				
22. Se combate el bullying (acoso escolar)				

23.El alumnado está preparado a la hora que sale de la escuela para insertarse en otros contextos				
---	--	--	--	--

DESARROLLAR PRÁCTICAS INCLUSIVAS				
1. Las actividades para el aprendizaje están proyectadas teniendo en cuenta las capacidades de aprendizaje de todo el alumnado				
2. Las actividades para el aprendizaje estimulan la participación de todo el alumnado				
3. Las actividades para el aprendizaje desarrollan una comprensión de las diferencias				
4. El alumnado está activamente implicado en las actividades de aprendizaje				
5. El alumnado aprende de manera colaborativa				
6. Las actividades didácticas propuestas responden a las exigencias del tiempo del centro				
7. La evaluación es vista como parte del proceso de aprendizaje y de crecimiento del alumnado				
8. La disciplina de las clases se basa en el respeto mutuo				
9. El profesorado colabora en la planificación, enseñanza y evaluación				
10. El profesorado se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado				
11. Los deberes para casa contribuyen al aprendizaje de todos				
12. Todo el alumnado participa en actividades complementarias y extraescolares				
13. La diversidad entre el alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje				
14. La experiencia del profesorado se aprovecha plenamente				
15. Los recursos presentes en el contexto local del centro son conocidos y utilizados				
16. Los recursos humanos del centro se distribuyen según criterios transparentes				

Lo que me gusta menos de esta escuela
1.
2.
Lo que me gusta más de esta escuela
1.
2.

Cuestionario para la familia

CREAR CULTURAS INCLUSIVAS				
1.	Yo me siento aceptado en el centro			
2.	Cada uno es bienvenido			
3.	Mi hijo generalmente está impaciente de ir al centro			
4.	Los niños se ayudan unos a otros			
5.	El profesorado colabora			
6.	El profesorado y el alumnado se tratan con respeto			
7.	Los padres están implicados en la vida del centro			
8.	El centro me mantiene informado de lo que pasa			
9.	A todo el alumnado en el centro están garantizadas las mismas posibilidades de hacer un buen camino de aprendizaje			
10.	El profesorado ayuda a los alumnos para dar lo mejor			
11.	El profesorado piensa que todo el alumnado sea importante			
CREAR POLÍTICAS INCLUSIVAS				
12.	En el primer periodo de inclusión los docentes ayudan a todos los alumnos a adaptarse			
13.	A los docentes le gusta trabajar en todas sus clases			
14.	Los docentes afrontan las problemáticas de actitud del alumnado			
15.	El profesorado se compromete a convertir el centro en un lugar en el cual se va con mucho gusto			
16.	Se hace lo posible para prevenir y combatir el bullying (acoso escolar)			

DESARROLLAR PRÁCTICAS INCLUSIVAS				
17.	El profesorado facilita el aprendizaje para todo el alumnado			
18.	Se enseña a los alumnos a valorar a las personas que tienen un origen distinto al propio.			
19.	Mi hijo/a generalmente sabe que será enseñado en la clase siguiente			
20.	Los alumnos se ayudan entre ellos cuando están en dificultad			
21.	El profesorado ayuda los que muestran dificultades en el seguimiento de la lección			
22.	El personal de apoyo se compromete para ayudar todos los alumnos que tienen dificultades			
23.	Los deberes para casa ayudan mi hijo a aprender			
24.	Mi hijo generalmente entiende lo que tiene que hacer cuando hay algunos deberes			

Lo que me gusta menos de esta escuela				
1.				
2.				
Lo que me gusta más de esta escuela				
1.				

2.

Anexo II. Cuestionario *La leadership inclusive in Istituti Comprensivi LEI-Q*

Por favor marque para cada ítem la casilla relativa a cada criterio según el grado que más se ajuste a su juicio personal y profesional, de acuerdo con la siguiente escala [La preghiamo di segnare per ogni ítem la casella relativa ad ogni criterio secondo il grado che più concorda col suo giudizio personale e professionale, in accordo con la seguente scala]:

1. **Aún no implantado** [Non ancora implementado]
2. **Parcialmente implantado** [Parzialmente implementado]
3. **Sustancialmente implantado** [Sustancialmente implementado]
4. **Totalmente implantado** [Plenamente implementado]

LEI-Q-IP (La versión italiana para equipos docentes y directivos)

DIMENSION I. EL CENTRO COMO COMUNIDAD INCLUSIVA [DIMENSIONE I. LA SCUOLA COME COMUNITÀ INCLUSIVA] EL EQUIPO DIRECTIVO... [LO STAFF DI DIRIGENZA...]	Scale [Scala]			
1. Impulsa iniciativas que favorecen la participación de los miembros de la comunidad en el proceso formativo y en la vida del centro [Spinge iniziative che favoriscono la partecipazione dei membri della comunità al processo formativo e alla vita dell' istituto]				
2. Establece un plan de actuaciones, elaborado en colaboración con otros miembros de la comunidad, para fomentar las relaciones centro educativo/comunidad y responder a la diversidad del alumnado [Stabilisce un piano di azioni, elaborato in sinergia con altri membri della comunità, per promuovere le relazioni scuola/comunità locale e rispondere alla diversità della scolaresca]				
3. Promueve la colaboración con el mundo empresarial de manera continuada para reforzar la relación escuela-entorno laboral [Promuove una continua collaborazione con il mondo imprenditoriale per consolidare la relazione scuola-ambiente lavorativo]				
4. Impulsa acciones para colaborar con otros centros educativos, conocer y compartir experiencias [Promuove azioni per collaborare con altri istituti scolastici, conoscere e condividere esperienze]				
5. Organiza debates abiertos a la comunidad sobre situaciones de exclusión (racismo, xenofobia, machismo, etc.) [Organizza dibattiti aperti alla comunità su situazioni di esclusione (razzismo, xenofobia, maschilismo, etc.)]				
6. Participa en las acciones emprendidas por otras instituciones/organizaciones de la comunidad con carácter educativo (actividades deportivas, jornada contra racismo, etc.) [Participa alle azioni intraprese da altre istituzioni /organizzazioni della comunità di carattere educativo (attività sportive, giornata contro razzismo, etc.)]				
7. Impulsa acciones para sensibilizar a las familias sobre la importancia y beneficios de la inclusión [Promuove azioni di sensibilizzazione delle famiglie sull'importanza e i benefici dell'inclusione]				
8. Propone actividades educativas fuera del centro [Propone attività educative fuori dall'istituto]				
9. Establece acciones que fomentan la representación real de la diversidad de familias existentes en los organismos de gobierno del centro [Prevede iniziative che				

favoriscono la rappresentazione reale della diversità di famiglie esistenti negli organi di gestione dell'istituto]				
10. Promueve actividades que impulsan el conocimiento mutuo, el intercambio y la convivencia entre las familias y los demás miembros de la institución educativa [Promuove attività che spingono la conoscenza reciproca, lo scambio e la convivenza tra le famiglie e gli altri membri dell'istituzione educative]				
11. Prevé medidas para contrarrestar la influencia negativa que pudiera tener la situación familiar en el éxito de sus estudiantes (campañas de ayuda, apoyos al aprendizaje, escuela de padres, programas de acompañamiento) [Prevede misure per contrastare l'influenza negativa che la situazione familiare potrebbe avere sul successo dei suoi studenti (campagne di aiuto, sostegno all'apprendimento, incontri con i genitori, programmi di sostegno)]				
12. Dispone de un procedimiento de recogida de información sobre las necesidades del profesorado, alumnado y resto de personal del centro [Dispone di una procedura di raccolta di informazione sulle necessità del corpo docente, della scolaresca e del resto del personale dell'istituto]				
DIMENSION II. LA GESTIÓN DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS PROFESORES [DIMENSIONE II. GESTIONE DEI PROCESSI DI INSEGNAMENTO-APPRENDIMENTO E DI SVILUPPO PROFESSIONALE DEGLI INSEGNANTI] EL EQUIPO DIRECTIVO... [LO STAFF DI DIRIGENZA...]	Scale [Scala]			
13. Promueve que los distintos miembros de la comunidad educativa participen en la evaluación de las labores de dirección [Permette ai diversi membri della comunità educativa di partecipare alla valutazione dei compiti di gestione]				
14. Establece mecanismos para impulsar la participación del alumnado en la regulación de conflictos que surgen en el entorno educativo [Promuove meccanismi per stimolare la partecipazione della scolaresca nella regolazione di conflitti che sorgono nell'ambiente educativo]				
15. Propicia que el alumnado pueda expresar libremente su opinión y necesidades (respecto de su proceso educativo, normas y funcionamiento del centro, etc.) [Permette alla scolaresca di esprimere liberamente opinioni e necessità (rispetto al proprio processo educativo, alle norme e al funzionamento dell'Istituto)].				
16. Promueve proyectos de investigación-acción en el centro con el fin de orientar procesos de mejora [Stabilisce progetti di ricerca-azione nell'istituto al fine di orientare processi di miglioramento]				
17. Propone actividades y diseña estrategias (seminarios, cursos, conferencias, etc.) para abordar las percepciones, estereotipos,... del profesorado a fin de garantizar el respeto a la diversidad del alumnado y la igualdad de oportunidades [Propone attività e progetta strategie (seminari, corsi, conferenze, etc.) per trattare le percezioni, gli stereotipi del corpo docente al fine di garantire il rispetto della diversità della scolaresca e l'uguaglianza di opportunità]				
18. Promueve que el profesorado participe en las actividades educativas que organiza la comunidad local [Favorisce la partecipazione del corpo docente alle attività educative organizzate dalla comunità locale]				
19. Promueve entre el profesorado una visión compartida sobre la organización, metas y actividades para hacerles partícipes de un proyecto común [Favorisce tra il corpo docente una visione condivisa sull'organizzazione, le mete e le attività per renderlo partecipe di un progetto comune]				
20. Establece protocolos para abordar los conflictos a través del diálogo, la mediación y la negociación entre las partes implicadas [Promuove protocolli per affrontare i conflitti attraverso il dialogo, la mediazione e la negoziazione tra le parti implicate]				
21. Establece sanciones por el uso de símbolos y acciones que promueven la exclusión [Stabilisce sanzioni per l'uso di simboli e azioni che promuovono l'esclusione]				
22. Desarrolla programas educativos para prevenir actitudes discriminatorias entre el alumnado [Sviluppa programmi educativi per prevenire atteggiamenti discriminatori tra la scolaresca]				
23. Genera oportunidades para que todos los miembros de la comunidad educativa participen de forma efectiva en las decisiones [Crea opportunità affinché tutti i				

membri della comunità educativa partecipino in modo effettivo alle decisioni]				
24. Promueve acciones de acogida para todo el alumnado y para el profesorado de nueva incorporación [Promuove le attività di accoglienza per tutti gli studenti e per gli insegnanti nuovi arrivati]				
25. Promueve actividades que potencian el conocimiento mutuo entre el alumnado del centro [Sostiene attività che potenziano la conoscenza reciproca tra la scolaresca dell'istituto]				
26. Promueve la colaboración entre el profesorado, para mejorar la enseñanza facilitando tiempos y espacios [Incoraggia la collaborazione tra il corpo docente, per migliorare l'insegnamento facilitando tempi e spazi]				
27. Se interesa por conocer la postura del profesorado en relación a la diversidad del alumnado [Si preoccupa di conoscere la posizione del corpo docente in relazione alla diversità della scolaresca]				
28. Promueve espacios de reflexión entre los miembros del claustro sobre las condiciones de igualdad que ofrece el centro [Favorisce spazi di riflessione tra i membri del corpo docente sulle condizioni di uguaglianza che offre l'istituto]				
29. Sensibiliza al profesorado sobre la necesidad de comunicar las situaciones de discriminación o exclusión que pueda darse en el centro [Sensibilizza il corpo docente sulla necessità di comunicare situazioni di discriminazione o esclusione che possano verificarsi nell'istituto]				
30. Organiza acciones para que el profesorado reflexione sobre su práctica y valore la posible incidencia de su docencia en el fracaso escolar [Organizza azioni al fine di promuovere la riflessione degli insegnanti sulla loro pratica educativa e di valutare il possibile impatto del loro insegnamento sull'insuccesso scolastico]				
31. Sensibiliza al profesorado para que tenga altas expectativas hacia todo el alumnado [Sensibilizza il corpo docente affinché abbia alte aspettative verso tutta la scolaresca]				
32. Se preocupa de que la planificación de la enseñanza se haga de manera coordinada entre el profesorado [Si preoccupa che la pianificazione dell'insegnamento sia fatta in modo coordinato tra il personale docente]				
33. Promueve un currículum flexible y revisable para dar respuesta a las necesidades del alumnado acorde con los principios del Currículum para Todos (académicas, personales, sociales) [Promuove un curricolo flessibile e controllabile per dare risposta alle necessità della scolaresca concorde coi principi del Curriculum per tutti (accademico, personale, sociale)]				
34. Se interesa por garantizar la igualdad de oportunidades movilizando recursos (materiales y humanos) con el fin de favorecer la inclusión [Si interessa di garantire l'uguaglianza di opportunità mobilitando risorse (materiali ed umane) che favoriscono l'inclusione]				
35. Se interesa porque todo el alumnado se vea representado en los contenidos que se enseñan [Si interessa perché tutta la scolaresca si veda rappresentata nei contenuti che si insegnano]				
36. Promueve el desarrollo continuado de actividades que potencian la solidaridad, empatía y asertividad entre el alumnado en las aulas [Promuove il continuo sviluppo di attività che favoriscono la solidarietà, l'empatia e l'assertività tra gli studenti in classe]				
37. Se preocupa de que el profesorado fije criterios y procedimientos diversos para evaluar al alumnado [Si preoccupa che il corpo docente fissi criteri e procedimenti diversi per valutare la scolaresca]				
38. Promueve la evaluación de las prácticas docentes para determinar en qué grado favorecen la inclusión del alumnado [Promuove la valutazione delle pratiche didattiche per determinare il grado in cui esse favoriscono l'inclusione degli studenti]				
39. Asegura que la evaluación se haya realizado de manera coordinada e interdisciplinar [Si adopera affinché la valutazione si realizzi in maniera coordinata ed interdisciplinare]				
40. Favorece la participación del alumnado en los procesos de evaluación [Incoraggia la partecipazione degli studenti ai processi di valutazione]				

LEI-Q-IF (La versión italiana para las familias)

DIMENSION I. EL CENTRO COMO COMUNIDAD INCLUSIVA [DIMENSIONE I. LA SCUOLA COME COMUNITÀ INCLUSIVA] EL EQUIPO DIRECTIVO... [LO STAFF DI DIRIGENZA...]	Scale [Scala]			
1. Impulsa iniciativas que favorecen la participación de los miembros de la comunidad en el proceso formativo y en la vida del centro [Spinge iniziative che favoriscono la partecipazione dei membri della comunità al processo formativo e alla vita dell' istituto]				
2. Establece un plan de actuaciones, elaborado en colaboración con otros miembros de la comunidad, para fomentar las relaciones centro educativo/comunidad y responder a la diversidad del alumnado [Stabilisce un piano di azioni, elaborato in sinergia con altri membri della comunità, per promuovere le relazioni scuola/comunità locale e rispondere alla diversità della scolaresca]				
3. Participa en las acciones emprendidas por otras instituciones/organizaciones de la comunidad con carácter educativo (actividades deportivas, jornada contra racismo, etc.) [Participa alle azioni intraprese da altre istituzioni /organizzazioni della comunità di carattere educativo (attività sportive, giornata contro razzismo, etc.)]				
4. Ofrece las instalaciones del centro y sus recursos para el desarrollo de actividades (culturales, educativas, etc.) de interés para la comunidad [Offre le strutture e le risorse dell'istituto per lo sviluppo di attività (culturali, educative, etc.) di interesse per la comunità]				
5. Informa a la familia de la propuesta curricular que orienta la acción educativa del centro a través de distintos canales de comunicación [Informa la famiglia della proposta curriculare che guida l'azione educativa dell'istituto attraverso diversi canali di comunicazione]				
6. Impulsa acciones para sensibilizar a las familias sobre la importancia y beneficios de la inclusión [Promuovere azioni di sensibilizzazione delle famiglie sull'importanza e i benefici dell'inclusione]				
7. Promueve acciones que facilitan la comunicación y participación de todas las familias en las actividades educativas emprendidas dentro y fuera del entorno escolar [Promuove azioni che facilitano la comunicazione e la partecipazione di tutte le famiglie alle attività educative intraprese all'interno e all'esterno dell'ambiente scolastico]				
8. Escucha y tiene en cuenta las demandas y necesidades de todas las familias [Ascolta tiene conto delle esigenze e dei bisogni di tutte le famiglie]				
9. Promueve actividades que impulsan el conocimiento mutuo, el intercambio y la convivencia entre las familias y los demás miembros de la institución educativa [Promuove attività che favoriscono la conoscenza reciproca, lo scambio e la convivenza tra le famiglie e gli altri membri dell'istituzione educativa]				
10. Prevé medidas para contrarrestar la influencia negativa que pudiera tener la situación familiar en el éxito de sus estudiantes (campañas de ayuda, apoyos al aprendizaje, escuela de padres, etc.) [Prevede misure per contrastare l'influenza negativa che la situazione familiare potrebbe avere sul successo dei suoi studenti (campagne di aiuto, sostegno all'apprendimento, incontri con i genitori, etc.)]				
11. Promueve la participación del alumnado en los órganos de gobierno del centro [Promuove la partecipazione degli studenti negli organi collegiali della scuola]				
DIMENSION II. EL CENTRO COMO ESPACIO INCLUSIVO [DIMENSIONE II. LA SCUOLA COME SPAZIO INCLUSIVO] EL EQUIPO DIRECTIVO... [LO STAFF DI DIRIGENZA...]	Scale [Scala]			
12. Se preocupa de que los servicios que ofrece el centro respeten las diferentes necesidades del alumnado (sensibilidades religiosas, intolerancias gastronómicas, problemas de salud, etc.) [Si preoccupa che i servizi offerti dall'istituto rispettino le diverse esigenze degli studenti (sensibilità religiose, intolleranze alimentari, problemi di salute, etc.)]				
13. Se interesa por garantizar la igualdad de oportunidades movilizando recursos (materiales y humanos) con el fin de favorecer la inclusión [Si interessa di				

garantire le pari opportunità mobilitando risorse (materiali e umane) al fine di favorire l'inclusione].				
14. Se preocupa por dotar al centro de recursos materiales y humanos (de profesional especializado) para promover procesos de mejora [Si occupa di fornire all'istituto risorse materiali e umane (personale specializzato) per promuovere processi di miglioramento]				
15. Trabaja para que exista un clima institucional en el que todo el alumnado sea reconocido, atendido y apreciado [Si impegna affinché esista un clima istituzionale in cui tutti gli studenti siano riconosciuti, seguiti e valorizzati]				
16. Promueve entre el profesorado una visión compartida sobre la organización, metas y actividades para hacerles partícipes de un proyecto común [Favorisce tra il corpo docente una visione condivisa sull'organizzazione, le mete e le attività per renderlo partecipe di un progetto comune]				
17. Ofrece información transparente respecto al proceso de admisión y matriculación para garantizar que llega a todos los interesados por igual [Fornisce una informazione-trasparente sul processo di ammissione e di registrazione per garantire che raggiunga tutti gli stakeholder in egual misura]				
18. Toma medidas para prevenir y evitar el absentismo escolar [Adotta misure per prevenire ed evitare l'assenteismo]				
19. Establece sanciones por el uso de símbolos y acciones que promueven la exclusión [Stabilisce sanzioni per l'uso di simboli e azioni che promuovono l'esclusione]				
20. Desarrolla programas educativos para prevenir actitudes discriminatorias entre el alumnado [Sviluppa programmi educativi per prevenire atteggiamenti discriminatori tra la scolaresca]				
21. Comparte la autoridad y responsabilidad con el profesorado [Condivide autorità e responsabilità con i docent]				
22. Genera oportunidades para que todos los miembros de la comunidad educativa participen de forma efectiva en las decisiones [Crea opportunità affinché tutti i membri della comunità educativa partecipino in modo effettivo alle decisioni]				
23. Promueve que los distintos miembros de la comunidad educativa participen en la evaluación de las labores de dirección [Permette ai diversi membri della comunità educativa di partecipare alla valutazione dei compiti di gestione]				
24. Promueve acciones de acogida para todo el alumnado [Promuove azioni di benvenuto per tutti gli student]				
25. Establece mecanismos para impulsar la participación del alumnado en la regulación de conflictos que surgen en el entorno educativo [Promuove meccanismi per stimolare la partecipazione della scolaresca nella regolazione di conflitti che sorgono nell'ambiente educativo]				
26. Propicia que el alumnado pueda expresar libremente su opinión y necesidades (respecto de su proceso educativo, normas y funcionamiento del centro, etc.) [Permette alla scolaresca di esprimere liberamente opinioni e necessità (rispetto al proprio processo educativo, alle norme e al funzionamento dell'istituto)].				