

Año 28  
No. Especial 9, 2023  
ENERO-JUNIO



Año 28  
No. Especial 9, 2023  
Enero-Junio

# Revista Venezolana de Gerencia



UNIVERSIDAD DEL ZULIA (LUZ)  
Facultad de Ciencias Económicas y Sociales  
Centro de Estudios de la Empresa

ISSN 1315-9984

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons  
Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.  
[http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/deed.es\\_ES](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/deed.es_ES)



# Liderazgo inclusivo como elemento clave del desarrollo educativo

Rojas León, Cevero Rómulo\*  
Pongo Aguila, Oscar Eduardo\*\*  
Huaman Ccanto, Fernando\*\*\*  
Orosco Gavilán, Juan Carlos\*\*\*\*

## Resumen

Este estudio tuvo como objetivo evaluar los elementos clave que permiten un liderazgo inclusivo para el desarrollo educativo peruano, a través de la experiencia canadiense. Mediante de un enfoque mixto, se utilizó el diseño anidado concurrente de varios niveles, la muestra se conformó por dos grupos: 1029 participantes de 20 instituciones educativas en Perú y Canadá, a quienes se aplicó la escala de liderazgo inclusivo LEI-Q, el segundo grupo estuvo conformado por 10 directores canadienses a quienes se aplicó un *focus group*. Más del 90% de canadienses evidencian que existe un liderazgo inclusivo en las instituciones, mientras que, en Perú el 79% precisan no haber liderazgo inclusivo. Los directores canadienses hicieron énfasis en tres elementos clave que permiten impulsar el liderazgo inclusivo: aprendizaje crítico reflexivo, fomentar relaciones con la comunidad educativa y promoción del liderazgo inclusivo. Para hacer que la inclusión sea una realidad en las escuelas públicas peruanas se requiere un énfasis continuo en la condición humana y una atención deliberada a los marcos de transformación sociocultural y sistémica.

**Palabras clave:** Inclusión; Liderazgo inclusivo; educación.

**Recibido:** 20.01.23

**Aceptado:** 16.05.23

- \* Doctor en Ciencias Contables por la Universidad Peruana los Andes (UPLA). Co-Investigador en Proyectos de Investigación con Fondos Concursables – FOCAM y demás proyectos de investigación en la UPLA. (Huancayo, Perú). Email: [d.crojasl@upla.edu.pe](mailto:d.crojasl@upla.edu.pe) ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6544-5869>
- \*\* Doctor en Economía, Universidad Nacional Federico Villarreal. Maestro en Economía, Universidad San Martín de Porres. Docente principal en la facultad de ciencias económicas, Universidad Nacional Federico Villarreal. (Lima, Perú). Email: [oscarpongo@yahoo.com](mailto:oscarpongo@yahoo.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8052-348X>
- \*\*\* Grado de Maestro en Gestión Pública. Licenciado en Administración por la Universidad Nacional de Huancavelica, docente contrato en la Facultad de Ciencias Empresariales de Universidad Nacional de Huancavelica y con amplia experiencia en el sector público. Afiliación en Universidad Nacional de Huancavelica. (Paturpampa, Perú). Email: [fernando.huaman@unh.edu.pe](mailto:fernando.huaman@unh.edu.pe) ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6951-4796>
- \*\*\*\* Magíster en Estadística Aplicada por la UNALM. Licenciado en Matemática-Estadística por la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga. Experiencia en docencia e investigación universitaria, análisis y administración de base de datos. Docente del curso Probabilidad y Estadística en la Universidad Privada del Norte (UPN). (Trujillo-La Libertad, Perú). Email: [juan.orosco@upn.edu.pe](mailto:juan.orosco@upn.edu.pe) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4268-3992> Afiliación en Universidad Privada del Norte

# Inclusive leadership as a key element of educational development

## Abstract

This study aimed to evaluate the key elements that allow inclusive leadership for Peruvian educational development, through the Canadian experience. Through a mixed approach, the concurrent nested design of several levels was used, the sample was made up of two groups: 1029 participants from 20 educational institutions in Peru and Canada, to whom the LEI-Q inclusive leadership scale was applied, the second group was made up of 10 Canadian directors to whom a focus group was applied. More than 90% of Canadians show that there is inclusive leadership in the institutions, while in Peru 79% state that there is no inclusive leadership. The Canadian directors emphasized three key elements that promote inclusive leadership: reflective critical learning, fostering relationships with the educational community, and promoting inclusive leadership. Making inclusion a reality in Peruvian public schools requires a continued emphasis on the human condition and deliberate attention to sociocultural and systemic transformation frameworks.

**Keywords:** Inclusion; Inclusive leadership; education.

## 1. Introducción

La Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2015) introdujo sus Objetivos de Desarrollo Sostenible para abordar las principales preocupaciones que enfrenta la población mundial. Estos objetivos son una continuación de los Objetivos de Desarrollo del Milenio que implican la provisión de una educación de calidad (Smith, 2020). La educación es la base para la mejora de la vida y el desarrollo sostenido. Además de mejorar la calidad de vida de las personas, el acceso a una educación inclusiva y equitativa puede permitir que descubran soluciones innovadoras para los desafíos más apremiantes del mundo (Alonso-García et al, 2019).

Tradicionalmente, la educación inclusiva se ha concentrado en la

educación especial para garantizar que los niños con discapacidades reciban la asistencia necesaria para estudiar y desarrollarse en los entornos de las aulas ordinarias (Cambron-McCabe, 2006). Sin embargo, en los últimos años, la definición de educación inclusiva se ha ampliado para abordar todos los tipos de exclusión y marginación, brechas y desigualdades en el acceso, la participación y los resultados del aprendizaje; formas de exclusión social y marginación que afectan directamente la participación y los resultados del aprendizaje incluyen reacciones restringidas a la diversidad racial, social, étnica, regional, residencial, religiosa y de género (Opoku, 2022).

A pesar de que actualmente vivimos un momento en el que se valora y se abraza la diversidad (Ainscow,

2020), seguimos encontrando prácticas y diversos tipos de exclusión relacionados con la gestión de la diversidad y la cultura en las escuelas. En consecuencia, los equipos directivos se enfrentan a cuestiones formativas, paradigmáticas y culturales (Ainscow y Sandill, 2010). En este contexto, no es suficiente ejercer una buena gestión escolar, es decir, asegurar la sostenibilidad de las condiciones organizacionales de una institución educativa (León et al, 2018; Paricahua et al, 2022; Muñoz et al, 2022). Más bien, es necesario avanzar en el liderazgo, que se caracteriza por articular y lograr objetivos y metas compartidas con los demás en la escuela a través de prácticas contextualizadas en la inclusión (Valdés, 2020).

Para avanzar hacia una escuela que gestione la diversidad y el desarrollo educativo, es vital establecer equipos de gestión inclusivos. En este sentido, se ha identificado el liderazgo inclusivo como uno de los factores más importantes para impulsar la mejora educativa (Carmeli et al, 2010; Puma et al, 2022; Mamani et al, 2022). Los análisis exhaustivos y cada vez más completos de los líderes y el liderazgo indican que la calidad del liderazgo puede ser un componente crucial para promover la mejora de la calidad de la educación (Chávez et al, 2022). El liderazgo tiene efectos considerables en la estructura escolar, las prácticas docentes y los resultados de rendimiento de los estudiantes (Crisol et al, 2020).

Existen numerosas variables que subyacen al liderazgo inclusivo educativo, y la mayoría de los expertos creen que la influencia de los líderes escolares en las experiencias de los estudiantes en las escuelas es matizada y multifacética (Kuknor y Bhattacharya, 2020). También existe una cantidad

considerable de literatura sobre la importancia de la inclusión en el aula y los beneficios de la inclusión para todos los grupos de estudiantes. Sin embargo, la investigación sobre las estrategias que permiten desarrollar el liderazgo inclusivo sigue sin explorarse en Perú.

Este estudio brinda la oportunidad de abordar esta brecha de conocimiento para obtener una mejor comprensión de cómo se aborda el liderazgo inclusivo en Perú y Canadá, además de examinar formas de impulsar el liderazgo inclusivo y el desarrollo educativo desde la experiencia educativa canadiense. Por tal razón, este estudio plantea el objetivo de evaluar los elementos clave que permiten un liderazgo inclusivo para el desarrollo educativo peruano, a través de la experiencia canadiense.

## **2. Liderazgo inclusivo**

Nemhard y Edmondson (2006) introdujeron por primera vez el concepto de liderazgo inclusivo en el campo organizacional. El liderazgo inclusivo comprende el desempeño verbal y conductual de los líderes para alentar a las personas a participar en la institución. Por consiguiente, se destacó la participación percibida de los participantes en el liderazgo y clasificaron esta relación interdependiente como mutuamente beneficiosa y basada en objetivos comunes.

Asimismo, Stadnick et al, (2019) examinan cómo los directores que implementaron prácticas basadas en evidencia para niños con déficit de atención implican que las actividades de liderazgo que coinciden con el perfil de liderazgo óptimo inspiran a otros y demuestran integridad moral y ética.

Por su parte, Cambron-McCabe (2006) ha demostrado que el desarrollo de

líderes que aboguen por la justicia social y la inclusión es una estrategia para promover la educación inclusiva en las escuelas y permite mejorar la calidad educativa a través de la mejora del rendimiento de los estudiantes. Según Aarons et al, (2017), un liderazgo inclusivo es un factor necesario para apoyar la implementación exitosa de la práctica basada en evidencia, que permite a los estudiantes sentirse parte de la institución, dejando de lado diferencias de costumbres, idiomas, religiones o incluso el género (Ramos et al, 2022).

Específicamente en el contexto educativo, inicialmente, el estilo de liderazgo inclusivo se estudió en el contexto de la educación occidental (Hollander, 2009). Se creía que el liderazgo inclusivo en educación implicaba un proceso de liderazgo comunitario equitativo, y se definía como la presencia de un líder de aprendizaje (Ryan, 2007).

En contraste con otros estilos de liderazgo, el liderazgo inclusivo se distingue por la aceptación, la pertenencia, el carácter distintivo y la inclusión (Kuknor & Bhattacharya, 2020).

### 3. Educación inclusiva

El modelo de inclusión y exclusión de Barak (2011) identifica al líder como un componente crucial que impacta la experiencia de inclusión laboral del individuo. Según Wasserman et al, (2008), los líderes deben involucrar a individuos y grupos en un diálogo abierto, tratar a cada uno como único y diferente, modelar un comportamiento cultural inclusivo y resolver las preocupaciones relacionadas con la diversidad (Castillo-Acobo et al, 2022).

Del mismo modo, Shore et al, (2011) clasifican las acciones, estrategias, valores, decisiones y filosofía

de los líderes como antecedentes de la inclusión percibida del grupo de trabajo en su estructura teórica de inclusión (Carmeli et al, 2010; Lumby y Coleman, 2016).

Con frecuencia, la educación inclusiva se define como las actitudes y estrategias del aula que se adaptan a la diversidad de la cultura, la práctica y la política educativa (Ainscow, 2020). La educación inclusiva requiere que todos los empleados tengan una comprensión clara y común de lo que implica la inclusión, junto con expectativas de inclusión compartidas que deben ser respaldadas por el liderazgo escolar (Castillo-Acobo et al, 2022).

Angelides (2012) enfatiza que ser líder en educación inclusiva requiere una comprensión del entorno local y la perspectiva de los estudiantes, así como el desarrollo de prácticas de liderazgo de apoyo a la enseñanza que tengan en cuenta las perspectivas de los niños. En consecuencia, la pericia y la experiencia de los administradores escolares en áreas específicas son cruciales (McLeskey y Waldron, 2015; Skoglund y Stacker, 2016, Lambrecht et al, 2020; Diamond y Spillane, 2016).

Para Schechter y Feldman (2019) la sociedad inclusiva naturalmente incluye escuelas inclusivas. En Canadá, es responsabilidad de los padres/tutores, maestros, miembros de la comunidad y el gobierno, satisfacer las necesidades de todos los niños y jóvenes. La educación inclusiva prepara a los niños para que se conviertan en personas solidarias que reconocen que todos tienen derecho a aprender, vivir y trabajar en un entorno en el que se sientan valorados, seguros y respetados. Un papel clave de la educación pública es brindar a los estudiantes la oportunidad de aprender a participar en una comunidad diversa

(Whitley y Hollweck, 2020; DiPaola y Walther-Thomas, 2003).

Diversos países han logrado un gran progreso en hacer que las escuelas sean más inclusivas. Sin embargo, Canadá es considerada como una de las más exitosas a nivel mundial fomentando la inclusión educativa (Castillo-Acobo, et al, 2022; Lord, 2020). En Canadá, la misión es proporcionar entornos de aprendizaje inclusivos y receptivos que reconozcan la importancia de la diversidad y promuevan la igualdad de acceso, oportunidades y resultados para todos los estudiantes, incluidos aquellos con diversas habilidades y discapacidades

Por otro lado, en Perú, el goce del Derecho a la Educación de las personas con discapacidad se ve levemente obstaculizado por el hecho de que los padres no pueden, en la mayoría de las situaciones, consentir en matricular a sus hijos en los establecimientos educativos que estimen convenientes. Dado que los centros de Educación Básica Regular (EBR) no los aceptan durante el procedimiento de matrícula, deben elegir los centros de Educación Básica Especial como opción para el ciclo escolar. Si bien, existe una ley que promueve la educación inclusiva, aún siguen existiendo barreras que no permiten integrar a aquellos estudiantes con discapacidades, con diferentes costumbres o con recursos limitados para poder integrarse a la institución educativa (Domínguez-Jara, 2017).

#### **4. Diseño metodológico**

Este estudio se basó en un enfoque mixto y se usó un diseño anidado concurrente de varios niveles, el cual permite obtener datos cuantitativos y cualitativos en diferentes tiempos y

de diferentes poblaciones que estén dentro del contexto de la investigación (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018; Creswell y Creswell, 2018).

Para cumplir con la primera pregunta del estudio, la población estuvo conformada por, 1153 padres y madres de familia de 10 instituciones educativas públicas en Perú y 10 instituciones educativas públicas en Canadá. Debido a que no se pudo acceder a todos, se aplicó el muestreo probabilístico con un porcentaje de confiabilidad del 99%, quedando 1029 participantes como muestra constituida. Fueron, entonces, 456 participantes canadienses y 697 participantes peruanos quienes evaluaron el liderazgo inclusivo de los directores de las instituciones.

A esta muestra se aplicó la escala LEI-Q (Escala de liderazgo inclusivo) elaborado y validado por López-López et al, (2021). Este instrumento fue traducido por los investigadores y sustentado por un traductor especializado. Mide dos dimensiones y su escala de calificación es: no está implementado, parcialmente implementado, sustancialmente implementado, e implementado por completo.

Para la segunda pregunta del estudio, se tomó como población y muestra a 10 directores de 10 instituciones educativas en Canadá a quienes se aplicó un Focus Group. Para ello se juntó a los docentes de cada institución en un mismo grupo. El investigador principal se encargó de plantear el objetivo, el cual fue identificar los elementos clave que permiten un liderazgo inclusivo para el desarrollo educativo. El moderador se encargó de hacer la pregunta base: ¿Cuáles son los elementos clave que permiten un liderazgo inclusivo para el desarrollo educativo?

A través de esta pregunta se fueron realizando más interrogantes por medio de la estrategia de arriba hacia abajo para obtener la información, se triangularon los temas, categorías y proposiciones teóricas. Se hizo uso de la narrativa experiencial que permite indagar sobre las experiencias de los participantes como medio para obtener una comprensión más profunda de la problemática. Los datos se examinaron mediante la eliminación de todas las fuentes, la lectura y la codificación de los problemas, la codificación de los significados relevantes para el problema como patrones y, finalmente, la fusión de los códigos en temas (Creswell y Creswell, 2018).

## 5. Liderazgo inclusivo en Perú y Canadá

Para los resultados de la escala de liderazgo inclusivo se evaluaron dos dimensiones: Apertura a la comunidad y la escuela como espacio inclusivo.

Como se muestra en los resultados de la tabla 1 del liderazgo inclusivo desde la percepción de los padres y madres de familia canadienses, la mayoría confirma que el liderazgo inclusivo está sustancialmente implementado o está implementado por completo, lo que quiere decir que las instituciones educativas si se abren para que su comunidad educativa puede dar sus opiniones, participar y generar un ambiente unido.

**Tabla 1**  
**Liderazgo inclusivo en Canadá**

Liderazgo inclusivo	Frecuencia	Porcentaje
No está implementado	16	2%
Parcialmente implementado	30.5	4%
Sustancialmente implementado	297	43%
Implementado por completo	353.5	51%
Total	697	100%
Apertura a la comunidad	Frecuencia	Porcentaje
No está implementado	19	3%
Parcialmente implementado	32	5%
Sustancialmente implementado	157	23%
Implementado por completo	489	70%
Total	697	100%
Escuela como espacio inclusivo	Frecuencia	Porcentaje
No está implementado	13	2%
Parcialmente implementado	29	4%
Sustancialmente implementado	437	63%
Implementado por completo	218	31%
Total	697	100%

Fuente: elaboración propia mediante la sistematización de resultados.

De igual manera, la generación de un espacio inclusivo, donde los padres perciben que la institución educativa se abre como espacio inclusivo, promoviendo acciones para sensibilizar la importancia y beneficios de la inclusión, informando sobre los diferentes canales de comunicación y promoviendo actividades que potencian el intercambio cultural de todos los miembros de la comunidad educativa.

Como se puede ver en la tabla 2,

de acuerdo con los padres y madres de familia peruanos, el liderazgo inclusivo en la mayoría de las instituciones no está implementado. Los participantes aseveraron que las instituciones no incitan a su participación ni promueven un espacio donde todos pueden ser incluidos. Además, los participantes refieren que casi nunca ponen a disposición las instalaciones o los recursos para la realización de actividades culturales o educativas.

**Tabla 2**  
**Liderazgo inclusivo en Perú**

Liderazgo inclusivo	Frecuencia	Porcentaje
No está implementado	358.5	79%
Parcialmente implementado	69.5	15%
Sustancialmente implementado	13.5	3%
Implementado por completo	14.5	3%
Total	456	100%
Apertura a la comunidad	Frecuencia	Porcentaje
No está implementado	398	87%
Parcialmente implementado	46	10%
Sustancialmente implementado	8	2%
Implementado por completo	4	1%
Total	456	100%
Escuela como espacio inclusivo	Frecuencia	Porcentaje
No está implementado	319	70%
Parcialmente implementado	93	20%
Sustancialmente implementado	19	4%
Implementado por completo	25	5%
Total	456	100%

Fuente: elaboración propia mediante la sistematización de resultados.

De acuerdo con los resultados obtenidos en la tabla 3, la media aritmética obtenida del liderazgo inclusivo en Canadá fue de 51.25 y de

41.58 para el liderazgo inclusivo en Perú. De los valores se puede inferir que el nivel de liderazgo inclusivo en Canadá es superior al de Perú.



**Tabla 3**  
**Comparación de los grupos de estudios**

Grupos	N	Media	Deviation	Avg. error
Liderazgo inclusivo – Canadá	697	51.25	8.484	1.1568
Liderazgo inclusivo - Perú	496	41.58	10.525	2.4521

Fuente: elaboración propia mediante la sistematización de resultados.

Los resultados de la tabla 4 muestran un valor de .000 para la variable liderazgo inclusivo, lo que permiten establecer que existe una diferencia significativa entre los grupos

de Canadá y Perú, asimismo, el valor de .001, se obtuvo en las dimensiones de la variable liderazgo inclusivo, dando como resultado una diferencia significativa, también para ambos grupos.

**Tabla 4**  
**Prueba de hipótesis chi cuadrado**

	Chi cuadrado					
	gl	Sig.	Diferencia de promedios	Error estándar	95% intervalo de confianza	
					Bajo	Alto
Liderazgo Inclusivo Canadá - Perú	29	0.000	3.81	2.71	3.85	5.58
Liderazgo Inclusivo Canadá - Perú (dimensiones)	19	0.001	5.89	2.97	2.53	4.25

Fuente: elaboración propia mediante la sistematización de resultados.

Los datos reflejados expresan que existe una diferencia significativa entre la percepción que tienen los padres y madres canadienses, de la percepción de los peruanos. Los datos reflejan que, en Perú, el liderazgo inclusivo no es una realidad, mientras que, en Canadá, los resultados son positivos.

De acuerdo con los resultados obtenidos en el focus group, los directores establecieron tres elementos clave que permiten impulsar el liderazgo

inclusivo con el objetivo de lograr el desarrollo educativo:

- **Elemento 1: Aprendizaje crítico reflexivo**

De acuerdo con las líderes de las instituciones educativas en Canadá:

Los líderes que cultivan su propia reflexividad crítica pueden impartir estas habilidades y conocimientos al resto de la comunidad escolar. Hay varios

enfoques para lograr este objetivo: Organizar reuniones y otros eventos relacionados con la escuela, y participar en conversaciones críticas con los grupos de padres, profesores, directores y los mismos estudiantes son formas de cultivar una masa crítica de defensores de la equidad.

Para lograr este propósito se debe desarrollar una conciencia crítica, fomentar el diálogo, enfocarse en el aprendizaje de los estudiantes y la práctica en el aula, adoptar procesos de toma de decisiones y políticas inclusivos e integra enfoques de toda la escuela (Theoharis, 2007). No se puede subestimar la importancia del aprendizaje crítico continuo en el fomento de entornos escolares inclusivos para todos los estudiantes (Skrla et al, 2004). También son útiles los modelos de enfoques inclusivos, la contratación de personal orientado a la equidad, la incorporación deliberada de temas de equidad en las políticas, la pedagogía y el desarrollo profesional, y la organización de reuniones y otros eventos relacionados con la escuela (Ryan, 2013).

- **Elemento 2: Fomentar relaciones con la comunidad educativa**

Una educación verdaderamente democrática se centra en la calidad de las interacciones entre todos los miembros de la comunidad escolar, no solo entre unos pocos (Ryan, 2012). Es precisamente esta dedicación grupal la que puede tener un efecto positivo en los proyectos de desarrollo escolar y la inclusión, y no el heroísmo de un solo líder (Riehl, 2000, Ryan y Rottmann, 2007).

- **Para los directores:**

Los líderes inclusivos son conscientes de que algunos grupos de padres carecen de la confianza, el lenguaje y la experiencia para negociar procesos educativos burocráticos, como reuniones formales, gobierno escolar y comités de políticas. El desmantelamiento de algunos de estos sistemas jerárquicos mejora la capacidad de un líder escolar para hacer que grupos minoritarios específicos se sientan bienvenidos y cómodos para participar y compartir sus pensamientos sobre muchos aspectos de la vida escolar.

- **Elemento 3: Promoción de la inclusión estratégica**

Para que los líderes inclusivos sean efectivos en la promoción de entornos inclusivos, deben ser políticamente inteligentes al participar en la micropolítica de sus organizaciones, aprovechando su perspicacia y habilidades políticas mediante la implementación de estrategias e involucrando a las personas a través de la persuasión en los momentos apropiados. Los directores pueden convencer a las personas para que se unan a la causa, persuadiéndolas de la importancia de las iniciativas inclusivas a través del discurso, el debate, el cuestionamiento, las anécdotas, el intercambio de datos, etc.

Los líderes inclusivos deben ser conscientes de los ajustes estructurales necesarios para posibilitar acciones inclusivas. Forjando alianzas con varias organizaciones que puedan apoyar sus objetivos de activismo social y cambio, formando coaliciones con personas de ideas afines (Taylor y Brownell,

2017) y alineándose con el personal clave de la junta escolar y las agencias comunitarias, que puedan proporcionar los recursos necesarios para sus escuelas, los líderes inclusivos deben maximizar la construcción de relaciones (Ryan, 2013).

Además, al conectarse con dichos grupos, los líderes inclusivos crean redes que mejoran su potencial para servir a sus comunidades escolares. En otras palabras, los directores inclusivos que están en sintonía con la cultura política de sus escuelas pueden asumir riesgos de diversas maneras para ayudar a las comunidades que están subrepresentadas en las estructuras organizativas predominantes de sus escuelas.

Los directores de las instituciones se sumergieron también a dialogar sobre los obstáculos que trae consigo un liderazgo inclusivo.

*En un nivel micro: la carga de trabajo y la agenda neoliberal, que impregna muchos aspectos de la vida escolar y la gobernanza, incluidas las políticas, los programas y la pedagogía, desalientan a los líderes orientados a la equidad de perseguir metas inclusivas. En un nivel micro, la reticencia de los miembros o el personal de la comunidad escolar a aceptar el cambio o adoptar la visión transformadora de los líderes inclusivos es simplemente uno de los varios desafíos a lo largo del camino de la igualdad.*

De acuerdo con Ryan (2013) los propios líderes escolares pueden representar un obstáculo para este esfuerzo. Otros pueden sentirse obligados a implementar reformas y directivas políticas a pesar de sus implicaciones excluyentes. Según la investigación de Theoharis y Causton-Theoharis (2008), aquellos que perseguían ideales inclusivos experimentaron agotamiento, estrés y desánimo. Estos seguidores de

las ideas de justicia social encontraron una “oposición insuperable” y “pagaron un alto precio” mientras luchaban por la inclusión (McLaren, 2007).

Por lo tanto, es posible que los líderes comprometidos con la inclusión nunca aprecien por completo los resultados de su trabajo. Dada la constancia de los obstáculos, sería fácil que los líderes que trabajan en este campo se desanimaran. Otro obstáculo que establecieron los directores fue:

*El costo de implementar un programa inclusivo genera un valor alto debido a que se deben reorganizar las estructuras organizativas, desde la plana docente hasta los padres de familia. Esto puede tomar también bastante tiempo y va a depender de cada localidad.*

En las naciones donde se ha implementado este modelo, se han logrado avances significativos. Se ha descubierto que las iniciativas educativas inclusivas, si se implementan adecuadamente. Cuando se administran de manera efectiva, los programas de educación inclusiva pueden ser menos costosos de implementar y operar que los servicios de educación especial (Porter, 1998). En tiempos de restricción fiscal, los servicios de educación inclusiva son más sostenibles desde el punto de vista financiero y político que los sistemas paralelos de educación especial. Es más viable políticamente porque los servicios están diseñados para el beneficio de todos los alumnos (Rix et al, 2009; Simpson, 2004).

Numerosas naciones brindan excelentes, aunque no sobresalientes ejemplos de educación inclusiva. Sin embargo, siguen siendo la excepción y no la regla en prácticamente todos los países. Canadá puede estar orgulloso de las provincias y territorios donde la inclusión total es una realidad, pero la

educación inclusiva no es la norma para todos los niños del país. En realidad, no existe ninguna nación en la que todos los alumnos puedan asistir a escuelas regulares. Este sigue siendo un desafío internacional importante, uno en el que Canadá está en una posición ideal para convertirse en un faro para el desarrollo global de la educación inclusiva (Whitley y Hollweck, 2020).

El enfoque de la educación inclusiva es coherente con los valores internacionales de derechos humanos (Riehl, 2009). A pesar de la escasez de investigaciones que documenten el proceso de transición que las juntas escolares han intentado pasar de un modelo de educación especial a uno de educación inclusiva (Schechter y Feldman, 2019). Los enfoques de inclusión con frecuencia apuntan a las necesidades de los estudiantes y están orientados a promover las aspiraciones de los estudiantes (León et al, 2018)

Para avanzar en una educación inclusiva, justa y equitativa, debemos abrir las escuelas a la variedad familiar y su entorno, fomentando la interacción mutua, el compromiso activo, el sentido de pertenencia y el ejercicio de la responsabilidad compartida en la educación de los niños (Ainscow, 2020).

No se trata simplemente de permitir la participación ocasional ligada a actividades extraescolares (Angelides, 2020), sino de fomentar una verdadera cultura participativa basada en la confianza mutua que potencie la implicación de todas las familias y su participación activa en la toma de decisiones. Decisiones que afectan la educación de los estudiantes, la vida escolar, la administración y la cultura institucional (Diamond y Spillane, 2013). Como indican, para afrontar este desafío es necesario introducir nuevos métodos

de gobierno y dirección de las escuelas.

Además de apoyar al personal, los líderes pueden enfrentar obstáculos con la financiación de la escuela, la construcción y la infraestructura técnica, las pruebas estandarizadas, la calidad de los maestros y las necesidades de la comunidad, como la atención médica (Smith, 2020). La salud y el bienestar de los niños es un factor crucial que influye en su capacidad para aprender y desarrollarse. A medida que los líderes busquen formas de resolver estas dificultades y asignen de manera más equitativa los recursos actuales, descubrirán que el pensamiento colaborativo e inventivo son herramientas importantes (Skoglund y Stäcker, 2016).

A la luz de estos hallazgos, los sistemas escolares y las organizaciones que representan a los directores deben jugar un papel proactivo en la anticipación de las experiencias de los directores y las condiciones adecuadas para apoyar a los estudiantes en general. Estas competencias pueden ser promovidas por cursos de desarrollo de liderazgo que expresamente tengan en cuenta las especializaciones de cada docente.

En definitiva, investigar y actuar desde una postura más participativa, inclusiva, interprofesional y transformadora contribuirá a nuestra comprensión del liderazgo y la inclusión, así como a la discusión en torno a la preparación y formación de líderes inclusivos.

Sin embargo, debido a que el estudio actual se realizó en una población limitada, los resultados no se pueden generalizar directamente a una población más grande. No obstante, ofrece estrategias que permiten mejorar el desarrollo educativo peruano. Investigaciones futuras deben examinar

las perspectivas de los directores considerando otros conjuntos de datos empíricos, incluida la observación de los directores en sus entornos escolares.

Estas investigaciones deberían evaluar la brecha potencial entre lo que los directores dicen que están haciendo y sus acciones reales en las escuelas. A pesar de estas limitaciones, la evaluación de las experiencias de los directores, particularmente con eventos críticos o situaciones exigentes, ofrece una interesante promesa como marco para el desarrollo educativo real. De la misma forma, estudios futuros pueden contribuir incorporando las perspectivas de los estudiantes sobre el liderazgo escolar inclusivo y las formas en que los estudiantes pueden participar más en los procesos de toma de decisiones, así como cuestionando las perspectivas predominantes de la educación inclusiva.

#### 4. Conclusiones

Para que exista una educación inclusiva y se logre el desarrollo educativo en Perú, los líderes deben ser capaces de fomentar el aprendizaje crítico, reflexivo, fomentar las relaciones con la comunidad educativa y hacer una promoción estratégica de la inclusión. El liderazgo inclusivo requiere un liderazgo valiente y un compromiso para fomentar entornos educativos en los que todas las personas tengan igual acceso al aprendizaje. Hacer que la inclusión sea una realidad no negociable en nuestras escuelas públicas peruanas requiere un énfasis continuo en la condición humana y una atención deliberada a los marcos de transformación sociocultural y sistémica.

En entornos inclusivos, los estudiantes, los padres/tutores, los administradores superiores y de la

escuela, los maestros, los asistentes educativos, los profesionales de apoyo, las agencias de servicios humanos y las organizaciones comunitarias deben colaborar para promover el desarrollo educativo. Todos los niveles de liderazgo son responsables de promover la filosofía y los valores de inclusión. Los directores de la escuela tienen un papel crucial en el desarrollo de una visión que proporcione las actitudes, ideas y estrategias subyacentes para las prácticas educativas inclusivas y las experiencias en el aula.

El liderazgo inclusivo no solo debe limitarse a atender a estudiantes con discapacidades, problemas de atención, trastornos educativos; sino también, debe atender la diferencia de culturas, de género, de ideales y pensamientos, así como la diferencia en costumbres, razas y religiones.

#### Referencias bibliográficas

- Aarons, G. A., Ehrhart, M. G., Torres, E. M., Finn, N. K., y Beidas, R. S. (2017). The humble leader: Association of discrepancies in leader and follower ratings of implementation leadership with organizational climate in mental health. *Psychiatric Services*, 68(2), 115-122. <https://doi.org/10.1176/appi.ps.201600062>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M., y Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-446. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>

- Alonso-García, S., Aznar-Díaz, I., Caceres-Reche, M. P., Trujillo-Torres, J. M., y Romero-Rodríguez, J. M. (2019). Systematic review of good teaching practices with ICT in spanish higher education. Trends and challenges for sustainability. *Sustainability*, 11(24), 7150. <https://doi.org/10.3390/su11247150>
- Angelides, P. (2012). Forms of leadership that promote inclusive education in Cypriot schools. *Educational Management Administration y Leadership*, 40(1), 21-36. <https://doi.org/10.1177/1741143211420614>
- Barak, M.E.M. (2011), *Managing Diversity: Toward a Globally Inclusive Workplace*, Sage Publications.
- Cambron-McCabe, N. (2006), *Preparation and development of school leaders: implications for social justice policies*. Pearson.
- Carmeli, A., Reiter-Palmon, R., y Ziv, E. (2010). Inclusive leadership and employee involvement in creative tasks in the workplace: The mediating role of psychological safety. *Creativity Research Journal*, 22(3), 250–260. <https://doi.org/10.1080/10400419.2010.504654>
- Castillo-Acobo, R., Vásquez, A, Vera, R. (2022). Mediating role of inclusive leadership in innovative teaching behavior. *Eurasian Journal of Educational Research*, 100, 19-34. <https://ejer.com.tr/manuscript/index.php/journal/article/view/939/162>
- Castillo-Acobo, R. Y., Cano, Y. D. P. Y. F., Parichahua, A. K. P., Íñiguez-Ayón, Y. P., León, C. R. R., Mohamed, M. M. H., ... & González, J. L. A. (2022). The Role of Innovation Adoption and Circular Economy Readiness on the Environmental Sustainability: Moderating Impact of Organizational Support. *AgBioForum*, 24(2), 226-235.
- Castillo-Acobo, R., Quispe, H., Arias-González, J., & Amaro, C. (2022). Consideraciones de los docentes sobre las barreras de la educación inclusiva. *Revista De Filosofía*, 39. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7315432>
- Chávez, C. M. R., Miranda, U. I. R., Arias-González, J. L., & Acosta, D. B. (2022). Liderazgo responsable como fortaleza de las empresas democráticas. *Revista de filosofía*, 39(2), 433-443.
- Creswell, J. y Creswell, D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. (5th edition). SAGE.
- Crisol Moya, E., Molonia, T., y 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>
- Diamond, J. B., and Spillane, J. P. (2016). School leadership and management from a distributed perspective: A 2016 retrospective and prospective. *Management in Education*, 30(4), 147–154. <https://doi.org/10.1177/0892020616665938>
- DiPaola, M. F. and Walther-Thomas, C. (2003), *Principals and Special Education: The Critical Role of School Leaders*, Center on Personnel Studies in Special Education, University of Florida.
- Domínguez-Jara, A. (2017). Dificultades y desafíos en la educación de niños y adolescentes con discapacidad. *CASUS. Revista de Investigación y Casos en Salud*, 2(3), 185-189. <https://doi.org/10.35626/casus.3.2017.56>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la*



- investigación. *Rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. (6ta ed). Mc Graw Hill.
- Hollander, E. P. (2009). *Inclusive leadership: The essential leader-follower relationship*. Routledge
- Kuknor, S. C., & Bhattacharya, S. (2020). Inclusive leadership: new age leadership to foster organizational inclusion. *European Journal of Training and Development, ahead-of-print(ahead-of-print)*. <https://doi.org/10.1108/EJTD-07-2019-0132>
- Lambrecht, J., Lenkeit, J., Hartmann, A., Ehlert, A., Knigge, M., y Spörer, N. (2020). The effect of school leadership on implementing inclusive education: How transformational and instructional leadership practices affect individualised education planning. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752825>
- León, M. J., Crisol, E., y Moreno, R. (2018). Las tareas del líder inclusivo en centros educativos de zonas desfavorecidas y favorecidas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 21–40. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.002>
- López-López, M. D. C., León Guerrero, M. J., y Crisol-Moya, E. (2021). Inclusive Leadership of School Management from the View of Families: Construction and Validation of LEI-Q. *Education Sciences*, 11(9), 511. <https://doi.org/10.3390/educsci11090511>
- Lord, P. (2020). Access to Inclusive Education for Students with Autism: An Analysis of Canada's Compliance with the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *Canadian Journal of Disability Studies*, 9(5), 328-346. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3111871>
- Lumby, J. and Coleman, M, (2016). *Leading for Equality: Making Schools Fairer*. SAGE Publications
- Mamani, W. C., Manrique, G. M. L., Madrid, S. D. P. C., Herrera, E. E., Acosta, D. B., Rivas-Díaz, R. R., ... & Ramos, F. S. S. (2022). The Role of Entrepreneurship and Green Innovation Intention on Sustainable Development: Moderating Impact of Inclusive Leadership. *AgBioForum*, 24(1).
- McLaren, P. (2007). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. (5<sup>th</sup> ed.). Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- McLeskey, J. and Waldron, N. L. (2015). Effective leadership makes schools truly inclusive *Phi Delta Kappan*, 96(5), 68–73. <https://doi.org/10.1177/0031721715569474>
- Muñoz, J. L. R., Ojeda, F. M., Jurado, D. L. A., Peña, P. F. P., Carranza, C. P. M., Berrios, H. Q., ... & Vasquez-Pauca, M. J. (2022). Systematic Review of Adaptive Learning Technology for Learning in Higher Education. *Eurasian Journal of Educational Research*, 98(98), 221-233.
- Nembhard, I. M., and Edmondson, A. C. (2006). Making it safe: the effects of leader inclusiveness and professional status on psychological safety and improvement efforts in health care teams. *J. Organ. Behav.*, 27, 941–966. <https://doi.org/10.1002/job.413>
- Opoku, M. P. (2022). Inclusive School Leadership in Developing Context: What Are the Levers of Change? *Journal of Research on Leadership Education*. <https://doi.org/10.1177/19427751221087731>

- Organización de las Naciones Unidas (2015). We Can End Poverty: MILLENNIUM Development Goals and Beyond 2015. <https://www.un.org/millenniumgoals>
- Orosco, J., Zapana, D., Huiallpa, J., y Pongo, O. (2022). Technological Social Responsibility in University Professors. *Eurasian Journal of Educational Research*, 100, 104-118. <https://ejer.com.tr/manuscript/index.php/journal/article/view/939/162>
- Paricahua, E. W. P., Muñoz, S. A. S., Paricahua, A. K. P., Arias-González, J. L., Mamani, W. C., Guzman, C. J. A., ... & Carranza, C. P. M. (2022). Research Competencies: A Comparative Study in Public and Private Universities. *Eurasian Journal of Educational Research*, 99(99), 297-312.
- Porter, G. L., y Stone, J. (1998). *An inclusive school model: A frame-work and key strategies for success*. In J. W. Putnam (Ed), 2nd Edition. MA: Paul Brookes Publishing Company Ltd.
- Puma, E. G. M. (2022). How universities have responded to E-learning as a result of Covid-19 challenges. *Periodicals of Engineering and Natural Sciences (PEN)*, 10(3), 40-47.
- Ramos, W. R. M., Herrera, E. E., Manrique, G. M. L., Acevedo, J. E. R., Acosta, D. B., Palacios-Jimenez, A. S., ... & González, J. L. A. (2022). Responsible leadership: a comparative study between Peruvian national and private universities. *Eurasian Journal of Educational Research*, 99(99). <https://ejer.com.tr/responsible-leadership-a-comparative-study-between-peruvian-national-and-private-universities/>
- Riehl, C. J. (2009). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Journal of education*, 189(1-2), 183-197. <https://doi.org/10.3102/00346543070001055>
- Rix, J., Hall, K., Nind, M., Sheehy, K., y Wearmouth, J. (2009). What pedagogical approaches can effectively include children with special educational needs in mainstream classrooms? A systematic literature review. *Support for learning*, 24(2), 86-94. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2009.01404.x>
- Ryan, J. (2007). Inclusive leadership: a review. *J. Educ. Admin. Found.*, 18, 92-125. [http://fcis.oise.utoronto.ca/~jryan/pub\\_files/incleadership.pdf](http://fcis.oise.utoronto.ca/~jryan/pub_files/incleadership.pdf)
- Ryan, J. (2012). *Struggling for Inclusion: Leadership in Neoliberal Times*. Greenwich, CT: Information Age Publishing
- Ryan, J. (2013). *Promoting Inclusive Leadership in Diverse Schools*. In Bogotch and C. Shields (Eds.), *Handbook of Educational Leadership and Social (In)Justice*. Dordrecht, NL: Springer.
- Ryan, J., y Rottmann C. (2007). Educational leadership and policy approaches to critical social justice. *Journal of Educational Administration and Foundations*, 18(2), 9-23. <https://www.oise.utoronto.ca/cld/UserFiles/File/Educational%20Leadership%20and%20Policy%20Approaches%20to%20Critical%20Social%20Justice.pdf>
- Schechter, C., y Feldman, N. (2019). The Principal's Role in Professional Learning Community in a Special Education School Serving Pupils With Autism. *Journal of Special Education Leadership*, 32(1). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1274928>



- Shore, L. M., Randel, A. E., Chung, B. G., Dean, M. A., Holcombe Ehrhart, K., y Singh, G. (2011). Inclusion and diversity in work groups: A review and model for future research. *Journal of management*, 37(4), 1262-1289. <https://doi.org/10.1177/0149206310385943>
- Simpson, R. L. (2004). Inclusion of students with behavior disorders in general education settings: Research and measurement issues. *Behavioral Disorders*, 30(1), 19-31. <https://doi.org/10.1177/019874290403000104>
- Skoglund, P. and Stäcker, H. (2016). *How Can Education Systems Support All Learners? Tipping-Point Leadership Focused on Cultural Change and Inclusive Capability*, in A. Watkins and C. Meijer (eds.), *Implementing Inclusive Education: Issues in Bridging the Policy-Practice Gap (International Perspectives on Inclusive Education, Volume 8)*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited
- Skrla, L., Scheurich, J., Garcia, J., y Nolly, G. (2004). Equity audits: A practical leadership tool for developing equitable and excellent schools. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 133-161. <https://doi.org/10.1177/0013161X03259148>
- Smith, M. J. (2020). Sustainable Development Goals: Genuine global change requires genuine measures of efficacy. *Journal of maps*, 16(1), i-iii. <https://doi.org/10.1080/17445647.2020.1749386>
- Stadnick, N. A., Meza, R. D., Suhrheinrich, J., Aarons, G. A., Brookman-Frazee, L., Lyon, A. R., ... y Locke, J. (2019). Leadership profiles associated with the implementation of behavioral health evidence-based practices for autism spectrum disorder in schools. *Autism*, 23(8), 1957-1968. <https://doi.org/10.1177/1362361319834398>
- Taylor, L. D. and Brownell, E. (2017). *Building Inclusive Leaders: A Critical Framework for Leadership Education, Breaking the Zero-Sum Game (Building Leadership Bridges)*, Emerald Publishing Limited, Bingley, pp. 323-340. <https://doi.org/10.1108/978-1-78743-185-020171033>
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration quarterly*, 43(2), 221-258. <https://doi.org/10.1177/0013161X06293717>
- Theoharis, G., y Causton-Theoharis, J. N. (2008). Oppressors or emancipators: Critical dispositions for preparing inclusive school leaders. *Equity y Excellence in Education*, 41(2), 230-246. <https://doi.org/10.1080/10665680801973714>
- Valdés, R. (2020). Prácticas de liderazgo en escuelas con alta y baja cultura escolar inclusiva *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 213-227. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200213>
- Wasserman, I. C., Gallegos, P. V., y Ferdman, B. M. (2008). Dancing with resistance: Leadership challenges in fostering a culture of inclusion. In K. M. Thomas (Ed.), *Diversity resistance in organizations* (pp. 175-200). Taylor y Francis Group/Lawrence Erlbaum Associates.
- Whitley, J., y Hollweck, T. (2020). Inclusion and equity in education: Current policy reform in Nova Scotia, Canada. *Prospects*, 49(3), 297-312. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09503-z>