

REVISTA SABERES EDUCATIVOS

Nº 15, JULIO-DICIEMBRE 2025, PP. 1-27

DOI. <https://doi.org/10.5354/24525014.2024.73622>

ISSN 24525014

LIDERAZGO ESCOLAR INCLUSIVO: VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO ESPAÑOL EN CHILE*

INCLUSIVE SCHOOL LEADERSHIP: VALIDATION OF A SPANISH INSTRUMENT IN CHILE

René Valdés

Universidad Andrés Bello

Carlos Miranda Carvajal

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

José Manuel Améstica

Universidad Diego Portales

Universidad Alberto Hurtado

Resumen

El liderazgo inclusivo se ha posicionado en los últimos años como un estilo recomendable para escuelas comprometidas con la diversidad, la justicia social y la inclusión. Sin embargo, a diferencia de otros estilos de liderazgo, se cuenta con menos antecedentes en relación a instrumentos de evaluación, modelos teóricos y prácticas basadas en evidencia. El objetivo

1 Este estudio fue financiado por ANID/FONDECYT

del presente artículo es adaptar y validar el cuestionario español LEI-Q "Liderando la educación inclusiva en centros de educación obligatoria" en Chile. El instrumento evalúa cuatro dimensiones de prácticas divididas en dos versiones que se complementan; una dirigida a familias y otra a equipos docentes. Para su validación se contó con una muestra de 2792 participantes (1873 familias y 919 miembros de equipos docentes). Para la adaptación se realizó la adecuación lingüística de los ítems y una aplicación piloto; para la validación se realizó un análisis factorial confirmatorio a fin de valorar la estructura de las dimensiones teóricas propuesta para el cuestionario y se comprobó la consistencia interna del instrumento global y de cada una de sus dimensiones. Los resultados, tanto para equipos docentes como para familias, confirman la adecuación del modelo estructural elegido (RMSEA= .0693 y .0298), la fiabilidad de la escala (α =.981 y .979) y de cada una de sus dimensiones (α entre 0.978 y 0.981). Un hallazgo relevante y un aporte complementario al instrumento original es el pilotaje de un índice de liderazgo inclusivo que ordena las prácticas observables en función de los indicadores de participación.

Palabras clave: educación inclusiva, liderazgo, familia, cuestionario, evaluación.

ABSTRACT

Inclusive leadership has been positioned in recent years as a advisable style for schools committed to diversity, social justice, and inclusion. However, unlike other leadership styles, there is less precedent in relation to evaluation instruments, theoretical models, and evidence-based practices. The objective of this research article is to adapt and validate the Spanish LEI-Q questionnaire "Leading inclusive education in compulsory education centers" in Chile. The instrument evaluates four dimensions of practices divided into two versions that complement each other; one aimed at families and the other at teaching teams. For validation, a sample of 2792 participants (1873 families and 919 teaching teams) was used. For the adaptation, the linguistic adaptation of the items and a pilot application were carried out; for validation, a confirmatory factor analysis was carried out to assess the structure of the theoretical dimensions proposed for the questionnaire and its internal consistency overall and within each dimension was reviewed. The results, both for teaching

teams and families, confirm the adequacy of the chosen structural model (RMSEA= .0693 and .0298), the reliability of the scale (α = .981 and .979) in general, and in each of its dimensions (α between 0.978 and 0.981). A relevant finding and a complementary contribution to the original instrument is the piloting of an inclusive leadership index that organizes observable practices based on participation indicators.

Keywords: Inclusive education, leadership, family, questionnaire, evaluation

La literatura sobre educación inclusiva reconoce la importancia de los líderes escolares en procesos de cambio cultural (Valdés, 2022). Esto se conoce como estilo de liderazgo inclusivo y, de acuerdo con la evidencia, implica lo siguiente (Valdés, 2023; Kugelmass, 2003; Ryan, 2016; Theoharis y Scanlan, 2021):

- La responsabilidad por la inclusión va más allá del/la director/a e involucra al equipo directivo y a liderazgos medios e informales.
- Todos/as los/as líderes defienden la inclusión como modelo y están comprometidos/as explícitamente con sus planteamientos.
- Adopta una postura crítica frente a la inclusión, alejándola de aproximaciones que buscan ‘compensar el déficit’ y se orienta a enfoques de justicia social.
- Los equipos de liderazgo promueven y modelan una cultura escolar inclusiva, comunitaria, democrática y participativa.
- Hay una implicancia directa del director/a y de su equipo en la gestión de la diversidad.

Este enfoque de liderazgo ha sido definido en distintas dimensiones con el paso de los años. Según Ryan (2006), es un estilo estratégico-situado que se alinea, según el contexto, con otros estilos como, por ejemplo, el liderazgo participativo, contingente o pedagógico. Por su parte, León (2012) señala que la clave está en construir una cultura escolar de la inclusión y enfatiza en la importancia de la personalidad de los directivos. Mientras, Gómez-Hurtado (2014) aclara que el liderazgo inclusivo está en los equipos directivos, lo que implica una alta distribución. De igual modo, Ruairc et al. (2013) ponen acento en su carácter democrático y participativo. Finalmente, el liderazgo

inclusivo adopta un lente interseccional que reconoce las múltiples experiencias de segregación que se pueden dar en la comunidad (Theoharis y Scanlan, 2021).

En los últimos años la tendencia empírica se ha orientado a dos aspectos: la cultura escolar y el desarrollo profesional de líderes no formales. Según Valdés (2018) y Gómez-Hurtado et al. (2023) es necesario que líderes formales e informales alimenten una filosofía inclusiva, se relacionen con la comunidad, flexibilicen el currículo, desarrollen culturas y conformen una visión compartida sobre inclusión.

Esta forma de entender el liderazgo inclusivo se replica en los estudios realizados durante los últimos años en los que se señala que las escuelas que cuentan con un liderazgo inclusivo poseen culturas escolares abiertas a la diversidad, apoyo profesional, buena convivencia, trabajo colaborativo, foco pedagógico con énfasis en todos/as los/as estudiantes y espacios participativos y democráticos (Abawi et al., 2018; Al-Mahdy y Mohammed, 2017; Francis et al., 2016; Osiname, 2017; Romero Gracia y Gómez-Hurtado, 2021; Wanjiru, 2019). Como es posible observar, la literatura especializada en educación refuerza la importancia del estilo de liderazgo escolar inclusivo. Sin embargo, la bibliografía sobre este tema aún es insuficiente, al menos por cinco razones (Valdés, 2022):

- La investigación ha puesto énfasis en la cultura como dimensión clave para el liderazgo inclusivo, en desmedro de su traducción en procesos y prácticas institucionales más claras y específicas.
- Hay escasa evidencia empírica a nivel nacional e internacional para hablar de un modelo específico de prácticas de liderazgo escolar inclusivo.
- La bibliografía sobre liderazgo escolar ha estado focalizada en los resultados académicos de los/as estudiantes, descuidando otras dimensiones teóricamente relevantes para la inclusión;
- La literatura sobre liderazgo y dirección escolar ha priorizado a los/as directores/as escolares como líderes individuales, desplazando otros liderazgos posibles en la escuela.
- Las políticas educativas acusan un tono neoliberal y administrativo, y se configuran como barreras importantes para avanzar en una inclusión genuina.

De los puntos anteriores, se desprende la necesidad de realizar estudios exhaustivos y metodológicamente adecuados. Esto contribuirá a conseguir indicadores válidos y significativos para promover un liderazgo para la inclusión con foco en la práctica (Theoharis y Scanlan, 2021).

Para avanzar en dicha senda, este trabajo sintetiza la validación de un instrumento que permita describir y evaluar el liderazgo inclusivo en centros escolares chilenos. Una dificultad para esto es la confusión presente sobre instrumentos para evaluar y sistematizar las prácticas claves. En el amplio espectro de la investigación sobre liderazgo educativo, existen instrumentos que lo han hecho de manera general, reflejando el empoderamiento de los equipos (Lee y Nie, 2013), sus niveles de distribución (Pitts y Spillane, 2009) y la medición del liderazgo instruccional como enfoque principal (Hallinger y Wang, 2015). Recientemente, otros instrumentos han evaluado las prácticas de liderazgo orientadas al logro de resultados académicos y organizacionales, sin acercarse explícitamente a los propósitos inclusivos (Casinillo y Suarez, 2022; Gougas y Malinova, 2021; Shen et. al, 2019).

Otros trabajos han avanzado en la descripción específica del liderazgo inclusivo. Por ejemplo, Cohen (2015) elaboró un instrumento donde se reconocen estilos de liderazgo directivo junto a actitudes y competencias hacia la inclusión presentes en el profesorado. Por otro lado, se ha evaluado las capacidades y condiciones globales de la escuela para lograr mayores niveles de inclusión como la capacidad de liderazgo y la justicia organizacional (Torres et al., 2018). Se puede ver que el liderazgo inclusivo ha sido escasamente abordado, más bien, la tendencia ha sido describir la inclusión como consecuencia de un liderazgo genérico o evaluar la inclusión como un fenómeno global sin especificidad. En este sentido, se puede afirmar que el liderazgo inclusivo no ha sido delimitado y operacionalizado como una variable en sí misma. Curiosamente, esto sí se ha realizado con el liderazgo democrático (Pažur, 2022) que comparte algunos elementos basales con el liderazgo inclusivo, sin embargo, este último requiere sus propias distinciones ya que complementa la apertura a la participación con una respuesta a la segregación existente.

A diferencia del contexto internacional, el escenario chileno posee menos antecedentes de instrumentos sobre liderazgo inclusivo (Valdés, 2018). Existen instrumentos que recogen creencias sobre liderazgo general y prácticas de este (Weinstein et al, 2019), otros que evalúan su distribución (Maureira Cabrera y Garay, 2019), así como las prácticas

de colaboración (Queupil et al., 2021) y el impacto en el compromiso laboral docente (Gallegos Araya y López Alfaro, 2019). La configuración de estos instrumentos suele basarse en reportes internacionales (como TALIS, PISA o TERCE), encuestas de opinión, cuestionarios (Fromm et al., 2017), estudios longitudinales (López et al., 2019) y autoreportes. Todas estas evaluaciones han permitido complejizar la comprensión del liderazgo en Chile. Sin embargo, se enfocan principalmente en la mejora de resultados a partir de cambios organizacionales.

Así, la problematización evidencia la necesidad de contar con un instrumento para evaluar de manera específica y situada el liderazgo para la inclusión en las escuelas. Para ello, este trabajo se apoya en el instrumento LEI-Q “Liderando la educación inclusiva en centros de educación obligatoria” desarrollado por León et al. (2018, 2020) y López-López et al. (2021) dirigido a equipos directivos, profesores/as y familias. El propósito del instrumento es describir el liderazgo inclusivo en base a tareas del equipo directivo por medio de cuatro dimensiones claves: (1) apertura a la comunidad; (2) la escuela como espacio inclusivo, (3) gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje y desarrollo profesional docente y (4) el centro como comunidad. Estas dimensiones se relacionan con las actuales revisiones sistemáticas de literatura sobre liderazgo e inclusión (Autor, 2024; Autor, 2022).

Método

Para la validación de este instrumento, la muestra estuvo compuesta por 2792 participantes. Por un lado, se contó con 1873 familias pertenecientes a 36 escuelas: 1610 madres (85,95%), 177 padres (9,45%) y 86 cuidadores (4,59%). Por otro, participaron 919 miembros de equipos docentes de 47 escuelas: 30 directivos (3,26%), 527 profesores (57,34%), 153 psicopedagogos o profesores de educación especial (16,65%) y 209 profesionales de apoyo (22,74%). Los centros escolares están ubicados en las Regiones de Tarapacá, Antofagasta, Metropolitana, Valparaíso y Biobío, y fueron seleccionadas por medio de muestreo por conveniencia (Nunnally y Bernstein, 1995).

Se utilizó el cuestionario español LEI-Q “Liderando la educación inclusiva en centros de educación obligatoria” (León et al., 2018; León et al., 2020; López-López et al., 2021) dirigido a equipos docentes y familias. El instrumento se compone de cuatro dimensiones, dos de las cuales están dirigidas a los equipos docentes (40 ítems), y otras dos a las familias (26 ítems) (Tabla 1).

Tabla 1

Versión del instrumento y dimensiones

Dimensiones	Definición	Ítems	Destinatarios
El centro educativo como comunidad	El equipo directivo estimula una cultura inclusiva, favorece la participación, atiende a la diversidad, establece medidas para promover la mejora y salvar las situaciones que obstaculizan el éxito de todos y la igualdad de oportunidades.	1-18	Equipos docentes
Gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje y desarrollo profesional docente	El equipo directivo genera condiciones que favorecen la inclusión de todo el estudiantado en los procesos de enseñanza-aprendizaje y emprende actuaciones dirigidas a crear una comunidad profesional de aprendizaje en torno a valores compartidos y comprometidos con la diversidad del estudiantado.	19-40	
Apertura a la comunidad	El equipo directivo lleva a cabo iniciativas que potencian la apertura del centro a la comunidad y el entorno, al tiempo que establece medidas dirigidas a salvar las situaciones que obstaculizan el éxito de todos/as y la igualdad de oportunidades.	1-14	Familias
El centro educativo como espacio inclusivo	El equipo directivo emprende acciones para impulsar la participación, atender a la diversidad y prevenir y gestionar los conflictos en la institución.	15-26	

Nota. Elaboración basada en León et al. (2018), León et al. (2020) y López-López et al. (2021).

El instrumento LEI-Q utiliza una escala tipo Likert con cuatro respuestas basadas en niveles de implementación de las prácticas evaluadas: (1) aún no implementado (no hay pruebas de la práctica); (2) implementado parcialmente (existe cierta evidencia, pero debe mejorar); (3) sustancialmente implementado (hay bastantes evidencias, pero aún existe espacio de mejora); y (4) completamente implementado (hay bastantes evidencias y es difícil encontrar formas para mejorar). El instrumento original posee adecuados niveles de consistencia interna e indicadores de ajuste y fiabilidad, y ha sido validado con comunidades españolas (León et al., 2020).

Para la validación, se comenzó con un análisis de pertinencia semántica y sociocultural de los ítems, en el cual se hicieron modificaciones menores a fin de ajustar los reactivos al contexto chileno en el que se realizó la validación. Las palabras o frases que fueron modificadas en la versión utilizada fueron las siguientes: “proyectos de investigación acción” por

“proyectos sociales”, “relación escuela-entorno laboral” por “redes de apoyo”, “gobierno del centro” por “centro de alumnos” y “centro educativo” por “establecimiento”. Posteriormente, se realizó una aplicación piloto con el cuestionario modificado en 4 escuelas ($n=448$, 121 equipos docentes y 327 familias). La consistencia interna en esta primera aplicación fue $\alpha=.973$ para equipos docentes y $\alpha=.980$ para familias. Finalmente, el instrumento fue aplicado en línea con la muestra total ya reportada. Para resguardar los aspectos éticos, se realizaron consentimientos informados con todos los participantes, por medio de un protocolo visado por el comité de bioética de la universidad patrocinante.

Análisis de datos

Para evaluar la estructura del cuestionario, se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC), utilizando el método de máxima verosimilitud para estimar los parámetros del modelo, empleando diversos indicadores. Entre los índices absolutos, se consideraron chi cuadrado (χ^2), RMSEA y SRMR. Para los índices relativos, se evaluaron CFI y TLI. Para la interpretación de cálculos y valores se siguieron los planteamientos establecidos por Hu y Bentler (1999), Kerlinger y Lee (2002), Nunnally y Bernstein (1995) y Núñez et al. (2005). La consistencia interna de la escala se evaluó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, considerando óptimos los valores iguales o superiores a 0.70 tanto para la escala en su conjunto como para sus dimensiones individuales. Además, se analizó la adecuación de cada ítem mediante la correlación entre el ítem, la escala y el Alfa de Cronbach al eliminar el ítem de la escala. También, se exploraron las correlaciones entre las dimensiones propuestas por Pearson. Por último, se examinaron estadísticas descriptivas como la media, desviación típica, curtosis y asimetría de las variables y dimensiones, considerando significativos los valores con $p < 0.05$.

Resultados

Análisis factorial confirmatorio

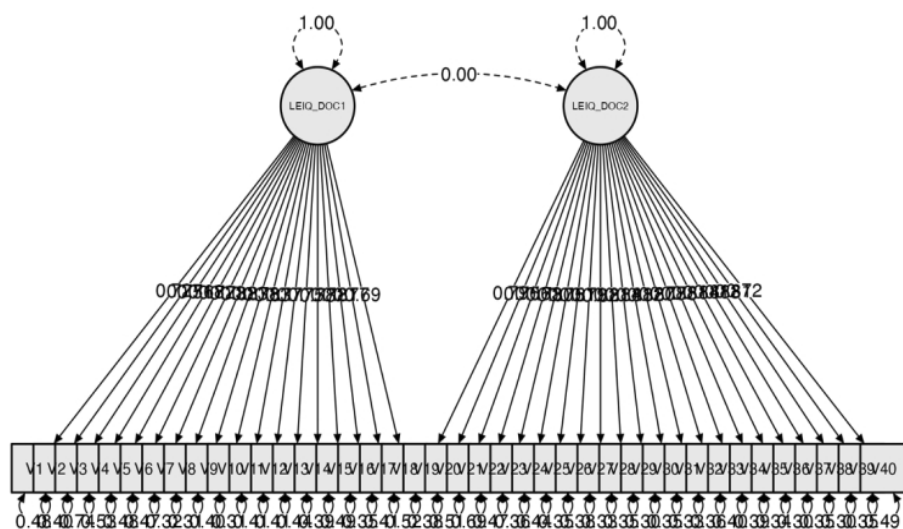
Los resultados obtenidos en el AFC del instrumento aplicado a equipos docentes muestran para la prueba de chi cuadrado un valor $\chi^2(n=935)=5597.640$, $p<.001$; por su parte, la prueba de chi cuadrado indica un valor de $\chi^2(n=1873)=3261.712$, $p<.001$ en el instrumento que mide las variables correspondientes a las familias, por lo que se considera

como aprobada la hipótesis inicial de que el modelo se ajusta a la muestra y contexto (Kerlinger y Lee, 2002; Nunnally y Bernstein, 1995).

Estos resultados son acompañados de los indicadores de ajuste del modelo que indican, en el cuestionario aplicado a equipos docentes, índices de RMSEA=.0693 y SRMR=.0358 que indican que los porcentajes de la varianza no explicados son mínimos. Dado que el cálculo se realizó considerando un intervalo de confianza del 95%, se puede afirmar que el ajuste del modelo es adecuado (Hu y Bentler, 1999). Por su parte, los índices CFI=.899 y TLI=.893 se calcularon considerando el mismo intervalo de confianza. Esto refleja un ajuste muestral aceptable, al encontrarse en el límite de la propuesta adoptada (Núñez et al., 2005). De la misma manera, los resultados de los indicadores de ajuste del modelo en el cuestionario respondido por las familias muestran un valor RMSEA=.0298 y SRMR=.0729 que consideran un intervalo de confianza del 95%, lo que indica un correcto ajuste del modelo (Hu y Bentler, 1999). Los índices de ajuste muestral poseen valores CFI=.938 y TLI=.932, dando cuenta de ajustes muestrales superiores al límite planteado por la teoría psicométrica (Núñez et al., 2005). Los resultados obtenidos se pueden observar en las figuras 1 y 2:

Figura 1

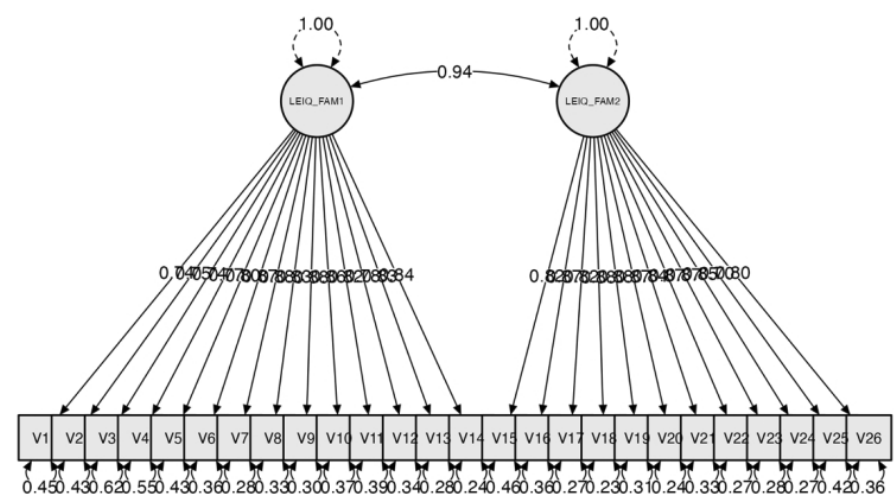
Modelo para el instrumento dirigido a equipos docentes



Nota. Elaboración propia.

Figura 2

Modelo para el instrumento dirigido a familias



Nota. Elaboración propia.

La consistencia interna de los instrumentos se revisó por medio del cálculo α de Cronbach y el resultado para el cuestionario aplicado a los equipos docentes fue de $\alpha=.981$, lo que es considerado como un indicador de excelencia (Kerlingee y Lee, 2002; Nunnally y Bernstein, 1995; Cohen y Swerdlik, 2001). La revisión de los indicadores de confianza para cada ítem del instrumento se presenta en la Tabla 2, considerando la correlación de cada uno de los ítems con otros elementos y el indicador de confiabilidad si se descarta el ítem.

Tabla 2

Índice de fiabilidad de las diferentes dimensiones de la escala, correlación elemento-escala y Alpha si se elimina el ítem

	r elemento-total	α si se elimina el ítem
1	0.701	0.981
2	0.745	0.980
3	0.490	0.981
4	0.649	0.981
5	0.689	0.981
6	0.686	0.981

	7	0.774	0.980
	8	0.783	0.980
	9	0.747	0.980
	10	0.790	0.980
	11	0.744	0.980
El centro educativo como comunidad	12	0.751	0.980
	13	0.724	0.981
	14	0.771	0.980
	15	0.723	0.980
	16	0.803	0.980
	17	0.765	0.980
	18	0.709	0.981
	19	0.794	0.980
	20	0.692	0.981
	21	0.553	0.981
	22	0.745	0.980
	23	0.806	0.980
	24	0.738	0.980
	25	0.797	0.980
Gestión de los procesos de enseñanza aprendizaje y desarrollo profesional docente	26	0.769	0.980
	27	0.798	0.980
	28	0.800	0.980
	29	0.824	0.980
	30	0.792	0.980
	31	0.790	0.980
	32	0.761	0.980
	33	0.740	0.980
	34	0.748	0.980
	35	0.778	0.980
	36	0.807	0.980
	37	0.759	0.980
	38	0.806	0.980
	39	0.772	0.980
	40	0.698	0.981

Nota. Elaboración propia.

La representación de los índices r indican que los ítems en su totalidad poseen una correlación positiva, las que en su valor mínimo indica la posición de 7 ítems (3-4-5-6-20-21-40) en un nivel de correlación moderada $r = (.4 - .69)$; y 33 ítems (1-2-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-22-23-24-25-26-27-28-29-30-31-32-33-34-35-36-37-38-39), en niveles de correlación alta $r = (.7 - .89)$. El cómputo de la confiabilidad muestra que el valor $\alpha = .981$ no aumentaría en caso de eliminar alguno de los elementos, por lo que se puede considerar como un instrumento consistente de excelencia a nivel de confiabilidad (Kerlinger y Lee, 2002; Nunnally y Bernstein, 1995; Cohen y Swerdlik, 2001).

Para el caso de la versión del instrumento dirigido a familias, el cálculo del valor α de Cronbach fue de $\alpha = .979$ catalogado como un nivel de confiabilidad de excelencia (Kerlinger y Lee, 2002; Nunnally y Bernstein, 1995; Cohen y Swerdlik, 2001). Los indicadores de confiabilidad del instrumento, si se descarta el ítem y los indicadores de correlación para cada uno de los ítems con otros elementos, se muestran en la Tabla 3.

Tabla 3

Índice de fiabilidad de las diferentes dimensiones de la escala, correlación elemento-escala y Alpha si se elimina el ítem

		r elemento-total	α si se elimina el ítem
Apertura a la comunidad.	1	0.721	0.979
	2	0.735	0.978
	3	0.672	0.979
	4	0.708	0.979
	5	0.752	0.978
	6	0.802	0.978
	7	0.829	0.978
	8	0.803	0.978
	9	0.828	0.978
	10	0.807	0.978
	11	0.783	0.978
	12	0.791	0.978
	13	0.836	0.978

El centro educativo como espacio inclusivo	14	0.860	0.978
	15	0.772	0.978
	16	0.809	0.978
	17	0.818	0.978
	18	0.854	0.978
	19	0.820	0.978
	20	0.847	0.978
	21	0.797	0.978
	22	0.826	0.978
	23	0.823	0.978
	24	0.837	0.978
	25	0.716	0.979
	26	0.777	0.978

Nota. Elaboración propia.

Los indicadores de correlación de cada uno de los ítems con otros elementos son considerados como positivos ya que se muestra que solo un ítem (3) posee una correlación moderada $r = (.4 - .69)$ y la totalidad de ítems restantes (1-2-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23-24-25-26) poseen una correlación alta $r = (.7 - .89)$. Los indicadores de confiabilidad del instrumento, si se elimina algunos de los ítems, no influyen mayormente en la mejora del indicador del instrumento $\alpha = .979$, ya que la eliminación de cualquiera de los elementos no mejoraría ni influiría la consistencia interna del instrumento que se encuentra en niveles de excelencia (Kerlinger y Lee, 2002; Nunnally y Bernstein, 1995; Cohen y Swerdlik, 2001).

Correlaciones entre las dimensiones del cuestionario

La observación de las correlaciones entre las variables de los cuestionarios se calculó por medio del R de Pearson en dos pasos: (1) considerando la existencia de un constructo mayor "Liderazgo inclusivo" y (2) su composición de dos subconstructos: "LEIQ_DOC", obtenido del cuestionario aplicado a equipos docentes, y "LEIQ_FAM", obtenido del instrumento aplicado a las familias.

En un primer cálculo se obtuvieron correlaciones positivas entre las cuatro variables que componen los subconstructos planteados

y el constructo mayor: LEIQ1_DOC y LEIQ posee un $r=.584$ ($p<.001$); LEIQ2_DOC y LEIQ, un valor $r=.6$ ($p<.001$), consideradas como correlaciones medias; LEIQ1_FAM y LEIQ, un valor $r=.741$ ($p<.001$) y LEIQ2_FAM y LEIQ, $r=.746$ ($p<.001$), consideradas correlaciones altas. De la misma manera, se realizaron correlaciones entre LEIQ y los dos subconstructos planteados (LEIQ_DOC y LEIQ_FAM), obtenido un valor $r=.609$ ($p<.001$) para LEIQ y LEIQ_DOC, y $r=.766$ ($p<.001$) para LEIQ y LEIQ_FAM.

En un segundo cálculo se obtuvieron las correlaciones entre LEIQ_DOC y las dos variables que lo componen (LEIQ1_DOC y LEIQ2_DOC), donde LEIQ_DOC y LEIQ1_DOC poseen un valor $r=.971$ ($p<.001$); LEIQ_DOC y LEIQ2_DOC poseen valor $r=.971$ ($p<.001$), ambas consideradas como correlaciones positivas muy altas; el valor obtenido entre LEIQ1_DOC y LEIQ2_DOC es $r=.889$ ($p<.001$) también es considerado alto (Kerlinger y Lee, 2002; Nunnally y Bernstein, 1995). También se calcularon las correlaciones entre LEIQ_FAM y las dos variables que lo componen (LEIQ1_FAM y LEIQ2_FAM) y se obtuvo como resultado que LEIQ_FAM y LEIQ1_FAM poseen un valor $r=.975$ ($p<.001$); y para LEIQ_FAM y LEIQ2_FAM $r=.976$ ($p<.001$), catalogadas como correlaciones positivas muy altas, la relación observada entre las variables LEIQ1_FAM y LEIQ2_FAM es $r=.904$ ($p<.001$) considerada como positiva y muy alta (Kerlinger y Lee, 2002; Nunnally y Bernstein, 1995).

Estadísticos descriptivos y distribución de resultado para los diferentes ítems

Los resultados obtenidos en la aplicación de cuestionario para equipos docentes y familias muestran que existe una relación directa entre el puntaje de media obtenida y la desviación estándar para cada uno de los ítems (tablas 4 y 5).

Tabla 4

Datos descriptivos de la escala para la muestra de equipos docentes

	N	Media	DE	Asimetría		Curtosis	
				Asimetría	EE	Curtosis	EE
1	919	2.86	0.874	-0.1712	0.0800	-0.891	0.160
2	919	2.83	0.871	-0.1116	0.0800	-0.926	0.160
3	919	1.99	1.040	0.6194	0.0800	-0.894	0.160
4	919	2.19	0.999	0.4177	0.0800	-0.885	0.160
5	919	2.33	1.024	0.2546	0.0800	-1.057	0.160
6	919	2.61	1.010	-0.0423	0.0800	-1.114	0.160
7	919	2.66	0.965	-0.0492	0.0800	-1.025	0.160
8	919	2.74	0.928	-0.0544	0.0800	-1.003	0.160
9	919	2.82	0.989	-0.2979	0.0800	-1.019	0.160
10	919	2.51	0.949	0.1044	0.0800	-0.918	0.160
11	919	2.59	0.966	-0.0267	0.0800	-0.982	0.160
12	919	2.50	0.993	0.0853	0.0800	-1.040	0.160
13	919	2.26	1.044	0.2644	0.0800	-1.132	0.160
14	919	2.56	0.974	0.0609	0.0800	-1.013	0.160
15	919	2.83	0.963	-0.2915	0.0800	-0.959	0.160
16	919	2.79	0.909	-0.1867	0.0800	-0.875	0.160
17	919	2.44	0.986	0.1662	0.0800	-0.994	0.160
18	919	3.05	0.904	-0.5177	0.0800	-0.737	0.160
19	919	2.90	0.914	-0.3464	0.0800	-0.814	0.160
20	919	3.11	0.848	-0.5223	0.0800	-0.689	0.160
21	919	2.54	1.075	-0.0467	0.0800	-1.255	0.160
22	919	2.63	0.986	-0.0621	0.0800	-1.045	0.160
23	919	2.66	0.937	-0.0588	0.0800	-0.928	0.160
24	919	3.02	0.917	-0.4996	0.0800	-0.755	0.160
25	919	2.71	0.921	-0.0783	0.0800	-0.925	0.160
26	919	2.79	0.925	-0.1980	0.0800	-0.905	0.160
27	919	2.81	0.926	-0.2316	0.0800	-0.899	0.160
28	919	2.63	0.996	-0.0924	0.0800	-1.061	0.160
29	919	2.87	0.934	-0.3059	0.0800	-0.907	0.160
30	919	2.69	0.975	-0.1037	0.0800	-1.042	0.160

31	919	2.83	0.979	-0.2899	0.0800	-1.012	0.160
32	919	2.96	0.916	-0.4438	0.0800	-0.753	0.160
33	919	3.09	0.878	-0.5542	0.0800	-0.658	0.160
34	919	2.80	0.975	-0.2922	0.0800	-0.960	0.160
35	919	2.89	0.932	-0.3384	0.0800	-0.869	0.160
36	919	2.92	0.918	-0.3092	0.0800	-0.938	0.160
37	919	3.00	0.904	-0.4366	0.0800	-0.807	0.160
38	919	2.75	0.956	-0.1737	0.0800	-0.979	0.160
39	919	2.76	0.937	-0.1658	0.0800	-0.947	0.160
40	919	2.58	1.007	0.0165	0.0800	-1.111	0.160

Nota. Elaboración propia.

En primer lugar, los estadísticos descriptivos para los ítems respondidos por los equipos docentes (n=919) muestran puntajes medios posicionados entre 2.5 y 3.0 teniendo una desviación estándar baja, ya que podemos observar que la desviación estándar superior a un punto, y en todos los casos inferior a 1.1, solo es obtenida por los ítems 3-5-6-13-21 y 40. Considerando que el rango de valores posibles en la escala utilizada es de 1 a 4, esto muestra la alta agrupación de los resultados. La observación del sesgo de la curva muestra valores mayormente negativos, por lo que podemos asegurar que los valores de los ítems 1-2-6-7-8-9-11-15-16-18-19-20-21-22-23-24-25-26-27-28-29-30-31-32-33-34-35-36-37-38-39 poseen valores medios altos a nivel de la escala por lo que se considera una asimetría negativa; también se pueden observar valores medios considerados bajos en la escala en los ítems 3-4-5-10-12-13-14-17-40, los que poseen una asimetría positiva. La concentración de los puntajes en relación con la media aritmética indica que, en la totalidad de los ítems, esta es baja, lo que se observa en los valores negativos para el indicador curtosis y se complementa con lo ya mencionado como valores bajos a nivel de desviación estándar.

Tabla 5

Datos descriptivos de la escala para la muestra de familias

	N	Media	DE	Asimetría		Curtosis	
				Asimetría	EE	Curtosis	EE
1	1869	2.56	1.000	0.08071	0.0566	-1.092	0.113
2	1869	2.53	0.996	0.08395	0.0566	-1.062	0.113

3	1869	2.62	1.083	-0.09435	0.0566	-1.284	0.113
4	1873	2.74	1.065	-0.21060	0.0566	-1.237	0.113
5	1873	2.90	1.035	-0.39086	0.0566	-1.118	0.113
6	1873	2.65	1.057	-0.09946	0.0566	-1.230	0.113
7	1873	2.69	1.026	-0.08987	0.0567	-1.187	0.113
8	1873	2.67	1.014	-0.06793	0.0567	-1.150	0.113
9	1873	2.57	1.035	0.00643	0.0566	-1.172	0.113
10	1873	2.63	1.052	-0.09286	0.0566	-1.210	0.113
11	1873	2.75	1.027	-0.20535	0.0566	-1.152	0.113
12	1873	2.78	0.975	-0.17374	0.0566	-1.070	0.113
13	1873	2.84	0.981	-0.27932	0.0566	-1.039	0.113
14	1873	2.78	0.975	-0.21092	0.0566	-1.036	0.113
15	1873	2.57	1.063	-0.03958	0.0567	-1.232	0.113
16	1873	2.66	1.054	-0.11005	0.0566	-1.225	0.113
17	1873	2.86	0.972	-0.26897	0.0568	-1.068	0.114
18	1873	2.72	1.002	-0.13056	0.0567	-1.126	0.113
19	1873	2.57	1.036	0.00173	0.0567	-1.178	0.113
20	1873	2.83	1.004	-0.26333	0.0566	-1.113	0.113
21	1873	2.78	1.022	-0.23917	0.0566	-1.135	0.113
22	1873	2.71	1.015	-0.13491	0.0566	-1.147	0.113
23	1873	2.78	1.018	-0.22051	0.0566	-1.145	0.113
24	1873	2.80	0.996	-0.22675	0.0566	-1.105	0.113
25	1873	3.11	0.957	-0.65524	0.0566	-0.755	0.113
26	1873	2.91	0.997	-0.38606	0.0568	-1.039	0.114

La media aritmética obtenida por las familias que respondieron el cuestionario (n=1873) se posiciona sobre puntajes de 2.5 y en ocasiones sobre puntajes 3.0 (ítems 25). Si bien estos puntajes son considerados altos en relación con la escala (1 a 4), muestran un alto nivel de agrupamiento en la totalidad de los ítems ya que los puntajes de desviación estándar son inferiores a 1 punto en 8 de los 26 ítems (2-12-13-14-17-24-25-26) y las desviaciones estándar que poseen un valor superior a 1 punto, en ninguno de los casos supera el valor 1.1, ocurriendo esto en 18 ítems del cuestionario (1-3-4-5-6-7-8-9-10-11-15-16-18-19-20-21-22-23). Los valores que dan cuenta del sesgo de la curva muestran que los ítems 1-2-9 y 19 poseen una asimetría positiva, por lo que poseen valores alcanzados a nivel de

media aritmética altos; la asimetría negativa observada en los ítems 3-4-5-6-7-8-10-11-12-13-14-15-16-17-18-20-21-22-23-24-25 y 26 da cuenta de que las medias alcanzadas poseen valores bajos en la escala. Las concentraciones de puntajes con relación a la media poseen valores en los 26 ítems del cuestionario inferiores a 0, por lo que, observando los valores ya revisados de la desviación estándar, la curtosis negativa muestra que no existe agrupación de las respuestas.

Propuesta y pilotaje del Índice de liderazgo inclusivo

La propuesta de creación de un Índice de liderazgo inclusivo responde a la necesidad de caracterizar los niveles de desarrollo del liderazgo en una realidad macro (nivel nacional) y micro (nivel local o comunal). Es por eso que, siguiendo la lógica de considerar la medición de unidades, en este caso las variables del cuestionario LEI-Q (León et al. 2018; López et al., 2020; López et al. 2021) adaptado y aplicado, el índice se compone de prácticas observables sobre el ejercicio del liderazgo inclusivo y los indicadores de participación en la respuesta de este mismo cuestionario, debido a la consideración de la participación como indicador de inclusión (Valdés, 2022).

Se realizó un pilotaje de esta propuesta por medio de la selección aleatoria de 18 escuelas públicas municipales en cuanto a participación en respuestas del cuestionario, separados por equipos directivos y familias, y el N total de la comunidad educativa (Tabla 6).

Tabla 6

Caracterización y participación de las escuelas en pilotaje de índice de liderazgo inclusivo

Escuela	N equipos docentes participantes	N familias participantes	N total de participantes	N comunidad educativa
ESC_1	1	0	1	220
ESC_2	4	6	10	355
ESC_3	37	45	82	265
ESC_4	40	44	84	298
ESC_5	29	66	95	172
ESC_6	22	15	37	195
ESC_7	35	47	82	518

ESC_8	49	8	57	412
ESC_9	7	30	37	414
ESC_10	18	23	41	158
ESC_11	11	5	16	248
ESC_12	70	148	218	507
ESC_13	43	35	78	168
ESC_14	62	42	104	600
ESC_15	18	133	151	512
ESC_16	33	93	126	500
ESC_17	8	49	57	242
ESC_18	18	1	19	85

Nota. Elaboración propia.

El cálculo del Índice de liderazgo inclusivo (IND_{li}) considera los siguientes datos: puntaje LEIQ (media aritmética entre Puntajes LEIQ_FAM y Puntajes LEIQ_DOC); N Participantes y N Total comunidad educativa, teniendo como puntaje ideal 1.0, lo que se expresa en la siguiente ecuación:

$$IND_{li} = \frac{\left(\left(\frac{LEIQ \times 1}{4} \right) \times N_{part} \right)}{N_{total}}$$

La aplicación de la ecuación a las 18 escuelas que participan del pilotaje muestra los siguientes resultados (Tabla 7).

Tabla 7

Resultados pilotaje cálculo del Índice de liderazgo inclusivo

Escuela	LEIQ_ DOC	LEIQ_ FAM	X_LEIQ	N participantes	N comunidad educativa	ÍND_LI
ESC_1	3.15	0	1.57	1	220	0.001
ESC_2	2.82	3.23	3.02	10	355	0.02
ESC_3	3.10	2.98	3.04	82	265	0.24
ESC_4	2.45	3.07	2.76	84	298	0.19
ESC_5	2.31	2.81	2.56	95	172	0.35

ESC_6	3.14	2.88	3.01	37	195	0.14
ESC_7	2.41	2.66	2.53	82	518	0.10
ESC_8	2.82	3.37	3.09	57	412	0.10
ESC_9	2.52	2.85	2.68	37	414	0.05
ESC_10	3.48	3.10	3.29	41	158	0.21
ESC_11	3.20	2.55	2.87	16	248	0.04
ESC_12	3.02	2.83	2.92	218	507	0.32
ESC_13	2.78	3.09	2.93	78	168	0.34
ESC_14	2.41	2.55	2.48	104	600	0.10
ESC_15	2.30	2.50	2.40	151	512	0.18
ESC_16	2.58	2.66	2.62	126	500	0.16
ESC_17	2.63	2.24	2.43	57	242	0.14
ESC_18	2.90	3.82	3.36	19	85	0.19

Nota. Elaboración propia.

Los resultados obtenidos en el pilotaje y en la propuesta muestran que se puede cumplir con la lógica de la generación de un índice de liderazgo inclusivo en las escuelas públicas de Chile. Esto se debe a que el posicionamiento y estandarización de los puntajes en una escala de 0 a 1 nos permite identificar y encasillar el nivel de desarrollo de las prácticas de liderazgo inclusivo en cada una de estas escuelas por medio de la asignación de puntajes (Cohen y Swerdlik, 2001). De esta manera, podemos observar en la Tabla 7 la existencia de puntajes medios bajos y muy bajos, debido a que la variable “participación” pueden cumplir la función de neutralizar los puntajes en relación 1 a 1, cuando existe una alta participación, o disminuir el puntaje obtenido en el cuestionario en el caso de existir una baja participación. Un ejemplo de esto es la denominada ESC_1 en la que la extremadamente baja participación condiciona el resultado obtenido en la única respuesta del cuestionario (LEIQ_DOC=3.15), lo que responde a que el N participante (n=1) es extremadamente bajo en relación con el N total de la comunidad escolar (N=220). Esto se expresa a nivel de ecuación de la siguiente manera:

$$IND_{li} = \frac{\left(\left(\frac{1.57 \times 1}{4} \right) \times 1 \right)}{220}$$

$$IND_{li} = 0.001$$

Podemos observar lo contrario en un caso con mayor participación de la ESC_12, en el que los datos para las respuestas de los participantes es LEIQ=2.92 (LEIQ_DOC=3.02; LEIQ_FAM=2.83), considerado alto número de participantes (n=218) en relación al N total de la comunidad escolar (N=507). lo que se observa en la siguiente ecuación:

$$IND_{li} = \frac{\left(\left(\frac{2.92 \times 1}{4} \right) \times 218 \right)}{507}$$

$$IND_{li} = 0.32$$

Discusión y conclusiones

Dada la carencia de antecedentes internacionales sobre instrumentos y prácticas basadas en evidencia relacionadas con el liderazgo inclusivo, y a pesar del crecimiento sustancial en la investigación educativa (Valdés, 2022), la adaptación y validación de un cuestionario multidimensional que evalúe prácticas específicas con la participación de diversos actores representa una valiosa oportunidad desde una perspectiva empírica. Este avance en la producción de conocimientos permitirá analizar el liderazgo y la inclusión en Chile, así como establecer comparaciones a nivel internacional, en particular con España.

Los resultados de la validación psicométrica indican que los niveles de consistencia interna son adecuados, con valores Alpha de Cronbach sobre .70 y sobre .80 para las cuatro dimensiones. En cuanto a la versión del cuestionario aplicado a equipos docentes, se puede afirmar que posee índices de confiabilidad ($\alpha=.981$) y validez adecuados a lo esperado, por lo que se aprueban los supuestos de la adaptación del modelo a la realidad educativa chilena por medio del cumplimiento de los parámetros psicométricos obtenidos en el AFC. Las correlaciones intervariables y de cada una de estas con la dimensión correspondiente al cuestionario son adecuadas a las

propuestas teóricas de consistencia interna y validez del instrumento (Hu y Bentler, 1999; Kerlinger y Lee, 2002; Nunnally y Bernstein, 1995; Cohen y Swerdlik, 2001). La versión adaptada y aplicada a las familias también se considera como un instrumento de alta confiabilidad ($\alpha=.979$) que cumple con los parámetros propuestos por la teoría psicométrica (Hu y Bentler, 1999; Kerlinger y Lee, 2002; Nunnally y Bernstein, 1995; Cohen y Swerdlik, 2001) para ser considerado válido, ya que los valores obtenidos en los cálculos realizados para verificar la adecuación del modelo comprueban su confiabilidad y validez, con un intervalo de confianza del 95%.

En cuanto a la escala para medir el liderazgo inclusivo, podemos afirmar que la propuesta se apega a la realidad chilena. Esta conclusión se logra a partir de los resultados de los dos instrumentos que componen la escala y la propuesta de cuantificación del desarrollo de prácticas que apuntan al desarrollo de un estilo de liderazgo inclusivo (Valdés, 2023). Por lo tanto, los isomorfismos propuestos para cada una de las variables y las correlaciones observadas a nivel de constructo, subconstructos y las variables que componen estos últimos poseen resultados positivos y significativos que permiten el desarrollo de una propuesta métrica orientada a la observación del fenómeno descrito desde la visión de todas las personas que integran las comunidades escolares por medio de modelos de investigación educativa e incluso evaluación investigativa (Grundy, 1993; Stake, 2006).

Sobre la propuesta de creación del índice de liderazgo inclusivo, se observa un acercamiento positivo y muy amplio al cumplimiento del objetivo de crear un instrumento que nos permita clasificar a los establecimientos considerando un grupo de indicadores adecuados al fenómeno observado (Cohen y Swerdlik, 2001), en este caso, el desarrollo del liderazgo inclusivo. El denominado Índice de liderazgo inclusivo (IND_{ii}) propone la ponderación en partes iguales de las cuatro variables medidas en los dos instrumentos aplicados a funcionarios y familias por medio del desarrollo de la ecuación diseñada en la que el eje del posicionamiento es la participación de los miembros de las comunidades escolares.

Ambas versiones del instrumento evalúan acciones concretas de los equipos directivos, en lugar de centrarse en percepciones. La importancia de contar con una herramienta que registre las prácticas de liderazgo inclusivo radica en su capacidad para identificar y fortalecer las gestiones formativas dentro de los establecimientos,

las cuales, según la literatura internacional, están estrechamente vinculadas al desarrollo de una escuela inclusiva. La presencia de dimensiones orientadas al liderazgo inclusivo también resulta coherente con la gestión formativa y pedagógica de una escuela con proyección inclusiva (Valdés y Jiménez, 2025) y disponer de instrumentos aplicados a distintos actores permite una comprensión más sistémica del liderazgo y su impacto en la inclusión.

Finalmente, es posible afirmar que este estudio aporta teórica y metodológicamente al campo de la investigación del liderazgo inclusivo en educación. En el plano conceptual, contribuye a delimitar y operacionalizar el liderazgo inclusivo como una variable específica, diferenciándolo de otras formas de liderazgo escolar y destacando su enfoque en la cultura, la participación y el trabajo en comunidad (García-Rodríguez et al., 2025; Kim et al., 2024). Metodológicamente, valida el instrumento LEI-Q en el contexto chileno, permitiendo evaluar prácticas concretas del liderazgo inclusivo desde múltiples actores escolares, al mismo tiempo que ofrece un pilotaje de un índice para futuros estudios. Este enfoque responde a la escasez de instrumentos específicos en la literatura y proporciona una herramienta para fortalecer la gestión escolar con base en evidencias empíricas.

La principal limitación del estudio reside en que no contempla la voz del estudiantado, aspecto central en los estudios sobre inclusión. Entre las futuras líneas de investigación, destaca la realización de un estudio sobre liderazgo inclusivo desde la perspectiva del estudiantado, por un lado, y la realización de un estudio longitudinal aplicando esta escala y valorando los cambios que se producen en las escuelas.

Referencias

- ABAJI, L., BAUMAN-BUFFONE, C., PINEDA-BÁEZ, C. Y CARTER, S. (2018). The rhetoric and reality of leading the inclusive school: socio-cultural reflections on lived experiences. *Education Sciences*, 8(55), 1-17. <https://doi.org/10.3390/educsci8020055>
- AL-MAHDY, Y. Y MOHAMED, M. (2017). 'Much ado about something': How school leaders affect attitudes towards inclusive education: The case of Oman. *International Journal of Inclusive Education*, 22(11), 1154-1172. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1417500>

- CASINILLO, L. Y SUAREZ, M. (2022). Evaluating attributes, traits, and competencies of a school leader: A descriptive-correlational study. *Indonesian Journal of Social Research*, 4(1), 40-53. <https://doi.org/10.30997/ijsr.v4i1.186>
- COHEN, E. (2015). Principal leadership styles and teacher and principal attitudes, concerns and competencies regarding inclusion. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (186), 758-764. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.105>
- COHEN, R. Y SWERDLIK, M. (2001). *Pruebas y evaluaciones psicológicas: introducción a las pruebas y a la medición*. McGraw-Hill.
- FRANCIS, G., GROSS, J., BLUE-BANNING, M., HAINES, S. Y TURNBULL, A. P. (2016). Directores escolares y padres que logran resultados óptimos: lecciones aprendidas de seis escuelas norteamericanas que han implementado prácticas inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 43-60.
- FROMM, G., HALLINGER, P., VOLANTE, P. Y WANG, W. C. (2017). Validating a Spanish version of the PIMRS: Application in national and cross-national research on instructional leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(3), 419-444. <https://doi.org/10.1177/1741143215617948>
- GALLEGOS ARAYA, V. M. Y LÓPEZ ALFARO, P. A. (2019). Influencia del liderazgo distribuido y de la eficacia colectiva sobre el compromiso organizacional docente: un estudio en Chile. *Revista Profesorado*, 23(2), 189-210. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9270>
- GARCÍA-RODRÍGUEZ, M. D. P., GÓMEZ-HURTADO, I., GONZÁLEZ-FALCÓN, I. Y CORONEL, J.M. (2025). Distributed leadership practices in two Spanish public primary schools, *International Journal of Educational Management*. <https://doi.org/10.1108/IJEM-10-2023-0536>
- GÓMEZ-HURTADO, I. (2014). El equipo directivo como promotor de buenas prácticas para la justicia social: hacia un liderazgo inclusivo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 141-159.
- GÓMEZ-HURTADO, I., GARCÍA-RODRÍGUEZ, P., GONZÁLEZ-FALCÓN, I. Y CORONEL-LLAMAS, J. M. (2023). Are educational leaders in compulsory schools inclusive? A teacher's perspective. *Leadership and Policy in Schools*. <https://doi.org/10.1080/15700763.2023.2244578>
- GOUGAS, V. Y MALINOVA, L. (2021). School leadership: Models and tolos. A review. *Open Journal of Social Sciences*, 9(1), 120-139. <https://doi.org/10.4236/jss.2021.91009>
- GRUNDY, S. (1993). Más allá de la profesionalidad. En W. Carr (Ed.), *Calidad de la enseñanza e investigación en la acción* (pp. 65-85). Diada.
- HALLINGER, P. Y WANG, W. C. (2015). *Assessing instructional leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale*. Springer.
- HU, L.-T. Y BENTLER, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>

- KERLINGER, F. N. Y LEE, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento: métodos de investigación en ciencias sociales*. McGraw-Hill.
- KIM, T., YANG, M. AND OH, Y. (2024). Leading from equity: changing and organizing for deeper learning”, *Journal of Educational Administration*, 62(1), 138-156. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2023-0045>
- KUGELMASS, J. W. (2003). *Inclusive leadership. Leadership for inclusion*. National College for School.
- LEE, A. N. Y NIE, Y. (2013). Development and validation of the School Leader Empowering Behaviours (SLEB) Scale. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22(4), 485-495. <https://doi.org/10.1007/s40299-012-0047-8>
- LEÓN, M. J. (2012). El liderazgo para y en la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 133-160.
- LEÓN, M. J., CRISOL, E. Y MORENO, R. (2018). Las tareas del líder inclusivo en centros educativos de zonas desfavorecidas y favorecidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 21-40. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.002>
- LEÓN, M., LÓPEZ, M. Y ROMERO, M. (2020). Opiniones de las familias y equipos docentes sobre el liderazgo inclusivo ejercido por la dirección de los centros de educación obligatoria. En *Ampliando horizontes en educación inclusiva [Recurso electrónico]: XVII Congreso Internacional y XXXVII Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva. 21, 22 y 23 de septiembre de 2020 (aplazado en abril por Covid-19)* (pp. 894-900). Servicio de Publicaciones e Imagen Institucional.
- LÓPEZ, I., VALENZUELA, J. P., VANNI, X. Y HERRERA, J. (2019). *Informe Técnico 2. Evaluación longitudinal de las acciones formativas de líderes educativos para la mejora en establecimientos escolares públicos*. Líderes Educativos. Centro de Liderazgo para la mejora escolar.
- LÓPEZ-LÓPEZ, M., LEÓN, 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>
- MAUREIRA CABRERA, Ó. Y GARAY, S. (2019). Hacia la medición de la distribución del liderazgo en escuelas efectivas y vulnerables en Chile. *Perfiles Educativos*, 41(166). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.166.58718>
- NÚÑEZ, J. L., MARTÍN-ALBO, J. Y NAVARRO, J. G. (2005). Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Éducation. *Psicothema*, 17(2), 344-349.
- NUNNALLY, J. C. Y BERNSTEIN, I. J. (1995). *Teoría psicométrica*. McGraw-Hill Latinoamericana.
- OSINAME, A. (2017). Utilizing the critical inclusive praxis: The voyage of five selected school principals in building inclusive school cultures. *Improving Schools*, 21(1), 63-83. <https://doi.org/10.1177/1365480217717529>

- PAŽUR, M. (2022). Development and validation of a research instrument for measuring the presence of democratic school leadership characteristics. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(4), 613-629. <https://doi.org/10.1177/1741143220937312>
- PITTS, V. M. Y SPILLANE, J. P. (2009). Using social network methods to study school leadership. *International Journal of Research & Method in Education*, 32(2), 185-207. <https://doi.org/10.1080/17437270902946660>
- QUEUPIL, J. P., CUÉLLAR, C., CUENCA, C., RAVEST, J., & GUÍÑEZ, C. (2021). Roles de liderazgo y colaboración para la mejora escolar: Un estudio de caso a través del análisis de redes sociales. *Calidad en la Educación*, 54, 107. <https://doi.org/10.31619/caledu.n54.952>
- ROMERO GRACIA, N. Y GÓMEZ HURTADO, I. (2021). Liderazgo y dirección escolar para atender al alumnado con necesidades educativas especiales. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 9(2), 177-208. Recuperado de <https://www.hipatiapress.com/hpjournals/index.php/ijelm/article/view/6366>
- RUAIRO, M., OTTESEN, E. Y PRECEY, R. (2013). *Leadership for inclusive education*. Rotterdam.
- RYAN, J. (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and Policy in Schools*, (5), 3-17.
- RYAN, J. (2016). Un liderazgo inclusivo para las escuelas. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela: Nueve miradas* (pp. 179-204). Ediciones Universidad Diego Portales.
- SHEN, J., MA, X., GAO, X., BIERLIEN PALMER, L., POPPINK, S., BURT, W., LENELWAY, R., MCCRUMB, D., PEARSON, C., RAINEY, M., REEVES, P. Y WEGENKE, G. (2019). Developing and validating an instrument measuring school leadership. *Educational Studies*, 45(4), 402-421. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1446338>
- STAKE, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Graó.
- THEOHARIS, G. Y SCANLAN, M. (2021). *Leadership for increasingly diverse schools*. Routledge.
- TORRES, M. S., MADSEN, J., LUO, W., JI, Y. Y LUEVANOS, E. (2018). Development of a theoretical model for achieving inclusion in schools. *International Journal of Educational Reform*, 27(4), 316-340. <https://doi.org/10.1177/105678791802700401>
- WANJIRU, J. (2019). Post-conflict reconstruction: Negotiating school leadership practice for inclusive education of conflict-affected children in Kenya. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(3), 496-513. <https://doi.org/10.1177/1741143218817554>
- VALDÉS, R. (2022). Liderazgo escolar inclusivo: una revisión de estudios empíricos. *Zona Próxima*, (36), 4-27. <https://doi.org/10.14482/zp.36.3719>

- VALDÉS, R. (2023). Prácticas de liderazgo en escuelas con orientación inclusiva y buenos resultados académicos. *Educação & Sociedade*, 44, e250906. <https://doi.org/10.1590/ES.250906>
- VALDÉS, R. Y JIMÉNEZ, F. (2025). Liderazgo escolar inclusivo en escuelas chilenas: Un estudio con enfoque mixto. *Educação & Sociedade*, 46, e293607. <https://doi.org/10.1590/ES.293607>
- VALDÉS, R. (2018). Liderazgo inclusivo: La importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(6), 51-66.
- WEINSTEIN, J., MUÑOZ, G., SEMBLER, M. Y RIVERO, S. (2019). La opinión sobre las políticas educativas de directores de centros públicos y privados subvencionados en Chile: convergencias y divergencias. *Revista Profesorado*, 23(3), 13-39. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9285>