

## **Desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje inclusivas en contextos desafiantes. Análisis secundario de estudios de caso**

Developing inclusive professional learning communities in challenging contexts. Secondary analysis of case studies

Desenvolvendo comunidades de aprendizagem profissional inclusivas em contextos desafiadores. Análise secundária de estudos de caso

Jésus Domingo 

Universidad de Granada, Granada, Andaluzia, Brasil  
[jdomingo@ugr.es](mailto:jdomingo@ugr.es)

*Recebido em 17 de outubro de 2023*

*Aprovado em 01 de novembro de 2023*

*Publicado em 31 de dezembro de 2024*

### **RESUMEN**

El estudio analiza el desarrollo de proyectos inclusivos en educación secundaria que avanzan como comunidades profesionales de aprendizaje en contextos desafiantes. Realiza un análisis secundario de cuatro estudios de caso seleccionados intencionalmente por ser catalogadas como “buenas prácticas” de inclusión. Analiza los resultados de cinco trabajos fin de máster que describían las experiencias de inclusión y de lucha activa contra el fracaso en estas escuelas, a partir del “Index for inclusión”. El análisis secundario concluye que las cuatro experiencias analizadas reúnen los indicadores para ser consideradas comunidades profesionales de aprendizaje por la inclusión, en proceso de desarrollo. Desarrollan culturas, políticas y prácticas inclusivas. Poseen particulares proyectos colectivos que enfatizan la participación y la implicación en los procesos de aprendizaje. Todas las escuelas van avanzando como CPA, pero cada uno se encuentra en diferente estadio de desarrollo, con procesos y palancas de cambio también particulares. Consideran clave para la inclusión el cambio metodológico, el compromiso, el apoyo mutuo y la colaboración profesional. Sus líderes intermedios y el equipo motor cuidan las relaciones y la confianza del equipo. Destacan la figura del orientador, como apoyo y conector, y su trabajo como “colega crítico” y “líder desde el medio”.

**Palabras clave:** Educación inclusiva; Orientación pedagógica; Liderazgo; Comunidad profesional de aprendizaje; Calidad de la educación; Educación secundaria.

## ABSTRACT

The study analyses the development of inclusive projects in secondary education that advance as professional learning communities in challenging contexts. It conducts a secondary analysis of four case studies purposively selected as 'good practices' of inclusion. It analyzes the results of five Master's theses describing the reality of educational inclusion and active struggle against failure from the indicators of "Index for Inclusion". It develop inclusive cultures, policies and practices. It have particular collective projects that emphasize participation and involvement in learning processes. All schools are progressing as PLC, but each is at a different stage of development, with different processes and levers for change. It see methodological change, commitment, mutual support and professional collaboration as key to inclusion. Its middle leaders and the driving team nurture the relationships and trust of the teaching team. They highlight the figure of the counsellor, as a support and connector, and his or her work as a critical colleague and leader from the middle.

**Keywords:** Inclusive education; Pedagogical guidance; Leadership; Professional learning community; Quality of education; Secondary education.

## RESUMO

O estudo analisa o desenvolvimento de projetos inclusivos no ensino médio que avançam como comunidades profissionais de aprendizagem em contextos desafiadores. Realiza uma análise secundária de quatro estudos de caso selecionados intencionalmente por serem categorizados como "boas práticas" de inclusão. Analisa os resultados de cinco trabalhos de conclusão de mestrado que descrevem as experiências de inclusão e de luta ativa contra o fracasso nessas escolas, com base no "Índice para Inclusão". A análise secundária conclui que as quatro experiências analisadas atendem aos indicadores para serem consideradas comunidades profissionais de aprendizagem para a inclusão, em processo de desenvolvimento. Desenvolvem culturas, políticas e práticas inclusivas. Possuem projetos coletivos particulares que enfatizam a participação e o envolvimento nos processos de aprendizagem. Todas as escolas estão avançando como CPA (Comunidades Profissionais de Aprendizagem), mas cada uma está em um estágio diferente de desenvolvimento, com processos e alavancas de mudança também específicas. Consideram chave para a inclusão a mudança metodológica, o compromisso, o apoio mútuo e a colaboração profissional. Seus líderes intermediários e a equipe motora cuidam das relações e da confiança da equipe. Destacam a figura do orientador, como apoio e conector, e seu trabalho como "colega crítico" e "líder do meio".

**Palavras-chave:** Educação inclusiva; Orientação pedagógica; Liderança; Comunidade profissional de aprendizagem; Qualidade da educação; Ensino médio.

## **Presentación y justificación del problema de investigación**

La mejora de la educación secundaria es una prioridad recurrente, aun cuando sea compleja y precise de la concurrencia de diversos factores internos y coyunturales. Esta etapa requiere una profunda transformación (Darling-Hammond et al, 2020; Hargreaves, Earl y Ryan, 1998; Imbernón, 2010) aún por acometer, que avance por la calidad en equidad, el logro de los objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la liberación de los aprendizajes (Rincón, 2019). Para ello se precisa tanto de la implicación de la administración educativa, como la emergencia en el seno de estas instituciones de equipos docentes que desarrollen una profesionalidad interactiva y comprometida que promuevan, desarrollen y apoyen prácticas, dinámicas y culturas inclusivas, responsables profesionalmente y orientadas –como propósito compartido– hacia la mejora para todos y entre todos. Cada vez más el Sistema Educativo requiere de Escuelas primarias y –fundamentalmente– de educación secundaria que avancen hacia modelos más comunitarios y comprometidos. Escuelas que avanza hacia modelos organizativos, culturales y funcionales próximos a comunidades profesionales de aprendizaje inclusivas (Ainscow, Booth y Dyson, 2006) y ampliadas (Bolívar y Domingo, 2023; López y Sánchez, 2021), con más capital profesional y social, integrado al servicio del propósito compartido.

Pero la pandemia COVID ha quitado la venda y ha mostrado y ampliado las evidentes las fracturas de equidad y las pérdidas de aprendizaje, así como la fragilidad del sistema y de las escuelas que no tenían un proyecto pedagógico capaz de dar respuesta a los retos actuales, un sólido liderazgo pedagógico y capital profesional ampliado (Bolívar et al. 2022; Hargreaves y Fullan, 2020). De otra parte, una revisión sistemática de la literatura sobre inclusión educativa desde una perspectiva de justicia social (Domingo et al, 2022) pone de manifiesto que ésta se encuentra aún en un proceso de desarrollo complejo, contextual y plagado de barreras, especialmente profesionales y culturales. Y ello se hace aún más evidente en educación secundaria,

cuando son más evidentes los procesos de dualización curricular, se implementan medidas de atención a la diversidad (que no siempre son educativas e inclusivas) y se incrementan los riesgos de exclusión social y educativa.

Por lo que resulta oportuno analizar el desarrollo de buenas prácticas de desarrollo de este tipo de comunidades profesionales inclusivas en educación secundaria, incluso en contextos desafiantes, que están produciendo mejoras educativas palpables para aportar evidencias refrescantes al debate de la mejora de la educación. Más concretamente atendiendo a los centros de educación secundaria en contextos desafiantes que apuestan colectiva y comunitariamente (UNESCO, 2021) por la inclusión educativa y el éxito para todos y entre todos.

En este marco, la construcción de capacidades requiere movilizar la capacidad interna de cambio (de la escuela como organización, de los grupos y de los individuos) para construir internamente la mejora de la educación (Harris, 2012). Importa, por eso, analizar cómo las escuelas han generado la capacidad profesional colectiva dentro de las escuelas. Nuestra propuesta de investigación se focaliza en los líderes intermedios (fundamentalmente equipo directivo y de profesionales de la orientación) en el seno de Institutos de Educación Secundaria (IES) que avanzan hacia modelos de comunidades de práctica profesional y que cuentan con trayectorias de innovación exitosas, reconocidas como “escuelas que transforman” su realidad, cultura y práctica para responder a los retos actuales y mejorar sus resultados educativos.

Atender a este proceso supone centrarse en tres grandes ejes de debate. De un lado *cómo promover el cambio curricular y metodológico* para promover buenos aprendizajes para todos en un contexto inclusivo (Rincón, 2019). De otro, promover un desempeño profesional interactivo (Hargreaves y O'Connor, 2020) para promover la mejora de los centros y de los resultados de aprendizaje. Obviamente son dos tareas harto complejas que deben acometerse de una manera realista y posibilista, en la que los discursos románticos o victimistas y culpabilizadores poco pueden aportar. Y, por último, tomar en consideración cómo se *desarrollan, lideran y apoyan* tales procesos para hacerlos viables y sostenible en el tiempo.

Desde la primera perspectiva, el *Index for inclusión* (Booth y Ainscow, 2002) marca una serie de dimensiones que interaccionan y delimitan las posibilidades de desarrollo de la inclusión en un contexto educativo determinado. El objetivo final del mismo es ayudar a construir comunidades escolares colaborativas que fomenten en todo el alumnado altos niveles de logro. Se compone de un proceso de auto-evaluación de los centros educativos en tres dimensiones: Crear culturas inclusivas; Elaborar políticas inclusivas y Desarrollar prácticas inclusivas. Tomando en consideración los acentos y matices de los que advierte el Termómetro para la Inclusión de la red para la educación inclusiva *Plena Inclusión* (Fernández-Blázquez, Echeita & Simón, 2022).

Este propósito específico y propósito compartido de inclusión y equidad hay que abordarlo también dentro de un marco más global de cómo se articulan y desarrollan los procesos de mejora. La investigación educativa actual viene evidenciado que la mejora escolar se juega principalmente a nivel de cada centro escolar. Por lo que es clave la existencia de un liderazgo pedagógico compartido capaz de dinamizar estos procesos (Bolívar, 2012, 2019; Harris, 2012; Leithwood, 2009). Más aún si se pretende la mejora para la inclusión y la justicia social (Murillo et al., 2010; Walker, 2006).

Pero, como viene poniendo de manifiesto los Informes TALIS (OECD, 2019), la dirección escolar en España no está profesionalizada y no existe tradición de liderazgo, necesita de *apoyo y asesoría*. Lo que le podría venir bajo determinadas circunstancias desde los profesionales de la orientación, internos en los centros de educación secundaria, redimensionando sus funciones con una misión de cambio (ASCA, 2008; Domingo, 2006), e incluso como líder intermedio (Barrero et al., 2020; Ford & Nelson, 2007; Fullan, 2015) comprometido con la mejora y el buen aprendizaje para todos (DeVoss & Andrews, 2006). Estos profesionales, por su posición estratégica en el equipo de coordinación pedagógica de los centros, su recorrido y visión sistémica del centro (Lago & Onrubia, 2011), pueden acompañar bien el trabajo colaborativo con equipo directivo y profesorado (Stone y Dahir, 2006). Y, de otra parte, como defiende Walker (2006), la constitución de un equipo de liderazgo, o grupo

motor, por la mejora y la equidad. Actuando como “colega crítico” (Gurr & Huerta, 2013).

De este modo, desarrollando prácticas, espacios y responsabilidades compartidas, se podría ir construyendo, fortaleciendo y operativizando la colaboración, el apoyo mutuo y el desarrollo profesional del profesorado y de la incipiente comunidad profesional de (Bolívar y Domingo, 2023; Escudero, 2011; López & Sánchez, 2021; Stoll & Louis, 2007). Todo ello para, como defendían Hopkins (2009) o Hargreaves y Fullan (2014), hacer de cada centro una “gran escuela”.

Sin olvidar que los centros educativos no son islas y se encuentran incardinados en comunidades que pueden ser de aprendizaje, ampliando el espacio en la medida en que crece y se fortalece el eje escuela, familia y comunidad desde una perspectiva de “educación pública y de calidad”. Con ello se proyecta el proyecto de formación de una ciudadanía democrática para todos sobre el currículo, la organización de los centros y sus relaciones con el entorno, las familias y otros agentes sociales, construyendo entre todos un discurso comunitario “inclusivo y democrático”.

Con todo ello, se componen un escenario que necesita de clarificación para su comprensión en contextos particulares. Para lo que los contextos especialmente desafiantes, que han venido siendo tradicionalmente un laboratorio de innovación, en los que se han desarrollado estos procesos, pueden ser un interesante objeto de análisis.

## **Objetivo de investigación**

La cuestión central a investigar es caracterizar el desarrollo de proyectos inclusivos comunitarios y prácticas educativas alternativas en escuelas de educación secundaria obligatoria (en adelante IES) en contextos desafiantes. Lo que se concreta en dos cuestiones clave. De una parte identificar las claves de desarrollo de políticas, culturas y prácticas inclusoras desde una perspectiva colectiva/comunitaria (como

CPA). Y, de otra, analizar cómo se está apoyando el desarrollo de las mismas, particularmente desde la dirección escolar y los orientadores de IES.

## **Metodología**

Los estudios de caso, como defendía Stake (2007), son únicos y no son representativos nada más que de su propia situación y experiencia. Pero pueden servir para mostrar y comprender la realidad, las casuísticas, las limitaciones, las posibilidades y las tendencias... de la misma en un contexto y situación determinada, pero también puede –bajo determinadas circunstancias- alumbrar algunas pistas de mayor envergadura. Es ésta precisamente el punto de arranque y justificación de este estudio.

De este modo, en lugar de empezar de cero, se partió de estudios de caso ya realizados sobre centros, que a juicio del equipo de jueces (mediante técnica Delphy), se consideró que suponían una buena selección para focalizar el estudio. Del mismo modo, opinaban que en ellos emplearon tratamientos rigurosos. De modo que era pertinente abordar un análisis secundario de información cualitativa con análisis complementarios que ampliasen y profundizasen el conocimiento aportado a partir de estos estudios de caso en el foco objeto de estudio.

## **Análisis secundario de información cualitativa**

El análisis secundario se trata de un método para recoger o para procesar la información una vez que se ha recogido y analizado en otro estudio o fuente. Cuando son varias, para poder proceder a compararlas, hay que estar seguros de que las definiciones y métodos usados para su obtención sean similares.

En los análisis secundarios se parte del presupuesto de que los datos son fiables y están bien recolectados y analizados. Por lo que una de las tareas primeras será realizar una buena selección de las fuentes en base a los objetivos de investigación y asegurarse de que se cumple esta circunstancia. Es muy importante la verificación de datos y los resultados comparándolos con otras fuentes que



describen aspectos diferentes del mismo fenómeno. En nuestro caso, la información procedente de las entrevistas en profundidad realizadas previamente en nuestro estudio. Posteriormente, se han de establecer el diseño de investigación, identificando los procedimientos de análisis hasta llegar a conclusiones pertinentes.

De todos los modelos de análisis que se pueden dar, en nuestro caso se opta por aplicar un análisis secundario de información cualitativa (Heaton, 2004; Long-Sutehall, Sque & Addington-Hall, 2010; Scribano & De Sena, 2009). Se realiza en base a la información recolectada de varios estudios de casos reiterados realizados sobre los mismos I.E.S. y con un propósito principal, conocer qué rol han desempeñado, desempeñan o pueden hacer las orientadoras y orientadores en contextos desafiantes de cara a la promoción de la inclusión y la transformación de la realidad escolar secundaria hacia entornos de aprendizaje más justos y eficientes de cara al buen aprendizaje para todos.

Acometer análisis secundarios a la información recolectada por estudios de caso bien seleccionados y consistentes tiene un valor teórico. Sin duda, en ellos, además de comprensiones particulares y contextualizadas de significados, procesos y acciones, también ilustran ejemplos y orientan caminos para situaciones similares (Stake, 2007). Por lo que escudriñar con ojo ilustrado y bien focalizado en aspectos relevantes de investigación permite profundizar y ampliar la mirada en torno a dimensiones y perspectivas concretas. Con este tipo de análisis se pretende profundizar y contextualizar la mirada y objetivos de investigación en base a las evidencias y conclusiones extraídas en los casos particulares y en su conjunto.

### **Selección de la muestra/casos**

Se decidió realizar un análisis secundario de los cuatro institutos de educación secundaria (en adelante IES) que se caracterizaban por ser ejemplos de innovación y de educación inclusiva en contextos especialmente desafiantes.

En ellos se estudiaba particularmente en qué medida participaban de las características descritas por el “*Index for inclusión*” (Booth & Ainscow, 2002),



prestando especial atención al análisis inferencial que hacían desde él y desde las entrevistas semiestructuradas empleadas en ellos sobre qué rol y funciones desarrollan los líderes pedagógicos y más particularmente los orientadores y orientadoras de los Institutos de Educación Secundaria objeto de estudio por ser referentes en el desarrollo de procesos de innovación y mejora cualitativa en contextos especialmente complejos (especialmente desafiantes por atender a una población en riesgo de exclusión).

Todos ellos se encuentran con un índice socioeconómico y cultural (ISEC) bajo o medio bajo y con gran población con necesidades específicas de apoyo educativo. Y que, pese a ello, obtienen resultados ligeramente mejores que los que correspondería por este índice.

Son IES de la provincia de Granada que tienen un reconocimiento social debido a su camino hacia la inclusión, que, además algunos de ellos, han ganado premios de compensación educativa y a la calidad en la educación... Esta información sobre centros de referencia que lleven a cabo prácticas inclusivas en la provincia de Granada la proporcionó básicamente la administración Educativa de zona, más concretamente el Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa.

Los centros seleccionados fueron:

- I.E.S. A: Se trata de un centro pequeño que cuenta con 27 profesores y 230 alumnos. Es un instituto de línea 2 (dos grupos por nivel) y oferta los cuatro cursos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Se trata de un centro con gran diversidad, con un 30 % de minorías étnicas (mayoritariamente de etnia gitana) en la zona periurbana de la capital (20,9 km). La base de la economía local es la agricultura y hay muchas familias que presentan unas condiciones socio-económicas bastante desfavorables. En sus inicios presentaba altos niveles de fracaso escolar y de abandono prematuro de la escuela. Por lo que se trata de un centro que atiende a una población en riesgo de exclusión escolar y social. Debido a dicha situación se adscribieron a diversos proyectos de innovación auspiciados en convocatorias públicas buscando mejorar su realidad: programa de atención a la diversidad, proyecto

de compensación educativa, programa de prevención y seguimiento del absentismo escolar...

- I.E.S. B: Tiene una plantilla de 75 profesores y 730 alumnos, dispone de todos los cursos de la ESO (con un proyecto de compensatoria en el primer ciclo), varios PCPI, FP, bachillerato y educación secundaria para adultos. Está ubicado en una localidad que, además de ser periurbana, ejerce como cabecera comarcal de otras varias localidades de menor entidad y población. Prácticamente todo su alumnado proviene de familias rurales de estatus sociocultural y socio-económico medio-bajo con otras más urbanas de ISEC bajo y muy bajo. Existe un elevado nivel de desempleo, alta tasa de economía sumergida, tasas elevadas de inmigración y con un significativo número de familias en grave situación de marginalidad y desestructuración. Las características tan complejas como diversas del alumnado propician situaciones conflictivas y problemas de convivencia. Lo que, entre otros muchos factores, provocó el cambio de rumbo del centro.
- I.E.S. C: El centro tiene 21 profesores y 240 alumnos. Únicamente dispone de los cuatro cursos de la ESO en dos líneas. Se ubica en una localidad plenamente rural alejada, a 151,2 Km de la capital. En el altiplano de la zona noreste de la provincia de Granada, es uno de los lugares más deprimidos de España y de la Unión Europea. La economía es fundamentalmente agrícola de secano o de pastoreo. Todo ello desemboca en un precario nivel cultural, una escasa cualificación y un gran número de padres que únicamente tiene estudios primarios. Todo esto repercute en muchas situaciones de manera negativa en el alumnado por la escasa motivación hacia el ámbito educativo. Todo ello, motivó al profesorado del centro a buscar un cambio que tras un tiempo de valoración decidieron convertirse en “*comunidad de aprendizaje*” (Flecha, 2008).
- I.E.S. D: Ubicado en una localidad del área metropolitana de Granada. La plantilla del profesorado está compuesta por 37 profesores y 376 alumnos, de los cuales 83 (22,1 %) presentan necesidades específicas de apoyo educativo

(NEAE), 10 de ellos con Síndrome de Down. La oferta educativa del centro se restringe a los cuatro cursos de enseñanza obligatoria y dispone de 4 líneas por curso, exceptuando 4º de ESO que tiene 3. Las familias que componen el centro poseen un nivel socio-económico y cultural medio, dedicada especialmente al sector servicios y con una escasa influencia del medio rural. En el centro se llevan a cabo planes y proyectos como el de lectura, el de coeducación, de acompañamiento...

Se ha partido para ello de cinco trabajos fin de máster (TFM) que han trabajado sobre el rol del orientador en los procesos de transformación educativa y social en contextos desafiantes en estos IES. Todos ellos son accesibles desde el portal *Digibug* de la Universidad de Granada.

### **Proceso de análisis de información**

En un primer término se ha realizado una selección de los datos y evidencias que se van a utilizar de los informes de investigación de los estudios de caso. Se ha partido de la síntesis de resultados, las conclusiones y las propuestas de acción de cara al futuro emergentes. Con todo ello se obtuvo el corpus de material sobre el que realizar los análisis secundarios.

En el análisis del material, se pudieron detectar diferentes orientaciones y finalidades que impregnaban el discurso: evidencias y propuestas. El primero de ello, describe la realidad global de los proyectos educativos de los centros objeto de estudio. En el segundo, se proponen, realizando inferencias, lineamientos de actuación profesional de los orientadores y orientadoras en institutos de este tipo y, a modo crítico-reflexivo, se verbalizan compromisos futuros de actuación profesional derivado del análisis de los estudios de caso y de las prácticas realizadas en los mismos.

Como el objeto de estudio no era ver su posible orientación o compromiso de mejora, sino los logros y realidades, por lo que sólo se analizaron los nodos relativos

a la orientación del discurso predominante en torno a las evidencias, tanto a nivel global como relativas a la “función de orientación” en particular.

Los análisis desarrollados por los estudios de caso considerados ponen de manifiesto que estos centros, en mayor o menor medida todos coinciden básicamente en tres cosas. De una parte, son centros educativos que se ubican en contextos desafiantes por las características de las poblaciones a las que atienden, de otra que han tomado iniciativas potentes y sostenidas en el tiempo para dar respuesta a estos retos y desafíos implementando proyectos educativos inclusivos y democráticos (con mayor o menor énfasis en el matiz según los casos), y que han conformado incipientes culturas de comunidades profesionales ampliadas, en las que la función del equipo directivo, junto a otros profesores del grupo motor (en el que se encuentran muy significativamente implicados los orientadores y orientadoras) es clave para el desarrollo de unas prácticas pedagógicas adecuadas al propósito de sus proyectos.

Todos los casos objeto de estudio fueron analizados con la intención de ver si en ellos existían o no indicios de desarrollo de las dimensiones e indicadores del instrumento y de los indicadores que definen a las CPA (Bolívar & Domingo, 2023; Hargreaves, 2007; Hargreaves & O'Connor, 2020; Stoll & Louis, 2007): Visión y valores compartidos centrados en el aprendizaje; Diálogo y acción profesional colaborativa de los docentes; Desarrollo e intercambio de conocimiento práctico en procesos de indagación reflexiva; Profesional interactiva y responsabilidad colectiva por el aprendizaje de los alumnos; Apoyo y confianza mutua; Ampliar la comunidad e incremento del capital profesional.

En cuanto al proceso de recogida y análisis de información, de los dos usos principales de los análisis secundarios descritos por Sierra Bravo (2003), se opta por que el nuevo análisis no sea la repetición de los análisis ya realizados, para confirmarlos, sino hacer tratamientos diferentes, interpretaciones distintas, adicionales.

Los estudios de caso han utilizado como base el “*Index for Inclusión*” (Booth & Ainscow, 2002), señalando una adaptación para ajustarlo también a recoger evidencias sobre el rol de los orientadores. En ellos se recoge y sistematiza la

información al respecto extraída de los usos particulares de la escala en los estudios de caso referidos al centro en su conjunto.

A partir de ahí, las herramientas usadas en el análisis secundario de datos ha sido *el análisis de contenido y de discurso*. Se optó por ofrecer tanto una nueva comprensión tomando en consideración las regularidades producidas desde abordajes estructurados de análisis de contenido y de discurso. Sometiendo relato y análisis a constantes preguntas y comparaciones (Charmaz, 2006) apoyándonos en las herramientas del software de apoyo al análisis cualitativo Nvivo. Este programa permitió profundizar la mirada de los estudios de caso y concretar los análisis secundarios de datos cualitativos, con un reajuste y reubicación de la información obtenida y analizada previamente.

El sistema de categorías empleado para el análisis secundario de estudios de caso es fruto de un proceso. En primer término se partía de un inventario con suficiente consistencia y prestigio a la hora de poder establecer indicadores y dimensiones sobre el grado de desarrollo de la inclusión educativa. Se utiliza el “*Index for Inclusion*” como instrumento de partida y se modificó a modo de escala adaptada que preguntaba en qué medida el orientador/a ejercía, promovía o apoyaba cada una de las dimensiones e ítems.

Seguidamente, para elaborar el sistema de categorías se partió de las dimensiones y principales ítems del anterior inventario, incluyendo nuevas categorías de análisis en función de los elementos clave como liderazgo pedagógico o desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje, que concretan la nueva perspectiva del acompañamiento a la mejora educativa y una variable de contexto. Para ello se tomaron en consideración las dimensiones clave propuestas para definir y caracterizar el liderazgo pedagógico (Bolívar, 2012, 2019; Harris, 2012; Leithwood, 2009) y el intermedio (Fullan 2015; Hargreaves & Shirley, 2020; Harris & Jones, 2017) y las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (Bolívar y Domingo, 2023; Escudero, 2011; Hargreaves, 2007; Stoll y Louis, 2007), debido a la significativa relación que tienen con el objeto de estudio.

Dicho inventario y sistema de categorías fueron remitidos a un equipo de jueces que han participado en una Técnica Delphy. Siendo validado y empleado como matriz para recopilar la información cualitativa que se vertía en los estudios de caso. Con todo ello quedó configurado el siguiente sistema de categorías:

Cuadro 1 – Grado de desarrollo de los indicadores de inclusión en los estudios de caso. Elaboración propia

| CÓDIGO/NODO | DESCRIPCIÓN  |
|-------------|--|
| DPI         | Desarrollo de culturas, políticas, proyectos y prácticas inclusivas.<br>Propósito compartido                     |
| CPA         | Desarrollo de una Comunidad Profesional de Aprendizaje (profesionalidad interactiva y compromiso colectivo).     |
| LPD         | Liderazgo Pedagógico, relacional y distribuido   |
| CMP         | Cambio Metodológico en la Práctica (inclusión, métodos alternativos y recursos). Práctica colaborativa           |
| CMR         | Cambio Metodológico en la Práctica (diseño, evaluación y reflexión). Reflexión y profesionalización colaborativa |
| ACP         | Ampliación de la Comunidad profesional (incremento de capital social y profesional)                              |
| CON         | Contexto (contingencia y motivo)   |

Pero, en el discurso hay mucha más información relevante. Siempre es posible contemplar los datos desde múltiples perspectivas, especialmente si son de naturaleza simbólica. De este modo, es pertinente entrar en otros análisis de discurso más críticos (Van Dijk, 2012), que entren en los significados culturales, profesionales, políticos y contextuales. Por lo que, cuando procede, se entra en este tipo de análisis, comentario e inferencias.

## Resultados

En función de los resultados mostrados en los estudios de caso primarios, se puede afirmar que en todos ellos, en mayor o menor medida, son centros que caminan hacia el desarrollo de culturas, políticas institucionales y prácticas profesionales inclusivas, orientadas hacia el buen aprendizaje de todos y entre todos. Son escuelas de educación secundaria que muestran avances significativos en los indicadores del Index, y que, avanzan en los procesos de acogida y darle respuesta educativa digna a todo el alumnado y supongan afrontar la superación de las persistentes barreras a la inclusión. Así pues, cabe el análisis de segundo orden, para comprobar en qué medida atienden a nuestro objeto de estudio (dimensiones de análisis) y que rol desempeñan en ello los orientadores y orientadoras de estos centros educativos.

Este análisis secundario en torno a las dimensiones de las CPA muestra los siguientes resultados:

En primer término –partiendo de las palabras y los términos que aparecen en los informes de investigación- se repara en la frecuencia de palabras y la marca de nube de las mismas para recuperar los campos semánticos más potentes presentes en la narración de resultados de los estudios de casos. Del análisis de esta nube de palabras y análisis de conglomerados, se destaca que son temas centrales en el discurso de estos casos los términos centro (institución como cultura, entidad e identidad colectiva) y proyecto (proyecto educativo), para atender a todo el alumnado (desde una idea de inclusión para atender a la diversidad y las necesidades educativas) y entre todos (para atención, formar parte y ser). En ello, es clave el profesorado y su trabajo con el alumnado.

En otras palabras, en estos I.E.S., el núcleo de su propuesta gira en torno a un proyecto en el que forman parte todos (alumnado y profesorado), para atender a diversidad y dar respuesta a las necesidades (de este alumnado, del cambio y del modelo educativo de centro), así como a la necesidad de formar parte activa (ser) del grupo, para el trabajo y el aprendizaje de todo el alumnado. En todo ello, dejando a



directivos y orientadores, medidas y profesorado como elementos circundantes (pero imprescindibles) que apoyan a lo principal: El proyecto colectivo de mejora e inclusión.

La tabla siguiente recoge los principales campos semánticos por peso en el discurso.

Tabla 1 – Resultados del análisis de frecuencia de palabras y campos semánticos. Elaboración propia

| Palabra     | Conteo | Porcentaje ponderado | Palabras similares                            |
|-------------|--------|----------------------|---|
| Centro      | 348    | 1,99                 | Centros, IES, escuela, escuelas, instituto    |
| Alumnado    | 249    | 1,42                 | Alumnos, alumno                               |
| Todos       | 219    | 1,26                 | Todo, todas, toda                             |
| Proyecto    | 217    | 1,24                 | Proyectos, curricular, curriculares           |
| Profesorado | 197    | 1,13                 | Profesor, profesores                          |
| Necesidades | 120    | 0,69                 | Necesario, necesarios                         |
| Educación   | 130    | 0,74                 | Educativo, educativos, educativa, educativas  |
| Orientación | 111    | 0,64                 | Orientadora, orientador, Dpto. Orientación    |
| Comunidad   | 97     | 0,55                 | Comunidades, cultura, relaciones, convivencia |
| Aula        | 93     | 0,54                 | Aulas, clase, clases                          |
| Grupos      | 86     | 0,49                 | Grupo   |
| Parte       | 84     | 0,48                 | Partes, persona, personas, roles              |
| Inclusión   | 79     | 0,45                 | Inclusiva, inclusivas                         |
| Actual      | 79     | 0,45                 | Existe, real, reales, nuevo, nuevos, nueva... |
| Diversidad  | 75     | 0,43                 | Diverso, diferencia                           |
| Atención    | 66     | 0,38                 | Atender, respuesta                            |
| Prácticas   | 60     | 0,34                 | Práctica, experiencia, acción                 |
| Medidas     | 53     | 0,31                 | Medida, propuesta, propuestas                 |
| Nivel       | 53     | 0,30                 | Niveles                                       |

|             |    |      |                   |
|-------------|----|------|-------------------|
| Desarrollo  | 52 | 0,30 | Proceso, procesos |
| Cambios     | 52 | 0,30 | Cambio            |
| Apoyo       | 51 | 0,29 | Apoyos            |
| Aprendizaje | 44 | 0,25 | Aprendizajes      |
| Principio   | 44 | 0,25 | Principios        |
| Línea       | 42 | 0,24 | Líneas            |
| Objetivo    | 40 | 0,23 | Objetivos         |
| Modelo      | 39 | 0,22 | Modelos           |
| Social      | 36 | 0,21 | Sociales          |
| Metodología | 34 | 0,20 | Metodologías      |
| Directivo   | 34 | 0,20 | Directivos        |
| Flexibles   | 30 | 0,17 | Flexible          |
| Importante  | 28 | 0,16 | Importantes       |
| Elemento    | 28 | 0,16 | Elementos         |
| Recursos    | 27 | 0,15 | Recurso           |

Las palabras que más se repiten son *centro*, *alumnado*, *todos* y *profesorado*. El centro como unidad, como un todo, es considerado importante según los estudios de caso. El alumnado se considera como clave dentro de un centro global, en el que el profesorado y los proyectos comunes son de vital importancia.

Destaca la palabra *necesidades*, que se sitúa detrás del grupo de cabeza, por encima de palabras como *orientación*, *educación*, *comunidad* y *aula*, que forma un segundo grupo de palabras según la frecuencia en la que aparecen. Se le da importancia al trabajo en comunidad, al papel que ejerce el orientador y a llevar a la práctica aquellos aspectos que se consideran apropiados para mejorar el desarrollo de nuestros alumnos.

El tercer grupo de palabras según el porcentaje ponderado lo componen *inclusión*, *diversidad*, *prácticas*, *medidas* y *atención*, seguidas de palabras como *apoyo*, *cambios*, *medidas* y *aprendizaje*. Por tanto, según los estudios de caso se considera importante la diversidad, como fuente de enriquecimiento personal y

profesional, y la inclusión, de tal forma que todos sean miembros y participe de los aprendizajes. El apoyo y las ayudas entre todos son importantes para producir cambios.

Un último grupo de palabras está formado por *objetivo*, *modelo*, *metodología*, *directivo* y *flexibles*, entre otras. Se denota una consideración importante hacia los buenos métodos que les permiten llegar a los objetivos propuestos, para lo que es importante el equipo directivo, coordinando medidas flexibles para adaptar el currículum a las necesidades.

Tabla 2 – Análisis de frecuencia de palabras (verbos). Elaboración propia

| Verbo     | Conteo | Porcentaje ponderado |
|-----------|--------|----------------------|
| Ser       | 146    | 0,83                 |
| Trabajar  | 84     | 0,48                 |
| Debe      | 45     | 0,25                 |
| Hacer     | 44     | 0,25                 |
| Está      | 42     | 0,24                 |
| Tener     | 40     | 0,23                 |
| Conseguir | 31     | 0,18                 |
| Dar       | 31     | 0,18                 |
| Van       | 27     | 0,15                 |
| Cree      | 21     | 0,12                 |
| Atender   | 18     | 0,10                 |
| Llegar    | 18     | 0,10                 |

Seguidamente se repara en los verbos en sus diferentes tiempos verbales que se usan en el discurso. El verbo que más se repite es *ser*, seguido de los verbos *trabajar*, *deber* y *hacer*. Se asumen responsabilidades, son verbos que expresan acciones, obligaciones y asumir ciertos roles cuando sea necesario. La idea principal de todas estas acciones es que componen una identidad (*ser*) activa (*trabajar*,

hacer...) e implicativa (deber, tener...) para (atender, ir hacia, conseguir, llegar...) a la inclusión. Y todos ellos se conjugan en forma positiva, lo que denota su optimismo y firmes creencias.

En un segundo término, el análisis de conglomerados denota que el discurso descriptivo de estos estudios de caso se organiza en torno a dos elementos discursivos centrales. De una parte, el discurso se orienta hacia la intención u objetivo de los centros objetos de estudio. En este sentido hablan de conseguir una cultura y comunidad inclusivas que promuevan recursos y posibilidades de aprendizajes también inclusivos (para todos y entre todos). El resto del discurso versa sobre otros elementos que dan forma a estos principios.

Los resultados educativos que presentan en la actualidad marcan que es importante orientar algunos aspectos de atención a la diversidad. Verbalizan que son necesarios principios flexibles que orienten un proyecto que sea capaz de dar cobertura a esta atención, empezando por el aula y que todos trabajen con un mismo fin. En ello las buenas relaciones y coordinación entre grupos, alumnos y clase diferentes deben ser clave.

Seguidamente, el comentario se agrupa en torno a la metodología y la evaluación. Como partes de un proceso que debe tener sentido dentro de un modelo adecuado de política educativa y de proyecto de centro.

Para ello señalan que, de un lado, la reflexión sobre todas las claves que afectan al alumnado, a los contenidos y a las medidas de apoyo debe ofrecer respuesta práctica a las necesidades propias de implementar la inclusión en este contexto. De otro, defienden que los distintos procesos que afectan a la formación y al desarrollo deben ser considerados tanto a la hora de plantear una propuesta educativa como la orientación sobre la misma, proponiendo los cambios pertinentes y cuidando la mejora de la convivencia.

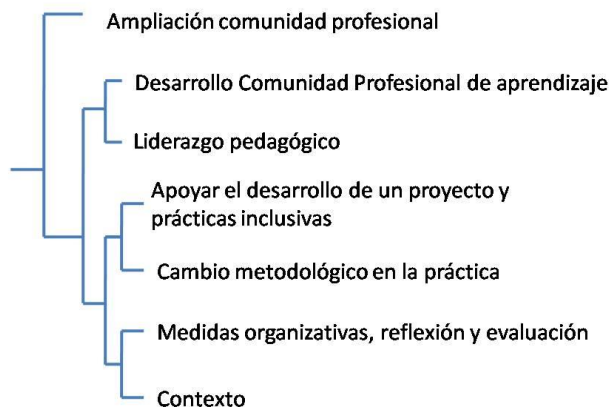
Seguidamente, atendiendo a otro nivel de profundización en el análisis, se observan las frecuencias de codificación de categorías de análisis. Ver tabla siguiente.

Tabla 3 – Frecuencia de aparición de unidades de significado en estudios de caso. Elaboración propia

| Nodo/Categoría                               | Recursos | Referencias | %      |
|--|----------|-------------|--------|
| Ampliación comunidad profesional             | 4        | 19          | 7,80%  |
| Apoyar el desarrollo de prácticas inclusivas | 5        | 71          | 29,00% |
| Cambio metodológico práctica                 | 5        | 45          | 18,40% |
| Cambio metodológico reflexión                | 5        | 33          | 13,50% |
| Contexto                                     | 5        | 10          | 4,10%  |
| Desarrollo comunidad profesional             | 5        | 35          |        |
| aprendizaje                                  |          |             | 14,30% |
| Liderazgo pedagógico                         | 5        | 47          | 19,20% |

Según ésta, el tema central de los estudios de caso ha sido el apoyo al desarrollo de las prácticas inclusivas. La idea de construir y desarrollar una cultura, un proyecto educativo inclusivo y una política de centro que responda a los desafíos del contexto y el éxito para todos y entre todos (29 %). A lo que suma, que para ello es imprescindible el cambio metodológico en las prácticas docentes (18,4 %) y que este cambio se base en la evaluación (formativa) y en la reflexión sobre el contexto y las necesidades y circunstancias de esa práctica (13,5 %). En ello es clave la presencia de un claro liderazgo pedagógico y para la inclusión (19,2 %) y la construcción de una comunidad profesional de aprendizaje entre el profesorado (14,3 %). Importa también –para su apoyo y sostenibilidad- la ampliación de dicha comunidad con la participación de las familias y la integración en la sociedad y en redes profesionales (7,8 %). Curiosamente –y ello no deja de ser relevante en contextos desafiantes-, la idea de contexto aparece muy pocas veces (4,1 %). No significa en su discurso que no esté presente, todo lo contrario, pero se usa para justificar esta necesidad de desarrollar un proceso de cambio en base a un proyecto inclusivo y no como justificación de los fracasos o las dificultades que los atenazan.

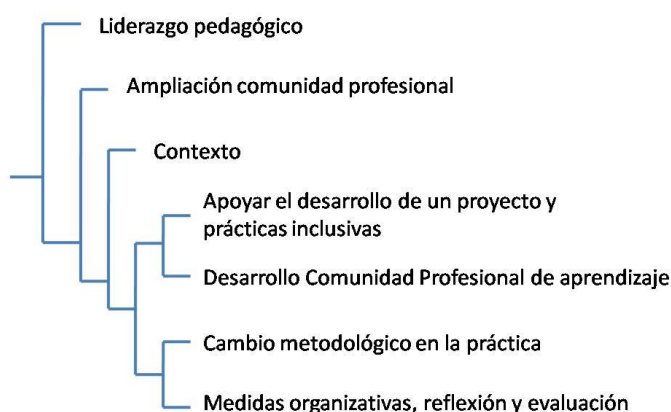
Figura 1 – Conglomerado de nodos de codificação por similitud de codificação. Elaboración propia.



Los análisis de conglomerados de codificación muestran más claramente cómo se organizan las claves discursivas que explican los casos objeto de estudio. Ver figuras 1 y 2.

El conglomerado de nodos generado por el programa informa que en estos casos, la existencia de un contexto desafiante supone que se ha de reflexionar sobre el mismo y las respuestas curriculares que se dan, por si son adecuadas o no al necesario cambio metodológico en la práctica y el desarrollo de un proyecto educativo y unas prácticas profesionales inclusivas. Para ello, sin duda, la existencia de un claro liderazgo pedagógico y el desarrollo de un propósito compartido en una comunidad profesional de aprendizaje son claves “determinantes” para que se desarrolle. En este sentido, todos los centros consideran necesario y deseable la ampliación de la comunidad con la participación de las familias y la comunidad, el establecimiento de redes de centros y la colaboración con otros profesionales de la zona educativa como claves de sostenimiento y de incremento de capital profesional, como socios deseables.

Figura 2 – Conglomerado de nodos de codificación por similitud de palabras que componen los nodos. Elaboración propia



Desde otra perspectiva, este otro conglomerado, complementa la información señalando que es el liderazgo pedagógico ejercido desde la dirección de estos centros, distribuido en otros liderazgos intermedios (como es el caso de la figura del orientador), quien busca el incremento del capital profesional para su proyecto educativo, ampliando la comunidad y buscando apoyos y recursos, quien busca dar respuesta a los desafíos del contexto inculcando dos ideas clave en sus centros. De un lado muestran que construyen, desarrollan y mantienen un proyecto educativo inclusivo y que para eso es fundamental que el profesorado se implique y vaya conformando un equipo profesional capaz de trabajar, reflexionar y comprometerse colectivamente (como CPA). Y, de otro, que consideran necesario reflexionar sobre la propuesta curricular que están desarrollando, para ver en qué medida da respuesta a la diversidad y a la idea de éxito para todos, para, desde ahí, ir haciendo posible un cambio metodológico en la práctica con dobles tutorías o dos profesores por aula, trabajo por proyectos, metodologías indagativas y cooperativas, participación auténtica...

A la luz de estos datos, la función del orientador/a aparece diluida entre los datos globales, de conjunto, de centro como comunidad y proyecto educativo... Lo



que es más destacable si cabe, puesto que lo que se buscaba era comprobar si esos centros estaban en una dinámica colectiva de trabajo en una cultura de inclusión, independientemente de que tengan o no medidas de apoyo o cuál era la labor del orientador/a. El objetivo de inclusión parece que va en todos los casos en vía de alcanzarse institucionalmente. Más allá de las figuras obvias que lo promocionan.

En estos casos, el liderazgo desde la orientación, aparecen recurrentemente referenciadas como importantes, pero asociadas a otras funciones que son las claves: por el alumnado y la inclusión, como apoyo a la función directiva o facilitando el trabajo al profesorado desde una asesoramiento de colega crítico. De prevalecer la función de orientación como tal, quedaría la duda si la clave es el orientador o los proyectos que –entre todos- han logrado ir instaurando y desarrollando. Las ideas de liderazgo pedagógico, relacional, de apoyo e intermedio son explícitas, pero en el caso de los profesionales de la orientación son implícitas o subyacentes (están en el sentido de las unidades de significado), pero pocas veces son explícitas. Seguidamente se presentan algunos textos ilustrativos de esta perspectiva:

Todo se ha venido a articular en torno a la idea de “proyecto educativo inclusivo” o “democrático”, con sus principales elementos (líneas prioritarias de acción, cambios curriculares, cambios metodológicos y cambios organizativos), “estilo de liderazgo” y “nuevo modelo de orientación educativa”.

En estos casos el orientador u orientadora tiene un papel muy importante en la dinamización, asesoramiento, supervisión, implantación de medidas, etc. en un modelo inclusivo de hacer escuela. Es un apoyo para el profesorado en el desarrollo del proyecto y es o ha sido el brazo derecho de la dirección.

La orientación debe ser un elemento importante en estos procesos de cambio, colaborando con el equipo directivo y con el profesorado con una visión sistémica.

Figura 3 – Árvol de palabras. Consulta sobre “orientación”. Elaboración propia



Por último, el árbol de palabras siguiente muestra muchas de las perspectivas y los nuevos roles de la orientación que se desarrollan en estos centros. En ellas se observa claramente que es un elemento importante que debe estar en sintonía con el equipo directivo y el proyecto colectivo de comunidad que da sentido y aglutina el trabajo docente. SU labor se verbaliza en el rol de colega que apoya la inclusión sensibilizando, acompañando, asesorando... a tutores y al resto de profesorado desde modelos sistémicos crítico-colaborativos.

## Síntesis de resultados y discusión

En función de estos resultados se pueden sintetizar los siguientes aportes:

Atendiendo a las dimensiones destacas por Booth & Ainscow (2002) en el *Index for inclusión*, y del *Termómetro para la Inclusión* Fernández-Blázquez et al 2022) los centros objeto de estudio desarrollan culturas, políticas y prácticas inclusoras como respuesta a los contextos desafiantes en los que se encuentran. Unos, apostando claramente por la inclusión como objetivo y otros, enfatizando la democratización de estas intituciones y prácticas para estimular la participación y la implicación en desarrollar un proyecto educativo inclusor.

La clave de la mejora en estos IES y contextos va directamente relacionada con la mejora en los aprendizajes de todos los estudiantes. Afirman que los métodos tradicionales, con usos masivos y academicistas han mostrado reiteradamente sus dificultades de cara a atender adecuadamente este reto, configurándose con escenarios de riesgo de exclusión (Escudero, 2013). Por ello, consideran que el cambio metodológico (OCDE, OIE-UNESCO, UNICEF LACRO, 2016) y la profesionalidad interactiva (Hargreaves y O'Connor, 2020) son claves para atender a la diversidad y al reto de la inclusión (Ainscow y West, 2008).

En todos ellos resulta relevante la función del equipo directivo como agentes que activan funciones de liderazgo pedagógico, inclusivo y para el aprendizaje. Este lo distribuyen o comparten con el equipo docente, y muestran la consolidación de estructuras intermedias de apoyo (desde la jefatura de estudios, el departamento de orientación, los responsables de programas...) que conforman el equipo motor del cambio. Lo que coincide con otros trabajos que defienden la emergencia de redes fluidas de interrelación, comunicación y apoyo, articuladas desde una perspectiva amplia de "middle leadership" (Fullan, 2015; Hargreaves & Shirley, 2020; Harris & Jones, 2017). En estos estudios se pone de manifiesto también que el liderazgo pedagógico y el liderazgo para el aprendizaje deben compaginarse con otro liderazgo relacional y de cuidado necesario para garantizar el bienestar y el éxito de todos (Otero, 2019). En gran parte desarrollado desde los líderes intermedios.

En línea con los aprendizajes sobre el cambio en educación y los procesos de desarrollo de innovaciones educativas, los centros objeto de estudio siguen procesos de desarrollo ajustados a sus contextos, equipos profesionales, retos y posibilidades. Estos procesos son lentos pero, conocedores de sus circunstancias y dificultades, se ajustan a las personales casuísticas de cada uno (Stoll, Fink & Earl, 2004).

Son recurrentes las referencias a considerar como clave la figura y función del profesorado, su trabajo y responsabilidad profesional, por lo que lo cuidan (personal y profesionalmente) y lo apoyan. Pero no cualquier profesional ni desempeño profesional (Zeichner, 2010). Como en España no pueden elegir su profesorado, estos líderes y comunidades prestan especial atención al profesorado que se

incorpora al centro, para que se integre en la filosofía y práctica propia del centro y – como en otras experiencias (Fernández-Terol y Domingo, 2021)- se preocuparon por realizar procesos de apoyo a la transición de la docencia tracional hacia nuevos modelos desde dentro. Dos ideas centrales destacan en este sentido en estos casos: construir un propósito compartido y corresponsable; y promover oportunidades, tiempos y espacios para posibilitar la reflexión sobre evidencias y el trabajo en equipo.

En estos casos se ha mostrado que el apoyo mutuo y el cambio metodológico son clave en el desarrollo de estas comunidades profesionales de aprendizaje. Por lo que estimulan la colaboración, la corresponsabilidad y la autonomía, con la cercanía del equipo directivo y del orientador y el apoyo a diversas iniciativas que vayan en la línea del proyecto (Ainscow & West, 2008; Escudero, 2011; Harris & Muijs, 2005). Lo que implica también una nueva gobernanza, más democrática y distribuida (Collet y Tort, 2016; UNESCO 2021).

Los casos ponen de manifiesto la común preocupación de que, para promover una línea que aglutine el cambio metodológico, equipo directivo, proyecto educativo inclusivo y acción del orientador y otros líderes intermedios deben ir en sintonía. En este sentido, en línea con propuestas de coordinación e integración de estos servicios (Domingo & Ritacco, 2015; ), coinciden con estos estudios en que se vislumbra un escenario esperanzador de mutuo reconocimiento y grupo motor que –junto a otros liderazgo pedagógicos y como colegas críticos (Gurr & Huerta, 2013)- apoye el desarrollo de un proyecto inclusivo en el seno de una cada vez más consolidada comunidad profesional de aprendizaje, “capitalizando profesionalmente” la institución (Hargreaves y Fullan, 2014), para hacerla más sostenible (Hargreaves, 2007). Lo que, sin duda, es interesante en un marco de secundaria, que históricamente se ha supuesto un especial reto en las políticas educativas para hacer efectivos los principios de calidad y equidad.

En línea con otras investigaciones (DeVoss & Andrews, 2006; Domingo, Fernández & Barrero, 2016; Ford & Nelson, 2007; Stone & Dahir, 2006), el acompañamiento –que puede y debe asumir el orientador en estos contextos- es más eficiente en estos casos si asume el reto curricular y redimensiona sus funciones hacia

roles más próximos al apoyo al liderazgo pedagógico y al desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje desde opciones de líderes desde el medio y el acompañamiento como colega crítico, para promover el cambio metodológico que haga posible el éxito para todos y entre todos. Lo que no excluye otras opciones más clínicas y tradicionales son necesarias pero son subsidiarias de las primeras o pueden ir contra sentido en el desarrollo del proyecto educativo inclusivo.

Ahora bien, aunque se apunte prometedora la línea de trabajo de “apoyo al liderazgo pedagógico” y al desarrollo de “comunidades profesionales inclusivas”, es un desafío aún por conquistar (Swaffield, 2004). Pese a que estos resultados muestren un lado optimista sobre el desarrollo de comunidades profesiones de aprendizaje para la inclusión y la justicia social en secundaria, se debe tomar en cuenta una importante limitación. No han sido los informantes institutos cualquiera... Tenían una reconocida trayectoria de mejora. Luego, pese a proveer de pistas interesantes de reflexión y acción, conviene ajustar y atemperar estos comentarios, pues no siempre es así en el resto, e incluso en ellos mismos se producen también silencios implícitos en temáticas que podrían parecer obvias. Lo que muestra que son parte de un complejo proceso de construcción, aún no definitivamente consolidados ni necesariamente exportables a otros contextos y situaciones. Pero, que sin duda, aportan valor añadido al debate sobre la mejora de la educación en calidad y equidad y la función que pueden desempeñar estos líderes intermedios en la constitución de proyectos en contextos particulares y diferenciales.

## Referencias bibliográficas

A.S.C.A. (2008). School Counselor Competencies. American School Counselor Association (ASCA). Recuperado de:  
<http://www.schoolcounselor.org/files/SCCompetencies.pdf>

Ainscow, M. y West, M. (2008). Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración. Narcea.

Ainscow, M.; Booth, T.; & Dyson, A. (2006). Improving schools, developing inclusión. London: Routledge.

Barrero, B., Domingo, J. & Fernández, J.D. (2020). Liderazgo intermedio y desarrollo de comunidades de práctica profesional: Lecciones emergentes de un estudio de caso. *Psicoperspectivas*, 19(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1751>

Bolívar, A. (2012). Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo. Archidona: Aljibe.

Bolívar, A. (2015). Un liderazgo pedagógico en una comunidad que aprende. *Padres y maestros*, 361, 23-27. <http://dx.doi.org/10.14422/pym.i361.y2015.004>

Bolívar, A. (2019). Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico. La Muralla.

Bolívar, A. y Domingo, J. (2023). Comunidades de práctica profesional y mejora de los aprendizajes. Graò.

Bolívar, A., Muñoz, G., Weinstein, J. y Domingo, J. (2022). Liderazgo educativo en tiempos de crisis. Aprendizajes para la escuela post-covid. Editorial de la Universidad de Granada (EUG).

Booth, T. & Ainscow, M. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid: UAM

Charmaz, K. (2006). Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis. Los Angeles, CA: Sage.

Collet, J. & Tort, A. (coord.) (2016). La gobernanza escolar democrática. Madrid: Morata.

Darling-Hammond, L., Schachner, A. et al. (2020). Restarting and reinventing school: Learning in the time of COVID and beyond. Learning Policy Institute.

DeVoss, J. A., & Andrews, M. F. (2006). School counselors as educational leaders. Boston: Lahaska Press.

Domingo, J. & Ritacco, M. (2015). Aporte del Departamento de Orientación al desarrollo del liderazgo pedagógico: un estudio desde la opinión de directores de Institutos de Enseñanza Secundaria en Andalucía. *Educación em Revista*, 58, 199-218. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.43547>

Domingo, J. (2006). Los Departamentos de Orientación en la mejora cualitativa de la Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 339, 97-118.



Domingo, J., Fernández, J.D & Barrero, B. (2016). El orientador ante el reto de la mejora curricular. Un estudio de caso. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 18(2), 27-39. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/966>

Domingo, L., Domingo, J. & Pérez, M.P. (2022). Broadening the view of inclusion from a social justice perspective. A scoping review of the literature. International Journal of Inclusive Education, <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2095043>

Escudero, J.M. (2011). Los centros escolares como espacios de aprendizaje y de desarrollo profesional de los docentes. En M.T. González (coord.). Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares. (p. 117-142) Madrid: Síntesis.

Fernández-Blázquez, M., Echeita, G., & Simón, C. (2022). Hacia culturas, políticas y prácticas escolares más inclusivas. Termómetro para la inclusión. Red para la educación inclusiva: Investigación aplicada para avanzar en la implementación hacia una educación inclusiva. Plena Inclusión. <http://hdl.handle.net/11181/6597>

Fernández-Terol, L., & Domingo, J. (2021). Percepción docente sobre la transición del aula tradicional al aprendizaje por proyectos para involucrar al estudiante. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 19(4), 181-196. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.011>

Flecha, R. (2008). Comunidades de aprendizaje. Sevilla: Fundación ECOEM.

Ford, A.D. & Nelson, J.A. (2007). Secondary School Counselors as Educational Leaders: Shifting Perceptions of Leadership. Journal of School Counseling, 5 (19), 1-27. Recuperado de: <http://jsc.montana.edu/articles/v5n19.pdf>

Fullan, M. (2015). Leadership from the Middle. Education Canada, 55 (4), 22-26.

Gurr, D., & Huerta, M. (2013). The Role of the Critical Friend in Leadership and School Improvement. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 106, 3084-3090.

Hargreaves, A. (2007). Sustainable learning communities. In L. Stoll & K. S. Louis (Eds.), Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas (pp. 181-195). New York: McGraw Hill (Open University Press).

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela. Morata.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2020). Professional capital after the pandemic: revisiting and revising classic understandings of teachers' work. Journal of Professional Capital and Community, 5 (3/4), 327-336.



Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2020). Profesionalismo colaborativo. Cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos. Morata.

Hargreaves, A., Shirley, D. (2020). Leading from the middle: its nature, origins and importance. *Journal of Professional Capital and Community*, 5 (1), 92-114.

Hargreaves, A.; Earl, L.; & Ryan, J. (1998). Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes. Barcelona: Octaedro.

Harris, A. & Jones, M. (2017). Middle leaders matter: reflections, recognition, and renaissance. *School Leadership & Management*, 37 (3), 213–216.

Harris, A. (2012). Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela. Fundación Chile. Área de Educación.

Harris, A.; & Muijs, D. (2005). Improving schools through teacher leadership. Maidenhead: Open University Press.

Heaton, J. (2004). Reworking Qualitative Data. London: Sage Publications.

Hopkins, D. (2009). Mi Escuela Una Gran Escuela. Santiago de Chile: LOM

Imbernón, F. (2010). Procesos y contextos educativos: Enseñar en las Instituciones de Educación Secundaria. Barcelona: Graó.

Lago, J.R., & Onrubia, J. (2011). Asesoramiento psicopedagógico para la mejora de la práctica educativa. Barcelona: ICE-Horsori.

Leithwood, K. (2009). ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. Santiago de Chile: Fundación Chile.

Long-Suthehall, T., Sque, M. & Addington-Hall, J. (2010). Secondary analysis of qualitative data: a valuable method for exploring sensitive issues with an elusive population?. *Journal of Research in Nursing*, 16(4) 335–344  
<http://dx.doi.org/10.1177/1744987110381553>

López-Yáñez, J. & Sánchez-Moreno, M. (2021). Network, Community, Organization. The School as an Ecosystem for Educational Innovation. *REICE. Iberoamerican Journal on Quality, Effectiveness, and Change in Education*, 19(4), 31-54.  
<https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.002>

Murillo, F.J., Krichesky, G., Castro, A., & Hernández-Castilla, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4 (1), 169-186.

OCDE, OIE-UNESCO, UNICEF LACRO (2016). La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica. Recuperado de: [http://www.unicef.org/lac/20160505\\_UNICEF\\_UNESCO\\_OECD\\_Naturaleza\\_Aprendizaje.pdf](http://www.unicef.org/lac/20160505_UNICEF_UNESCO_OECD_Naturaleza_Aprendizaje.pdf)

OECD (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. Retrieved from [https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018\\_CN\\_ESP\\_es.pdf](https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_CN_ESP_es.pdf)

Otero, G. (2019). Creating and Leading Powerful Learning Relationships Through a Whole School Community Approach. In T. Townsend (Ed.). Instructional Leadership and Leadership for Learning in School. (pp. 317-346). Springer.

Rincon-Gallardo, S. (2019). Liberating Learning: Educational Change as Social Movement. Routledge.

Scribano, A & De Sena, A. (2009). Las segundas partes sí pueden ser mejores: Algunas Reflexiones sobre el uso de datos secundarios en la investigación cualitativa. Sociologias, 11(22), 100-118.

Sierra Bravo, R. (2003). Técnicas de Investigación Social. Teoría y ejercicios. Madrid: Thomson Editores.

Stake, R.E. (2007). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.

Stoll, L. & Louis, K. S (2007). Professional learning Communities. Divergence, depth and dilemmas. New York: Open University Press.

Stoll, L., Fink, D. y Earl, L. (2004). Sobre el aprender y el tiempo que requiere. Implicaciones para la escuela. Barcelona: Octaedro.

Stone, C. B., y Dahir, C. A. (2006). The Transformed School Counselor. Boston: Houghton Mifflin Company.

Swaffield, S. (2004). Critical friends: supporting leadership, improving learning. Improving Schools, 7 (3), 267-278.

Van Dijk, T.A. (2012). Discurso y contexto. Un enfoque sociocognitivo. Gedisa.

Walker, J. (2006). Principals and counsellors working for social justice: A complementary leadership team. Guidance and Counseling, 21 (2), 114-124.

Zeichner, K.M. (2010). La formación del profesorado y la lucha por la justicia social. Morata.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644485437>



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)