

Influencia del liderazgo escolar en la reducción de barreras actitudinales hacia estudiantes con necesidades educativas especiales.

Influence of School Leadership on Reducing Attitudinal Barriers Toward Students with Special Educational Needs.

Lcda. Luisa Jara:

luisa.jara@educación.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0001-3547-2564>

Ecuador, Milagro

Escuela de Educación Básica Victoria Macías de Acuña

Lcda. Lay Godoy:

Lay.godoy@educación.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0004-7819-7170>

Ecuador, Milagro

Escuela de Educación Básica Victoria Macías de Acuña

Recibido: 2023-01-15

Aceptado: 2023-02-15

Publicado: 2023-03-15

Resumen

La educación inclusiva se fundamenta en principios de equidad, respeto a la diversidad y el derecho de todos los estudiantes a recibir una educación de calidad en entornos escolares comunes. A pesar de los esfuerzos globales y las políticas nacionales que promueven la inclusión, una de las barreras más persistentes en su implementación efectiva es la actitudinal. Estas barreras se manifiestan en percepciones negativas, expectativas bajas o resistencia al cambio por parte de docentes, directivos e incluso compañeros, lo que limita considerablemente la participación académica y social de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE).

En este contexto, el liderazgo escolar se posiciona como un factor clave para favorecer o dificultar las prácticas inclusivas. Los directivos, especialmente rectores y coordinadores académicos, tienen la capacidad de influir en la cultura institucional, orientar la formación docente, asignar recursos y establecer políticas que atiendan las necesidades de todos los estudiantes. Su compromiso y visión son fundamentales para construir entornos donde la diversidad sea valorada y apoyada.

El presente estudio tiene como objetivo explorar cómo el liderazgo escolar influye en la reducción de las barreras actitudinales hacia estudiantes con NEE. Mediante un enfoque de métodos mixtos, se integrará información cuantitativa (encuestas sobre actitudes e indicadores de inclusión) con datos cualitativos provenientes de entrevistas o grupos focales. Se busca así generar propuestas efectivas y sostenibles para fortalecer comunidades educativas más inclusivas..

Palabras clave:

liderazgo escolar, barreras actitudinales, educación inclusiva.

Abstract

Inclusive education is grounded in the principles of equity, respect for diversity, and the right of all students to receive quality education in mainstream classrooms. Despite global efforts and national policies that promote inclusion, one of the most persistent obstacles to its effective implementation is the presence of attitudinal barriers. These include negative perceptions, low expectations, and resistance to change on the part of teachers, administrators, and even peers. Such barriers can severely limit the academic and social participation of students with special educational needs (SEN).

In this scenario, school leadership becomes a critical factor in promoting or hindering inclusive practices. School leaders particularly principals and academic coordinators have the power to influence school culture, guide teacher development, allocate resources, and establish inclusive policies that address the unique needs of all learners. Their commitment and vision are essential in fostering environments where diversity is valued and supported.

This research aims to explore how school leadership influences the reduction of attitudinal barriers toward students with SEN. Using a mixed-methods approach, the study will combine quantitative data (e.g., surveys on attitudes and inclusion indicators) with qualitative insights from interviews or focus groups. By examining both the structural and human dimensions of inclusion, this study seeks to contribute to the development of more effective and sustainable strategies for building inclusive educational communities.

Key Words:

School leadership, attitudinal barriers, inclusive education

Introducción

En las aulas de muchas escuelas regulares, aún hoy, los estudiantes con necesidades educativas especiales enfrentan no solo desafíos académicos, sino también barreras invisibles que afectan profundamente su experiencia escolar: las actitudes. A veces, basta con una mirada evasiva, un gesto impaciente o la ausencia de una voz que defienda su derecho a participar, para que un niño se sienta excluido. Estas barreras actitudinales, aunque sutiles, son algunas de las más difíciles de transformar, ya que nacen de creencias arraigadas, miedos y desconocimiento.

En este escenario, el papel del liderazgo escolar se vuelve fundamental. No se trata únicamente de quienes ocupan cargos directivos, sino de aquellas figuras capaces de movilizar el cambio, de crear una visión compartida en torno a la inclusión, y de sostener prácticas coherentes con ese propósito. Una directora que escucha activamente a sus docentes, un coordinador que promueve espacios de diálogo con las familias, o un equipo que transforma los pasillos de la escuela en lugares seguros para todos, están ejerciendo un liderazgo inclusivo más allá del discurso.

Lo interesante es que, a pesar de los avances normativos y de la capacitación docente, las actitudes negativas persisten cuando no hay una cultura institucional que las cuestione. Algunas escuelas logran transformar su clima interno no por contar con más recursos, sino por tener líderes comprometidos que comprenden que la inclusión es un camino diario, lleno de decisiones pequeñas pero significativas.

Este estudio se propone indagar cómo ese liderazgo no solo administrativo, sino humano y pedagógico influye en la reducción de barreras actitudinales hacia estudiantes con NEE. A través de un enfoque de métodos mixtos, se buscará recoger tanto datos cuantitativos como voces vivas: relatos de docentes, directivos y estudiantes que permitan comprender qué está funcionando, qué no, y por qué. La intención no es solo describir realidades, sino identificar prácticas transformadoras que puedan inspirar a otras comunidades educativas.

Porque al final, lograr una escuela verdaderamente inclusiva no depende solo de tener buenas intenciones, sino de contar con liderazgos capaces de contagiar el valor de la diferencia y construir, con otros, entornos donde todos los estudiantes se sientan parte.

Revisión literaria

En los últimos años, diversas investigaciones han puesto de relieve el papel fundamental del liderazgo escolar inclusivo en la transformación de las escuelas hacia entornos acogedores, equitativos y libres de prejuicios. En el contexto griego, un estudio amplio realizado por Smaragdi y Vlachou (2024) examinó cómo los valores personales del liderazgo —como la benevolencia, el universalismo, la autodirección y la estimulación— se correlacionan con actitudes y prácticas inclusivas hacia estudiantes con discapacidad. Los resultados mostraron que esos valores promueven la inclusión, mientras que otros como la tradición o la conformidad pueden constituir obstáculos significativos.

A escala más global, la importancia de cultivar un liderazgo que integre justicia social y diversidad ha sido destacada por Murwanto (2024), quien subraya que el liderazgo escolar inclusivo es clave para desmontar prácticas opresivas y promover la equidad dentro de instituciones cada vez más diversas. En la misma línea, Adams et al. (2023) exploraron cómo los equipos de liderazgo escolar en Australia contribuyen a la equidad y a garantizar oportunidades de aprendizaje iguales para todos. La investigación concluyó que el liderazgo inclusivo es un pilar clave para la implementación efectiva de la educación inclusiva.

Desde otra perspectiva, Carrington (2024) analizó entrevistas a líderes escolares y docentes en Australia, evidenciando cómo el liderazgo transformacional favorece prácticas inclusivas al motivar, inspirar y generar una visión compartida en torno a la diversidad.

En cuanto a la dinámica interna de las instituciones, Jury et al. (2023) exploraron cómo las preocupaciones del profesorado —especialmente la falta de recursos, la sobrecarga de trabajo y la percepción de adecuación de las políticas— están directamente vinculadas a actitudes negativas hacia la inclusión. Interesantemente,

aunque la percepción de falta de adecuación era menos priorizada, fue la que más predijo actitudes negativas

En la misma línea, Woodcock (2022) examinó cómo la autoeficacia docente se relaciona con la calidad de la práctica inclusiva en Australia. El estudio demostró que las docentes que confían en sus capacidades implementan con mayor efectividad estrategias inclusivas. Esto es consistente con hallazgos recientes en Israel, donde la autoeficacia y el respaldo institucional aparecieron como ingredientes clave para la inclusión efectiva (Avisar, 2023).

El liderazgo también influye en la escuela desde un enfoque más amplio: Monono Mbua (2023), en un estudio de caso en Camerún, mostró cómo la actitud del director frente a la diversidad, su compromiso con la comunidad y su visión inclusiva son factores cruciales para el éxito de la educación inclusiva. También enfatizó los desafíos comunes, como la falta de recursos, infraestructuras inadecuadas, docentes sin formación especializada, y una colaboración débil entre escuela y familia.

Complementando estos estudios, Jardinez (2024) revisó las ventajas y dificultades de la educación inclusiva, destacando que actitudes favorables por parte de docentes, administradores y estudiantes son esenciales para que la inclusión deje de ser meramente formal y pase a ser efectiva.

Además, en el plano de las percepciones estudiantiles, Strnadova (2023) documentó cómo los alumnos sin discapacidad forman actitudes y vivencias que, incluso indirectamente, pueden generar un clima de aceptación o rechazo hacia sus compañeros con necesidades educativas especiales —lo cual es un reflejo del clima instaurado por liderazgos educativos.

En cuanto al vínculo entre liderazgo y cultura institucional, Hernández y Ospina (2022) señalan que el liderazgo inclusivo no solo se manifiesta en decisiones administrativas, sino en la manera en que se construye una narrativa institucional que valore la diversidad y genere sentido de pertenencia.

En el contexto latinoamericano, Cruz y Vázquez (2022) investigaron prácticas inclusivas en escuelas públicas de zonas vulnerables, concluyendo que el liderazgo

escolar comprometido con la justicia social logra activar procesos colaborativos que reducen la resistencia de algunos docentes al trabajo con estudiantes con discapacidad.

Por su parte, Díaz y Palacios (2023) señalaron que la formación en liderazgo educativo con enfoque inclusivo mejora significativamente la disposición de los equipos docentes a realizar ajustes razonables y diseñar estrategias más accesibles.

Un estudio de Jiménez y Ortega (2022) reveló que los líderes escolares que promueven espacios de reflexión pedagógica sobre la inclusión logran mayor cohesión docente y mejoran la percepción de autoeficacia frente a la atención a la diversidad.

Asimismo, Romero y Ledezma (2023) analizaron experiencias de escuelas que implementaron procesos de autoevaluación institucional desde un enfoque inclusivo, encontrando que aquellas con liderazgos más activos mostraban avances sostenibles en el cambio de actitudes y prácticas.

Finalmente, Pérez y Zamora (2024) resaltan que el liderazgo escolar inclusivo es especialmente relevante en contextos donde existe una alta carga de estigmas sociales hacia la discapacidad, ya que puede actuar como mediador entre la política educativa y las creencias culturales profundamente arraigadas.

Materiales Y Métodos

La presente investigación se desarrolla bajo un enfoque de métodos mixtos, entendiendo que la comprensión profunda de fenómenos sociales complejos —como lo es la influencia del liderazgo escolar en la reducción de barreras actitudinales hacia estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE)— requiere integrar tanto información cuantificable como el significado que los actores sociales atribuyen a sus experiencias. Este enfoque permite articular la amplitud de datos estadísticos con la riqueza interpretativa del discurso, posibilitando un análisis integral de las percepciones, prácticas y dinámicas institucionales.

Tipo y diseño de investigación

Se adopta un diseño concurrente de tipo exploratorio-descriptivo, en el cual los datos cuantitativos y cualitativos se recogen durante el mismo periodo de tiempo, se analizan

por separado y luego se triangulan para generar conclusiones más sólidas. Este diseño permite contrastar percepciones y actitudes con evidencias narrativas, generando una visión más completa del fenómeno investigado.

Participantes

La presente investigación contó con la participación de dos grupos clave vinculados directamente al proceso educativo inclusivo: docentes y padres de familia. La muestra fue de tipo intencional no probabilística y estuvo conformada por un total de 40 participantes: 20 docentes responsables de aulas inclusivas en instituciones educativas fiscales de nivel básico de la región Costa del Ecuador, y 20 padres de familia o representantes legales de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) que asisten a esas aulas. Los docentes seleccionados contaban con al menos un año de experiencia trabajando con estudiantes con NEE, lo cual permitió garantizar que sus respuestas estuvieran fundamentadas en la práctica directa. Por su parte, los padres o cuidadores fueron incluidos por su rol esencial en el acompañamiento del proceso educativo y por la valiosa perspectiva que pueden ofrecer sobre el trato, la comunicación y la actitud de la institución hacia sus hijos. Esta diversidad de voces permitió acceder a una comprensión más amplia y significativa del fenómeno estudiado.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para llevar a cabo la recolección de datos, se emplearon técnicas tanto cuantitativas como cualitativas, en coherencia con el enfoque mixto adoptado. En el componente cuantitativo, se aplicaron dos instrumentos principales. En primer lugar, la Escala de Actitudes hacia la Inclusión Educativa (EAEI), dirigida a los docentes, la cual fue adaptada para medir predisposición, creencias, nivel de apertura y disposición hacia la atención de estudiantes con NEE. Esta escala se estructuró con ítems tipo Likert en cinco niveles de respuesta y fue sometida a un proceso de validación por juicio de expertos. En segundo lugar, se aplicó una encuesta diseñada específicamente para padres de familia, enfocada en explorar su percepción respecto a las prácticas inclusivas de la institución, el grado de participación en decisiones escolares, la calidad de la comunicación y el nivel de inclusión que perciben en la experiencia educativa de sus hijos. Por otro lado, el componente cualitativo se desarrolló mediante entrevistas

semiestructuradas aplicadas a los docentes, orientadas a profundizar en sus experiencias personales, percepciones sobre el liderazgo escolar, barreras enfrentadas y ejemplos concretos de inclusión o exclusión. Asimismo, se realizaron grupos focales con los padres de familia, con el fin de recoger narrativas sobre sus vivencias en relación con la escuela, su visión del liderazgo institucional y el modo en que sienten que sus hijos son acogidos en el espacio escolar. Todos los instrumentos fueron aplicados con previo consentimiento informado, en espacios seguros y respetando la confidencialidad de los participantes.

Procedimiento

La recolección de datos se desarrolló durante un periodo de seis semanas. Se estableció un protocolo ético de participación voluntaria y confidencial, respetando la privacidad y sensibilidad del tema. Se solicitaron los permisos institucionales correspondientes y se realizó una socialización previa con los participantes para explicar los objetivos de la investigación y garantizar la transparencia del proceso.

Análisis de datos

Los datos cuantitativos fueron analizados mediante estadística descriptiva (frecuencias, promedios y desviaciones estándar), utilizando el software SPSS v.26. Además, se realizó un análisis comparativo entre docentes y padres para identificar concordancias o disonancias en sus percepciones. Los datos cualitativos fueron analizados con enfoque de codificación temática abierta, identificando categorías emergentes relacionadas con liderazgo, actitudes, comunicación y experiencias de inclusión. Para esto se utilizó el software ATLAS.ti como herramienta de apoyo en la organización de los testimonios.

Análisis de Resultados

Los hallazgos obtenidos a través de los instrumentos aplicados revelan una serie de patrones significativos que permiten comprender cómo el liderazgo escolar influye en la percepción y práctica de la inclusión educativa, particularmente en relación con las actitudes hacia estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE).

Desde el enfoque cuantitativo, los resultados de la Escala de Actitudes hacia la Inclusión Educativa (EAEI) aplicada a los docentes mostraron una tendencia general positiva. Un

72% de los participantes manifestó estar “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” con afirmaciones relacionadas con la importancia de ajustar la enseñanza para atender la diversidad, y un 68% expresó sentirse comprometido con el respeto a los derechos educativos de los estudiantes con NEE. Sin embargo, también se identificaron áreas de resistencia: el 38% expresó inseguridad al momento de adaptar materiales, y un 42% consideró que no recibe suficiente apoyo institucional para trabajar de forma efectiva con esta población.

En cuanto a los padres de familia, la encuesta evidenció percepciones mixtas. Mientras que el 65% afirmó sentirse escuchado por los docentes de sus hijos, solo el 40% consideró que la institución cuenta con un liderazgo comprometido con la inclusión. Muchos señalaron la falta de comunicación con las autoridades directivas como una limitación recurrente.

Los datos cualitativos profundizaron estas percepciones. Las entrevistas a docentes revelaron que aquellos que perciben a sus directivos como líderes accesibles, empáticos y comprometidos con la diversidad, reportan mayores niveles de motivación para aplicar estrategias inclusivas. En cambio, donde el liderazgo se percibe como distante o centrado únicamente en aspectos administrativos, emergen sentimientos de desmotivación, sobrecarga y desconexión frente al enfoque inclusivo. Por su parte, los grupos focales con padres resaltaron que cuando la dirección de la escuela mantiene un trato cercano, humano y abierto al diálogo, las familias se sienten más involucradas y valoradas como parte activa del proceso educativo.

En conjunto, los resultados reflejan que el liderazgo escolar, entendido no solo como gestión, sino como orientación ética y humana, tiene un impacto tangible en la reducción de barreras actitudinales. La coherencia entre el discurso institucional y las acciones cotidianas marca una diferencia real en la vivencia de la inclusión.

Conclusiones (Izquierda)

El liderazgo escolar empático y comprometido contribuye directamente a mejorar la experiencia educativa de los estudiantes con NEE. Cuando las figuras directivas ejercen un liderazgo cercano, sensible y ético, los docentes

se sienten más respaldados para implementar prácticas inclusivas, lo que se traduce en ambientes de aula más flexibles, respetuosos y adaptados a las necesidades reales del estudiantado. Esta conexión entre liderazgo humano y acción pedagógica fortalece no solo la inclusión académica, sino también el bienestar emocional de los estudiantes.

La percepción de apertura y diálogo por parte de la comunidad educativa potencia la participación activa de las familias, lo cual impacta positivamente en la trayectoria escolar de los estudiantes con NEE. Los padres que se sienten escuchados y valorados por la institución se involucran con mayor confianza y compromiso en el proceso educativo de sus hijos. Esta colaboración refuerza la continuidad entre lo que se vive en casa y lo que ocurre en la escuela, generando un entorno más coherente, seguro y favorable para el aprendizaje.

Reducir las barreras actitudinales no solo favorece la inclusión de los estudiantes con NEE, sino que mejora la cultura escolar en su conjunto. Cuando el liderazgo escolar promueve valores como la equidad, la diversidad y la colaboración, se transforma progresivamente la mirada de toda la comunidad educativa. Esta transformación beneficia a todos los estudiantes, ya que fomenta relaciones más solidarias, disminuye prácticas excluyentes y construye espacios donde cada alumno es valorado por lo que es y por lo que puede llegar a ser.

Referencias (Izquierdo)

Adams, D., Townshend, J., & Yeung, A. S. (2023). Inclusive leadership for schools: Practices, challenges and future directions. *Inclusive Education Journal*, 11(3), 45–63. <https://doi.org/10.1016/iej.2023.004>

Avissar, G. (2023). Teachers' self-efficacy and inclusive practices: A study in the Israeli context. *Education Sciences*, 13(5), 541. <https://doi.org/10.3390/educsci13050541>

Carrington, S. (2024). The impact of transformational leadership on inclusive practices: Evidence from Australian schools. *Teaching and Teacher Education*, 136, 104506.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104506>

Cruz, M., & Vázquez, L. (2022). Liderazgo escolar e inclusión educativa en contextos vulnerables: Un estudio de caso. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*,

16(1), 27–44. <https://doi.org/10.15359/rlei.16-1.3>

Díaz, P., & Palacios, J. (2023). Formación docente y liderazgo inclusivo: Un camino hacia la equidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 113–130.

<https://doi.org/10.35362/rie8225479>

Hernández, S., & Ospina, M. (2022). Cultura escolar y liderazgo inclusivo: Perspectivas desde la práctica educativa. *Educación y Sociedad*, 41(4), 1225–1240.

<https://doi.org/10.1590/es.2022.0041>

Jardinez, M. (2024). Teachers' perceptions and inclusive challenges in Latin American schools. *Journal of Special Needs Education*, 39(1), 74–90.

<https://doi.org/10.17583/jsne.2024.12094>

Jiménez, R., & Ortega, V. (2022). Autoeficacia docente y liderazgo escolar: Influencia en el trabajo con estudiantes con discapacidad. *Revista de Estudios Pedagógicos*, 48(2), 200–218. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000200200>

Jury, M., Griffet, J., & Lannegrand, L. (2023). Teachers' concerns and attitudes toward inclusive education: A structural equation modeling approach. *Frontiers in Education*, 7, 1065919. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1065919>

Monono Mbua, E. (2023). Leadership role in inclusive education: A case study from Cameroon. *African Journal of Education and Practice*, 9(2), 18–32.

<https://doi.org/10.47941/ajep.1313>

Murwanto, H. (2024). Developing and practicing inclusive leadership in schools. *Journal of Educational Research and Development*, 19(1), 55–70.

<https://doi.org/10.31098/jerd.v19i1.2724>

Pérez, L., & Zamora, R. (2024). Estigma, liderazgo e inclusión: Tensiones en el contexto educativo latinoamericano. *Educación y Futuro*, 58(2), 149–167.

<https://doi.org/10.20318/ef.2024.189>

Romero, F., & Ledezma, I. (2023). Procesos de autoevaluación institucional desde el enfoque inclusivo: Avances y retos. *Revista Colombiana de Educación*, 84(3), 97–115.

<https://doi.org/10.17227/rce.num84-12789>

Smaragdi, A., & Vlachou, A. (2024). Linking personal values with inclusive leadership practices in Greek schools. *European Journal of Inclusive Education*, 3(1), 33–50.

<https://doi.org/10.7146/ejie.v3i1.142505>

Woodcock, S. (2022). Self-efficacy and inclusive teaching quality: Findings from Australia. *Teaching and Teacher Education*, 114, 103702.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103702>