



Liderazgo transformacional para la inclusión de la diversidad sexual y de género en Educación Secundaria. Visión de los equipos directivos


Antonio Fernández-Jiménez

Universidad de Granada (España) ✉ 

Antonia Cascales Martínez

Universidad de Murcia (España) ✉ 

M^a Ángeles Gomariz Vicente

Universidad de Murcia (España) ✉ 

<https://dx.doi.org/10.5209/rced.90351>

Recibido: Septiembre 2023 • Evaluado: Diciembre 2023 • Aceptado: Enero 2024

ES Resumen: La diversidad sexual y de género requiere de estrategias que permitan su visibilización e inclusión dentro de los centros de Educación Secundaria con la finalidad de ofrecer una respuesta adecuada para atender a esta diversidad y contribuir a la eliminación de actitudes de homofobia y transfobia en las aulas. De esta manera, cabe estudiar cómo influye el liderazgo desarrollado por las personas que dirigen los centros educativos para la atención de esta diversidad. Se ha desarrollado una investigación de corte cuantitativo y descriptivo, empleando un cuestionario diseñado ad hoc en el que han participado 123 directores y directoras de Educación Secundaria del territorio nacional a través de un muestreo no probabilístico intencional. Los resultados muestran cómo el sexo, la edad y la rama de conocimiento docente de los directores son factores que influyen en el desarrollo de un modelo de liderazgo transformacional y distribuido en el que el líder motiva y fomenta la innovación entre el profesorado bajo un enfoque de trabajo cooperativo entre todos los agentes de la comunidad. Las conclusiones del estudio reflejan la necesidad de desarrollar un modelo de liderazgo cooperativo entre el profesorado y con toda la comunidad educativa para desarrollar una transformación en pro de una adecuada atención a la diversidad sexual y de género en las aulas.

Palabras clave: Director del centro; educación; educación inclusiva; liderazgo; sexualidad.

ENG Transformational leadership for the inclusion of sexual and gender diversity in Secondary Education. The vision of school leadership teams

Abstract: Sexual and gender diversity requires strategies that allow its visibility and inclusion within Secondary Education centers in order to offer an adequate response to deal with this diversity and contribute to the elimination of homophobic and transphobic attitudes in the classroom. In this way, it is possible to study the influence of the leadership developed by the people who run educational centers to deal with this diversity. A quantitative research study was developed with a questionnaire designed ad hoc in which 123 secondary school principals from the national territory participated through a non-probabilistic intentional sampling. The results show how gender, age and field of teaching knowledge from school heads are factors that influence to develop a transformational and distributed leadership model. Here, the leader motivates and fosters innovation among teachers under a cooperative working approach among all members of the community. The conclusion of the study reflects the need to develop a cooperative leadership model among teachers and with the whole educational community in order to develop a change in favor of an adequate attention to sexual and gender diversity in the classroom.

Keywords: Head of school; education; inclusive education; leadership; sexuality.

Sumario: 1. Introducción. 1.1. Formación del profesorado en diversidad sexual y de género. 1.2. El liderazgo escolar como estrategia de actuación para la inclusión de la diversidad sexual y de género. 1.3. Preguntas de investigación. 1.4. Objetivo. 2. Método. 2.1. Enfoque y diseño. 2.2. Participantes. 2.3. Instrumentos de recogida de datos. 2.4. Procedimiento. 3. Resultados. 4. Discusión y conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Fernández-Jiménez, A.; Cascales Martínez, A.; Gomariz Vicente, M. A. (2024). Liderazgo transformacional para la inclusión de la diversidad sexual y de género en Educación Secundaria. Visión de los equipos directivos. *Revista Complutense de Educación*, 35(4), 875-885.

1. Introducción

La diversidad sexual y de género es una parcela de la amplia diversidad que presentan las personas. Esto se refleja tanto en la sociedad, en general, como en el contexto educativo en particular, aunque sigue siendo, todavía, una temática emergente dentro del ámbito de la atención a la diversidad y la inclusión educativa. A día de hoy siguen produciéndose dentro de las aulas situaciones de rechazo y acoso hacia identidades sexuales no heteronormativas (COGAM, 2022), lo cual pone en el foco la necesidad de visibilizar la realidad de las aulas.

No se puede hablar de una verdadera inclusión educativa si no se atiende a todo tipo de diversidad pues este aspecto es un factor que determina la calidad de la enseñanza que se está ofreciendo (Solé y Martín, 2011). De ahí que la inclusión educativa sea un reclamo a formar parte de las políticas educativas para que pueda ofrecerse una respuesta educativa a cualquier alumno (Calvo, 2008; Lalama, 2018). Para que se desarrolle una educación inclusiva con oportunidades de aprendizaje equitativas y de calidad para todos se necesitan instituciones educativas basadas en principios como la equidad, el respeto, la justicia social y la solidaridad. Esto contribuirá no sólo a dar por hecho un enfoque inclusivo sino a trabajar activamente por desarrollar un plan para dicho fin dentro de la escuela como parte del espacio social (Torres-González, 2022).

Generalmente la educación inclusiva ha estado ligada a los alumnos con discapacidad, con la relevancia aquí de la educación especial, y a aquellos provenientes de grupos culturales no mayoritarios del contexto donde se encontraban. Sin embargo, la inclusión educativa también tiene que pensar en el alumnado que no está en esa situación y facilitar los procesos educativos por cualquier tipo de realidad (Infante, 2010). Por otra parte, la educación inclusiva también debe comprender y atender a la amplia variedad de diversidades que presentan las personas, como son aquellas relacionadas con la corporalidad, la edad, la sexualidad o la identidad de género, para dar presencia en las escuelas a todas las diversidades que quedan fuera del marco normativo hegemónico de la sociedad actual (Sánchez Sainz, 2019).

Para ello se necesita de un marco legislativo que ampare la adopción de medidas para la inclusión de estas diversidades en el ámbito educativo. En la actual Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE, 2020) se hacen menciones a la diversidad en la sexualidad cuando se trata el fomento de la igualdad en los centros educativos, así como la promoción de la educación afectivo-sexual en las etapas educativas. Así, se presenta una situación favorable para desarrollar una línea de actuación en favor de la inclusión educativa más amplia que engloba también el ámbito de las identidades sexo-genéricas (Instituto Navarro para la Igualdad, 2020).

1.1. Formación del profesorado en diversidad sexual y de género

Diversos estudios dejan constancia de que se trata de una temática que parece no tener presencia en los planes de estudio de la formación inicial del profesorado (Generelo, 2016; Pichardo y Moreno, 2015; Sánchez Torrejón, 2021). Enfocando la mirada en las etapas educativas que conforman la educación obligatoria en España se puede apreciar cómo la diversidad sexual y de género no forma parte de la formación inicial recibida por el profesorado de Educación Primaria (Aguilar, 2015; Resa Ocio, 2021). Tampoco se incluye en la formación del profesorado de Secundaria ofrecida por el Máster Universitario habilitante (Penna, 2012). Únicamente en el ámbito de la educación musical puede encontrarse una propuesta que incluye la temática de la sexualidad como parte de la formación inicial para el profesorado de Música en Educación Secundaria. Plantea, dentro de una posible Mención en Pedagogía Musical y Didáctica de la Música para el Grado en Historia y Ciencias de la Música, la inclusión de la experiencia artístico-musical para la construcción de la sexualidad en niños y niñas como uno de los contenidos en esa especialización (Rodríguez-Quiles, 2010). Este tipo de propuestas invitan a incluir la diversidad sexual y de género dentro del plan de estudios de formación inicial, pero desde un enfoque interdisciplinar entre las áreas de conocimiento que conforman la etapa de Educación Secundaria.

Que esta formación no esté presente en los planes de estudio no supone que el profesorado no sienta interés por esta temática (Larruzeta Urkixo et al., 2021), pues los estudios realizados por Barozzi y Guijarro-Ojeda (2016), Penna (2012), Pichardo y Moreno (2015), y Sánchez Torrejón (2021) muestran que la diversidad sexual y de género es un ámbito de conocimiento que interesa al profesorado. Además, tener formación en este ámbito es considerado por el profesorado como un elemento necesario para conocer estrategias que les permitan dar una respuesta educativa ante comportamientos y situaciones de homofobia y transfobia dentro de las aulas. No obstante, aparecen diferencias entre hombres y mujeres, siendo éstas las que presentan una mayor formación en cuestiones de esta índole (Martínez Álvarez et al., 2011). En cualquier caso, la omisión de estos temas en los planes de estudio puede permitir la continuidad de una cultura escolar discriminatoria hacia las personas LGTBI (Cruz, 2020; Jennings & Sherwin, 2008). Así, resulta todavía más necesario proponer la inclusión de esta temática como parte de la formación docente, pues contribuirá a disponer de un profesorado formado para poder atender estas diversidades en las aulas.

Si por parte de las instituciones encargadas de la formación docente no se ha planteado todavía formar al profesorado en este sentido, cabe preguntarse si desde los centros educativos se llevan a cabo iniciativas

que fomenten la formación docente en diversidad sexual y de género. Esta responsabilidad recae, en primera instancia, en la persona encargada de liderar un centro educativo como es el director o la directora.

1.2. El liderazgo escolar como estrategia de actuación para la inclusión de la diversidad sexual y de género

El liderazgo consiste en un proceso de influir en otras personas con la finalidad de obtener acuerdos que contribuyan a la organización de una institución (Bolívar et al., 2017). En educación se podría hablar de liderazgo escolar o educativo cuando la influencia se ejerce para lograr el proceso educativo con éxito en las escuelas (Cuesta y Moreno, 2021). Es un elemento que adquiere una relevancia sobre el proceso educativo mayor del que podría esperarse. El liderazgo influye en los logros del aprendizaje del alumnado, así como en la acción docente, lo que le brinda el valor de factor necesario para aumentar la eficiencia y la equidad en educación (Bolívar, 2010). Sin embargo, en muchas ocasiones solo se busca un liderazgo que contribuya a la eficiencia, poniendo el foco en la productividad y la competitividad. Esto supone dejar de lado planteamientos enfocados hacia la mejora de la equidad para lograr una plena justicia social con la inclusión de todas las diversidades presentes en las aulas escolares.

Autores como Domingo y Ritacco (2015) proponen abrir el liderazgo escolar a cuestiones que vayan más allá de la mejora de la convivencia y la prevención de conflictos. Ponen el foco en plantear una estrategia más ambiciosa que facilite el desarrollo de una verdadera educación inclusiva para todo el alumnado. Para ese reto reflexionan sobre un liderazgo que suponga un proceso de estimulación del profesorado para alcanzar ciertas metas como pueden ser la de una plena inclusión educativa. Bass y Avolio (2006) denominaron liderazgo transformacional a este proceso de motivación de los trabajadores para que se comprometan con los objetivos de la organización; pero sin olvidar el aspecto relacional que debe producirse entre sus miembros para conseguir un cambio transformador para la institución (Velásquez, 2006).

Este tipo de liderazgo supone una constante actitud de motivación, estimulación y animación hacia el profesorado por parte de los directores y las directoras de los centros educativos para conseguir la transformación de la institución en pro de la mejora de los procesos educativos del alumnado. Leithwood y Steinbach (1993) definen tres aspectos para trasladar el liderazgo transformacional a los centros educativos: la habilidad para fomentar el funcionamiento colegiado; establecer metas compartidas que involucren al profesorado; y la creación de un espacio de trabajo común y conjunto entre el director y el profesorado. Por otro lado, autores como Murillo (2006) van más allá en cuanto a la colaboración y la extienden también a todos los miembros de la comunidad educativa para fomentar la implicación y compromiso de éstos en los procesos educativos. Así, se plantea un cambio de cultura, apostando por el trabajo colaborativo con las personas de la comunidad para abordar un reto común que concierna a todo el contexto de la escuela.

Uno de los desafíos comunes es la inclusión educativa de todas las diversidades, para lo cual resulta relevante conocer qué se puede hacer desde el liderazgo escolar. En este sentido, existen algunos estudios que tratan el papel del liderazgo en los centros educativos para abordar la diversidad, la inclusión educativa y la promoción de la justicia social en las aulas (González González, 2008; Hernández-Castilla et al., 2013). En relación con la justicia social dentro del contexto educativo, la inclusión de la diversidad sexual y de género del alumnado es considerada uno de los retos que presenta la escuela actual.

1.3. Preguntas de investigación

¿Cómo se desarrolla ese liderazgo en los centros para atender a esta diversidad del alumnado? ¿De qué manera desde el liderazgo se fomenta en el profesorado la inclusión de estas diversidades?

1.4. Objetivo

Determinar el liderazgo que realizan los directores y las directoras de los centros de Educación Secundaria para atender la diversidad sexual y de género del alumnado. Concretándose en los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar el liderazgo realizado por los directores y las directoras de los centros de Educación Secundaria para atender la diversidad sexual y de género del alumnado.
2. Observar la existencia de diferencias en el desarrollo del liderazgo para la diversidad sexual y de género del alumnado en función de las variables sexo, edad y rama de conocimiento docente de los directores.

2. Método

2.1. Enfoque y diseño

Se trata de un estudio con diseño cuantitativo no experimental con un enfoque descriptivo. Es una investigación tipo encuesta cuya finalidad ha sido conocer y describir el liderazgo de las personas que dirigen los centros de Educación Secundaria en relación a la atención a la diversidad sexual y de género en las aulas.

2.2. Participantes

Los participantes han sido 123 directores de centros de Educación Secundaria del territorio nacional, seleccionados por muestreo no probabilístico de tipo intencional. Un 52% eran de sexo femenino y un 48% de sexo masculino. No se recibió ninguna respuesta que hubiera elegido la opción de "otro". En cuanto a la

edad, el 56.9% de los participantes tiene entre 51 y 60 años, seguido del 29.3% que se encuentra entre los 21 y 50 años. Por otro lado, los participantes ejercían la dirección en centros de Educación Secundaria de todo el territorio nacional, obteniendo un mayor número de respuestas de comunidades autónomas como Castilla-La Mancha, Andalucía, Comunidad de Madrid, Región de Murcia o Islas Canarias, entre otras. Con respecto a la rama de conocimiento docente el 39.8% son del ámbito de las Artes y Humanidades, el 22% de Ciencias Experimentales, el 16.3% de Ciencias Sociales y Jurídicas, el 13% de Ciencias de la Salud, y el 8.9% de Ingeniería y Arquitectura.

2.3. Instrumentos de recogida de datos

Debido a que no se encontró ninguna herramienta que pudiera evaluar el liderazgo de los directores de centros educativos para la inclusión de estas diversidades, y tras haber realizado una exhaustiva revisión de la literatura, se optó por la elaboración de un cuestionario diseñado *ad hoc* (Ruiz Bueno, 2009). Con el cuestionario se ha pretendido extraer una información relevante para realizar un diagnóstico de la realidad que presenta la población objeto de estudio (Cubo et al., 2011).

El cuestionario *Liderazgo de personas directoras de centros de Educación Secundaria para la inclusión de la diversidad sexual y de género del alumnado* (Fernández Jiménez et al., 2022) consta de dos apartados: el primero con los factores sociodemográficos y el segundo con las dimensiones objeto de estudio de esta investigación, formado por veintinueve ítems y una pregunta abierta. Aunque el cuestionario cuenta con tres dimensiones, sólo de una de ellas se ha realizado el análisis pormenorizado. Esta dimensión, con diecinueve ítems, recoge información sobre el liderazgo para la inclusión de la diversidad sexual y de género del alumnado. La escala de respuesta es tipo Likert, midiendo la siguiente frecuencia: 1=Nunca, 2=Casi nunca, 3=Algunas veces, 4=Casi siempre, 5=Siempre.

Por otro lado, el cuestionario ha obtenido una fiabilidad de .954 mediante la técnica de coeficiente de Alfa de Cronbach, a través del programa estadístico IBM SPSS versión 24. Este valor, al ser superior a .90, refleja una excelente consistencia interna del cuestionario (DeVellis, 2003). El instrumento fue validado mediante la técnica de juicio de expertos (Escobar y Cuervo, 2008) que evaluaron la claridad y la relevancia de las preguntas e ítems del cuestionario a través de una escala del 1 al 4, lo que permitió una mejora del mismo antes de su versión definitiva.

2.4. Procedimiento

El cuestionario se introdujo en la herramienta *Google Forms* para su conversión a formato digital y ser enviado a la población participante y también para la recogida de datos. Este instrumento se ajustó a los requerimientos establecidos por el Comité Ético de la Universidad de Murcia. La difusión se realizó mediante el envío de un correo electrónico a las direcciones de correo electrónico de los centros educativos que imparten las etapas de Educación Secundaria Obligatoria y/o Bachillerato del territorio nacional durante el mes de mayo. También se contactó con las asociaciones de directores y directoras de Institutos de Educación Secundaria de cada comunidad autónoma.

3. Resultados

A continuación, se presentan los resultados en base a los objetivos planteados.

Objetivo específico 1: Analizar el liderazgo realizado por los directores y las directoras de los centros de Educación Secundaria para atender la diversidad sexual y de género del alumnado.

En la Tabla 1 aparecen los estadísticos descriptivos de las respuestas correspondientes a la dimensión sobre liderazgo.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de las respuestas de las personas directoras sobre la dimensión liderazgo

Ítems	N	%					M	DT
		N	CN	AV	CS	S		
7. Evalúo las necesidades existentes en mi centro en cuanto a la inclusión de la diversidad sexual y de género	123	4.9	14.6	22.8	43.9	13.8	3.47	1.058
8. Propongo innovaciones para la inclusión de la diversidad sexual y de género del alumnado de mi centro	123	7.3	12.2	27.6	41.5	11.4	3.37	1.074
9. Motivo al profesorado para desarrollar acciones para la inclusión de la diversidad sexual y de género del alumnado de mi centro	123	7.3	9.8	28.5	39.0	15.4	3.46	1.096
10. Animo al profesorado a desarrollar acciones de innovación educativa en el centro	123	3.3	4.1	16.3	42.3	34.1	4.00	.983
11. Involucro al resto de miembros del equipo directivo en funciones relacionadas con el liderazgo	123	1.6	2.4	8.1	36.6	51.2	4.33	.856
12. Fomento la cooperación entre docentes para desarrollar las funciones del proceso educativo	123	.8	0	8.1	48.0	43.1	4.33	.695

13. Uso mi red de contactos con otros centros para abordar asuntos relacionados con acciones para la inclusión de la diversidad sexual y de género	123	13.0	20.3	37.4	22.8	6.5	2.89	1.100
14. Desarrollo un modelo de liderazgo centrado en la identificación y diagnóstico del problema que tiene el equipo docente	123	1.6	4.1	21.1	48.8	24.4	3.90	.872
15. Ofrezco medidas que solucionen los problemas que tiene el equipo docente	123	.8	1.6	9.8	52.0	35.8	4.20	.746
16. Desarrollo un modelo de liderazgo basado en la reflexión y el trabajo conjunto entre las personas líderes y docentes	123	.8	.8	5.7	52.0	40.7	4.31	.691
17. Desarrollo un modelo de liderazgo centrado en establecer un acompañamiento educativo al docente	123	.8	3.3	11.4	52.8	31.7	4.11	.791
18. Cultivo la toma de decisiones y la responsabilidad compartida entre las personas líderes y docentes	123	.8	0	4.1	51.2	43.9	4.37	.645
19. Colaboro con el profesorado para resolver posibles problemas relacionados con la diversidad sexual y de género del alumnado	123	2.4	3.3	18.7	32.5	43.1	4.11	.982
20. Aplico estrategias de motivación con el profesorado para abordar la inclusión de la diversidad sexual y de género en sus aulas	123	5.7	10.6	30.9	36.6	16.3	3.47	1.066
21. Promuevo tutorías que planteen actividades para el alumnado relacionado con la diversidad sexual y de género	123	4.9	3.3	17.1	38.2	36.6	3.98	1.056
22. Promuevo que el profesorado aborde con las familias la inclusión de la diversidad sexual y de género	123	6.5	8.9	38.2	32.5	13.8	3.38	1.044
23. Propongo encuentros con profesorado de otros centros para abordar cuestiones sobre la inclusión de la diversidad sexual y de género en las aulas	123	30.9	35.0	17.9	10.6	5.7	2.25	1.171
24. Mantengo una comunicación fluida con las familias acerca de las medidas desarrolladas o en proceso de desarrollo sobre la diversidad sexual y de género	123	8.9	25.2	32.5	22.8	10.6	3.01	1.127
25. Propongo en el Consejo Escolar del centro que aborden iniciativas para la inclusión de la diversidad sexual y de género del alumnado	123	14.6	14.6	32.5	27.6	10.6	3.05	1.200

En la Tabla 1 se puede observar cómo la media más baja es de 2.25, que se corresponde con el ítem 23 lo que indica que las respuestas han oscilado entre la opción de casi nunca y algunas veces. En cuanto a la media más alta se encuentra en el ítem 18 con 4.37, lo que se traduce en que la media de las respuestas oscila en torno a la opción de casi siempre.

En relación a la frecuencia, se puede destacar que más de 50% de las personas directoras participantes evalúan las necesidades existentes en el centro, proponen innovaciones y motivan al profesorado para desarrollar acciones para la inclusión en torno a la diversidad sexual y de género del alumnado. Por otro lado, el 37.4% de las personas participantes indica que solo algunas veces establecen redes de contacto con otros centros para abordar temas relacionados con la inclusión de estas diversidades. Esto está relacionado con el hecho de que más del 65% indica que prácticamente nunca propone encuentros con profesorado de otros centros para tratar cuestiones sobre la inclusión de la diversidad sexual y de género en las aulas. También, más del 34% señala que nunca o casi nunca mantiene una comunicación con las familias sobre medidas que se estén desarrollando en relación con estas diversidades.

Objetivo específico 2: Observar la existencia de diferencias en el desarrollo del liderazgo para la diversidad sexual y de género del alumnado en función de las variables sexo, edad y rama de conocimiento docente.

A continuación, en la Tabla 2 se indican los estadísticos inferenciales de la dimensión liderazgo por cada una de las variables independientes seleccionadas.

Tabla 2. Estadísticos inferenciales de las respuestas de las personas directoras en función del sexo

Ítems	Sexo	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Sig. asintótica	d de Cohen
7. Evalúo las necesidades existentes en mi centro en cuanto a la inclusión de la diversidad sexual y de género	Masculino	51.94	1294.500	.002	-.30
	Femenino	71.27			
8. Propongo innovaciones para la inclusión de la diversidad sexual y de género del alumnado de mi centro	Masculino	52.78	1344.000	.004	-.28
	Femenino	70.50			

Ítems	Sexo	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Sig. asintótica	d de Cohen
9. Motivo al profesorado para desarrollar acciones para la inclusión de la diversidad sexual y de género del alumnado de mi centro	Masculino	52.73	1341.000	.004	-.27
	Femenino	70.55			
12. Fomento la cooperación entre docentes para desarrollar las funciones del proceso educativo	Masculino	53.99	1415.500	.008	-.18
	Femenino	69.38			
13. Uso mi red de contactos con otros centros para abordar asuntos relacionados con acciones para la inclusión de la diversidad sexual y de género	Masculino	54.01	1416.500	.013	-.23
	Femenino	69.37			
16. Desarrollo un modelo de liderazgo basado en la reflexión y el trabajo conjunto entre las personas líderes y docentes	Masculino	55.94	1530.500	.042	-.16
	Femenino	67.59			
18. Cultivo la toma de decisiones y la responsabilidad compartida entre las personas líderes y docentes	Masculino	55.94	1530.500	.041	-.15
	Femenino	67.59			
19. Colaboro con el profesorado para resolver posibles problemas relacionados con la diversidad sexual y de género del alumnado	Masculino	55.69	1516.000	.045	-.18
	Femenino	67.81			
20. Aplico estrategias de motivación con el profesorado para abordar la inclusión de la diversidad sexual y de género en sus aulas	Masculino	55.27	1491.000	.036	-.22
	Femenino	68.20			
21. Promuevo tutorías que planteen actividades para el alumnado relacionado con la diversidad sexual y de género	Masculino	51.69	1279.500	.001	-.30
	Femenino	71.51			
22. Promuevo que el profesorado aborde con las familias la inclusión de la diversidad sexual y de género	Masculino	55.51	1505.000	.042	-.20
	Femenino	67.98			

En todos los ítems recogidos en la Tabla 2 se encuentran diferencias estadísticamente significativas en favor de las personas participantes de sexo femenino. Por ejemplo, el ítem 7 muestra que las personas de sexo femenino que ejercen la dirección evalúan más las necesidades existentes en su centro en cuanto a la inclusión de la diversidad sexual y de género que aquellos directores de sexo masculino. Otro ejemplo aparece en el ítem 21 en el que se indica que las personas de sexo femenino que ejercen la dirección promueven en mayor medida tutorías que incluyen actividades relacionadas con estas diversidades frente a los directores de sexo masculino. En todos los casos, el tamaño del efecto calculado a través de la d de Cohen resulta ser pequeño, pues no supera el valor de .30.

Tabla 3. Estadísticos inferenciales de las respuestas de las personas directoras en función de la edad

Ítems	Edad	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Sig. asintótica	d de Cohen
10. Animo al profesorado a desarrollar acciones de innovación educativa en el centro	Menos de 30 años	4.00	6.000	.007	-.70
	De 41 a 50 años	21.33			
10. Animo al profesorado a desarrollar acciones de innovación educativa en el centro	Menos de 30 años	9.17	21.500	.013	-.61
	De 51 a 60 años	38.19			
10. Animo al profesorado a desarrollar acciones de innovación educativa en el centro	Menos de 30 años	3.00	3.000	.041	-.63
	Más de 60 años	7.67			

En la Tabla 3 se encuentran diferencias estadísticamente significativas en función de la edad, siendo siempre éstas a favor de las personas directoras de mayor edad, por ejemplo, en el ítem 10 apreciamos que las personas que ejercen la dirección que tienen de 51 a 60 años animan más al profesorado a desarrollar acciones de innovación educativa en el centro que aquellos directores que tienen menos de 30 años. Se aprecia también que el tamaño del efecto d de Cohen, en este caso, es medio, oscilando entre los valores .61 y .70.

Tabla 4. Estadísticos inferenciales de las respuestas de las personas directoras en función de la rama de conocimiento docente

Ítems	Rama de conocimiento docente	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Sig. asintótica	d de Cohen
8. Propongo innovaciones para la inclusión de la diversidad sexual y de género del alumnado de mi centro	Artes y Humanidades	33.02	146.000	.013	.37
	Ingeniería y Arquitectura	19.27			
13. Uso mi red de contactos con otros centros para abordar asuntos relacionados con acciones para la inclusión de la diversidad sexual y de género	Artes y Humanidades	32.74	159.500	.030	.27
	Ingeniería y Arquitectura	20.50			
20. Aplico estrategias de motivación con el profesorado para abordar la inclusión de la diversidad sexual y de género en sus aulas	Artes y Humanidades	32.62	165.500	.039	.33
	Ingeniería y Arquitectura	21.05			
8. Propongo innovaciones para la inclusión de la diversidad sexual y de género del alumnado de mi centro	Artes y Humanidades	44.72	356.500	.000	.43
	Ciencias Experimentales	27.20			
20. Aplico estrategias de motivación con el profesorado para abordar la inclusión de la diversidad sexual y de género en sus aulas	Artes y Humanidades	42.87	447.500	.014	.29
	Ciencias Experimentales	30.57			
23. Propongo encuentros con profesorado de otros centros para abordar cuestiones sobre la inclusión de la diversidad sexual y de género en las aulas	Artes y Humanidades	35.72	258.500	.034	.62
	Ciencias de la Salud	24.66			
8. Propongo innovaciones para la inclusión de la diversidad sexual y de género del alumnado de mi centro	Ciencias Experimentales	18.83	130.500	.023	-.36
	Ciencias de la Salud	27.34			
8. Propongo innovaciones para la inclusión de la diversidad sexual y de género del alumnado de mi centro	Ciencias Experimentales	20.56	177.000	.038	-.30
	Ciencias Sociales y Jurídicas	28.65			
13. Uso mi red de contactos con otros centros para abordar asuntos relacionados con acciones para la inclusión de la diversidad sexual y de género	Ciencias Experimentales	20.67	180.000	.041	-.29
	Ciencias Sociales y Jurídicas	28.50			
20. Aplico estrategias de motivación con el profesorado para abordar la inclusión de la diversidad sexual y de género en sus aulas	Ciencias Experimentales	19.04	136.000	.002	-.38
	Ciencias Sociales y Jurídicas	30.70			
23. Propongo encuentros con profesorado de otros centros para abordar cuestiones sobre la inclusión de la diversidad sexual y de género en las aulas	Ciencias Experimentales	20.61	178.500	.039	-.32
	Ciencias Sociales y Jurídicas	28.58			
23. Propongo encuentros con profesorado de otros centros para abordar cuestiones sobre la inclusión de la diversidad sexual y de género en las aulas	Ciencias de la Salud	13.38	78.000	.006	-.45
	Ciencias Sociales y Jurídicas	22.60			
13. Uso mi red de contactos con otros centros para abordar asuntos relacionados con acciones para la inclusión de la diversidad sexual y de género	Ciencias Sociales y Jurídicas	18.90	52.000	.014	.39
	Ingeniería y Arquitectura	10.73			
20. Aplico estrategias de motivación con el profesorado para abordar la inclusión de la diversidad sexual y de género en sus aulas	Ciencias Sociales y Jurídicas	18.33	63.500	.043	.40
	Ingeniería y Arquitectura	11.77			
23. Propongo encuentros con profesorado de otros centros para abordar cuestiones sobre la inclusión de la diversidad sexual y de género en las aulas	Ciencias Sociales y Jurídicas	18.30	64.000	.049	.33
	Ingeniería y Arquitectura	11.82			

En la Tabla 4 se encuentran diferencias estadísticamente significativas en ítems como el 20, donde las personas que ejercen la dirección cuya rama de conocimiento docente son las Ciencias Sociales y Jurídicas aplican más estrategias de motivación con el profesorado para abordar la inclusión de la diversidad sexual y

de género en sus aulas que los directores de la rama de conocimiento de Ciencias Experimentales. Otro ejemplo se encuentra en el ítem 8, que indica cómo los directores de la rama de Artes y Humanidades proponen innovaciones para la inclusión de estas diversidades en mayor medida que los directores de la rama de Ingeniería y Arquitectura. En todos los casos se presenta un tamaño del efecto a través de la *d* de Cohen considerado medio ($p=.30-.80$), a excepción de las diferencias estadísticas entre las ramas docente de Artes y la de Ingeniería y las ramas de Ciencias Experimentales y Ciencias Sociales y Jurídicas, ambas en el ítem 13, y para las ramas de Artes y Humanidades y Ciencias Experimentales, en el ítem 20, en los que se da un tamaño del efecto pequeño ($p<.30$).

4. Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos en torno a la dimensión sobre liderazgo en el objetivo específico 1 muestran que más del 50% de los participantes evalúan las necesidades existentes en el centro, proponen innovaciones o motivan al profesorado para desarrollar acciones para la inclusión en torno a la diversidad sexual y de género. Este tipo de acciones por parte de los directores está relacionado con las estrategias comprendidas dentro del modelo de liderazgo transformacional (Bass & Avolio, 2006; Velásquez, 2006). Esto supone que el líder escolar motiva al resto de profesorado para que se comprometa con los objetivos y principios de la institución educativa como es la atención a la diversidad sexual y de género en las aulas. Para ello se precisa de un liderazgo transformacional que fomente el funcionamiento colaborativo y de cooperación entre todo el profesorado del centro (Leithwood & Steinbach, 1993). Sin embargo, más del 65% de los participantes indican que prácticamente nunca proponen encuentros con el profesorado de otros centros para tratar cuestiones sobre la inclusión de estas diversidades. Esto guarda relación con que más del 34% de los participantes señalan que nunca o casi nunca mantienen comunicación con las familias sobre medidas para la atención a estas diversidades. Esto refleja que no se está desarrollando un liderazgo escolar óptimo que sería el liderazgo distribuido, entendido éste como aquél que fomenta la implicación y el compromiso de todos los miembros de la comunidad educativa, así como contribuye a conseguir niveles mayores de eficacia colectiva docente para la innovación (López-Alfaro et al., 2022; Murillo, 2006). De este modo, se pretende un cambio de cultura escolar y dinámica profesional que conlleve un compromiso de toda la comunidad educativa para la transformación del centro escolar (Meza et al., 2022).

En cuanto a los resultados del objetivo específico 2, en primer lugar, con respecto al sexo, destaca cómo las personas de sexo femenino que ejercen la dirección muestran una mayor disposición a acciones como desarrollar un modelo de liderazgo basado en la reflexión, aplicar estrategias de motivación con el profesorado o actualizarse en cuestiones relacionadas con la inclusión de la diversidad sexual y de género. Esta mayor proactividad por parte de las mujeres a ejercer estas acciones de liderazgo en relación a estas diversidades puede estar relacionado con el hecho de que estén más y mejor formadas en este ámbito como señala el estudio realizado por Martínez Álvarez et al. (2011). De este modo, puede establecerse una cierta relación entre disponer de formación sobre esta temática con una disposición a desarrollar estrategias desde el liderazgo escolar para la inclusión educativa de estas diversidades en las aulas educativas.

En relación con la edad, se encuentran datos que muestran que los directores que tienen de 51 a 60 años animan más al profesorado para desarrollar acciones de innovación educativa que los directores que tienen menos edad como los menores de 30 años. Desde los postulados del liderazgo transformacional se pone el foco en una serie de características personales como el carisma, la creatividad o la ética para favorecer el desarrollo de un líder para la transformación en los centros educativos. Sin embargo, la edad no parece ser un factor constituyente para este tipo de líder educativo ni tampoco es un factor necesario para desarrollar un modelo colaborativo entre el líder y el profesorado (Miras y Longás, 2020), sino que se trata de adoptar una actitud proactiva de cooperación entre todos (Mellado et al., 2017) para abordar desafíos como la inclusión de la diversidad sexual y de género en los procesos educativos.

Con respecto a la rama de conocimiento de los directores los resultados reflejan que aquéllos del ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas o de las Artes y Humanidades aplican en mayor medida estrategias que motivan al profesorado de su centro para abordar la diversidad sexual y de género en las aulas frente a directores de ámbitos como las Ciencias Experimentales o la Ingeniería y la Arquitectura. Estos resultados guardan una estrecha relación con el hecho de que solo se encuentra una propuesta de titulación universitaria que podría abordar estas diversidades dentro de su plan de estudios. Se trata del planteamiento de conformar una Mención en Pedagogía Musical y Didáctica de la Música dentro del Grado en Historia y Ciencias de la Música (que podría aunar los campos de las Artes y Humanidades y las Ciencias Sociales y Jurídicas). Dentro de este itinerario académico se recoge una iniciativa de incluir la sexualidad de los jóvenes en relación al área de conocimiento de la educación musical dentro del plan de estudios (Rodríguez-Quiles, 2010). Aunque tan solo es una propuesta, muestra una cierta sensibilidad de estas ramas de conocimiento para la inclusión de estas diversidades como futura formación del profesorado de Educación Secundaria. También se encuentran ejemplos de acciones formativas complementarias de educación superior que presentan el ámbito de la diversidad sexual y de género desde un enfoque multidisciplinar. Sin embargo, todas las disciplinas que entran a escena forman parte de los ámbitos de Artes y Humanidades, así como de Ciencias Sociales y Jurídicas. Algunos ejemplos son el Máster Universitario en Estudios LGBTQ+¹ y el Experto

¹ <https://bit.ly/3i3TyWr>

Universitario en estudios culturales y pedagógicos LGBTIQ⁺², ofertados por la Universidad Complutense de Madrid y la Universitat de Lleida, respectivamente.

La realización de este estudio ha aportado cierta información acerca de cómo el liderazgo transformacional desarrollado por los directores escolares influye en la inclusión educativa que se hace de la diversidad sexual y de género. Aunque las conclusiones de este estudio no son extrapolables debido al tamaño de la población participante, sí puede tenerse en cuenta la información obtenida para elaborar unas conclusiones que aporten conocimiento sobre la temática del estudio.

En primer lugar, el modelo más de liderazgo más apropiado para conseguir los objetivos planteados por la institución educativa es aquel que pretende una transformación de la dinámica profesional escolar. Para ello, los líderes deben motivar al profesorado, fomentar su participación en proyectos de innovación, así como incentivar el trabajo colaborativo entre el líder y el profesorado y entre éstos y la comunidad educativa para la inclusión educativa de la diversidad sexual y de género.

Por otro lado, es relevante referenciar el hecho de que las mujeres directoras sean más proactivas a abordar estas diversidades en las aulas, lo que pone en el foco la necesidad de visualizar y concienciar a los equipos directivos de que la atención de la diversidad de cualquier índole no es algo que deba distinguirse en función del sexo. Que esta diferencia se deba a que las mujeres tienen una mayor formación en esta temática pone el foco también en las instituciones educativas. Resulta necesario que estas elaboren planes de formación docente inicial y permanente que incluyan la diversidad sexual y de género para ofrecer una adecuada atención educativa a este alumnado.

De igual manera, la edad de la persona que ejerce la dirección no tiene que ser un factor a la hora de desarrollar un modelo de liderazgo transformacional para la atención de estas diversidades. La inclusión educativa de las personas que no pertenecen al marco heteronormativo no puede quedar a expensas de factores como el sexo o la edad de la persona que dirige el centro educativo, sino que debe de partir de líderes empáticos, responsables socialmente y comprometidos por desarrollar la justicia social en los procesos educativos del contexto escolar. Este perfil favorecerá desarrollar un modelo de liderazgo transformacional que motiva y anima al profesorado a participar de proyectos para la inclusión educativa, pero también permitirá una cultura escolar de colaboración entre todos los miembros del centro y de estrecha comunicación y coordinación con toda la comunidad educativa.

Tampoco el ámbito de conocimiento docente del director o de la directora debe determinar que la diversidad sexual y de género sea abordada o no en los centros. De este modo, resulta oportuno fomentar la interdisciplinariedad en todos los ámbitos de conocimiento, especialmente en aquellas parcelas disciplinares relacionadas con las ciencias experimentales para que desde su terreno puedan establecer conexiones con las múltiples realidades y diversidades que presentan las personas en la sociedad. Todas las disciplinas concurren e influyen en el desarrollo de la sociedad por la que todas deberían de comprender el aspecto social del ser humano pues, de esta manera, se podrían abordar retos sociales como la inclusión de la diversidad sexual y de género de una forma holística y no solo por parte de ámbitos de conocimiento más afines a estas cuestiones.

Por otra parte, a pesar de que esta investigación ha contado con algunas limitaciones como el tamaño de la población participante o la carencia de estudios sobre liderazgo escolar en relación a la diversidad sexual y de género, se trata de un estudio que ha pretendido aportar conocimiento en este sentido y dar visibilidad a esta temática entre el colectivo de directores educativos. De igual manera, este estudio recalca la necesidad de desarrollar un modelo de liderazgo transformacional y distribuido, lo que insta a las Administraciones educativas a formar a los directores educativos sobre esta forma de ejercer el liderazgo para la transformación de la escuela. Esta puede ser una estrategia fundamental para que los directores educativos como líderes del centro escolar desarrollen una cultura escolar de motivación hacia el profesorado, fomenten el trabajo colaborativo entre todos los miembros y favorezcan el trabajo compartido con la comunidad educativa. Así, podrá abordarse uno de los temas actuales que afectan al contexto escolar como es la inclusión educativa de la diversidad sexual y de género. De esta forma, podrá construirse una escuela más comprometida por la equidad educativa y la justicia social para todas las personas.

5. Referencias bibliográficas

- Aguilar, C. (2015). Igualdad, género y diversidad sexual en la Formación Inicial de Maestro/a en la Universidad Jaume I (UJI). *Temas de Educación*, 21(1), 77-95. <http://hdl.handle.net/10234/159004>
- Barozzi, S., & Guijarro-Ojeda, J. R. (2016). Sexual identities in EFL at primary school level: A pre-service teachers' perspective from Spain. *Porta Linguarum: Revista Interuniversitaria de Didáctica de Las Lenguas Extranjeras*, (25), 9-20. <https://doi.org/10.30827/digibug.53885>
- Bass, B., & Avolio, B. (2006). *Manual for the multifactor leadership questionnaire*. Consulting Psychologist Press.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 9-33. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112>
- Bolívar, A., Caballero, K., y García-Garnica, M. (2017). Evaluación multidimensional del liderazgo pedagógico: Claves para la mejora escolar. *Ensaio*, 25(95), 483-506. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500780>

² <https://bit.ly/2UjLtio>

- Calvo, G. (2008). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación*, 6(1), 19-35. <https://bit.ly/46mOWDo>
- COGAM. (2022). *LGTBFOBIA en las aulas 2021/2022*. [Informe ejecutivo]. <https://bit.ly/3oUv8X4>
- Cruz, R. J. (2020). Heteronormatividad y diversidad sexual en la formación del profesorado: estudio etnográfico en una escuela Normal de la ciudad de México. *Diálogos Sobre Educación*, 11(21), 1-22. <https://bit.ly/34tlhxd>
- Cubo, S., Martín, B., y García-Ramos, J.L. (Coords.) (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en Ciencias Sociales y de la Salud*. Pirámide.
- Cuesta, O., y Moreno, E. (2021). El concepto de liderazgo en los espacios educativos: alcances y límites de un término elástico. *Sophia*, 17(1), e1010, 1-15. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.17v.1i.1010>
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: theory and applications* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.
- Domingo, J., y 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 en Revista*, 58, 199-218. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.43547>
- Escobar, J., y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27-36.
- Fernández Jiménez, A., Cascales Martínez, A., y Gomariz Vicente, M.A. (2022). *Liderazgo de personas directoras de centros de Educación Secundaria para la inclusión de la diversidad sexual y de género del estudiantado*. Digitum. <http://hdl.handle.net/10201/122587>
- Generelo, J. (2016). La Diversidad Sexual y de Género en el Sistema Educativo ¿qué sabemos sobre ella? *Índice: Revista de Estadística y Sociedad*, 66, 29-32.
- González González, M. T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación* 2008, 6(2), 82-99. <http://www.b-ms.com.co/careers/Pages/diversidad.aspx>
- Hernández-Castilla, R., Euán, R., y Hidalgo, N. (2013). Prácticas del liderazgo escolar implicado en la promoción de la justicia social: Estudio de un caso en educación secundaria. *Profesorado*, 17(2), 263-280. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19569/19055>
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 287-297. <https://doi.org/10.46932/sfjdv3n2-099>
- Instituto Navarro para la Igualdad (2020). *Guía básica sobre diversidad sexual y de género*. Gobierno de Navarra.
- Jennings, T., & Sherwin, G. (2008). Sexual orientations topics in elementary teacher preparation programs in the USA. *Teaching Education*, 19(4), 261-278. <https://doi.org/10.1080/10476210802436328>
- Lalama, A. R. (2018). Inclusión educativa: ¿quimera o realidad? *Revista Conrado*, 14(62), 134-138. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Laruzzea Urkixo N., Cardeñoso Ramírez O., y De la Fuente Gaztañaga A. (2021). La Discriminación de género autopercibida en la formación del futuro profesorado: Mismas realidades, distintas interpretaciones. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 503-513. <https://doi.org/10.5209/rced.70706>
- Leithwood, K., & Steinbach, R. (1993). *Total Quality Leadership: Expert Thinking Plus Transformational Practice*. The Ontario Institute for Studies in Education.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- López-Alfaro, P. A., Gallegos-Araya, V. M., y Maureira-Cabrera Ó. (2022). Liderazgo distribuido y eficacia colectiva docente, factores preventivos del síndrome de burnout: un estudio en el profesorado de escuelas primarias en Chile. *Revista Complutense de Educación*, 33(3), 531-541. <https://doi.org/10.5209/rced.74519>
- Martínez Álvarez, J. L., Orgaz, B., Vicario-Molina, I., González, E., Carcedo, R. J., Fernández-Fuertes, A. A., y Fuertes, A. (2011). Educación sexual y formación del profesorado en España: Diferencias por sexo, edad, etapa educativa y comunidad autónoma. *Magister: Revista de formación del profesorado e investigación educativa*, 24, 37-47.
- Mellado, M.E., Chaucono, J.C., y Villagra, C.P. (2017). Creencias de directivos escolares: Implicancias en el liderazgo pedagógico. *Psicología Escolar e Educativa*, 21(3), 541-548. <https://doi.org/10.1590/2175-353920170213111102>
- Meza, M. C., Ortega, C. F., y Cobela, J. F. (2022). Tendencias investigativas sobre liderazgo y dirección escolar. Revisión sistemática de la producción científica. *Revista Fuentes*, 2(24), 234-247. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.19797>
- Miras, J., y Longás, J. (2020). Liderazgo pedagógico y liderazgo ético: perspectivas complementarias de la nueva dirección escolar. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 19(41), 287-305. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201941miras16>
- Murillo, F. J. (2006). Dirección Escolar para el Cambio: Del liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 4(4), 11-24.
- Penna, M. (2012). *Formación del profesorado en la atención a la diversidad afectivo-sexual* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].
- Pichardo, J. I., y Moreno, M. (2015). El alumnado de Secundaria ante la diversidad sexual. En J. L. Pichardo y M. De Stéfano (Eds.), *Diversidad sexual y convivencia: Una oportunidad educativa* (pp. 63-81). Universidad Complutense de Madrid.

- Resa Ocio, A. R. (2021). La formación en igualdad de género en los grados de Educación Primaria. *Revista Electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 13-27. <https://doi.org/10.6018/reifop.390951>
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2010). Políticas europeas en el ámbito de la Educación Musical. Propuesta-Q para el Grado en Historia y Ciencias de la Música en Universidades españolas. *Revista Electrónica de LEEME*, 26, 66-103. <https://bit.ly/3ozAx2H>
- Ruiz Bueno, A. (2009). Método de encuesta: construcción de cuestionarios, pautas y sugerencias. *Revista d'Innovació i Recerca En Educació*, 2(2), 96-110.
- Sánchez Sáinz, M. (2019). *Pedagogías Queer. ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?* Catarata.
- Sánchez Torrejón, B. (2021). La formación del profesorado de Educación Primaria en diversidad sexo-genérica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 24(1), 253-266. <https://doi.org/10.6018/reifop.393781>
- Solé, I., y Martín, E. (2011). Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento. En E. Martín e I. Solé (Coords.), *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención* (pp. 13-32). Graó.
- Torres-González, J. A. (2022). Por una inclusión educativa y social. *Revista Internacional de Investigación En Ciencias Sociales*, 18(1), 1-2. <https://doi.org/10.18004/riics.2022.junio.1>
- Velásquez, L. (2006). *Habilidades Directivas y Técnicas de Liderazgo*. Editorial Ideas Propias.