

El centro educativo de Educación Primaria como espacio de inclusión: percepción de las familias.

Andrés Gálvez Algaba. Universidad de Sevilla (España).

Alfonso Javier García González. Universidad de Sevilla (España).

María Rocío Bohórquez Gómez-Millán. Universidad de Sevilla (España).

1. Desarrollo de la inclusión en los espacios educativos, justicia social y calidad educativa.

En la actualidad, la atención a la diversidad bajo el enfoque inclusivo no solamente debe ser aceptada, sino que también debería ser plenamente integrada dentro de la práctica del ejercicio docente. Sin embargo, este enfoque no cuenta con un gran recorrido histórico (Batanero y Hernández, 2013), más bien al contrario, ya que no ha sido hasta las últimas décadas del pasado siglo y los primeros años del presente cuando las administraciones educativas han dejado de descuidar el tratamiento de la considerada “educación especial” y han comenzado a considerar el tratamiento de la diversidad y la inclusión educativa como requisito indispensable para alcanzar una educación de calidad.

La calidad educativa ha sido considerada tradicionalmente bajo la denominada cultura del logro en la cual se consideraba que el éxito de la educación y los sistemas educativos se verían reflejados principalmente por los resultados académicos que sus estudiantes consiguieran (Camarero et al., 2020). Recientemente, se ha producido una transformación de este concepto de calidad educativa, alejándose del concepto tradicional de “cultura del logro” centrado principalmente en los resultados académicos de los escolares para postularse más próximo a una escuela inclusiva basada en el concepto de justicia social y la igualdad de oportunidades (Carter y Lindy-Anne, 2018) donde el éxito está posibilitados a todos y todas independientemente de las necesidades sociales, personales, culturales o físicas que tengan sus usuarios.

Consecuentemente, tomando como referente el concepto de justicia social y la inclusión como indicadores inherentes a la calidad educativa se hace necesario llevar a cabo una transformación educativa con el fin de que el sistema educativo realmente ofrezca igualdad de oportunidades a sus estudiantes y poder así llevar a cabo una verdadera educación inclusiva (Ballard et al., 2020). Así pues, el cambio en los espacios educativos requiere reorganizar el sentido y la intencionalidad de los propios procesos de enseñanza-aprendizaje, así como una auténtica transformación de la organización, gestión y cultura organizacional, no solo de la educación básica, sino también de la educación superior (Carpio et al., 2020).

Por otro lado, estos requisitos no carecen de barreras para su alcance, las cuales parten desde las mismas políticas educativas poco inclusivas todavía existentes hasta las propias actitudes y aptitudes del profesorado en lo referente a la inclusión (Woodcock y Hardy, 2019). Entre estas dificultades Griffith et al., (2019) destacan la falta de habilidades comunicativas y sociales del profesorado, la ausencia de tiempo de planificación, el insuficiente dominio de los contenidos, la cultura escolar basada en el discurso del logro, así como los desacuerdos en la gestión de la disciplina. Asimismo, a estas barreras ya mencionadas habría que sumarles otras de carácter

más organizativo como podrían ser las barreras arquitectónicas propias de los centros escolares, la falta de recursos, las exigencias de las administraciones en base a los resultados, así como la propia organización y jerarquía que tradicionalmente han tenido los espacios escolares.

En contraposición a estas barreras, también existen factores potenciadores que pueden superarlas. En este sentido, Pletser (2019) establece los siguientes elementos potenciadores:

- Definición del aprendizaje y la filosofía educativa del propio sistema.
- Colaboración de todo el profesorado para la creación de climas óptimos de trabajo.
- Instalaciones y espacios accesibles.
- Búsqueda de soluciones a través del trabajo docente coordinado y en equipo.
- Planificación de espacios y tiempos.
- La existencia de recurso personales suficientes para poder atender a la diversidad.

Complementariamente a estos elementos habría que añadirle también la formación del profesorado en materia de inclusión educativa. No obstante, las propias limitaciones de la inclusión hacen que la formación en sí no tenga por qué significar un cambio real en los espacios educativos, ya que es necesario el apoyo de los líderes educativos (Woodcock y Marks, 2019).

2. El liderazgo como elemento clave para la apertura de los espacios inclusivos.

El liderazgo en el ámbito pedagógico es definido como “la capacidad del docente de crear un clima en el aula que favorezca el aprendizaje, estimulando la satisfacción, esfuerzos, eficacia e inclusión de los estudiantes en su desarrollo académico” (Carpio et al., 2020, p. 77). Esta definición concuerda con otras como la establecida por Lee (2020) en la que el liderazgo es considerado como la influencia que impulsa a los miembros del grupo a actuar de una determinada manera y a descubrir nuevas formas de pensar.

En este sentido se pone en relevancia el tipo de liderazgo que ejercen los directores y directoras de los espacios educativos, en tanto que son los mayormente reconocidos como líderes por el resto de los docentes. Así pues, según el rol que desempeñe el líder se llevará a cabo uno u otro tipo de liderazgo, así pues, para poder conocer qué tipo de liderazgo es el más apropiado para el desarrollo de las escuelas inclusivas es necesario conocer aquellos ámbitos sobre los que deberá ejercerse ese liderazgo.

No son pocas las tareas que los líderes educativos deben asumir para poder transformar los espacios educativos en lugares inclusivos, por lo que para poder llevar a cabo esta labor el líder debe ser una persona que tenga las aptitudes y actitudes necesarias para poder llevar a cabo. Ente estas actitudes destaca por ser totalmente imprescindible la empatía y las propias creencias personales de los líderes, las cuales estarán influidas por la propia trayectoria vital y la formación recibida (Gamero-Buón y Lassibille, 2018). Con respecto a las aptitudes, Celoria (2016) establece tres ámbitos sobre los cuales deberían ser formados a los líderes pedagógicos, los cuales son:

- Liderazgo transformacional y transformador
- Teoría crítica y social-crítica
- Preparación en aquellas tareas que, como líderes, deben asumir (planificación, gestión de recursos, comunicación con el profesorado y las familias...)

En conclusión, el líder educativo de los espacios inclusivos debe unificar sus aptitudes y actitudes para ser capaz de llevar a cabo todas las tareas de los distintos ámbitos en los que deberá ejercer su liderazgo como pueden ser la involucración de las familias, la coordinación docente, la evaluación del desarrollo profesional de los que lidera, el mantenimiento de la disciplina y la creación y transformación de entornos para hacerlos inclusivos (Quiroga y Aravena, 2018). No obstante, estas tareas no deben ser competencia exclusiva de los líderes, sino que también debe existir un apoyo administrativo que dote a los líderes de los recursos materiales, humanos, económicos o de cualquier otra tipología para poder llevar a cabo su liderazgo adecuadamente, así como cambios en el macrocontexto social que conlleven a políticas públicas inclusivas (DeMatthews et al., 2020).

2.1. Liderazgo inclusivo para la creación de espacios inclusivos.

Anteriormente se ha puesto ya en relevancia el papel que los líderes educativos tienen como elemento imprescindible para la creación de los espacios educativos inclusivos. Sin embargo, no existe aún consenso en la bibliografía y los estudios sobre qué tipo de liderazgo es el mejor para llevar a cabo en los espacios inclusivos (Valdés, 2018), si bien es cierto que los mejores considerados son el liderazgo distribuido o democrático, así como el transformador (Llorent et al., 2019).

- Liderazgo directivo: es el liderazgo más común en las instituciones educativas actuales. Se caracteriza por ser el líder el que gestiona los recursos y la toma de decisiones con el fin de potenciar los resultados y el vínculo de la comunidad educativa con el centro (Romero, 2020).
- Liderazgo transformador: se llevan a cabo reflexiones sobre el sentido del aprendizaje y la justicia social a través de la autocrítica de las propias creencias morales y personales con el fin de reformar las prácticas educativas e incluir cambios reales en los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje que conlleven a la creación de espacios inclusivos (Celoría, 2016)
- Liderazgo democrático o participativo: también llamado liderazgo colaborativo, es el que más se relaciona con el concepto de justicia social (Szeto y Cheng, 2018), ya que contempla la necesidad de participación de todos los miembros de la comunidad educativa en la toma de decisiones a través de tiempos y espacios para el debate y la reflexión (Bateller et al., 2019).
- Liderazgo distribuido: el liderazgo no recae sobre una sola persona, pudiendo existir más de un líder en el grupo o incluso un liderazgo colectivo en el que las actuaciones son el resultado de las opiniones de todos a través de las decisiones compartidas, lo que conlleva un empoderamiento de cada uno de los miembros al sentirse parte relevante de las decisiones acordadas (Shen et al., 2020).

Por otro lado, también existen autores críticos con ellos y contemplan que estos tipos de liderazgo no siempre tienen por qué llevar a la inclusión social (Miskolci et al., 2016), ya que pudiera darse el caso de que la mayoría de los miembros tuvieran creencias personales contrarias a la inclusión educativa y en consecuencia su participación en la toma de decisiones perjudicaría la práctica inclusiva, por lo que en estos casos se considera más acertado el liderazgo autocrático. Asimismo, la tipología de liderazgos está redefiniéndose de manera continua dada la idiosincrasia de los contextos educativos, emergiendo cada vez más nuevos liderazgos como puede ser el liderazgo contextualizado (Camarero et al., 2020), el cual es que se requiere llevar a cabo en determinados contextos con unas necesidades muy específicas. Por otro lado, también se contemplan combinaciones de liderazgos ya existentes para formar otros con el fin de unificar los factores potenciales de cada uno de ellos (Poon-McBrayer, 2017), siendo el liderazgo inclusivo un ejemplo de ello (Tolulope, 2018).

El liderazgo inclusivo se relaciona de manera directa con el concepto de inclusión, en el cual, la motivación creada por el líder pedagógico es vital, ya que será el medio a través del cual los miembros del grupo serán capaces de reflexionar sobre sus propias creencias y participar en la toma de decisiones bajo una perspectiva basada en la justicia social del aprendizaje (Arar, 2019; DeMatthews et al., 2020). En este sentido, el papel del líder es la de valorar y apoyar esas cualidades personales que serán necesarias para el buen funcionamiento del grupo, manteniendo así la singularidad de sus miembros y a la vez creando el sentido de pertenencia (Thompson y Matkin, 2020).

La aportación conjunta de las capacidades de los miembros del grupo a la toma de decisiones hará que se puedan llevar a cabo transformaciones en la cultura escolar del centro (Welborn, 2019) y, en consecuencia, en la propia práctica educativa, ya que esas transformaciones habrán sido resultado de las aportaciones que todos los miembros del grupo han realizado de manera inclusiva. Además, tal y como han demostrado los estudios (Mngo y Mngo, 2018) el profesorado que se siente participe de la toma de decisiones y del proceso de transformación están más dispuestos y con menos reticencias a los cambios en las prácticas educativas que conllevan a la inclusión. Esto es debido a la seguridad psicológica que conlleva el liderazgo inclusivo, ya que sus miembros se sienten valorados y respetados por el líder, lo que le permite una menor inseguridad ante el abordaje de nuevos retos educativo y potenciar su creatividad para aportar posibles soluciones, ya que el miedo al fracaso se reduce (Amtu et al., 2019).

2.2. Inclusión de las familias en la creación de espacios inclusivos.

El liderazgo inclusivo debe contar con las aptitudes de todos los miembros de la comunidad escolar para poder alcanzar la inclusión y la creación de espacios escolares inclusivos (McCauley y Palus, 2020), también con las familias, ya que son un elemento fundamental para la transformación de la práctica y los espacios educativos (Crisol y Romero, 2020).

En este sentido el papel del líder pedagógico como elemento central del liderazgo inclusivo es totalmente relevante, ya que se convierte en el mediador de los distintos elementos y organizaciones que forman la comunidad educativa. Es en el líder en el que confluyen las políticas educativas, la práctica del profesorado, las creencias de las familias, las necesidades del contexto y la responsabilidad de atender a la diversidad del alumnado (Szeto y Cheng, 2018). Por ello, para poder crear espacios inclusivos las familias no pueden ser entendidas como un elemento ajeno al centro educativo, al contrario, deben ser consideradas como un elemento más que pueden proporcionar recursos, opiniones y prácticas que puedan contribuir a la creación de esos espacios. De esta manera, las familias al sentirse parte del proceso de construcción se encuentran más partícipes de las necesidades del centro y se involucran más en las soluciones requeridas ante estas necesidades. Estudios como el realizado por Francis et al., (2016) evidencian que un mayor compromiso por satisfacer las necesidades que las familias plantean al centro educativo deriva en una conexión emocional compartida que potencia el sentimiento de pertenencia a la institución educativa, lo que conlleva a una mayor participación en el centro, mejores procesos de comunicación y finalmente a mejores resultados derivados del cambio de la cultura escolar de la comunidad educativa al completo (Sotomayor et al., 2020).

3. Metodología.

Tal y como se ha desarrollado en la revisión bibliográfica en el siglo XXI los centros educativos tienen el desafío de garantizar una educación inclusiva y de calidad para todo el alumnado. En este sentido el estudio llevado a cabo tiene como objetivo principal evaluar el grado en que el liderazgo ejercido por la dirección de los centros educativos favorece la inclusión y el aprendizaje de todo el alumnado.

3.1. Muestra.

En lo que se refiere a la muestra, se han seleccionado los centros educativos mediante una técnica de muestreo no probabilístico, siguiendo el criterio de conveniencia, en la que se desarrollaron unas etapas de selección no aleatoria de conglomerados de mayor a menor rango hasta derivar en los participantes que respondieron a los cuestionarios (Kalton, 2019). Concretamente, para el cuestionario de las familias se ha tenido en consideración a las familias de 46 centros de educación primaria, siendo la gran mayoría de ellos de un nivel socioeconómico medio. Para el cuestionario de los docentes se han contemplado 156 centros educativos, perteneciendo 72 de ellos a capitales de provincias. Es también recalable que casi la mitad del profesorado que ha sido objeto de estudio se encontraba entre los 40 y los 49 años.

3.2. Instrumentos.

Se han elaborado dos instrumentos de evaluación consistentes en los cuestionarios LEI-Q "Liderando la educación inclusiva en centros de educación obligatoria". De estos cuestionarios a cumplimentar tipo escala Lickert se han creado dos versiones, una para las familias consistentes en 26 ítems repartidos en dos dimensiones y otra para los docentes de 39 ítems también estructurados en torno a dos dimensiones. En cada cuestionario los encuestados debían responder a cada una de las variables dándole un valor del 1 al 4 y cuyo significado era el siguiente:

- 1. Medida sin implementar
- 2. Medida parcialmente implementada
- 3. Medida sustancialmente implementada
- 4. Medida totalmente implementada.

Para el cuestionario de las familias la primera dimensión era Apertura a la comunidad (14 ítems) y la segunda El centro educativo como espacio inclusivo (12 ítems). Para el profesorado la primera dimensión era El centro educativo como comunidad inclusiva (18 ítems) y la segunda Gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje y desarrollo profesional docente (21 ítems). De esta manera se pretende realizar la triangulación de los datos obtenidos con el fin de que las conclusiones fruto de su análisis puedan tener mayor consistencia y veracidad.

4. Resultados y conclusiones.

En lo que respecta a la percepción de las familias, se establecen dos dimensiones en relación con la bibliografía consultada. Una primera dimensión en la cual se contempla la apertura del centro a su entorno y la comunidad en la que se encuentra inscrito en la que se integran los ítems del 1 al 14; y una segunda relacionada con las acciones llevadas a cabo en el centro educativo para favorecer la inclusión educativa. Los resultados demuestran cierta coherencia entre las actuaciones realizadas en ambas dimensiones, ya que la puntuación media de los ítems relacionados con cada una de ellas es bastante similar, muy próximas al 3 sobre 4, lo que parece indicar que el liderazgo de los centros que han formado parte del estudio fomenta y favorecen, a juicio de las familias, la inclusión y el aprendizaje de la diversidad del alumnado. A continuación, se muestran los resultados obtenidos por parte de las familias.

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
P1	46	1	4	2,78	,814
P2	46	1	4	2,85	,918
P3	46	1	4	2,87	,909
P4	46	1	4	2,96	,965
P5	46	1	4	2,89	,971
P6	46	1	4	2,70	1,008
P7	46	1	4	2,80	1,003
P8	46	1	4	2,87	,934
P9	46	1	4	2,65	,971
P10	46	1	4	2,63	1,103
P11	46	2	4	3,09	,839
P12	46	1	4	2,76	,899
P13	46	1	4	3,04	,893
P14	46	1	4	2,78	,917
P15	46	1	4	2,70	1,030
P16	46	1	4	2,93	,975
P17	46	2	4	3,09	,839
P18	46	1	4	2,91	,915
P19	46	1	4	2,54	1,005
P20	46	1	4	3,07	,879
P21	46	1	4	2,43	1,186
P22	46	1	4	2,78	,964
P23	46	1	4	2,85	,894
P24	46	1	4	2,98	,931
P25	46	2	4	3,35	,706
P26	46	1	4	3,17	,950
APERTUR A_COMU NIDAD	46	1,50	4,00	2,8339	,75983
ESPACIO_I NCLUSICO	46	1,67	4,00	2,9004	,77572
N válido (por lista)	46				

Tabla 1. Resultados de LEI-Q (versión familias).

En base a los resultados, destaca la percepción de las familias con respecto a las medidas tomadas por los equipos directivos con respecto a la apertura a la comunidad por parte de los centros está próxima a ser sustancial (2,8339). De las medidas en relación a estas dimensiones las más valoradas han sido las relacionadas con la preocupación por el centro porque se

oferten servicios que respeten las necesidades de su alumnado y entienden que el trabajo del profesorado está sustancialmente orientado a mantener un clima institucional en el que todo el alumnado se sienta valorado, atendido y respetado, ya que ambas variables obtienen una puntuación de 3,09.

Con respecto a la segunda dimensión es posible afirmar que las familias perciben el centro como un espacio sustancialmente inclusivo, ya que la puntuación media de esta dimensión se sitúa en el 2,9. De las medidas en relación a esta dimensión las más valoradas han sido las referidas a la transparencia y los procesos de información con respecto a la matriculación del alumnado (3,35) seguida de las medidas que el centro conlleva para la prevención del absentismo escolar (3,17). Por el contrario, las familias consideran que las medidas que se encuentran más lejos de estar sustancialmente implementadas son las relacionadas con la participación de los miembros de la comunidad educativa con respecto a la evaluación de sus líderes (2,54) así como la participación del alumnado en los órganos de gobierno (2,43).

Los resultados obtenidos por el estudio realizado a las familias están en relación y coherencia con los obtenidos en el estudio por parte de los docentes. En este caso, las dos dimensiones a considerar para poder llevar a cabo el objetivo de la investigación son, por un lado la valoración de las actuaciones realizadas en el centro para favorecer la inclusión educativa, totalmente en consonancia con la segunda dimensión del cuestionario pasado a las familias; por otro lado, la segunda dimensión en la que se encontraban los ítems relacionados con las actuaciones realizadas por los equipos directivos para favorecer entornos de cooperación propios de una comunidad profesional de aprendizaje así como del fomento del desarrollo profesional docente en relación a la inclusión.

Lo primero que destaca al analizar los resultados obtenidos es que, por lo general, el profesorado considera que las prácticas inclusivas están menos implementadas en los centros que las familias, ya que la medida de las dimensiones evaluadas se encuentra mínimamente por debajo de la de las familias. No obstante, con respecto a la identificación del centro educativo como una comunidad inclusiva su valoración media (2,74) está muy próxima a la otorgada por las familias en la segunda dimensión, relacionada directamente con ésta (2,9), lo que confirma la implementación sustancial, aunque no total, de medidas para el fomento y desarrollo de la educación inclusiva. Con respecto a la segunda dimensión establecida para el profesorado puntuación media ha sido algo más elevada que la primera (2,83), destacando por ser la misma puntuación media obtenida en la primera dimensión del cuestionario de las familias, lo cual tiene sentido al estar ambas dimensiones relacionadas con la apertura del centro al contexto y la creación de comunidades profesionales de aprendizaje. A continuación, pueden observarse los resultados obtenidos en cada uno de los ítems del cuestionario realizado a los docentes.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
P1	156	1	4	2,84	,869
P2	156	1	4	2,81	,878
P3	156	1	4	2,87	,971
P6	156	1	4	2,60	1,008
P7	156	1	4	2,85	,903
P9	156	1	4	2,48	,926
P10	156	1	4	2,62	,967
P14	156	1	4	2,75	,981

P15	156	1	4	2,77	1,065
P16	156	1	4	2,86	,953
P18	156	1	4	2,85	,910
P19	156	1	4	2,44	,978
P20	156	1	4	3,23	,802
P22	156	1	4	2,74	,917
P23	156	1	4	2,92	,930
COMUNIDAD_INCLUSIVA	156	1,10	4,00	2,7436	,73064
GESTIÓN_Y_DESPROF	156	1,20	4,00	2,8333	,73189
N válido (por lista)	156				

Tabla 2. Resultados del LEI-Q (versión docentes).

Al realizar la comparación de los resultados obtenidos en el cuestionario pasado a las familias y a los docentes se encuentran algunos que, por su relevancia, se considera conveniente destacar.

Es el caso de la valoración dada tanto por las familias como por los docentes al P3, la cual es exactamente la misma (2,87), por lo que se puede considerar que los centros participantes en la investigación participan sustancialmente de las acciones emprendidas por otras instituciones de su comunidad, siendo esta una de las características propias del liderazgo inclusivo.

Asimismo, la mayor diferencia existente entre las puntuaciones otorgadas por las familias y por los docentes en un ítem es en relación al P9 (0,17), seguida del P20 (0,16). En lo que respecta al P9, las familias valoraban ligeramente más que el profesorado que las medidas impulsadas por el equipo directivo de su centro para la promoción de las actividades que impulsan el conocimiento y la convivencia entre las familias y los demás miembros de la comunidad educativa. En el caso del P20 sucede lo contrario, son los docentes los que valoran más positivamente que las familias las acciones llevadas a cabo por el equipo directivo para la acogida del alumnado.

En todo caso, al ser la mayor diferencia entre las respuestas dadas por las familias y los docentes sea tan reducida, se puede afirmar que los equipos directivos de los centros educativos objeto de estudio favorecen sustancialmente la educación inclusiva y el aprendizaje de todo el alumnado, dando así respuesta al objetivo de la investigación.

Referencias bibliográficas.

- Amtu, O., Siahaya, A., y Taliak, J. (2019). Improve teacher creativity through leadership and principals management. *Academy of Educational Leadership Journal*, 23(1), 1-17.
- Arar, K. (2019). Understanding and implementing social justice leadership in arab schools in israel. *Planning and Changing*, 48(3/4), 195-214. <https://search.proquest.com/docview/2281973819?accountid=14542>
- Ballard, A., Kamarn, L., y Pope, R. (2020). *Educational Leadership and Inclusion : Opening Doors for Diversity* [Master's thesis, The University of British Columbia, Vancouver, Canada]. <http://dx.doi.org/10.14288/1.0392160>
- Bateller, M.J., Angulo, A. y Gimeno, M.A. (2019). Investigación-Acción en la transformación de un centro hacia a la inclusión. *Ambits de psicopedagogia i orientació*, 50, 116-138.

- Batanero, J.M., y Hernández, A. (2013). El liderazgo como criterio de calidad en la educación inclusiva. *Estudios sobre educación*, 4, 83-102.
- Carpio, D., Romero, H., Intrango, G., Arellano, F. y Troya, B. (2020). Liderazgo docente y la inclusión educativa en la educación superior. *Salud y Bienestar Colectivo*, 4(1), 69–83. <https://revistasaludybienestarcolectivo.com/index.php/resbic/article/download/74/51>
- Carter, S. y Lindy-Anne A. (2018). Leadership, inclusion, and quality education for all. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 42(1), 49-64. <https://dx.doi.org/10.1017/jsi.2018.5>
- Celoria, D. (2016). The preparation of inclusive social justice education leaders. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 27, 199-219. <https://search.proquest.com/docview/1826527550?accountid=14542>
- Camarero, M., Tierno, J.M., Barrios, C., e Iranzo, P. (2020). Liderazgo y éxito escolar en contextos desfavorecidos: la perspectiva de los directores. *Revista de Educación*, 388, 167–192. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-388-451>
- Cohen, E. (2015). Principal Leadership Styles and Teacher and Principal Attitudes, Concerns and Competencies regarding Inclusion. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 758 – 764.
- Crisol Moya, E. y Romero López, M.A. (2020). El liderazgo inclusivo como estrategia para evitar el abandono escolar: opinión de las familias. *Educatio Siglo XXI*, 38 (2), 45-66. <https://doi.org/10.6018/educatio.414871>
- DeMatthews, D., Billingsley, B., McLeskey, J. y Sharma, U. (2020). Principal leadership for students with disabilities in effective inclusive schools. *Journal of Educational Administration*, 58(5), 539-554. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2019-0177>
- DeMatthews, D., Serafini, A. y Watson, T. (2020). Leading Inclusive Schools: Principal Perceptions, Practices, and Challenges to Meaningful Change. *Educational Administration Quarterly*. 1-46. <https://doi.org/10.1177/0013161X20913897>
- Francis, G., Blue-Banning, M., Turnbull, P., Hill, C., Haines, S. y Gross, J. (2016). Culture in Inclusive Schools: Parental Perspectives on Trusting Family-Professional Partnerships. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 51(3), 281–293.
- Gamero-Burón, C. y Lassibille, G. (2018). Work engagement among school directors and its impact on teachers' behavior at work. *The Journal of Developing Areas*, 52(2), 27-39. <https://search.proquest.com/docview/1960923392?accountid=14542>
- Griffith, K.G., Jones, K., Winship, J. y Howard, E. (2019). Developing Student Growth Through Effective Inclusion Skill Sets in the Rural Black Belt Region of Alabama and Mississippi. *European Journal of Educational Sciences*, 6(3), 16-26. <http://dx.doi.org/10.19044/ejes.v6no3a2>
- Kalton, G. (2019). Developments in Survey Research over the Past 60 Years: A Personal Perspective. *International Statistical Review*, 87 (S1), S10-S30. <https://doi.org/10.1111/insr.12287>
- Lee, C. (2020). Courageous Leaders: Promoting and supporting diversity in school leadership development. *Management in Education*, 34(1), 5-15. <https://doi.org/10.1177/0892020619878828>

- Llorent-Bedmar, V., Cobano-Delgado, V. y Navarro-Granados, M. (2019). School leadership in disadvantaged contexts in Spain: Obstacles and improvements. *Educational Management Administration & Leadership* 2019,47(1), 147–164. <https://doi.org/10.1177/1741143217728084>
- McCaughey, C. y Palus, C.J. (2020). Developing the theory and practice of leadership development: A relational view. *The Leadership Quarterly*, In press 32(5) <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2020.101456>
- Miskolci, J., Armstrong, D. y Spandagou, I. (2016). Teachers Perceptions of the Relationship between Inclusive Education and Distributed Leadership in two Primary Schools in Slovakia and New South Wales (Australia). *Journal of Teacher Education for Sustainability*,18(2), 53-65. <https://doi.org/10.1515/jtes-2016-0014>
- Mngo, Z.Y. y Mngo, A.Y. (2018). Teachers' Perceptions of Inclusion in a Pilot Inclusive Education Program: Implications for Instructional Leadership. *Education Research International*. 1-13. <https://doi.org/10.1155/2018/3524879>
- Poon-McBrayer, F. (2017). School leaders' dilemmas and measures to instigate changes for inclusive education in Hong Kong. *J Educ Change*, 18, 295–309; <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9300-5>
- Pletser, J. (2019). Inclusion in the international school context: implications for school development. *Journal of Research in International Education*, 18(2), 199–211.
- Quiroga, M. y Aravena, F. (2018). La respuesta de directores escolares ante las políticas de inclusión escolar en Chile. *Calidad en la educación*, 49, 82-111.
- Romero, C. (2020). Liderazgo Directivo en Escuelas que Superan las Barreras del Contexto. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 83-103. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.005>
- Shen, J., Wu, H., Reeves, P., Zheng, Y., Ryan, L. y Anderson, D. (2020). The association between teacher leadership and student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 31, 1-19. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100357>
- Sotomayor, P., Muñoz, J., Martínez, P. y Araya, A. (2020). Liderazgo, cultura y prácticas inclusivas desde la mirada de equipos directivos de establecimientos educativos. *Comunicación*, 11(1). 5-15. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.11.1.375>
- Szeto, E. y Cheng, A.Y.N. (2018). How do principals practise leadership for social justice in diverse school settings? A Hong Kong case study. *Journal of Educational Administration*, 56(1), 50-68. <https://doi.org/10.1108/JEA-08-2016-0087>
- Tolulope, A. (2018). Utilizing the Critical Inclusive Praxis: The voyage of five selected school principals in building inclusive school cultures. *Improving Schools*, 21(1), 63-83. <https://doi.org/10.1177/1365480217717529>
- Thompson, H. y Matkin, G. (2020). The evolution of inclusive leadership studies: A literatura review. *Journal of Leadership Education*, 7, 15-31. <https://doi.org/10.12806/V19/I3/R2>
- Valdés, R.A. (2018). Liderazgo inclusivo: La importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión. *Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(16), 51-65.
- Welborn, J.E. (2019). Increasing Equity, Access, and Inclusion through Organizational Change: A Study of Implementation and Experiences Surrounding a School District's Journey

Towards Culturally Proficient Educational Practice. *ICPEL Education Leadership Review*, 20(1), 167-189.

Woodcock, S. y Hardy, I. (2019). 'You're probably going to catch me out here': principals' understandings of inclusion policy in complex times. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1645891>

Woodcock, S. y Marks Woolfon, L. (2019). Are leaders leading the way with inclusion? Teachers' perceptions of systemic support and barriers towards inclusion. *International Journal of Educational Research*, 93, 232-242. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.11.004>