

¿Cómo ven los docentes de educación primaria el liderazgo inclusivo en los centros educativos?

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

Facundo A. Peña Froment. Universidad de Sevilla (España).

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

1. Introducción.

Históricamente, la idea de inclusión ha sido asociada con discapacidad y necesidades educativas especiales, aunque, en los últimos tiempos, la noción se ha expandido y se abarcan otros aspectos de la diversidad, como la edad, el sexo y la etnia (Cardno et al., 2018). Según Carter y Abawi (2018), la inclusión se define como la satisfacción exitosa de las necesidades de aprendizaje del estudiante sin importar la cultura, el idioma, la cognición, el género, los dones y talentos, la habilidad o la formación. De acuerdo a Valdés-Morales (2018), la inclusión educativa consiste en el proceso que asegura el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión. Las prácticas inclusivas requieren la erradicación de cualquier forma de discriminación y la desigualdad en las escuelas y la provisión de educación a todos los niños, independientemente de su origen social, económico o cultural (Arar, 2019). La educación inclusiva se caracteriza por tener un objetivo muy claro, que suele estar relacionado a que todos los estudiantes de una determinada comunidad desarrollen su etapa escolar en centros y aulas ordinarias, donde no se den ningún tipo de separación por razones personales, sociales o culturales, estableciendo flexibilidad en el currículo, evaluación, promoción y organización, de modo que se requiere que las instituciones de educación se enfoquen y presten atención a la diversidad de intereses, capacidades, necesidades y ritmos de aprendizajes de cada uno de los estudiantes de manera individual, siendo menos exigente en los contenidos, para centrarse más en las características de los educandos (Carpio et al., 2020). En definitiva, la inclusión educativa implica que todos los estudiantes deben tener un acceso equitativo al aprendizaje (Espósito et al., 2019).

Atendiendo a la UNESCO (2015), la inclusión educativa presenta los siguientes principios: a) es un proceso interminable de búsqueda de mejores formas de responder a la diversidad; b) se refiere a la identificación y eliminación de barreras y a la utilización de pruebas para estimular la creatividad y la resolución de problemas al abordar estos desafíos; c) tiene que ver con la presencia, la participación y los logros de todos los estudiantes e d) implica un énfasis particular en los grupos de estudiantes que pueden estar en riesgo de la marginación, la exclusión o el bajo rendimiento. En estas líneas, Echeita y Ainscow (2011) presentan cuatro elementos característicos que guían una política de inclusión: a) la inclusión como un proceso, una búsqueda constante de mejores formas de responder a la diversidad de los estudiantes, apreciándola y usándola de manera positiva y que necesita tiempo para ser implementada; b) la inclusión busca la presencia, participación y éxito de cada estudiante, fomentando la diversidad; c) la necesidad de identificar y eliminar las barreras que impiden el ejercicio efectivo de los derechos de los estudiantes y d) énfasis en aquellos grupos estudiantiles que se encuentran en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar.

Según Cohen (2015), existen varios factores y variables que contribuyen al éxito de cualquier programa de inclusión. En este sentido, el éxito de la inclusión educativa se encuentra no solo en el nivel del maestro en términos de sus actitudes y su aplicación práctica de estrategias inclusivas en el aula, sino que también incluye el liderazgo escolar (DeMatthews et al., 2020; Sotomayor et al., 2020; Woodcock y Hardy, 2019). Como indican Miskolci et al. (2016), la práctica de la inclusión está estrechamente relacionada con la forma en que se organiza y se practica el liderazgo en la escuela. Se entiende que el liderazgo es la práctica del mejoramiento inclusivo, dando hincapié en el desarrollo de culturas inclusivas, en la atención a la diversidad y en la participación de todos los actores escolares, sin dejar de lado el rendimiento académico, sino más bien complementándolo desde una perspectiva de inclusión y justicia social (Valdés y Gómez-Hurtado, 2019). Para llevar a cabo la transformación de la escuela que asegura la igualdad y equidad de aprendizaje y el apoyo para todos los estudiantes, los directores deben demostrar un liderazgo basado en los valores morales y éticos de la confianza, el respeto y la voluntad de acomodar las diferencias (Szeto y Cheng, 2018). Como señala Tolulope (2018), para mantener una cultura fuerte que abrace la diversidad y apoye el cambio, el director de la escuela debe comprender y comprometerse en todos los aspectos de la praxis inclusiva crítica: cultura, cambio, liderazgo, inclusión y desafío.

Asimismo, diversos estudios destacan que el liderazgo escolar afecta a las actitudes de los docentes hacia la inclusión (Avisar et al., 2003; Hemer, 1997). En términos generales, aquellas escuelas que exhiben un mejor liderazgo, producen en el personal docente una actitud más positiva hacia la inclusión (Dyson et al., 2004). Por ello, para la aplicación de acciones inclusivas, se demanda por parte del personal directivo de los establecimientos educacionales un conjunto de habilidades, conocimientos y destrezas para influir positivamente en la movilización de las prácticas docentes (Quiroga y Aravena, 2018). Los directores deben aprender a entrenar a los maestros para diseñar lecciones relevantes en todas las áreas de contenido para su cuerpo estudiantil cada vez más diverso (Shields y Hesbol, 2020). No obstante, si bien los equipos de liderazgo escolar tienen como objetivo crear sistemas escolares para promover la inclusión y la prevención, son los maestros de clase los que adaptan las pedagogías para incluir a los niños (Mjelve et al., 2019), por lo que, para que la inclusión sea efectiva, los directores deben saber qué tipos de apoyo interno se necesitan y cómo proporcionárselos al profesorado (Griffith et al., 2019).

Igualmente, cabe indicar que la investigación se ha centrado menos en las opiniones y percepciones del profesorado sobre el apoyo sistémico para la inclusión dentro de su propio contexto escolar (McGhie-Richmond et al., 2013), por lo que, de esta manera, se decide llevar a cabo la presente investigación. Así, el objetivo principal de este estudio consistió en analizar las percepciones del profesorado de educación primaria sobre el liderazgo inclusivo.

2. Metodología.

2.1. Participantes.

La muestra estuvo compuesta por 110 docentes (88 profesoras y 22 profesores) de educación primaria de centros públicos de Sevilla, tanto de la capital (45.5%) como de la provincia (54.5%), de edades comprendidas principalmente entre los 40 y 49 años (38.2%) y, en su mayoría, con una experiencia docente de entre 11 y 20 años (36.6%).

2.2. Instrumentos.

Para analizar las percepciones del profesorado sobre el liderazgo inclusivo se aplicó el cuestionario LEI-Q (LIDERANDO LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN CENTROS DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA) (León et al., 2021). Es una herramienta que permite 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. El instrumento está formado por 40 ítems, estructurado en torno a dos dimensiones: 1) "El centro educativo como comunidad inclusiva" (el equipo directivo lleva a cabo iniciativas que potencian la apertura del centro educativo a la comunidad educativa y el entorno, favorece la participación, atiende a la diversidad, establece medidas para promover la mejora y salvar las situaciones que obstaculizan el éxito de todos y la igualdad de oportunidades), que contiene 18 ítems y 2) "Gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje y desarrollo profesional docente" (el equipo directivo genera condiciones que favorecen la inclusión de todo el alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje y emprende actuaciones dirigidas a crear una comunidad profesional de aprendizaje en torno a valores compartidos y comprometidos con la diversidad del alumnado), que presenta 22 ítems. Para responder a los ítems, los docentes deben seleccionar valores que van desde el 1 (*Completamente en desacuerdo*) hasta el 4 (*Completamente de acuerdo*). Para determinar la fiabilidad del instrumento, fue sometido a un análisis de consistencia interna obteniéndose los siguientes valores de alfa de Cronbach: .97 para el cuestionario completo; .93 para el factor "el centro educativo como comunidad inclusiva" y .96 para el factor "gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje y desarrollo profesional docente", por lo que estos valores son aceptables al ser $> .70$ (Nunnally, 1978).

2.3. Procedimiento.

Dado que el proceso de recogida de datos ha tenido lugar durante el periodo de pandemia, los cuestionarios se hicieron llegar a los destinatarios de manera online, garantizando en todo momento la confidencialidad y anonimato del respondente.

2.4. Análisis de datos.

Se llevaron a cabo estadísticos descriptivos para analizar las percepciones del profesorado de educación primaria sobre el liderazgo inclusivo. Se efectuó el análisis de los datos por medio del paquete estadístico SPSS 22.0 (IBM Corporation, 2013).

3. Resultados.

En relación a las percepciones del profesorado de educación primaria sobre el liderazgo inclusivo, la media del factor "el centro educativo como comunidad inclusiva" se sitúa en 2.5 (DT=.65), de modo que las percepciones no se pueden considerar positivas (Tabla 1). Cabe destacar al respecto que el profesorado percibe que el equipo directivo no promueve la colaboración con el mundo empresarial de manera continuada para reforzar la relación escuela-entorno laboral (P3, 60.9%); no impulsa acciones para colaborar con otros centros educativos, conocer y compartir experiencias (P4, 44.5%); no promueve proyectos de investigación-acción en el centro con el fin de orientar procesos de mejora (P16, 40%) y no fomenta que el profesorado participe en las actividades educativas que organiza la comunidad local (P18, 41.8%).

	1	2	3	4	M	DT
P1	6.4%	28.2%	38.2%	27.3%	2.86	.89
P2	5.5%	32.7%	38.2%	23.6%	2.80	.86
P3	60.9%	16.4%	19.1%	3.6%	1.65	.91
P4	27.3%	44.5%	24.5%	3.6%	2.05	.81
P5	31.8%	28.2%	25.5%	14.5%	2.23	1.05
P6	10.9%	24.5%	31.8%	32.7%	2.86	1.00
P7	18.2%	28.2%	33.6%	20%	2.55	1.01
P8	6.4%	25.5%	43.6%	24.5%	2.86	.86
P9	12.7%	34.5%	34.5%	18.2%	2.58	.93
P10	16.4%	38.2%	33.6%	11.8%	2.41	.90
P11	10.9%	35.5%	35.5%	18.2%	2.61	.91
P12	14.5%	31.8%	37.3%	16.4%	2.55	.93

P13	21.8%	30%	39.1%	20.9%	2.39	.96
P14	9.1%	30.9%	39.1%	20.9%	2.72	.90
P15	9.1%	20%	38.2%	32.7%	2.95	.94
P16	19.1%	40%	21.8%	19.1%	2.41	1.00
P17	25.5%	37.3%	22.7%	14.5%	2.26	1.00
P18	6.4%	41.8%	29.1%	22.7%	2.68	.89

Tabla 1. Percepciones del profesorado sobre el centro educativo como comunidad inclusiva

La media del factor “gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje y desarrollo profesional docente” se sitúa en 2.92 (DT=.67), de modo que las percepciones se pueden considerar positivas (Tabla 2). Cabe señalar en este sentido que el profesorado percibe que el equipo directivo genera oportunidades para que todos los miembros de la comunidad educativa participen de forma efectiva en las decisiones (P23, 44.5%); promueve acciones de acogida para todo el alumnado (P24, 46.4%); se preocupa de que la planificación de la enseñanza se haga de manera coordinada entre el profesorado (P32, 44.5%) y asegura que la evaluación se haya realizado de manera coordinada e interdisciplinar (P39, 51.8%).

	1	2	3	4	M	DT
P19	15.5%	20.9%	38.2%	25.5%	2.74	1.01
P20	10%	10.9%	43.6%	35.5%	3.05	.93
P21	16.4%	20.9%	29.1%	33.6%	2.80	1.08
P22	8.2%	30%	32.7%	29.1%	2.83	.94
P23	10%	21.8%	44.5%	23.6%	2.82	.91
P24	1.8%	12.7%	39.1%	46.4%	3.30	.76
P25	8.2%	25.5%	41.8%	24.5%	2.83	.89
P26	3.6%	24.5%	43.6%	28.2%	2.96	.82
P27	5.5%	19.1%	42.7%	32.7%	3.03	.86
P28	20.9%	27.3%	31.8%	20%	2.51	1.03
P29	10%	14.5%	37.3%	38.2%	3.04	.96
P30	13.6%	26.4%	38.2%	21.8%	2.68	.96
P31	13.6%	20.9%	40%	25.5%	2.77	.98
P32	2.7%	10%	44.5%	42.7%	3.27	.75
P33	3.6%	11.8%	40.9%	43.6%	3.25	.80
P34	10%	17.3%	41.8%	30.9%	2.94	.94
P35	9.1%	22.7%	37.3%	30.9%	2.90	.94
P36	2.7%	16.4%	39.1%	41.8%	3.20	.81
P37	4.5%	11.8%	42.7%	40.9%	3.20	.82
P38	10%	25.5%	43.6%	20.9%	2.75	.90
P39	3.6%	11.8%	51.8%	32.7%	3.14	.76
P40	18.2%	38.2%	33.6%	10%	2.35	.89

Tabla 2. Percepciones del profesorado sobre la gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje y desarrollo profesional docente

4. Discusión.

El objetivo principal de este estudio consistió en analizar las percepciones del profesorado de educación primaria sobre el liderazgo inclusivo. Los hallazgos obtenidos resultan contradictorios ya que, por un lado, las percepciones de los docentes sobre la gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje y desarrollo profesional docente fueron positivas mientras que, por otro lado, las percepciones del profesorado acerca del centro educativo como comunidad inclusiva, no se pudieron considerar positivas. Estos resultados pueden deberse a que, aunque los docentes pueden tener percepciones positivas sobre el principio de inclusión, se sienten negativos sobre su implementación práctica debido a la falta de recursos, tiempo de planificación, habilidades, materiales didácticos preparados y apoyo especializado (Chiner y Cardona, 2013; Mngo y Mngo, 2018; Rajovic y Jovanovic, 2013; Round et al., 2016). Por ello, Cohen (2015) enfatiza la necesidad de desarrollar estilos de liderazgo más efectivos en las escuelas primarias, desarrollar actitudes y competencias más favorables y reducir

las preocupaciones sobre la inclusión. Del mismo modo, Carpio et al. (2020) señalan que el docente es una figura esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia una educación inclusiva, por lo que se requiere que el profesorado mejore sus competencias en cuanto al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para la inclusión plena.

Atendiendo a los resultados de la investigación, se sugieren programas de preparación de directores y liderazgo para el desarrollo de disposiciones, conocimientos y habilidades necesarias para abordar las inequidades y marginación relacionada con clase, idioma, género, raza, etnia, identidad de género, discapacidad y estado económico (Celoria, 2016). Según DeMatthews et al. (2019), los directores que pretendan crear una escuela inclusiva, deben: (a) involucrar a las familias de niños con discapacidades, (b) facilitar reuniones de educación especial que faciliten la colaboración entre docentes de educación general y especial, (c) evaluar eficazmente el desempeño del personal y maestros de educación especial, (d) implementar disciplina estudiantil orientada a la inclusión y (e) crear entornos física, instruccional y emocionalmente inclusivos. En términos generales, el propósito de la educación inclusiva es permitir que el profesorado y el alumnado se sientan cómodos frente a la diversidad y que no la perciban como un problema, sino como un reto y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñanza y aprendizaje (Quiroga y Aravena, 2018).

Asimismo, se deben llevar a cabo, por una parte, más investigaciones sobre el impacto del liderazgo escolar en la inclusión educativa (Camarero et al., 2020; Thompson y Matkin, 2020) y, por otro parte, un mayor número de estudios centrados en examinar las percepciones, opiniones y perspectivas del profesorado sobre la inclusión educativa (Tuncel, 2017). Las evidencias sobre las prácticas de liderazgo de los equipos directivos son aún escasas y aún no hay consenso explícito sobre qué tipo de liderazgo es mejor para una escuela que busca transitar hacia un modelo más inclusivo (Valdés-Morales, 2018). No obstante, es evidente que los docentes y los líderes escolares deben trabajar juntos y apoyarse mutuamente con nuevas ideas y prácticas en torno a la inclusión para que ésta sea exitosa (Ainscow y Sandill, 2010).

Referencias bibliográficas.

- Ainscow, M. y Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Arar, K. (2019). Understanding and implementing social justice leadership in arab schools in israel. *Planning and Changing*, 48(3/4), 195-214.
- Avissar, G., Reiter, S. y Lesyer, Y. (2003). Inclusion of special education students in general education: The school principal as the change agent. *Issues in Management and Educational organization*, 27, 62-92.
- Camarero, M., Tierno, J. M., Barrios, C. e Irazo, 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>
- Cardno, C., Handjani, M. y Howse, J. (2018). Leadership Practices and Challenges in Managing Diversity to Achieve Ethnic Inclusion in Two New Zealand Secondary Schools. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 53(1), 101-117. <https://doi.org/10.1007/s40841-017-0096-x>
- 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.
- Carter, S. y Abawi, L. A. (2018). Leadership, inclusion, and quality education for all. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 42(1), 49-64. <http://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.
- Chiner, E. y Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526-541. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.689864>
- Cohen, E. (2015). Principal Leadership Styles and Teacher and Principal Attitudes, Concerns and Competencies regarding Inclusion. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 758-764. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.105>
- 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., Kotok, S. M. y Serafini, A. (2019). Leadership preparation for special education and inclusive schools: beliefs and recommendations from successful principals. *Journal of Research on Leadership Education*, 15(4), 303-329. <https://doi.org/10.1177/1942775119838308>
- Dyson, A., Farrell, P., Polat, F., Hutcheson, G. y Gallannaugh, F. (2004). *Inclusion and pupil achievement*. University of Newcastle.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46.
- Espósito, K., Tang, K. y Kulkarmi, S. S. (2019). Ensuring inclusive environments for students with disabilities: school leaders play a linchpin role. *Journal of Educational Administration and History*, 51(1), 43-52. <https://doi.org/10.1080/00220620.2018.1515185>
- 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>
- Hemer, L. (1997). *Interaction with special needs students and teacher and students attitudes towards special needs students*. University School of Education.
- IBM Corporation (2013). IBM SPSS Statistics for Windows, Version 22.0. IBM Corporation.
- León, M.J., López, M.C., Romero, A., Crisol, E., Hinojosa, E. y Moreno, R. (2021). Liderando la educación inclusiva en centros de educación obligatoria. Programa Operativo FEDER Andalucía 2014-2020 (Ref: B-SEJ-057-UGR18).
- McGhie-Richmond, D., Irvine, A., Loreman, T., Lea Cizman, J. y Lupart, J. (2013). Teacher perspectives on inclusive education in rural Alberta, Canada. *Canadian Journal of Education*, 36(1), 195-239.
- 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>
- Mjelve, L. H., Nyborg, G., Edwards, A. y Ray Crozier, W. (2019). Teachers' understandings of shyness: Psychosocial differentiation for student inclusion. *British Educational Research Journal*, 45(6), 295-311. <https://doi.org/10.1002/berj.3563>

- 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*, 2018, 1-13. <https://doi.org/10.1155/2018/3524879>
- Nunnally, J. (1978). *Psychometric Theory*. McGraw-Hill.
- 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. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n49.577>
- Rajovic, V. y Jovanovic, O. (2013). The Barriers to Inclusive Education: Mapping 10 Years of Serbian Teachers' Attitudes Toward Inclusive Education. *Journal of Special Education & Rehabilitation*, 14(3-4), 78-97. <https://doi.org./JSER-2013-001210.2478>
- Round, P. N., Subban, P. K. y Sharma, U. (2016). 'I don't have time to be this busy.' Exploring the concerns of secondary school teachers towards inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(2), 185-198. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1079271>
- Shields, C. M. y Hesbol, K. A. (2020). Transformative leadership approaches to inclusion, equity, and social justice. *Journal of School Leadership*, 30(1), 3-22. <https://doi.org/10.1177/1052684619873343>
- Sotomayor, P., Muñoz, J., Martínez, P. y Araya, A. (2020). Liderazgo, cultura y prácticas inclusivas desde la mirada de equipos directivos de establecimientos educativos. *Comuni@ccion: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 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>
- Thompson, H. y Matkin, G. (2020). The Evolution of Inclusive Leadership Studies: A Literature Review. *Journal of Leadership Education*, 19(3), 15-28. <https://doi.org/10.12806/V19/I3/R2>
- 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>
- Tuncel, G. (2017). Improving the cultural responsiveness of prospective social studies teachers: An action research. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 17(4), 1317-1344. <https://doi.org/10.12738/estp.2017.4.0269>
- UNESCO (2015). *Education for all 2000–2015: Achievements and Challenges*. UNESCO.
- Valdés-Morales, 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.
- Valdés, R. y Gómez-Hurtado, I. (2019). Competencias y prácticas de liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 58(2), 47-68. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.2-Art.915>
- 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*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1645891>