



DIRECCIÓN Y BUENAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN CENTROS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Línea Temática: 1. Experiencias pedagógicas e Innovación en ámbitos educativos no universitarios

Fernández Batanero, José María

Dpto. Didáctica y Organización Educativa, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, C/ Pirotecnia s/n, 41013, Sevilla, ESPAÑA, batanero@us.es

Resumen: El trabajo aborda aspectos relacionados con las competencias y/o prácticas utilizadas en el ejercicio de la dirección escolar y relacionadas con buenas prácticas educativas. A partir de un diseño de investigación de estudios de casos, se analizan las percepciones de los directores, equipos directivos, coordinadores de área y profesionales de la atención a la diversidad de tres centros de Educación Secundaria Obligatoria. Las técnicas utilizadas para la recogida de la información han sido el análisis documental y entrevistas en profundidad. Entre las conclusiones destacamos la importancia de la competencia, en el liderazgo inclusivo, para potenciar una cultura de la inclusión partiendo de supuestos, principios, creencias y valores que se vinculen con la acción pedagógica del centro.

Palabras Clave: Liderazgo, educación inclusiva, educación secundaria, capacidades docentes, buenas prácticas educativas



Consideraciones conceptuales previas

La escuela, en nuestro entorno, se ha hecho cada día más compleja y heterogénea, no en vano, en las últimas décadas se ha producido un incremento significativo de la diversidad en la población, lo cual, sin duda, representa un reto importante para la educación actual. En este sentido, se ve obligada a educar y a enseñar en un contexto cultural condicionado por los valores de la participación, la tolerancia, la igualdad, el respeto a los derechos del individuo y la aceptación de la diversidad personal, entre otros. Frente a la escuela estable y tradicional de la época anterior, la escuela de hoy sufre la enorme presión del cambio y adecuación permanente al ritmo vertiginoso que le marca la sociedad actual. De ahí, que uno de sus principales problemas radica en el hecho de que, en general, la escuela, sus docentes y sus gestores no cuentan con la suficiente formación para trabajar en estos nuevos contextos, donde una de las características principales viene dada por la heterogeneidad del alumnado. Es fácil observar que no es lo mismo enseñar y dirigir un centro educativo de los años sesenta orientado a minorías interesadas por la educación, con garantía de trabajo y futuro, educadas en áreas homogéneas por maestros cuyos valores y estilo de vida era converger con el resto de la sociedad, que dirigir un centro de hoy en día instalado en la diversidad y en el conflicto como reflejo de la sociedad compleja y heterogénea que nos ha tocado vivir.

Una aproximación a la educación inclusiva

Resulta complicado encontrar en la literatura especializada un acuerdo unánime y definitivo sobre la idea o el concepto de “inclusión educativa”, en cierto modo debido a que el propio marco teórico de la inclusión educativa se encuentra en constante revisión y reformulación. Ahora bien, coincidimos con autores como Susinos (2005, 36) al definir la inclusión como:

“un modelo teórico y práctico de alcance mundial que defiende la necesidad de promover el cambio en las escuelas de forma que éstas se conviertan en escuelas para todos, escuelas en las que todos puedan participar y sean recibidos como miembros valiosos de las mismas. [...] todas sus propuestas exceden el ámbito de las denominadas necesidades educativas especiales y defiende que la mejora de la escuela ha de contemplar la necesidad de incluir a todos los miembros de la comunidad escolar”.

En esta línea, podemos definir un centro educativo de orientación inclusiva como aquel que garantiza el acceso, la plena participación y el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, independientemente de sus diferencias personales, su procedencia social y cultural (UNESCO, 2009), evitando de forma efectiva que se acrecienten las desigualdades educativas entre los que plantean mayores retos de aprendizaje y aquel “privilegiado” que carece de tales dificultades (Ryan, 2006).

Desarrollar centros educativos de calidad con carácter inclusivo es un reto de la educación contemporánea. Para ello, se requiere una transformación profunda de las representaciones de las sociedades, de las personas en particular, que se traducen necesariamente en cambios de actitudes, cambios en las acciones y por ende, repercuten en el sistema educativo de cada sociedad. La construcción de centros educativos de orientación inclusiva se convierte en una aspiración a la que apuntan los esfuerzos de grupos organizados de docentes, programas y proyectos nacionales e internacionales.

La inclusión educativa como objeto de estudio y como categoría de análisis ha experimentado un progresivo aumento en el número y variedad de investigaciones en la última década, llegando a configurar un área de gran interés científico en el momento actual. Los resultados de estos estudios permiten otear una panorámica general acerca de cómo son estos centros y cuáles son las características que los impregnan (Murillo, 2008; Walberg & Paik, 2007; O'Rourke & Houghton, 2008; Arteaga & García, 2008; Luzón & et al, 2009; Fernández Batanero, 2011). Aunque está claro que las



distintas organizaciones educativas son únicas e idiosincrásicas comparten, en mayor o menor medida, una serie de rasgos que hacen posible definir el perfil de escuelas que desarrollan prácticas inclusivas.

Dirección escolar e inclusión educativa

En general, han sido muchos los autores que han delegado la responsabilidad de los éxitos y los fracasos educativos a aquellos que se ocupan de llevar las riendas del centro educativo (UNESCO, 2009; Álvarez, 2010; Coronel, Carrasco & Moreno, 2012). Más en particular, los trabajos sobre la gestión de la diversidad y el liderazgo de escuelas inclusivas a cargo de los equipos directivos (Leithwood, 2005; Ryan, 2006; Navarro Montaña, 2008; González, 2008; Murillo & Hernández, 2011) apuntan a que es necesario un liderazgo sostenible (Hargreaves & Fink, 2004), distribuido y colaborativo (Timperley, 2005; Harris, 2007, 2008; Hartley, 2007) para construir un verdadero liderazgo inclusivo (Ainscow & Kaplan, 2004; Ainscow, 2005; Essomba, 2006; Ryan, 2003, 2006) que tenga como propósito una “escuela para todos” desde la participación de todos, poniendo en práctica un liderazgo para la justicia social (Kugelmass & Ainscow, 2004; Murillo & Hernández, 2011; Stevenson, 2007; Theoharis, 2007; Taysum & Gunter, 2008; Ryan, 2010, entre otros).

Autores como Hargreaves et al. (2007) consideran que los siete principios de la sostenibilidad en el cambio y el liderazgo educativos son los de profundidad, duración, justicia, diversidad, iniciativa y conservación. Estos principios nos parecen de gran interés ya que desde este modelo de liderazgo lo más importante es la mejora educativa basada en la atención a todo el alumnado.

Unido a este concepto, podemos hablar del liderazgo inclusivo y distribuido, ambos de vital importancia para gestionar la diversidad de nuestras escuelas. Essomba (2006) define el liderazgo inclusivo como un liderazgo donde el líder debe situar las relaciones humanas en el centro de su acción, por encima de las estrategias y los recursos. También debe percibir la comunidad educativa como un sistema abierto de relaciones interdependientes y complejas, orientando la transformación hacia el entorno social, no sólo de puertas para dentro. Así pues, en un enfoque de educación inclusiva en el centro escolar se requiere de una transformación de los procedimientos y actitudes de su comunidad.

Es también en este contexto donde el ejercicio del liderazgo por competencias ha sido objeto de estudio, y que consiste en dirigir provocando el compromiso personal de las personas mediante el desarrollo de un conjunto de competencias y capacidades que, según los autores que más han trabajado este modelo (Fullan, 2002; Levy-Leboyer, 2003; Goleman, 2004; Boyatzis & Mckee, 2006; Hargreaves et al., 2007; Leithwood, 2008...) podrían resumirse fundamentalmente en cuatro competencias esenciales: competencias de pensamiento estratégico, competencia de gestión del aprendizaje, competencia de relaciones personales y competencia de la organización de los equipos de trabajo.

Los diferentes estudios llevados a cabo para dar pautas sobre algunos modelos y prácticas de liderazgo que parecen estar en la base de la concepción de liderazgo inclusivo coinciden en el hecho de que no hay unas prácticas especiales que caractericen a estos líderes, ni un tipo particular de liderazgo que sea la clave para la inclusión, sino que, por el contrario, es necesario estar dispuesto a cambiar de un estilo de liderazgo a otro y a tomar las estrategias que mejor funcionen de cada uno para hacer frente a los problemas que se presentan (Kugelmass, 2003; Muijs et al., 2007; González, 2008; Amores & Ritacco, 2011).



Planteamiento del problema

Nuestra pretensión se basa en el interés creciente por establecer una relación entre las “buenas prácticas educativas” y el papel que ejerce el “liderazgo directivo”, no sólo como elemento facilitador de la calidad del sistema, sino como factores de inclusión educativa. Desde esta premisa, las preguntas que nos hacemos son ¿Qué competencias o prácticas de liderazgo directivo propician el desarrollo de buenas prácticas educativas, en relación a la inclusión del alumnado? ¿Qué opinan los miembros de los equipos directivos con respecto a las competencias de liderazgo directivo en relación con las políticas inclusivas y prácticas educativas que se desarrollan en sus respectivos centros?

Metodología

El objeto del estudio ha sido conocer, describir y explorar aquellas competencias utilizadas en el ejercicio del liderazgo directivo, y relacionadas con buenas prácticas educativas en centros docentes de orientación inclusiva.

Respecto del tipo de diseño, se trata de un estudio de casos múltiple, donde el objeto de estudio han sido tres centros educativos, de titularidad pública, de Educación Secundaria Obligatoria ubicados en las ciudades españolas de Granada, Jaén y Sevilla.

En la determinación a priori de la estructura de la muestra, empleamos un procedimiento intencional para seleccionar a los participantes (Goetz & LeCompte, 1988), teniendo en cuenta los objetivos de la investigación y los problemas metodológicos de ‘normalidad’ (buscamos un centro con las características que pretendíamos estudiar “orientación inclusiva”) y de “facilidad de acceso”. Este último no se entiende como comodidad, sino como posibilidad y disponibilidad de la población a estudiar. La metodología seguida ha sido de corte cualitativa, puesto que nos permite conocer las opiniones e interpretaciones de los informantes claves acerca de las competencias de liderazgo en centros educativos de orientación inclusiva. Las técnicas destinadas a la recogida de la información han sido básicamente dos:

- Revisión documental (Proyecto Educativo de Centro, Proyecto Curricular, Proyecto de Aula, Programación General Anual, Proyectos Institucionales, etc.).
- Entrevistas en profundidad.

La selección de los entrevistados se realizó teniendo en cuenta criterios de “significatividad”, o, lo que es lo mismo, la relevancia de las personas por su relación con los objetivos de la investigación y a la población a la que esta se refiere. Nuestros informantes claves de los tres centros objeto de estudio fueron: 10 miembros de equipos directivos, 3 orientadores, 16 coordinadores de área y 5 docentes especialistas en pedagogía terapéutica.

Para el tratamiento y análisis de la información se optó por la categorización, utilizando para ello una herramienta informática que facilita el análisis cualitativo de datos, el Nudist Vivo 7.0.

Resultados

En los tres primeros apartados se ha profundizado en la revisión conceptual y en el estudio del estado de la cuestión del liderazgo directivo en centros de orientación inclusiva como término fundamental de nuestra investigación.



Alrededor del mismo, se contemplaron otros conceptos afines como es el papel de las buenas prácticas para hacer frente a la diversidad del alumnado desde el ámbito educativo y, más concretamente, desde la gestión del liderazgo de las instituciones escolares. De esta forma, hemos podido observar la emergencia de la categoría de las buenas prácticas en el liderazgo educativo que nos ha permitido organizar, clasificar y sistematizar su información en diferentes espacios (sub-categorías) que sintetizan la esencia de la información seleccionada e identificada en este trabajo:

- Desarrollar la cultura escolar inclusiva.
- Cultura profesional de colaboración.
- Gestionar metodologías activas.
- Favorecer prácticas educativas centradas en las personas.
- Promover la colaboración entre la escuela y la familia.
- Gestor de relaciones interpersonales.
- Gestionar estructuras organizativas.
- Fomento de la autonomía curricular y organizativa.

Desarrollo de una cultura escolar inclusiva. Los centros educativos estudiados asumen los principios básicos que sustentan los modelos de escuelas inclusivas que vienen demostrando su eficacia en distintos países y en otras comunidades autónomas españolas, y por el que las distintas administraciones educativas, entre ellas la andaluza a través de la Ley de Educación Andaluza (LEA) y otros desarrollos normativos, están apostando decididamente en la actualidad.

“El Proyecto de Dirección se sostendrá bajo el principio fundamental de la inclusión de todos en una escuela para todos, que respeta la igualdad de oportunidades, fomenta la adquisición de conocimientos y prioriza el desarrollo de las competencias básicas del alumnado” (Proyecto Educativo, C. 1)

El desarrollo de una cultura escolar inclusiva se ve favorecido por la convicción, por parte de la dirección, de la necesidad de integración en redes de centros como “Escuelas Democráticas” del Proyecto Atlántida¹ y en “Comunidades de Aprendizaje” de CREA.

Para los entrevistados el rol del director o directora es clave, en cuanto fomenta, desarrolla y transmite dicha cultura a través de todos los órganos de representación del centro. A la vista de la información obtenida, parece ser que el desarrollo de prácticas inclusivas implica la creación de una cultura escolar que promueva formas de trabajo que reduzcan las barreras que impiden la participación de los estudiantes en el centro, y por tanto contribuyan a una mayor probabilidad de éxito.

“...llevo dos años en este centro, pero he estado en centros de otras provincias y no he encontrado nunca un ambiente de trabajo con el alumnado como aquí. La verdad es que estoy muy motivada e ilusionada.” (Ent. 9)

También se ha podido constatar que en la promulgación y desarrollo de políticas inclusivas contribuye de manera eficaz la competencia, en el ejercicio del liderazgo, basada en la experiencia compartida.

¹El Proyecto Atlántida está constituido por un colectivo plural de profesionales de diferentes sectores, centros educativos integrados o colaboradores, departamentos universitarios, grupos de asesores y orientadores, Consejerías de Educación de diferentes autonomías...



El *desarrollo de una cultura profesional de colaboración* se manifiesta como un principio básico. La comunidad escolar de los centros educativos estudiados aceptan y lo manifiestan de forma explícita los principios de: tiempo como recurso escaso, trabajo compartido, continuidad y coherencia en los procesos, y organización flexible y funcional. Uno de los objetivos fundamentales es conseguir el consenso explícito de todos los miembros sobre los principios y valores que constituyen la cultura escolar.

Otro factor importante, que favorece la creación de una cultura escolar inclusiva es la capacidad de liderazgo para crear entusiasmo. El director, directora o equipo directivo debe tener la capacidad de crear ilusión a la gente de su modelo de escuela, así como de la visión que se tiene del centro educativo como lugar de participación y justicia social. Algunos de los entrevistados manifiestan que un aspecto importante de dicha motivación consiste en convencer con el ejemplo que da la dirección, estimulando, reconociendo y premiando el buen trabajo del profesorado y demás miembros de la comunidad.

“El equipo directivo es uno más. Aunque cuando hay problemas los afrontamos de forma compartida, el director es el primero. Siempre va por delante con ideas de cómo afrontarlo, que hacer, etc.” (Ent. 25)

El rol de *creador de opinión* es tenido muy en cuenta también. Un líder que conozca el uso de la comunicación verbal es un favorecedor de la inclusión. Existe una concordancia en todos los docentes que manifiestan apoyar la participación en términos de darle confianza al estudiante, generar mayores espacios de conversación, tener una relación afectiva, cercana y flexible y promover la integración y la colaboración. Ahora bien, a pesar de todo, algunos son conscientes que en determinados momentos utilizan prácticas autoritarias.

Gestión de metodologías activas

Se observa que aquello que favorece el desarrollo del liderazgo inclusivo en estas instituciones educativas es una perspectiva del centro como un lugar de aprendizaje en el que se incentiva el desarrollo profesional en todos los aspectos, especialmente en la gestión de metodologías activas. Para ello, la dirección del centro toma iniciativas para fomentar su capacitación y así, poder tomar decisiones compartidas:

“Es necesario que contemos con un profesorado comprometido con la innovación y el cambio. Desde la dirección fomentamos todo tipo de actividades de formación que contribuyan a mejorar la práctica. No escatimamos en nada en ese sentido...” (Director 3)

Todas estas cuestiones promovidas para favorecer la innovación y el cambio optimizan la organización motivando un clima de cooperación a la hora de tomar diferentes tipos de decisiones (curriculares, organizativas, etc.) que influyen positivamente en el alumnado. En este sentido, se considera necesario que el líder posea capacidad para *dinamizar* todo aquello que suponga inclusión, actividades extraescolares, encuentros, creación de grupos interactivos heterogéneos, etc.

Prácticas educativas centradas en las personas

La promoción de prácticas educativas, por parte de la dirección de los centros escolares, centradas en las personas incide de forma directa en los procesos de cambio y mejora que experimentan estos centros. En este sentido, se opta por una estrategia de pensamiento estratégico consistente en implicar al personal en un proyecto de misión compartida. Esto se traduce, como lo expresan los entrevistados, en un proyecto educativo general, compartido, en forma de un compromiso conjunto que orienta las actuaciones del propio centro:



“Todo el profesorado formamos parte de este barco. Ante cualquier problema, por muy pequeño que sea intentamos darle respuesta de forma coordinada y compartida. Esta metodología nos va muy bien. El equipo directivo son unos compañeros más. Yo diría que salvo alguna excepción, todos formamos una gran familia.” (Ent. 18)

Un aspecto que determina el liderazgo y el desarrollo de buenas prácticas educativas, y que de forma directa favorece la capacidad de respuesta del profesorado hacia situaciones nuevas, viene determinado por la creación de nuevos roles dentro de una estructura más flexible que promuevan prácticas para alcanzar las metas deseadas.

Colaboración entre la escuela y la familia

Los entrevistados también se refieren al rol de interconector entre la escuela, la familia y la comunidad, de tal manera que se fomente la colaboración y el trabajo en equipo. Ahora bien, a pesar de los esfuerzos de la dirección por acercar la familia a la escuela, se considera que el problema más grave es esa relación: *“Hay una brecha entre lo que hay dentro y lo que hay fuera. Nosotros no disponemos de grandes recursos para atraer a esos padres, pero la dirección debe jugar un papel de mediador...”* (Ent. 8).

Gestor de relaciones interpersonales

Autonomía curricular y organizativa.

El fomento de la autonomía curricular y organizativa en el marco de principios como trabajo compartido, de continuidad y coherencia en los procesos y principio de organización flexible y funcional, se manifiesta como una de las habilidades del liderazgo para el desarrollo de buenas prácticas: *“La clave está en la autonomía que se proyecta desde la dirección. En los últimos años ha sido la base de todo. Hemos creado nuestro propio sistema de trabajo...”* (Ent. 3)

Entre los problemas y las dificultades que se encuentra la dirección en el ejercicio de sus funciones se encuentran: por un lado, la existencia de una cultura organizativa que valora más la enseñanza que las actividades de gestión afecta negativamente a las decisiones de dirección. Por otro, la gestión del tiempo. Los requerimientos del trabajo de gestión (trabajo burocrático, supervisión de las actividades escolares, contactos y relaciones con el exterior, obtención de apoyo y financiación, etc., suponen un incremento de las horas de trabajo que en ocasiones puede llegar a la sobrecarga.

Discusión y conclusiones

Los estilos de gestión que se desarrollan en los centros estudiados enfatizan el componente democrático y participativo incorporando la dimensión moral y emocional en los procesos, sin restar eficacia a éstos y a los resultados obtenidos. Este trabajo más humanizado y más creativo, responde mejor a las necesidades actuales de las escuelas que demandan nuevos estilos de dirección y liderazgo.

Entre los hallazgos destacamos los siguientes:

- El modelo de liderazgo compartido se presenta como el más propicio para el desarrollo de buenas prácticas educativas en centros de orientación inclusiva, ya que entre otros aspectos positivos fomenta la implicación, la colaboración y participación democrática en las actuaciones (Álvarez, 2010).
- La dirección del centro debe ser competente para potenciar una cultura de la inclusión partiendo de supuestos, principios, creencias y valores que se vinculen con la acción pedagógica del



- centro, incorporando medidas y estrategias globales de trabajo que hagan de la inclusión una realidad presente en el día a día del centro (Ainscow, 2005; Walker et al., 2005).
- El director, directora o equipo directivo debe ser competente para crear ilusión a la gente de su modelo de escuela, así como de la visión que se tiene del centro educativo como lugar de participación y justicia social (Kugelmass & Ainscow, 2004; Murillo & Hernández, 2011; Stevenson, 2007; Theoharis, 2007; Taysum & Gunter, 2008; Ryan, 2010).
 - Entre las competencias para el liderazgo directivo necesarias a la hora de desarrollar buenas prácticas inclusivas se encuentran las competencias para gestionar al grupo y al aprendizaje cooperativo (Timperley, 2005; Harris, 2007, 2008; Hartley, 2007); competencias para gestionar las estructuras organizativas y la autonomía curricular y organizativa (Murillo, 2008; Walberg & Paik, 2007; O'Rourke & Houghton, 2008).
 - Se coincide con los trabajos de Walter et al. (2005) y Ryan (2006) en lo referente a la creencia, en el ejercicio del liderazgo, de las ventajas educativas que conllevaría la creación de comunidades de aprendizaje, en las que se promueve un sentido de pertenencia entre todos los sectores, docentes, estudiantes y familias. Ello conlleva a la generación de una cultura propia diversa e inclusiva que potencia el capital social de todos sus miembros.
 - Se observa la importancia de las competencias éticas para desarrollar valores, como un aspecto esencial. El desarrollo de la inclusión requiere un liderazgo coherente, es decir, que sea fiel a sus principios y sus creencias. Aportaciones que coincide con trabajos como los desarrollados por Kugelmass (2003) y Ryan (2006) cuando sugieren que los líderes deben también adoptar políticas que favorezcan la puesta en práctica de valores inclusivos.
 - El fomento de la autonomía curricular y organizativa en el marco de principios como el de trabajo compartido, de continuidad y coherencia en los procesos y principio de organización flexible y funcional, se manifiesta como una de las habilidades del liderazgo para el desarrollo de buenas prácticas.

Referencias bibliográficas

- AINSCOW, M. (2005). *Developing inclusive schools: implications for leadership*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).
- AINSCOW, M., & KAPLAN, I. (2004). Leadership for inclusion: overcoming barriers to progress. Trabajo presentado en *The Australian Association for Research in Education International Conference, Melbourne*. Disponible en: <http://www.aare.edu.au/04pap/ain04151.pdf> [consulta: 2011, 30 de octubre]
- ÁLVAREZ, M. (2010). *El liderazgo compartido. Buenas prácticas de dirección escolar*. Madrid: Wolters Kluwer.
- AMORES, F. J. & RITACCO, M. (2011). Las buenas prácticas en el ámbito educativo y el liderazgo de la escuela en contextos de mayor riesgo de exclusión escolar y social. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56 (3), 1-14.
- ARTEAGA, B. & GARCÍA, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, Vol 19, 2, 253-274.
- BOYATZIS, R. & MCKEE, A. (2006). *Liderazgo emocional*. Bilbao: Deusto.
- COLE, R. (2008): *Educating Everybody's Children: Diverse Teaching Strategies for Diverse Learners*. United States of America: USCD.
- CORONEL, J. M^a, CARRASCO, M. J. Y MORENO, E. (2012). Superando obstáculos y dificultades: un estudio multicaso sobre directoras escolares, políticas de liderazgo y gestión para la mejora. *Revista de educación*, 357, 537-559.
- ESSOMBA, M. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.



- FERNÁNDEZ BATANERO, J. M^a (2011). A la Búsqueda de Elementos Diferenciadores que Aumentan los Resultados y las Expectativas de Alumnos en Riesgo de Exclusión Educativa. *Revista de Educación*. 355, 2011, 309-330.
- FULLAN, M. (2002). *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona: Octaedro.
- GOETZ, J. & LECOMPTE, M. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GOLEMAN, D. (2004). ¿Qué hace un líder? En *Harvard Business Review*. Buenos Aires.
- GONZÁLEZ, M^a 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*, 6(2) 2, 82-99.
- HARGREAVES, ET AL. (2007). *El liderazgo escolar en el sistema educativo*. (informe del Estudio de caso para la OCDE). Disponible en: www.liderazgoeducativofines.es [consulta: 2011, 29 de octubre]
- HARRIS, A. & CHAPMAN, C. (2004). Improving schools in difficult contexts: Towards a differentiated approach. *British Journal of Educational Studies*, 52(4), 417-431.
- HARRIS, A. (2007). Distributed leadership: conceptual confusion and empirical reticence. *International Journal of Leadership in Education*, 10(3), 315-325.
- HARRIS, A. (2008) *Distributed Leadership in Schools: Developing the Leaders of Tomorrow*. London: Routledge and Falmer Press.
- HARTLEY, D. (2007). The emergence of distributed leadership in education: Why now? *British Journal of Educational Studies*, 55(2), 202-214.
- HERSEY P. (1984). *The Situational Leader*. Ed. Warner Books, 12-72.
- HIGHAM, R., HOPKINS, D. & MATTHEWS, P. (2009). *System Leadership in practice*. Milton Keynes: Open University Press.
- http://unesco.cl/pdf/educacion/Escuelas_Asociadas_buenas_practicas_educacion_calidad.pdf [consulta: 2011, 2 de septiembre]
- KUGELMASS, J.W. (2003). *Inclusive Leadership; Leadership for Inclusion*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).
- LEITHWOOD, K. (2005). Understanding Successful Principals: progres on a Broken Front. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 619-629.
- LEITHWOOD, K (2008). Should educational leadership focus on best practices or next practices? *J. Educational Change*, 9, 71-75.
- LEITHWOOD, K., HARRIS, A., & HOPKINS, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- LEVY-LEBOYER, C. (2003): *Gestión de competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de *Educación de Andalucía*. (BOJA, 26/12/2007).
- LORENZO DELGADO, M. (2004). La función de liderazgo de la dirección escolar: una competencia transversal. *Revista Enseñanza*, 22, 193-211.
- RITACCO, M. (2009). *La construcción de redes de colaboración como estrategias para afrontar la exclusión educativa en contextos de vulnerabilidad social*, en, XII Congreso de Educación Comparada, Desigualdades y Educación, una perspectiva internacional, Universidad de Valencia.
- LUZÓN, A. ET AL. (2009). Buenas prácticas en los programas de extraordinarios de atención a la diversidad en centros de Educación Secundaria. Una mirada desde la experiencia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13, (3), 217-238.
- MCBEATH, J. & DEMPSTER, N. (Eds.) (2008). *Connecting Leadership and Learning: Principles for Practice*. London: Routledge.
- MUIJS, D. ET AL. (2007). *Every Child Matters. Leading under pressure: leadership for social inclusion*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).



- MURILLO, F. & HERNÁNDEZ, R. (2011). Una dirección escolar para la inclusión. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 1(s/n), 17-21.
- MURILLO, F. J. (2008). Hacia un Modelo de Eficacia Escolar. Estudio Multinivel sobre los Factores de Eficacia de las Escuelas Españolas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (1), 4-28. Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol6num1/art1.pdf> [consulta: 2011, 22 de diciembre]
- NAVARRO MONTAÑO, M. (2008). La dirección escolar ante el reto de la diversidad. *Revista de Educación*, 347, 319-341.
- O'ROURKE, J. & HOUGHTON, S. (2008). Perceptions of Secondary School Students with Mild Disabilities to the Academic and Social Support Mechanisms Implemented in Regular Classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55 (3), 227-237.
- RYAN, J. (2003). *Leading diverse schools*. Dordrecht: Kluwer.
- RYAN, J. (2006). *Inclusive leadership*. Toronto: John Wiley.
- RYAN, J. (2010). Promoting social justice in schools: principals' political strategies. *International Journal of Leadership in Education*, 13(4), 357-376.
- STEVENSON, H. (2007). A case study in leading schools for social justice: when morals and markets collide. *Journal of Educational Administration*. 45(6). 769-781.
- SUSINOS, T. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión educativa? *Temáticos Escuela*, 13, 4-6.
- TAYSUM, A., & GUNTER, H. (2008). A critical approach to researching social justice and school leadership in England. *Education, Citizenship and Social Justice*, 3(2), 183-199.
- THEOHARIS, G. (2007). Social Justice Educational Leaders and Resistance: Toward a Theory of Social Justice Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258.
- TIMPERLEY, H. (2005). Distributed leadership: developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 395-420.
- UNESCO (2009). *Buenas prácticas para una educación de calidad*. París, UNESCO.
- VENEGAS, M. E. (2009). Un acercamiento al liderazgo en la educación inclusiva. En Sarto, P. y Venegas, M^a E. (Coords). *Aspectos Claves de la Educación Inclusiva*. Salamanca: INICO.
- WALBERG, H. & PAIK, S (2007). Prácticas educativas eficaces, en Bolívar A. y Domingo, J. (Eds). *Prácticas eficaces de enseñanza*. Madrid: PPC, 81-103.
- WALKER, A., DIMMOCK, C., STEVENSON, H., BIGNOLD, B., SHAH, S. Y MIDDLEWOOD, D. (2005). *Effective Leadership in Multi-Ethnic Schools*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).

Reseña Curricular de la autoría

José María Fernández Batanero, Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla. Profesor Titular de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Sevilla. Evaluador de la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva (ANEP) del Ministerio de Educación Español. Su línea de investigación principal se relaciona con los procesos educativos en contextos de diversidad. Trabaja actualmente en el desarrollo y aplicación de estrategias docentes que favorezcan la inclusión del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), temática que caracteriza sus últimas publicaciones. En la actualidad es el secretario de la Junta de Personal Docente e Investigador de la Universidad de Sevilla y coordinador General de Orientación del Secretariado de Acceso.