

¿Liderazgo Inclusivo? La Mirada de las Familias hacia las Prácticas de los Directores Escolares

Inclusive Leadership? The View of Families towards the Practices of School Principals

Inmaculada Gómez-Hurtado *, María del Pilar García-Rodríguez, Inmaculada González-Falcón y José Manuel Coronel-Llamas

Universidad de Huelva, España

RESUMEN:

La atención a la diversidad es uno de los mayores retos de la educación hoy, y la dirección escolar y liderazgo que se ejerza, es un eje clave. En este trabajo queremos profundizar, desde la perspectiva de las familias, sobre cómo perciben las prácticas directivas desde el prisma de la inclusión escolar. Para ello, aplicamos el cuestionario LEI-Q "liderando la educación inclusiva en centros de educación obligatoria"- Familia validado por López-López et al. (2021), a una muestra representativa de familias de 4 provincias andaluzas (España) dentro de un proyecto más amplio. Los análisis realizados han sido análisis estadísticos descriptivos e inferenciales. Los principales resultados y conclusiones apuntan a que los líderes escolares en general, implementan acciones inclusivas, aunque todavía deben mejorar en su desempeño, desde las percepciones de las familias. Parece que las percepciones respecto a las acciones de apertura a la comunidad y de consideración de los centros como espacios inclusivos varían en función de la titularidad de los centros y el nivel socioeconómico de las zonas. Esto nos ofrece una visión de la realidad de las escuelas sobre la que debemos seguir trabajando.

DESCRIPTORES:

Liderazgo inclusivo, Familias, Educación secundaria, Educación inclusiva, Diversidad

ABSTRACT:

Attention to diversity is one of the greatest challenges in education today, and school management and leadership is a key axis. In this paper we want to deepen, from the perspective of families, on how they perceive management practices from the perspective of school inclusion. For this purpose, we applied the LEI-Q questionnaire "Leading inclusive education in compulsory education centers"- Family validated by López-López et al. (2021), to a representative sample of families from 4 Andalusian provinces (Spain) within a broader project. The analyses performed were descriptive and inferential statistical analyses. The main results point to the fact that school leaders, in general, implement inclusive actions, although they still need to improve their performance, from the families' perceptions. It seems that the perceptions regarding the actions of openness to the community and the consideration of the centers as inclusive spaces vary according to the ownership of the centers and the socioeconomic level of the areas. This offers us a vision of the reality of schools that we must continue to work on.

KEYWORDS:

Inclusive leadership, Families, Secondary education, Inclusive education, Diversity

CÓMO CITAR:

Gómez-Hurtado, I., García-Rodríguez, M. P., González-Falcón, I. y Coronel-Llamas, J. M. (2023). ¿Liderazgo inclusivo? La mirada de las familias hacia las prácticas de los directores escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(2), 37-54.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000200037>

1. Introducción

La atención a la diversidad en la educación es un aspecto relevante a tratar en el campo educativo. Los profesionales de la educación cada día se enfrentan a las diferencias de las personas que comparten en la comunidad educativa y, concretamente, en su alumnado. ¿Cómo atender a la diversidad en la escuela? Este es uno de los interrogantes más debatidos en la investigación y práctica educativa. ¿Cómo podemos dar respuesta a las necesidades derivadas de las diferencias de cada persona? ¿Qué herramientas o ingredientes son necesarios para asegurar una educación para todos y todas?

Garantizar una educación de calidad para todos y todas es hoy una preocupación de todos los países del mundo. La Agenda 2030 recoge entre los objetivos de desarrollo sostenible la importancia de conseguir una educación inclusiva para todo el alumnado priorizando el derecho a la educación de todas las personas (UNESCO, 2021). Desarrollar una educación basada en los principios de presencia, participación y éxito del alumnado (Booth y Ainscow, 2015) implica la puesta en práctica de una cultura inclusiva, una visión compartida de la inclusión escolar, un compromiso con los valores inclusivos y una serie de acciones que deben ser promovidas por los líderes de la institución educativa (Valdés y Gómez-Hurtado, 2019). La educación inclusiva se presenta como una forma de entender la educación que aboga y defiende una respuesta equitativa para responder a la idiosincrasia de cada persona.

Entre los elementos que influyen en el desarrollo de una escuela inclusiva se encuentra el liderazgo educativo (Ainscow, 2012; León, 2012). Además, el liderazgo educativo ha sido considerado por la investigación como un aspecto importante para que se dé la mejora educativa. Por tanto, el liderazgo educativo se convierte en un factor relevante a la hora de estudiar las prácticas inclusivas que se dan en la escuela.

Entre estas prácticas debemos destacar la colaboración entre las personas que componen la comunidad educativa. Concretamente, nos preocupa la perspectiva de las familias ante el desarrollo de las prácticas inclusivas y su papel en los centros educativos, dado que numerosos autores corroboran la importancia de la conexión entre la familia y la escuela para la promoción de una escuela inclusiva que vele por dar respuesta a las demandas de todos los miembros de su comunidad.

En este artículo pretendemos conocer y analizar la perspectiva de las familias ante las prácticas directivas desarrolladas por los líderes formales para el desarrollo de una escuela inclusiva, deteniéndonos en cómo perciben la gestión de la diversidad en los centros educativos. Concretamente, queremos analizar las percepciones que tienen las familias respecto a las acciones inclusivas que implementan los líderes educativos de los centros en los que se hallan escolarizados sus hijos/as y si las visiones de las familias respecto a la inclusividad de los directores varían en función de variables como el tipo de centro (público/concertado/privado); el contexto geográfico en que se localice el centro (centro urbano/rural); nivel educativo que imparten (Primaria, Secundaria; Primaria y Secundaria), o el nivel sociocultural de las familias. De esta forma, este estudio contribuye a la mejora de la gestión de la diversidad de los centros educativos desde una mirada fundamentada en los principios inclusivos.

2. Marco teórico

Liderar escuelas que respondan a la heterogeneidad y riqueza de sus integrantes, lleva consigo la promoción de una cultura inclusiva que se convierta en la base de una gestión de la diversidad basada en los principios de ésta. La inclusión escolar implica la puesta en práctica de políticas educativas y de una organización escolar que abogue por llevar a cabo prácticas y actuaciones que se sustenten en la colaboración y los valores inclusivos (De Matthews, Billingsley et al., 2020; De Matthews, Serafini et al.; De Matthews y Mawhinney, 2014; Hoppey y Mcleskey, 2013; Valdés, 2018). Así, la dirección escolar se convierte en un elemento fundamental en el desarrollo de escuelas inclusivas (Gómez-Hurtado, 2012).

De esta forma, la investigación educativa que relaciona la educación inclusiva con el liderazgo pone de relieve la importancia de éste en la construcción de escuelas que luchan por la inclusión (Kungelmas y Ainscow, 2004; León, 2012; León et al., 2018; Ryan, 2016; Valdés y Gómez-Hurtado, 2019). Sin duda alguna, la dirección escolar es un factor clave para el desarrollo de escuelas inclusivas. Los equipos directivos se convierten en agentes de especial relevancia en la gestión de la diversidad de los centros educativos y la respuesta a la diversidad del alumnado, teniendo la responsabilidad de velar y promover prácticas inclusivas que atiendan a las características del alumnado (Ainscow y West, 2006; DeMatthews, Serafini, et al., 2020; DeMatthews, Billingsley, et al., 2020; Fernández-Batanero y Hernández-Fernández, 2013; Leithwood, 2005; León, 2012; Lumby y Morrison, 2010; Ryan, 2006, etc.).

El liderazgo inclusivo se nutre de prácticas relacionadas con otros estilos de liderazgo como el liderazgo democrático o participativo (Ryan, 2006) o el liderazgo colaborativo o distribuido (Chapman et al., 2010; Harris, 2007; Hartley, 2007; Ruaric et al., 2013; Spillane et al., 2001; Timperley, 2005). Así, en muchos casos, el liderazgo inclusivo se relaciona con las prácticas y acciones que implica el liderazgo pedagógico (Boe et al., 2022; Bolívar, 2019; Bush et al., 2019; Gumus et al., 2020; Sakr y O'Sullivan, 2022). No obstante, las investigaciones coinciden en desatacar algunos aspectos que identifican al liderazgo inclusivo tales como la visión compartida de la educación inclusiva, la defensa de los valores inclusivos, la promoción de una cultura inclusiva, la colaboración de toda la comunidad educativa, la gestión de la diversidad y la promoción de metodologías activas en el aula (León et al., 2018; Murillo y Hernández, 2014; Valdés y Gómez-Hurtado, 2019). La escuela como espacio inclusivo y como una organización abierta a la comunidad, son dimensiones fundamentales para trazar líneas de trabajo futuro que hagan que las instituciones escolares sean inclusivas. Estos ejes son nuestros referentes en nuestro estudio y han sido estudiados mediante un cuestionario creado *ad hoc* (López-López et al., 2021)

Es difícil pasar de un discurso superficial de defensa de la inclusión escolar a una apuesta real por la misma. La educación inclusiva comienza a ser un objetivo serio para la escuela cuando hablamos de cambiar valores y cultura (Booth y Ainscow, 2015). Hablar de una cultura inclusiva es hablar de una visión compartida por una comunidad educativa que les lleva a unos objetivos comunes basados en los principios inclusivos (Plancarte, 2017); hablar de cultura inclusiva es creer en el valor positivo de la diferencia y defender la diversidad como una característica que aporta a la comunidad (Valdés y Pérez, 2021). La creación de una cultura inclusiva conlleva, por tanto, que las direcciones escolares sean promotores de la misma (Ryan, 2006).

La colaboración es un elemento importante dentro de la promoción del liderazgo inclusivo por parte de las direcciones escolares. Concretamente, la participación de las

familias en las escuelas es un aspecto relevante a la hora de apostar por una escuela inclusiva (Francis et al., 2016). Es cierto que la relación familia-escuela tradicionalmente se ha caracterizado por el desacuerdo, la falta de confianza mutua a veces, y por una actitud pasiva. El profesorado ha tenido una queja constante de la falta de implicación de las familias y las familias, a su vez, se han quejado de las escasas oportunidades de participación en las actividades pedagógicas de los centros educativos (Barrientos et al., 2016; Kiyama y Harper, 2018). No obstante, es esencial que esta relación familia-escuela se transforme y se dirija hacia la construcción de lazos colaborativos (Collet y Tort, 2017; UNESCO, 2016).

El desarrollo de una escuela inclusiva que apueste por la equidad y la justicia conlleva la colaboración y participación de las familias y sus contextos, facilitando la participación, el sentimiento de pertenencia a la comunidad, el intercambio mutuo dirigiéndonos hacia una corresponsabilidad en la educación (Simón y Barrios, 2019). Es necesaria la construcción de una cultura colaborativa en la cual se apueste por una implicación real de las familias y no una participación puntual en alguna actividad (Liagny y Cohrsen, 2020). Esto implica nuevas formas de dirigir y gestionar las escuelas que apuesten por una educación inclusiva para todos y todas (Harris et al., 2017; Okoko, 2019; Valdés, 2018; Wang, 2018). Llevar a cabo un liderazgo inclusivo conlleva el desarrollo de relaciones familia y escuela basadas en una visión positiva de la diversidad, creando lazos y vínculos de pertenencia con la institución educativa donde se dé la confianza mutua, la colaboración y la corresponsabilidad, tomando decisiones de forma conjunta y elaborando un proyecto educativo común que dé respuesta a la diversidad del alumnado en favor de los valores compartidos basados en la equidad y la justicia social (Simón y Barrios, 2019). La construcción de alianzas serias entre familias, escuela y comunidad es prioritaria para la defensa de una escuela inclusiva (Simón y Giné, 2016).

No obstante, el número de estudios realizados en relación de la importancia de la participación de las familias en las escuelas para el desarrollo de una escuela inclusiva es escaso (López-López et al. 2021). Estos autores ponen de relieve la importancia de la presencia y de las percepciones de las familias respecto a los líderes e indican que estos no dan suficiente voz a las familias en las actividades educativas de los centros educativos. Este estudio revela que las familias de centros educativos con Educación Infantil, Primaria y Secundaria concertados valoran más positivamente las actuaciones de los equipos directivos en relación con la comunidad, convirtiendo las escuelas en espacios más inclusivos. Este hecho puede darse, en principio, por mantener la imagen social de la escuela, convirtiéndose esto en un tema que afecta directamente a las decisiones que toman los líderes escolares en relación con las acciones que promueven la inclusión (Poon-McBrayer, 2017; Szeto y Cheng, 2018). Es en este contexto en el que planteamos nuestra investigación.

El planteamiento de este estudio nos lleva a definir dos objetivos:

- Analizar las percepciones que tienen las familias respecto a las acciones inclusivas que implementan los líderes educativos de los centros en los que se hallan escolarizados sus hijos/as.
- Analizar si las visiones de las familias respecto a la inclusividad de los directores varían en función de variables como el tipo de centro (público/concertado/privado); el contexto geográfico en que se localice el centro (centro urbano/rural); nivel educativo que imparten (Primaria, Secundaria; Primaria y Secundaria), o el nivel sociocultural de las familias.

3. Método

Los resultados que presentamos forman parte del proyecto “El liderazgo de la dirección escolar y su contribución a la mejora de la inclusión en Educación Obligatoria”, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España¹. El proyecto de investigación tiene como finalidad estudiar las acciones emprendidas por las direcciones escolares para favorecer la inclusión en los centros de educación obligatoria andaluces, así como impulsar la inclusión a través de procesos de investigación acción participativa. Para ello, la investigación se basa en un diseño de investigación con metodología mixta (Creswell, 2014), ya que compatibiliza el uso de métodos cuantitativos y cualitativos. Concretamente, responde a lo que Wood y Smith (2018, p. 83) denominan ‘método explicativo secuencial mixto’, ya que empieza por caracterizar los asuntos a través de una recogida cuantitativa de datos más amplia y después usa planteamientos cualitativos para añadir profundidad. La primera fase es de carácter cuantitativo a través de cuestionarios. La segunda fase está dirigida a profundizar en el objeto de estudio en contextos escolares concretos y promover procesos de transformación dirigidos a hacer de la institución educativa un entorno más inclusivo a través de investigación-acción. Y, en la tercera fase, trataremos de dotar a los centros de instrumentos que ayuden a impulsar la inclusión e innovación. Este manuscrito se centra en la primera fase de la investigación, la fase cuantitativa.

Población/muestra

Concretamente, recogemos datos de las familias de cuatro provincias andaluzas, participantes en el proyecto: Granada, Huelva, Jaén y Sevilla. Tomamos como referencia los datos del alumnado (partimos de un sujeto como padre/madre/tutor legal), y de los centros en los que se hallan matriculados, para conocer de manera aproximada el tamaño de la población de las familias (Cuadro 1).

Cuadro 1

Alumnado escolarizado en las provincias participantes en 2021-2022

	Alumnado matriculado	Nº de centros educativos de enseñanzas no universitarias
Granada	172.953	372
Huelva	98.874	507
Jaén	105.530	653
Sevilla	387.489	1593
<i>Totales</i>	<i>764.846</i>	<i>3125</i>

Nota. Junta de Andalucía, curso 2021-2022

Partiendo de estos referentes, el diseño del muestreo se diseñó en tres fases, aunque como comentaremos más adelante, no se cumplieron estos parámetros:

- En primer lugar se diseñó un muestreo estratificado en el que se intentó lograr una asignación proporcional de sujetos a partir de dos estratos concretos, por una parte, para cada una de las provincias participantes en el estudio y, por otra parte, atendiendo a la clasificación de los centros en base al contexto (urbano/rural).

¹ Referencia Proyecto: Ministerio de Educación y Ciencia. PID2019-106250RB-I00 / SRA (State Research Agency / 10.13039/501100011033

- En segundo lugar, se planteó un muestreo aleatorio por conglomerados ante la amplitud de la población y las ventajas que aporta este tipo de muestreo por la heterogeneidad y la accesibilidad que proporciona hacia la muestra (sin olvidar, como limitación, que puede existir cierto sesgo en los resultados). Como conglomerado se emplearon las tipologías de centro.
- En tercer lugar, tratamos de seleccionar de manera aleatoria sistemática a los individuos de cada conglomerado para garantizar una paridad en cuanto al género.

Tras el diseño, se iniciaron los trámites de contacto con los centros, petición de permisos a los Consejos Escolares y envío de información. Es importante saber que este curso fue el posterior al confinamiento producido por la pandemia de Covid. El acceso a los centros estaba prohibido. De ahí que los contactos se hicieran telefónicamente con las Delegaciones de Educación y posteriormente con los equipos directivos, y los envíos del cuestionario se realizaran a través de la aplicación de los centros educativos, Séneca. A los seleccionados como muestra les llegaba un mensaje explicativo del proyecto y un enlace al cuestionario, diseñado en Google Forms.

Cuadro 2

Datos sociodemográficos y relacionales de la muestra

Variables		N = 1514
Género	Hombre	269 (18 %)
	Mujer	1227 (81,9 %)
	Otro	2 (0,2 %)
Edad	Menor de 30 años	52 (3,5 %)
	Entre 30 y 39	444 (29,6 %)
	Entre 40 y 49	880 (58,1 %)
	Entre 50 y 59	116 (7,7 %)
	Más de 60	8 (0,5 %)
Respuesta por sedes	Granada	670 (44,3 %)
	Huelva	601 (39,7 %)
	Jaén	197 (13,0 %)
	Sevilla	46 (3,0 %)
Contesta en calidad de ...	Padre	258 (17,4 %)
	Madre	1208 (81,2 %)
	Tutor legal	21 (1,4 %)
Tipo de escuela	Pública	1141 (75,4 %)
	Concertada y privada	373 (24,6 %)
Contexto de la escuela	Rural	648 (42,8 %)
	Urbano	886 (57,2 %)
Etapas educativas de los centros	Primaria	1051 (69,4 %)
	Secundaria	111 (7,3 %)
	Primaria y Secundaria	352 (23,2 %)
Nivel socioeconómico de las familias (por zona de centro)	Alto y medio alto	932 (61,5 %)
	Medio bajo y bajo	582 (38,5 %)

Tras varios envíos, y recordatorios, obtuvimos una tasa de respuesta muy baja. Por ello, procedimos a sucesivos muestreos que han definido de manera diferente las características que definimos como ideales, y que sesgan la representatividad de la muestra seleccionada, aunque por el tamaño finalmente obtenido, representativa de la población (764.846); N=1514; nivel de confianza al 99 %; error 5). En total, obtuvimos

respuesta de 165 centros educativos de las 4 provincias. Exponemos las principales características de la muestra en el Cuadro 2.

Tras la descripción de la muestra, es importante reseñar que la participación, tras un muestreo mucho más amplio y sin tener en cuenta los conglomerados respecto al género, hemos obtenido una mayor respuesta de mujeres que de hombres (81,9 %), con una participación mayor en el rango de edades comprendidas entre 40 y 49 (58,1 %); una participación de más familias con hijos matriculados en Educación Primaria (69,4 %) que de Secundaria, con un nivel socioeconómico mayoritariamente medio/alto (61,5 %). Respecto a las tipologías de centros, han contestado un mayor porcentaje de familias de centros públicos (75,4 %) y de contextos urbanos (57,2 %). La tasa de respuesta por provincias ha sido muy desigual, destacando la tasa de respuesta de Granada y Huelva (44,3 % y 39,7 % respectivamente).

Instrumento de recogida de datos

El instrumento aplicado fue el cuestionario titulado LEI-Q “liderando la educación inclusiva en centros de educación obligatoria”- familia, validado por el equipo de investigadores (López-López et al., 2021; Cuadro 3) Este cuestionario es una herramienta que permite evaluar el grado en que el liderazgo inclusivo ejercido por la dirección de los centros educativos favorece la inclusión y el aprendizaje de todo el alumnado. El instrumento está estructurado en torno a dos dimensiones:

- Dimensión 1: Apertura a la Comunidad. Esta dimensión trata de evaluar si el equipo directivo lleva a cabo iniciativas que potencian la apertura del centro a la comunidad y el entorno, al tiempo que establece medidas dirigidas a salvar las situaciones que obstaculizan el éxito de todos y la igualdad de oportunidades (ítems del 1 al 14).
- Dimensión 2: El centro educativo como espacio inclusivo. En esta dimensión, las familias deben valorar si el equipo directivo emprende acciones para impulsar la participación, atender a la diversidad y prevenir y gestionar los conflictos en la institución (ítems del 15 al 26; 12 ítems)

El Alfa de Cronbach para la escala completa aplicada a los 1.514 padres/madres/tutores de las cuatro provincias ha sido de 0,97 para 26 elementos; la Dimensión 1 = 0,958 para 14 elementos y la Dimensión 2=0,95 para 12 elementos. Valores excelentes y muy similares a los obtenidos en el proceso de validación del instrumento (López-López et al., 2021).

La escala de respuesta a estos ítems fue:

- Aún no implantado: no hay pruebas o existen muy pocas de que en la práctica se esté dando el enunciado.
- Parcialmente implantado: existe cierta evidencia de que el enunciado es cierto en el centro, pero hay una serie de prácticas que necesitan mejorar.
- Sustancialmente implantado: hay bastantes evidencias de que el enunciado es cierto en el centro, pero sigue habiendo acciones que podrían mejorarlo.
- Totalmente implantado: hay bastantes evidencias de que el enunciado es cierto en el centro y, por tanto, sería difícil encontrar formas para mejorarlo.

Cuadro 3***Dimensiones e ítems del cuestionario LEI-Q “liderando la educación inclusiva en centros de educación obligatoria”-Familias***

Dimensión 1: Apertura a la comunidad. El equipo directivo...
Impulsa iniciativas que favorecen la participación de los miembros de la comunidad en el proceso formativo y en la vida del centro
Establece un plan de actuaciones elaborado en colaboración con otros miembros de la comunidad para fomentar las relaciones centro educativo/comunidad y responder a la diversidad del alumnado
Participa en las acciones emprendidas por otras instituciones/organizaciones de la comunidad con carácter educativo (actividades deportivas, jornada contra racismo,...)
Ofrece las instalaciones del centro y sus recursos para el desarrollo de actividades (culturales, educativas, ...) de interés para la comunidad
Informa a la familia de la propuesta curricular que orienta la acción educativa del centro a través de distintos canales de comunicación
Impulsa acciones para sensibilizar a las familias sobre la importancia y beneficios de la inclusión
Promueve acciones que facilitan la comunicación y participación de todas las familias en las actividades educativas emprendidas dentro y fuera del entorno escolar
Escucha y tiene en cuenta las demandas y necesidades de todas las familias
Promueve actividades que impulsan el conocimiento mutuo, el intercambio y la convivencia entre las familias y los demás miembros de la institución educativa
Prevé medidas para contrarrestar la influencia negativa que pudiera tener la situación familiar en el éxito de sus estudiantes (campañas de ayuda, apoyos al aprendizaje, escuela de padres, ...)
Se preocupa de que los servicios que ofrece el centro respeten las diferentes necesidades del alumnado (sensibilidades religiosas, intolerancias gastronómicas, problemas de salud, ...)
Se preocupa por dotar al centro de recursos materiales y humanos (profesionales específicos) para promover procesos de mejora
Trabaja para que exista un clima institucional en el que todo el alumnado es reconocido, atendido y valorado
Promueve entre el profesorado y la comunidad educativa una visión compartida sobre la organización, metas y actividades para hacerles partícipes de un proyecto educativo común
Dimensión 2: El centro educativo como espacio inclusivo. El equipo directivo...
Establece sanciones por el uso de símbolos y acciones que promueven la exclusión
Desarrolla programas educativos para prevenir actitudes discriminatorias entre el alumnado
Comparte la autoridad y responsabilidad con el profesorado
Genera oportunidades para que todos los miembros de la comunidad educativa participen de forma efectiva en las decisiones
Promueve que los distintos miembros de la comunidad educativa participen en la evaluación de las labores de dirección
La dirección promueve acciones de acogida para todo el alumnado
Promueve la participación del alumnado en los órganos de gobierno del centro
Establece mecanismos para impulsar la participación del alumnado en la regulación de conflictos que surgen en el entorno educativo
Propicia que el alumnado pueda expresar libremente su opinión y necesidades (respecto de su proceso educativo, normas y funcionamiento del centro, ...)
Se interesa por garantizar la igualdad de oportunidades movilizandolos recursos (materiales y humanos) con el fin de favorecer la inclusión
Ofrece información transparente respecto al proceso de admisión y matriculación para garantizar que llega a todos los interesados por igual
Toma medidas para prevenir y evitar el absentismo escolar

Nota. López-López et al. (2021)

Procedimiento

Tal y como adelantamos, los contactos se realizaron con las Delegaciones de Educación y posteriormente con los equipos directivos. Tras la presentación del proyecto al Claustro y Consejos Escolares, y su aprobación, iniciamos el trabajo de campo. Las familias fueron informadas del propósito del estudio, así como del tratamiento confidencial y anónimo que íbamos a garantizar.

El estudio recibió la debida autorización del Comité de Ética de la Universidad de Granada (n_ 952/CEIH/2019)

En esta fase de implementación de la investigación, tuvimos serias limitaciones dado que la normativa Covid nos impidió a los investigadores la entrada a los centros y ello supuso, grandes dificultades.

Análisis

Los análisis realizados responden a los objetos de investigación. Para el objetivo 1, hemos hecho un análisis descriptivo teniendo la media como medida de tendencia central, y la desviación típica y los valores mínimos y máximos disponibles, como medida de dispersión. Con la finalidad de analizar las diferencias de las opiniones de las familias en función de variables sociodemográficas (tipo de centro, localización geográfica, etapas educativas que imparten y el nivel socioeconómico; para el objetivo 2, hemos realizado comparaciones de medias aplicándose la *t de student* para 2 muestras independientes. Los análisis se han realizado con el paquete estadístico SPSS Statistic 27.

4. Resultados

4.1. Análisis descriptivo (objetivo 1)

En este primer apartado abordamos la descripción de las opiniones de las familias respecto a las acciones inclusivas que desarrollan los directores de los centros en los que están escolarizados sus hijos. Presentamos las medias y desviaciones típicas por ítems (Cuadro 4)

Cuadro 4

Medias por ítem

Ítems	Medias (DT)	Ítems	Medias (DT)
1	3,00 (,937)	14	3,08 (,927)
2	2,98 (,923)	15	2,96 (1,032)
3	3,12 (,926)	16	3,08 (,949)
4	3,11 (,967)	17	3,23 (,896)
5	3,16 (,948)	18	3,04 (,940)
6	3,00 (,986)	19	2,87 (,992)
7	3,08 (,941)	20	3,22 (,918)
8	3,08 (,950)	21	2,85 (1,020)
9	2,96 (,992)	22	2,95 (,980)
10	2,89 (1,000)	23	3,03 (,971)
11	3,36 (,832)	24	3,20 (,892)
12	3,10 (,897)	25	3,44 (,815)
13	3,24 (,876)	26	3,39 (,853)

Nota. DT = Desviación típica; para todos los ítems se alcanzó el valor máximo y mínimo disponible.

Calculando la puntuación total de ambas escalas, es decir, la media del conjunto de ítems que comprende cada dimensión (Dimensión 1, Apertura a la comunidad; Dimensión 2, La escuela como espacio inclusivo), vemos que las medias son altas. La mayoría de las familias consideran que tanto para las acciones de apertura a la comunidad ($M=3,08$; $DT=0,75337$), como las relativas al centro como espacio inclusivo ($M=3,1$; $DT=0,75282$), están sustancialmente implantadas. A pesar de estas medias positivas, que indican que las familias perciben que la respuesta a la diversidad es promovida por los directores escolares, debemos decir que las desviaciones típicas obtenidas reflejan una distribución en las respuestas que indican la variabilidad en las opiniones.

Las acciones peor valoradas en la primera dimensión (a pesar de estar cerca de una media de 3), son las acciones preventivas ante problemas familiares que afecten al éxito de los estudiantes (ítem 10; $M=2,89$); la promoción de actividades de encuentro con las familias (ítem 9; $M=2,96$), y los planes de colaboración en los que puedan participar activamente las familias para mejorar la atención a la diversidad (ítem 2; $M=2,98$); siendo las preventivas las que más diversidad de respuestas presenta ($DT=1,000$). Las mejor valoradas son las relativas a que los servicios que ofrece el centro de respuesta a la diversidad del entorno (ítem 11; $M=3,36$) y la buena comunicación y fluidez en los canales de información a las familias (ítem 5; $M=3,16$)

En la dimensión 2, con una media casi idéntica a la 1 ($M=3,1$), encontramos que las acciones peor valoradas son las relativas a la participación del alumnado en los órganos de gobierno del centro (ítem 21; $M=2,85$), y las acciones de implicación de las familias en la evaluación de las labores de dirección (ítem 19; $M=2,87$). Las mejor valoradas (ítem 25; $M = 3,44$) son la transparencia en los procesos de admisión y matriculación y la adopción de medidas preventivas respecto al absentismo escolar (ítem 26; $M=3,39$).

4.2. Estudio de la relación existente entre algunas características sociodemográficas (tipo de centro, localización geográfica, nivel de enseñanzas que imparte y niveles socioeconómicos) y las opiniones respecto a la inclusión escolar promovida por los directores/as escolares

Centrándonos en el segundo objetivo, procedimos a obtener la *t* de Student, para estudiar, en primer lugar, si el contexto geográfico condiciona las opiniones de las familias. La *t* de Student la aplicamos a las dimensiones “Apertura a la comunidad” y “Escuela como espacio inclusivo” y la variable contexto geográfico (rural/urbano). En este caso, no indicó diferencias significativas, aplicando la prueba de Levene y asumiendo en ambos casos que las varianzas no son iguales ($p<0,05$). Apertura a la comunidad (t (gl=1310, bilateral)=0,24, $p=0,808$); Escuela como espacio inclusivo (t (gl=1310, bilateral)=0,69, $p=0,485$)

Para conocer si las familias tienen distintas percepciones en función del tipo de centro (público frente a concertados y privados), calculamos de nuevo la *t* de Student. En este caso y para ambas dimensiones, asumimos varianzas no iguales según la prueba de Levene ($p<0,05$). El valor de *t* indica la existencia de diferencias significativas entre centros públicos frente a los privados y concertados. Apertura a la comunidad (t (gl=721 bilateral)=-3,28, $p=0,002$; *d* de Cohen=0,75); Escuela como espacio inclusivo (t (gl=717, bilateral)=-2,298, $p=0,022$, *d* de Cohen=0,75). En este caso, parece que las familias de centros concertados y/o privados ($M=3,18$; $DT=0,67$ –dimensión 1–; $M=3,17$; $DT=0,67$ –dimensión 2–), tienen mejores puntuaciones respecto a las acciones de apertura a la comunidad y de consideración de los centros como espacios

inclusivos, que las familias de centros públicos ($M=3,04$; $DT=0,77$ –dimensión 1–; $M=3,08$; $DT=0,77$ –dimensión 2–), siendo esa diferencia significativa y de tamaño medio a la luz de la d de Cohen (0,75 en ambos casos)

En el caso de las etapas educativas que imparte el centro (Primaria/Secundaria/Primaria y Secundaria), aplicamos a ANOVA de un factor. En este caso se encontró un efecto estadísticamente significativo, aunque poco intenso en la primera dimensión. Para las acciones de apertura $F(2)=8,05$, $p=0,00$, $\eta^2=0,011$; en la segunda dimensión, centro como espacio inclusivo, no parecen existir diferencias $F(2)=4,12$, $p=0,01$, $\eta^2=0,005$.

Centrándonos en la primera dimensión, estudiamos la prueba robusta C de Dunnett mediante la F de Welch ($F(2, 281)=9,70$, $p<0,001$, $\eta^2=0,011$). Las relaciones indican que en los centros que imparten Primaria y Secundaria son mejores las valoraciones de las familias ($M = 3,21$; $DT=0,64$), que en los que imparten sólo Primaria ($M=3,04$; $DT=0,77$) y que en los que imparten sólo Secundaria ($M=2,96$; $DT=0,63$).

Por último, estudiamos si los niveles socioeconómicos de las zonas de los centros participantes condicionan las acciones de los directores y por ende a las opiniones de las familias. Diferenciamos entre centros de nivel alto y medio-alto, frente los de nivel socioeconómico medio-bajo o bajo. Y de nuevo, parecen existir diferencias significativas en función de la t de Student. Apertura a la comunidad (t ($gl=1512$, bilateral)=-3,17, $p=0,002$); Escuela como espacio inclusivo (t ($gl=1512$, bilateral)=-3,74, $p=0,000$). Para ambas dimensiones asumimos varianzas iguales según la prueba de Levene ($p>0,05$). El tamaño del efecto en ambas dimensiones es de intensidad media (d de Cohen=0,75; 0,74 respectivamente para cada dimensión) Por tanto, podemos decir que las familias de los centros más desfavorecidos por el contexto geográfico en el que se enclavan, tienen mejores valoraciones respecto a las acciones directivas (dimensión 1: $M=3,16$; $DT=0,75$; dimensión 2: $M=3,19$; $DT = 0,73$), que los de centros con mejores contextos socioeconómicos (dimensión 1: $M=3,03$; $DT=0,74$; dimensión 2: $M=3,05$; $DT=0,73$)

5. Discusión y conclusiones

En el presente estudio, nos marcamos como primer objetivo conocer las opiniones de las familias respecto a las acciones inclusivas promovidas y ejecutadas por los directores/as de los centros en los que se encuentran escolarizados sus hijos/as. En este sentido, debemos decir que en general, los resultados señalan que estas opiniones son bastante positivas, ya que consideran que la mayoría de las acciones a favor de la respuesta a la diversidad están sustancialmente implementadas. Estudios como el de Crisol Mora y Romero López (2020) coinciden en que las familias piensan que existen acciones implementadas por parte de los equipos directivos, sin embargo, algunas dicen estar aun parcialmente implantadas, o que deberían mejorarse. En el primer grupo identificamos: establecer un plan de actuaciones realizado en colaboración con la comunidad educativa; fomentar las relaciones entre el centro y la comunidad y responder a la diversidad; participar en actividades realizadas por otras instituciones del contexto; dar más información a las familias sobre la propuesta curricular; realizar acciones de sensibilización a favor de la inclusión con las familias; promover acciones que fomenten la representación real de la diversidad de familias en los centros; promover actividades que desarrollen el conocimiento mutuo, el intercambio y la convivencia y prever medidas de ayuda y apoyo el aprendizaje para contrarrestar situaciones difíciles en las familias. En el segundo grupo de acciones mejorables, las familias identifican: impulsar la colaboración con otros centros, conocer otras

experiencias, más colaboración con el mundo empresarial, organización de debates sobre temas de situaciones de exclusión. Por tanto, las percepciones de las familias respecto a las acciones inclusivas de los líderes educativos son positivas, aunque creen que existe un margen de mejora.

En nuestro estudio no parece haber diferencias entre las percepciones de las familias con hijos en centros rurales y urbanos. En otros estudios, los resultados no son coincidentes (Fernández-Freire y Martínez-González, 2020; Martínez-González et al., 2014; Rodríguez-Ruiz, 2016). Respecto al carácter público o no, los resultados arrojan que las familias de los centros públicos tienen valoraciones ligeramente inferiores que las de las familias de centros privados y concertados, respecto a las acciones implementadas por las direcciones escolares en respuesta a la atención a la diversidad. Estudios como los de Poon-MCBrayer (2017) y Szeto y Cheng (2018) coinciden con estos resultados haciendo presente que las familias de centros educativos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria concertados valoran más positivamente las actuaciones de los equipos directivos en relación con la comunidad, lo cual se puede relacionar con la constante preocupación de estos centros por la imagen social de la escuela. Generalmente son este tipo de centros (los concertados y privados), los que suelen tener todas las etapas. De ahí que, en nuestro estudio, sea coherente que las valoraciones de las familias de centros que tienen Primaria y Secundaria, valoren mejor las acciones inclusivas de los directores/as. Este resultado no es coincidente sin embargo con otras investigaciones (García Bacete, 2003). Generalmente las familias de los centros de Educación Primaria suelen valorar con puntuaciones más altas las acciones de sus directores/as. Por otro lado, debemos tener en cuenta que las diferencias de medias entre familias de centros públicos y privados/concertados no son elevadas, y que en todos los grupos son altas, indicando que perciben la inclusividad de las acciones de sus líderes educativos. Es importante tener en cuenta que los beneficios de esta implicación por parte de las familias se encaminan a mejores rendimientos (Castro et al., 2014) y a menores índices de absentismo escolar (Alemany et al., 2013). Coincidimos con Bernad y Llevot (2016) en que es importante que se den unos adecuados mecanismos formales de participación de las familias para que su colaboración sea real en las escuelas. De esta forma, es esperable que los directores y directoras escolares cuiden especialmente la transparencia en los procesos de admisión y matriculación y la adopción de medidas preventivas respecto al absentismo escolar, dado que los procesos son públicos y están muy regulados. En el caso de la prevención del absentismo, la Unión Europea lleva marcándonos los límites del abandono y el absentismo como uno de los factores determinantes en su prevención. Reiteramos la importancia de la participación de las familias en las escuelas y, por tanto, de las acciones directivas relacionadas con el tema para atajar el absentismo escolar y hacemos presente que, en ocasiones, existen dificultades para que se dé esta participación (Rodríguez-Ruiz et al., 2016).

Hay diferencias entre los centros de zonas socioeconómicas altas y medias frente a las de nivel medio-bajo y bajo, siendo éstos últimos los que tienen mejores opiniones respecto a las acciones directivas. En estas zonas, la preocupación por atender a la diversidad es mayor dadas las circunstancias, necesidades y exigencias sociales que suele haber en estos ámbitos. En esta línea, Gómez-Hurtado y Ainscow (2014) ponen de relieve que las direcciones escolares de centros educativos situados en zonas en riesgo de exclusión social que tienen medidas compensatorias, muestran en su mayoría una alta preocupación por dar respuesta a la diversidad, un fuerte compromiso por la justicia social, promueve una línea pedagógica en el centro ligada al uso de metodologías y estrategias didácticas activas y consideran que la creación de redes de

colaboración intra e inter escuela son claves para la construcción de una escuela inclusiva.

Dado el enfoque cuantitativo de nuestro estudio, debemos tener en cuenta las limitaciones relativas al sesgo de la discapacidad social y las limitaciones asociadas a este enfoque (la literatura nos indica la importancia del uso de metodologías cualitativas). Es por ello por lo que esperamos completar este trabajo con las fases 2 y 3 de este proyecto, ayudándonos a completar esta radiografía del ejercicio del liderazgo inclusivo. Igualmente importante, es la limitación relativa al muestreo. Las circunstancias de la pandemia han dificultado enormemente el trabajo de campo y la determinación de las características de la muestra. Por ello, debemos analizar estos datos e interpretarlos con cautela.

El liderazgo inclusivo implica una serie de acciones por parte de los líderes formales (León et al., 2018), que como hemos visto, están íntimamente relacionadas con la implicación y participación de las familias en los centros. Las investigaciones en este ámbito ponen de relieve la importancia de éstas en la construcción de una escuela inclusiva basada en la colaboración (Ainscow, 2016). Por tanto, debemos continuar profundizando en aquellas acciones que las direcciones escolares deben mejorar para garantizar una educación para todos y todas de calidad, donde todos los agentes que conforman la comunidad educativa tengan voz y participación, siendo las familias una pieza fundamental en el engranaje de la escuela.

Agradecimientos

“El liderazgo de la dirección escolar y su contribución a la mejora de la inclusión en Educación Obligatoria”. Investigadoras principales: López-López, M. C. y León, M. J. Referencia Proyecto: Ministerio de Educación y Ciencia. PID2019-106250RB-I00/SRA (State Research Agency / 10.13039/501100011033)

Referencias

- Ainscow, M. (2016). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(2), 159-172. <https://doi.org/10.1108/JPCC-12-2015-0013>
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: Lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Ainscow, M. y West, M. (2006). *Improving urban schools. Leadership and collaboration*. Mc Graw-Hill Education.
- Aleman, I., Rojas, R., Gallardo, M. I. y Sánchez, S. (2013). El abandono escolar temprano en un contexto multicultural. Análisis de sus causas por los agentes profesionales y sociales implicados. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 4(2), 191-203.
- Álvarez, L. F. F., Ruiz, B. R. y González, R. A. M. (2019). Padres y madres ante las tareas escolares: La visión del profesorado. *Aula Abierta*, 48(1), 77-84. <https://doi.org/10.17811/rific.48.1.2019.77-84>
- Barrientos, C., Silva, P. y Antúnez, S. (2016). El papel directivo y la promoción de la participación de las familias y la comunidad en las escuelas básicas. El caso de la Comuna de Panguipulli-Chile. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio Educación*, 14, 145-165. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.3.008>

- Bernad, O. y Llevot, N. (2016). El papel de las AMPA en los centros escolares: Actuaciones y retos. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(3), 359-371. <https://doi.org/10.7203/RASE.9.3.8984>
- Bøe, M., Heikka, J., Kettukangas, T. y Hognestad, K. (2022). Pedagogical leadership in activities with children. A shadowing study of early childhood teachers in Norway and Finland. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103787. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103787>
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUEM.
- Bush, T., Bell, L. y Middlewood, D. (2019). *Principles of Educational leadership & Management*. sage.
- Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E., y Navarro, E. (2014). Participación familiar y rendimiento académico de alumnos españoles de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. En Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (Ed.), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 167-179). Secretaría General Técnica.
- Chapman, C., Lindsay, G., Muijs, D., Harris, A., Arweck, E. y Goodall, J. (2010). Governance, leadership, and management in federations of schools. *School Effectiveness & School Improvement*, 21(1), 53-74. <https://doi.org/10.1080/09243450903569734>
- Collet, J.; Tort, A. (2017). *Escuela, familias y comunidad*. Octaedro.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage.
- 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.
- 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. y Mawhinney, H. (2014). Social justice leadership and inclusion: Exploring challenges in an urban district struggling to address inequities. *Educational Administration Quarterly*, 50(5) 844-881. <http://doi.org/10.1177/0013161X13514440>
- DeMatthews, D. E., Serafini, A. y Watson, T. N. (2020). Leading inclusive schools: Principal perceptions, practices, and challenges to meaningful change. *Educational Administration Quarterly*, 13, 97-114. <https://doi.org/10.1177%2F0013161X20913897>
- Fernández-Batanero, J. M. y Hernández-Fernández, A. (2013). El liderazgo como criterio de calidad en la educación inclusiva. *Estudios sobre Educación*, 24, 83-102.
- Fernández-Freire Álvarez, L., Martínez González, R. A. y Rodríguez Ruiz, B. (2020). Estudio exploratorio sobre la percepción del profesorado acerca de la participación de las madres en los centros escolares de Educación Infantil y Primaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 36, 111-123.
- Francis, F. L. Gross, J., Blue-Banning, M., Haines, S. y Turnbull, A. P. (2016). Directores escolares y padres que logran resultados óptimos: Lecciones aprendidas de seis escuelas norteamericanas que han implementado prácticas inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 43-60.
- García-Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: Un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26(4), 425-437. <https://doi.org/10.1174/021037003322553824>
- Gómez-Hurtado, I. (2012). Una dirección escolar para la inclusión escolar. *Perspectiva Educativa*, 51(2), 18-42. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.51-Iss.2-Art.108>

- Gómez-Hurtado, I. y Ainscow, M. (2014). Hacia una escuela para todos: Liderazgo y colaboración. *Investigación en la Escuela*, 82, 19-30.
<https://doi.org/10.12795/IE.2014.i82.02>
- Gümüş, S., Bellibaş, M. Ş., Gümüş, E. y Hallinger, P. (2020). Science mapping research on educational leadership and management in Turkey: A bibliometric review of international publications. *School Leadership & Management*, 40(1), 23-44.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1578737>
- Harris, A. (2007). Distributed leadership: Conceptual confusion and empirical reticence. *International Journal of Leadership in Education*, 10(3), 315-325.
<https://doi.org/10.1080/13603120701257313>
- Harris, J., Carrington, S. y Ainscow, M. (2017). *Promoting equity in schools: Collaboration, inquiry and ethical leadership*. Routledge.
- Hartley, D. (2007). The emergence of distributed leadership in education: Why now? *British Journal of Educational Studies*, 55(2), 202-214.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00371.x>
- Hoppey, D. y McLeskey, J. (2013). A case study of principal leadership in an effective inclusive school. *The Journal of Special Education*, 46(4), 245-256.
<https://doi.org/10.1177%2F0022466910390507>
- Junta de Andalucía. (2021). *Estadísticas de la educación en Andalucía alumnado escolarizado en el sistema educativo andaluz resumen de datos definitivos curso 2021/2022*. Junta de Andalucía.
- Kiyama, J. M. y Harper, C. E. (2018). First-generation students and their families: Institutional responsibility during college access and transition. En VVAA (Eds.), *Clearing the path: Qualitative studies of the experience of first-generation college students* (pp. 1-5). Lexington Press.
- Kungelmass, J. y Ainscow, M. (2004). Leadership for inclusion: A comparison of international practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(3), 133-141.
<https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2004.00028.x>
- Leithwood, K. (2005). Understanding successful principalship: Progress on a broken front. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 619-629.
<https://doi.org/10.1108/09578230510625719/>
- León, M. J. (2012). El liderazgo para y en la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 133-160.
- León, M. J., Crisol, E. y Moreno, R. (2018). Las tareas del líder inclusivo en centros educativos de zonas desfavorecidas y favorecidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 21-40.
<https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.002>
- Liang, X.M. y Cohrssen, C. (2020). Towards creating inclusive environments for LGBTIQ-parented families in early childhood education and care settings: A review of the literature. *Journal Early Child*, 45, 43-55. <https://doi.org/10.1177/183693911988530>
- López-López, M. C., León-Guerrero, M. J. y Hinojosa-Pareja, E. F. (2021). Inclusive leadership of school management from the view of families: Construction and validation of LEI-Q. *Education Science*, 11, 511.
<https://doi.org/10.3390/educsci11090511>
- Lumby, J. y Morrison, M. (2010) Leadership and diversity: Theory and research. *School Leadership and Management*, 30(1), 3-17. <https://doi.org/10.1080/13632430903509717>
- Martínez-González, R. A., Álvarez, L. y Pérez, M. H. (2014). La percepción de padres y madres en el ejercicio del rol parental. *Journal of Developmental and Educational Psychology*, 6, 47-55.
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.716>

- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021). *Datos y cifras. Curso escolar 2021-2022*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Murillo, F. J. y Hernández, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32.
- Okoko, J. M. (2019). Towards school leadership development: The essence of working with culturally and linguistically diverse newcomer families in Saskatchewan. *Research in Educational Administration and Leadership*, 4(2), 195-229.
<https://doi.org/10.30828/real/2019.2.1>
- Plancarte Cansino, P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226.
- Poon-McBrayer, K. F. (2017). School leaders' dilemmas and measures to instigate changes for inclusive education in Hong Kong. *Journal of Educational Change* 18, 295-309.
<https://doi.org/10.1007/s10833-017-9300-5>
- Rodríguez-Ruiz, B., Martínez-González, R. A. y Rodrigo, M. J. (2016). Dificultades de las familias para participar en los centros escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 79-98.
- Ruaric, M., Ottesen, E. y Precey, R. (2013). *Leadership for inclusive education. Values, Vision and Voices. Studies in inclusive education*. Sense Publishers.
<https://doi.org/10.1007/978-94-6209-134-4>
- Ryan, J. (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and Policy in Schools*, 5, 3-17. <https://doi.org/10.1080/15700760500483995>
- Ryan, J. (2016). Un liderazgo inclusivo para las escuelas. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela: Nueve miradas* (pp. 177-204). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Sakr, M. y O'Sullivan, J. (2022). *Pedagogical leadership in early childhood education: conversations from across the world*. Bloomsbury Publishing.
- Simón, C. y Barrios, A. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula Abierta*, 48, 51-58.
- Simón, C. y Giné, C. (2016). Escuela, familia y comunidad: Construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25-42.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100003>
- Spillane, J., Halverson, R. y Kaplan, C. (2001). Investigations school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28.
<https://doi.org/10.3102/0013189X030003023>
- 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>
- Timperley, H. (2005). Distributed leadership: Developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 395-420. <https://doi.org/10.1080/00220270500038545>
- UNESCO. (2016). Educación 2030. Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. UNESCO.
- UNESCO. (2021). *Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencias y desafíos, 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO*. UNESCO.
- Valdés, R. (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(6), 51-66.

- Valdés, R. y Gómez-Hurtado, I. (2019). Competencias y prácticas de liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social. *Perspectiva Educacional*, 58(2), 47-68.
<https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.915>
- Valdés, R. y Pérez, N. (2021). Celebrar la diversidad y defender la inclusión: la importancia de una cultura inclusiva. *Revista F@ro*, 1(33), 1-15.
- UNESCO. (2021). *Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencias y desafíos, 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO*. UNESCO.
- Wang, F. (2018). Social justice leadership-theory and practice: A case of Ontario. *Educational Administration Quarterly*, 54, 470-498.
- Wood, P. y Smith, J. (2018). Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación. *Educatio Siglo XXI*, 36(1), 263-266.

Breve CV de los/as autores/as

Inmaculada Gómez-Hurtado

Titular del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Huelva. Es coordinadora del Proyecto INCLUREC: recursos para la inclusión. Además, ha participado proyectos de innovación docente de larga trayectoria como el Proyecto de “Intervención socioeducativa en los Campamentos de Refugiados Saharauis, el Proyecto “Ciudad Arcoíris” y el Proyecto de “Ciudad Arcoíris”. Sus principales líneas de investigación y docencia están ligadas a la atención a la diversidad, la educación inclusiva, liderazgo pedagógico e innovación docente. Email: inmaculada.gomez@dedu.uhu.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0843-5784>

María del Pilar García Rodríguez

Titular de Universidad del área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Huelva. Ella trabajó en sus comienzos en escuelas de Educación Infantil y Primaria. Doctora en el año 2002. Su investigación y publicaciones se centran en el Estudio de los entornos y su influencia en el rendimiento de los estudiantes, en conexión con los estudiantes en situaciones de riesgo o exclusión y la diversidad de los mismos. Sus proyectos más recientes se enmarcan en el liderazgo y gestión educativa y el impacto de la investigación cualitativa. Sus líneas de investigación prioritarias son: (a) entornos escolares (b) dirección y liderazgo escolar; (c) evaluación institucional y de programas (d) absentismo, fracaso y abandono escolar temprano; y (e) educación intercultural. Email: mpgarcia@uhu.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4796-781X>

Inmaculada González Falcón

Titular de Universidad del área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Huelva. Doctora en Psicopedagogía. Directora del Museo Pedagógico y coordinadora del Laboratorio de Innovación Docente “La ciudad del arcoíris”. Sus principales líneas de investigación se desarrollan en el campo de la educación intercultural, el liderazgo inclusivo y la innovación docente en educación infantil. Ha participado en diversas investigaciones, tanto nacionales como internacionales y publicado distintos capítulos, libros y artículos sobre gestión de la

diversidad cultural en el contexto educativo, liderazgo inclusivo y formación e innovación docente en educación infantil. Dentro de estas líneas analiza temas relacionados con la inclusión del alumnado inmigrante extranjero en los centros educativos, la organización espacial y el diseño de ambientes de aprendizaje para la infancia y los procesos vinculados a la formación superior y la innovación docente en Educación Infantil. Email: inmaculada.gonzalez@dedu.uhu.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0294-4246>

José Manuel Coronel Llamas

Catedrático del área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Huelva. Ha dedicado su actividad docente a la formación de pedagogos/as y maestras/os en Educación Infantil y a la formación de posgrado en temáticas asociadas a la investigación cualitativa en educación. Sus principales líneas de investigación y publicaciones se relacionan con la organización de los centros educativos, asociados a las siguientes líneas de trabajo e investigación: dirección escolar, culturas escolares, liderazgo educativo, educación en la diversidad cultural y de género, siempre bajo el compromiso de la defensa de la escuela pública. Email: coronel@uhu.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0376-341X>