

¿QUÉ DIFERENCIAS EXISTEN EN EL LIDERAZGO INCLUSIVO DEARROLLADO EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA EN ESPAÑA SEGÚN LA PERSPECTIVA DE LAS FAMILIAS?

Emilio Crisol Moya

Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Granada, España
ecrisol@ugr.es

M^a Asunción Romero López

Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Granada, España
romerol@ugr.es

Paula Peregrina Nieves

Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Granada, España
paulaperegrina@ugr.es

Received: 12 enero 2023

Revised: 17 enero 2023

Evaluator 1 report: 10 febrero 2023

Evaluator 2 report: 06 marzo 2023

Accepted: 22 marzo 2023

Published: junio 2023

RESUMEN

El estudio se centra en determinar las diferencias según las variables sociodemográficas, académicas y relacionales de los participantes en las actuaciones e iniciativas puestas en marcha por el equipo directivo del centro, desde el punto de vista de 631 familias. El cuestionario utilizado es el LEI-Q-Famili. Para examinar las comparaciones entre grupos, realizamos la prueba U de Mann-Whitney para las variables sexo y tipo de centro, y la prueba de Kruskal-Wallis para las variables vínculos familiares, niveles educativos impartidos por el centro y nivel socio-económico del distrito escolar. Los resultados obtenidos nos permiten identificar acciones y estrategias desarrolladas por los líderes de los centros educativos avanzan en el desarrollo de una cultura escolar inclusiva en la que la familia juega un papel clave.

Palabras clave: liderazgo inclusivo; familia; enseñanza obligatoria; comunidad educativa; administración escolar; educación inclusiva.

ABSTRACT

Which differences exist in the inclusive leadership developed compulsory education center-sin Andalusia (Spain) according to families' perspectives? This study focuses on determining the differences according to sociodemographic, academic and relational variables of the participants in the actions and initiatives implemented by the school management team, from the point of view of 631 families. The questionnaire

¿QUÉ DIFERENCIAS EXISTEN EN EL LIDERAZGO INCLUSIVO DEARROLLADO EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA EN ESPAÑA SEGÚN LA PERSPECTIVA DE LAS FAMILIAS?

used was the LEI-Q-Famili. To examine comparisons between groups, Mann-Whitney U test was used for the variables sex and type of center, and the Kruskal-Wallis test for the variables family ties, educational levels provided by the center and the school district's socioeconomic level. The results obtained allow us to identify actions and strategies developed by school leaders that advance in the development of an inclusive school culture in which family plays a key role.

Keywords: inclusive leadership; family; compulsory education; education community; school administration; inclusive education

INTRODUCTION

Esta investigación se ha realizado en el marco del proyecto titulado "El liderazgo en la gestión escolar y su contribución a la mejora de la inclusión en la educación obligatoria" (PID2019-106250RB-I00/AEI/10.13039/5011000), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

Es importante destacar la necesidad de un liderazgo democrático basado en un modelo "distribuido" y "pedagógico" para lograr la inclusión y las prácticas inclusivas en la escuela. Estos son los dos estilos de liderazgo más importantes para mejorar la educación (Murillo, 2006), siendo el referente la participación de toda la comunidad escolar a través de una perspectiva competencial basada en la colaboración y el compromiso (Murillo & Hernández-Castilla, 2011; Navarro-Granados, 2017). Se crea un sentimiento de pertenencia para las familias y el alumnado, dando lugar a una conexión emocional compartida (Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva, 2019).

La calidad de la educación inclusiva puede ser mejorada por los directores y gestores de los centros a través de diferentes canales, como las interacciones escuela-comunidad, fomentando así la corresponsabilidad (Gamero-Burón & Lassibille, 2018). Según Crisol et al. (2022), uno de los grandes retos de la inclusividad en educación es extraer evidencias de las prácticas de liderazgo de los equipos directivos de los centros, ya que se sabe que estos equipos influyen y construyen culturas inclusivas, pero sabemos menos sobre sus procedimientos o cómo trabajan (Valdés, 2018).

Según León y López (2017), la relación entre las familias y las escuelas ha estado históricamente llena de malentendidos y falta de confianza en ambas direcciones. Para establecer conexiones efectivas entre las familias, el personal y la comunidad local con el objetivo compartido de mejorar el éxito escolar, las funciones de los directores y gestores escolares son cruciales, como destacan Crisol y Romero (2020) y Crisol et al. (2022).

En un contexto de liderazgo inclusivo, Köpfer y Óskarsdóttir (2019) sugieren que todos los miembros de la comunidad educativa deben participar activamente en el diseño de políticas, la toma de decisiones y otros procesos que impliquen influencia o poder.

Varios estudios han demostrado los efectos positivos de implicar a las familias de los alumnos en su éxito académico y desarrollo socioemocional (Collet & Tort, 2017; Hehir et al., 2016): "una mayor y mejor conexión entre la escuela y las familias, especialmente las menos familiarizadas con la cultura escolar, conduce a mejores resultados académicos" (Collet, 2017, p. 40). Otros estudios destacan la participación de las familias y la comunidad para la mejora educativa, de las propias escuelas y, más específicamente, de los programas de inclusión (Barrientos et al., 2016; Okoko, 2019; Mara et al., 2011; Stivers, 2008).

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

El objetivo de la investigación se centra en determinar las diferencias según variables sociodemográficas, académicas y relacionales de los participantes en las acciones e iniciativas puestas en marcha por el equipo directivo del centro para resolver situaciones que dificultan la consecución del éxito de todos y dar igualdad de oportunidades, así como sus esfuerzos para promover la participación, gestionar la diversidad y prevenir y tratar los conflictos en el centro, desde la perspectiva de las familias.

MUESTRA Y PARTICIPANTES

Participaron en este estudio 631 familiares. El 75,3% (N = 475) eran mujeres y el 24,7% (N = 156) eran hombres. En relación con el tipo de escuela, 444 (330 mujeres y 114 hombres) pertenecían a escuelas públicas y 187 (145 mujeres y 42 hombres) a escuelas concertadas. Según los familiares que realizaron el cuestionario, el 23,5% (N = 148) eran padres, el 74,8% (N = 472) eran madres y el 1,8% (N = 11) eran tutores legales. Todos los datos descriptivos pueden consultarse en la Tabla 1.

Tabla 1. Datos sociodemográficos de los participantes

Variables	n = 631	
Edad	Menos de 30 años	22 (3.5%)
	De 30 a 39 años	170 (26.9%)
	De 40 a 49 años	384 (60.9%)
	De 50 a 59 años	51 (8.1%)
	Mas de 60 años	4 (0.6%)
Genero	Mujer	475 (75.3%)
	Hombre	156 (24.7%)
Tipo de relación familiar	Padre	148 (23.5%)
	Madre	472 (74.8%)
	Tutor	11 (1.8%)
Tipo de centro	Público	444 (70.4%)
	Concertado	187 (29.6%)
Niveles educativos en el centro	Educación Primaria	444 (70.4%)
	Eduación Secundaria	15 (2.4%)
	Eduación Primira y Educación Secundaria	172 (27.3%)
Nivel socioeconómico del contexto del centro	Alto	4 (0.6%)
	Medio	451 (71.5%)
	Medio-Bajo	131 (20.8%)
	Bajo	45 (7.1%)

METODOLOGÍA E INSTRUMENTOS

Se utilizó una metodología de investigación cuantitativa y diferencial, y se empleó el cuestionario LEI-Q-Familia (López-López, et al., 2021), compuesto por 26 ítems en dos dimensiones. La dimensión “Apertura a la comunidad” analizaba las iniciativas del equipo directivo encaminadas a hacer el centro más inclusivo y a proporcionar igualdad de oportunidades a todos los alumnos. La dimensión “La escuela como espacio inclusivo”

¿QUÉ DIFERENCIAS EXISTEN EN EL LIDERAZGO INCLUSIVO DEARROLLADO EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA EN ESPAÑA SEGUN LA PERSPECTIVA DE LAS FAMILIAS?

evaluaba las acciones llevadas a cabo para promover la participación, gestionar la diversidad y prevenir conflictos dentro de la escuela. Para comparar los grupos, se realizó la prueba U de Mann-Whitney y la prueba de Kruskal-Wallis para variables como el género, el tipo de escuela, los vínculos familiares, los niveles educativos y el nivel socioeconómico del distrito escolar.

RESULTADOS OBTENIDOS

Tras aplicar una prueba de hipótesis de independencia entre la pertenencia a uno de los grupos de edad y la percepción de las familias sobre las actuaciones llevadas a cabo por la dirección del centro en materia de liderazgo inclusivo, se observaron diferencias estadísticamente significativas en seis de las catorce iniciativas del equipo directivo que mejoran la apertura del centro a la comunidad: (4) Pone a disposición de las actividades las instalaciones y recursos del centro; (5) Promueve acciones para sensibilizar a las familias sobre la importancia y los beneficios de la inclusión; (6) Escucha y tiene en cuenta las necesidades y demandas de todas las familias; (9) Promueve actividades que favorecen el conocimiento mutuo, el intercambio y la convivencia de las familias y los miembros del centro; (10) Se han establecido medidas para contrarrestar la influencia negativa que una situación familiar puede tener en el éxito de los alumnos; (13) Trabaja para establecer un clima escolar en el que todos los alumnos sean reconocidos, atendidos y valorados. Y cinco de las doce acciones dirigidas a potenciar el centro como espacio inclusivo: (18) Crea oportunidades para que todos los miembros de la comunidad educativa participen efectivamente en las decisiones; (19) Posibilita la participación de los distintos miembros de la comunidad educativa en la evaluación del trabajo de la dirección; (20) Promueve acciones de acogida y atención a todos los alumnos; (21) Fomenta la participación de los alumnos en los órganos de gobierno del centro; (23) Garantiza la igualdad de oportunidades, movilizando recursos (materiales y humanos) para favorecer la inclusión.

Los familiares de 60 y más años, a diferencia del resto de grupos de edad, perciben que las actuaciones 4 ($Z = 9,844, p < 0,05$), 6 ($Z = 14,663, p < 0,05$), 8 (Escucha y tiene en cuenta las necesidades y demandas de todas las familias) ($Z = 14,663, p < 0,05$), 10 ($Z = 11,416, p < 0,05$), 13 ($Z = 11,229, p < 0,05$), 18 ($Z = 12,294, p < 0,05$), 20 ($Z = 12,404, p < 0,05$) y 21 ($Z = 21,910, p < 0,05$) son los más implementados. Sin embargo, los familiares menores de 30 años, a diferencia de los demás grupos de edad, creen que los equipos directivos son los que más han implementado las acciones 9 ($Z = 23,249, p < 0,05$), 19 ($Z = 16,805, p < 0,05$) y 23 ($Z = 16,205, p < 0,05$).

En cuanto al género, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en las iniciativas de gestión para mejorar la apertura de la escuela a la comunidad, también con un tamaño del efecto bajo, en las acciones 1 (Promueve iniciativas que favorecen la participación de los miembros de la comunidad en el proceso educativo y en la vida de la escuela) ($Z = -2,522, p < 0,05$), 3 (Participa en acciones emprendidas por otras instituciones/organizaciones de la comunidad de carácter educativo) ($Z = -2,618, p < 0,05$), 5 (Se informa a la familia, a través de diferentes canales de comunicación, del Currículo que orienta las actividades educativas de la escuela) ($Z = -2,277, p < 0,05$), 7 (Promueve acciones que posibilitan la comunicación y participación de todas las familias en las actividades educativas que se realizan dentro y fuera del centro) ($Z = -2,092, p < 0,05$) y 9 ($Z = -2,059, p < 0,05$); mientras que en las dirigidas a hacer de la escuela un espacio inclusivo, las acciones 19 ($Z = -2,086, p < 0,05$), 20 ($Z = -2,337, p < 0,05$), 21 ($Z = -2,851, p < 0,05$) y 22 (Establece mecanismos para promover la participación del alumnado en el control de los conflictos surgen en el entorno escolar) fueron estadísticamente significativas ($Z = -2,481, p < 0,05$). Fueron las mujeres las que más percibieron estas acciones.

Si nos fijamos en el tipo de relación familiar de los miembros de la familia que participaron en este estudio, encontramos diferencias estadísticamente significativas en sólo tres acciones: 3 ($Z = 10,620, p < 0,05$), 10 ($Z = 7,983, p < 0,05$) y 21 ($Z = 16,205, p < 0,05$). Los miembros identificados como tutores legales fueron los más propensos a percibir estas acciones.

Según el tipo de centro, los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas en dos iniciativas de gestión del centro para hacerlo más abierto a la comunidad 10 ($Z = -3,000, p < 0,05$) y 14 ($Z = -2,059, p < 0,05$) y en otras dos acciones dirigidas a hacerlo más inclusivo 15 (Establece medidas disciplinarias contra el

uso de símbolos y acciones que fomenten la exclusión) ($Z = -2,353, p < 0,05$) y 21 ($Z = -3,049, p < 0,05$). Los colegios concertados obtienen puntuaciones más altas que los públicos en las acciones de ambas dimensiones.

Se observan diferencias estadísticamente significativas en función de los niveles educativos impartidos por el centro, siendo las administraciones de los centros que imparten tanto Educación Primaria como Secundaria las que más acciones implementan, según la percepción de las familias. Para la apertura de la escuela a la comunidad, las acciones 9 ($2 = 11,041, p < 0,05$), 10 ($2 = 9,834, p < 0,05$), 12 (Asegura que la escuela dispone de recursos materiales y humanos (profesionales específicos) para avanzar en los procesos de mejora) ($2 = 11,062, p < 0,05$) y 14 ($2 = 7,743, p < 0,05$); mientras que, para la escuela como espacio inclusivo, fueron los números 15 ($2 = 7,184, p < 0,05$) y 24 ($2 = 6,979, p < 0,05$).

Sólo las familias de los centros de Educación Secundaria destacan que sus equipos directivos promueven la participación del alumnado en los órganos de gobierno del centro ($2 = 10,966, p < 0,05$), en comparación con los centros de otros niveles educativos.

Por último, en relación con el nivel socioeconómico del distrito escolar, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en doce de las 26 acciones. Las administraciones escolares ubicadas en distritos con nivel socioeconómico bajo fueron, respecto a los otros niveles, las que más acciones implementaron 4 ($2 = 6,027, p < 0,05$), 8 ($2 = 14,096, p < 0,05$), 10 ($2 = 14,204, p < 0,05$), 12 ($2 = 7,063, p < 0,05$), 13 ($2 = 6,273, p < 0,05$), 14 (Promueve una visión compartida entre el profesorado y la comunidad educativa sobre la organización, objetivos y actividades, con el fin de implicarlos en un proyecto educativo común) ($2 = 6,328, p < 0,05$), 17 (Comparte autoridad y responsabilidad con el profesorado) ($2 = 10,452, p < 0,05$), 20 ($2 = 9,350, p < 0,05$), 23 ($2 = 13,676, p < 0,05$) y 24 (Proporciona información transparente sobre el proceso de admisión y matriculación para garantizar que llega a todos los interesados por igual) ($2 = 8,940, p < 0,05$). Por el contrario, los centros situados en un distrito socioeconómico medio-bajo, frente a los situados en distritos socioeconómicos medios o bajos, son los que tienen más probabilidades de haber implementado las acciones 2 (Establece un plan de acción desarrollado en colaboración con otros miembros de la comunidad para fomentar las relaciones entre la escuela y la comunidad y gestionar la diversidad del alumnado) ($2 = 6,769, p < 0,05$) y 21 ($2 = 11,326, p < 0,05$).

DISCUSIÓN

Según los resultados del estudio, la "edad" fue una variable significativa en cuanto a las diferencias encontradas. Los familiares mayores de 60 años destacaron la importancia de las instalaciones y recursos escolares que atienden a las necesidades de una comunidad educativa diversa. Los autores Thompson y Matkin (2020) destacan la importancia de crear conciencia de inclusión para combatir el impacto negativo de una situación familiar en el aprendizaje de un alumno. El grupo de mayor edad también hizo hincapié en la necesidad de crear un clima escolar que valore y proporcione igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, una preocupación también destacada por Quiroga y Aravena (2018) y DeMatthews et al. (2020).

Por otro lado, los familiares más jóvenes, los menores de 30 años, destacaron la promoción de actividades que fomenten el intercambio de conocimientos entre las familias y los miembros de la escuela. También hicieron hincapié en la implicación de los diferentes miembros de la comunidad educativa en la evaluación del trabajo de la administración (Óskarsdóttir et al., 2020) y en la movilización de recursos para garantizar la igualdad de oportunidades y promover la inclusión, una necesidad también destacada por Quiroga y Aravena (2018) y DeMatthews et al. (2020).

Cuando se trata de género, las mujeres tienden a creer que las escuelas están más abiertas a la comunidad cuando se implementan acciones como la participación en todos los niveles de la escuela y en otras instituciones educativas, y la promoción de un espacio inclusivo a través de la participación en la evaluación de la gestión escolar, la aceptación de los estudiantes, la integración en los órganos de gobierno y la gestión de conflictos (Agencia Europea para la Educación Inclusiva, 2019).

En cuanto al tipo de relación familiar, los tutores legales -frente a los padres- perciben una mayor implementación de la participación en acciones emprendidas por otras instituciones/organizaciones de la comunidad edu-

¿QUÉ DIFERENCIAS EXISTEN EN EL LIDERAZGO INCLUSIVO DEARROLLADO EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA EN ESPAÑA SEGÚN LA PERSPECTIVA DE LAS FAMILIAS?

cativa, siendo esta acción esencial para optimizar la toma de decisiones colectivas en términos de inclusividad. Este aspecto es entendido, en palabras de Sotomayor et al. (2020), como un elemento central del liderazgo, a través del cual se enfatizan los valores inclusivos en el desarrollo e implementación de culturas inclusivas.

Las diferencias significativas encontradas según el tipo de escuela son muy similares a las mostradas para los familiares mayores de 60 años, en referencia a los estudios de Quiroga y Aravena (2018), Sotomayor et al. (2020) y DeMatthews et al. (2020). Estas diferencias muestran, entre otros aspectos, que los equipos directivos de los colegios concertados están más comprometidos que sus equivalentes estatales en promover: acciones para superar la influencia negativa que una situación familiar puede tener en el éxito del alumnado; una visión compartida (sobre organización, objetivos y actividades para que puedan participar en un proyecto educativo común); establecer castigos por el uso de símbolos y acciones que fomenten la exclusión; y la participación del alumnado en el gobierno del centro. Esta última afirmación también es compartida en este estudio por las familias de los centros de Educación Secundaria.

Según las familias, desde la dirección de los centros de Educación Primaria y Secundaria se promueven actividades que fomenten el conocimiento mutuo (intercambio y buenas relaciones entre las familias y el resto de miembros del centro), aspecto que ha sido destacado por la Agencia Europea para la Educación Inclusiva (2019). También destacan las medidas la necesidad de superar la influencia negativa que pueda tener una situación familiar a través de campañas de ayuda, apoyo al aprendizaje, escuela de padres, etc., y dotar al centro de recursos materiales y humanos (profesionales especializados) para promover procesos de mejora entre el profesorado y la comunidad educativa a través de una visión compartida -tal y como establece el estudio de Francis et al. (2016) y corrobora la Agencia Europea (2019)-. Esto debe conseguirse a través de objetivos y actividades para implicarles en un proyecto educativo común que proporcione información transparente sobre el proceso de admisión y matriculación para que llegue a todos por igual (Espósito et al., 2019).

Según Murillo y Hernández-Castilla (2011) y Navarro-Granados (2017), los equipos directivos de los centros educativos ubicados en distritos socioeconómicos bajos son más eficaces en varias prácticas. Estas prácticas incluyen compartir la autoridad y la responsabilidad con el profesorado, escuchar y atender las demandas y necesidades de todas las familias, crear un clima escolar donde todos los alumnos sean reconocidos, atendidos y valorados, promover acciones para acoger a todos los alumnos, proporcionar información transparente sobre los procesos de admisión y matriculación para asegurar la igualdad de acceso, garantizar la igualdad de oportunidades movilizando recursos para favorecer la inclusión, proporcionando recursos humanos y materiales para promover procesos de mejora, fomentando una visión compartida de la escuela como un lugar donde todos los estudiantes son reconocidos, atendidos y valorados, promoviendo una visión compartida de la organización a través de una perspectiva basada en competencias, implicando colaboración y compromiso, y proporcionando instalaciones y recursos para llevar a cabo las actividades. Todas estas acciones son cruciales para crear un proyecto educativo compartido e implicar a toda la comunidad escolar en la consecución de objetivos comunes.

Es necesario que el equipo directivo vea la importancia del análisis contextual y la necesidad de garantizar la igualdad de oportunidades, lo que significa que debe promover la participación de profesores, alumnos y familias en el trabajo de gestión. Esto incluye proporcionar información y escuchar los comentarios de todos los grupos de interés, lo cual es clave para la mejora continua (Óskarsdóttir et al., 2020).

Según Valdés (2018), el hecho de que las familias de los centros situados en una zona socioeconómica baja sean las que más valoran las acciones inclusivas de la dirección del centro podría estar relacionado con la necesidad de estos centros de mantener una buena relación escuela-familia para contribuir al éxito académico de sus alumnos. Esta perspectiva, como muestran Poon-McBrayer (2017) y Szeto y Cheng (2018), podría estar relacionada con el deseo de los centros de mantener una buena imagen social, cuestión que afecta a las decisiones y acciones que toman los centros para promover la inclusión.

Solo los equipos directivos de una zona con un nivel socioeconómico medio bajo incluyen (además de las acciones mencionadas anteriormente) un plan de acción que, según Navarro-Granados (2017), debería promover

las relaciones entre el centro y la comunidad, así como gestionar la diversidad del alumnado en colaboración y con otros miembros de la comunidad y promover la participación del alumnado en los órganos de gobierno del centro.

CONCLUSIONES

Este estudio se realizó como parte de un proyecto de investigación más amplio cuyo objetivo era describir las medidas adoptadas por las administraciones escolares y el grado de aplicación de estas, según la percepción de las familias. Los resultados indican diferencias significativas en las perspectivas de las familias en función de variables sociodemográficas y relacionales. Se encontró que los miembros de las familias menores de 30 años o mayores de 60 eran los que más percibían las acciones tomadas por la dirección de los centros escolares dirigidas a mejorar la gestión de la diversidad y promover la inclusión. También se encontró que las mujeres perciben en mayor medida que los hombres las acciones e iniciativas dirigidas a superar los obstáculos que dificultan las posibilidades de éxito y la igualdad de oportunidades del alumnado.

Además, según las familias, los equipos directivos de los centros que impartían tanto educación primaria como secundaria pusieron en marcha más acciones para mejorar la apertura del centro a la comunidad y crear un entorno inclusivo. Por último, las direcciones de los centros situados en distritos socioeconómicos bajos fueron las que más implementaron acciones dirigidas a promover la participación, gestionar la diversidad y prevenir y gestionar los conflictos dentro del centro, en comparación con otros niveles.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Europea para la Educación Inclusiva. (2019). *Inclusive School Leadership: Exploring Policies Across Europe*. <https://www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-school-leadership-synthesis>
- Barrientos, C., Silva, P., & Antúnez, S. (2016). El papel directivo y la promoción de la participación de las familias y la comunidad en las escuelas básica. El caso de la Comuna de Panguipulli-Chile. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 145-165. <https://dx.doi.org/10.15366/reice2016.14.3.008>
- Collet-Sabé, J., & Tort, A. (2017). *Escuela, familias y comunidad*. Octaedro.
- Crisol, E., & Romero, A. (2020). El liderazgo inclusivo como estrategia para evitar el abandono escolar: opinión de las familias. *Educatio Siglo XXI*, 38(2), 45-66. <https://doi.org/10.6018/educatio.414871>
- Crisol, E., Romero, M. A., Burgos, A., & Sánchez, Y. (2022). Inclusive Leadership from the Family Perspective in Compulsory Education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 11(2), 226-245. <https://doi.org/10.7821/naer.2022.7.937>
- DeMatthews, D. E., Kotok, S., & 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>
- Espósito, M. C. K., Tang, K., & 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>
- Francis, G., Blue-Banning, M., Turnbull, A. P., Hill, C., Haines S., & Gross, J. (2016). Culture in inclusive schools: Parental perspectives on trusting family-professional partnerships. *Education and training in autism and developmental disabilities*, 51(3), 281-293. <https://www.jstor.org/stable/24827524>
- Gamero-Burón, C., & Lassibille, G. (2018). Work engagement among school directors and its impact on teachers' behavior at work. *The Journal of Developing Areas*, 52(2), 27-39. <https://doi.org/10.1353/jda.2018.0020>
- Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., & Burke, S. (2016). *A summary of the evidence on inclusive education*. Alana-Abt. https://alana.org.br/wp-content/uploads/2016/12/A_Summary_of_the_evidence_on_inclusive_education.pdf

¿QUÉ DIFERENCIAS EXISTEN EN EL LIDERAZGO INCLUSIVO DEARROLLADO EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA EN ESPAÑA SEGUN LA PERSPECTIVA DE LAS FAMILIAS?

- Köpfer, A., & Óskarsdóttir, E. (2019). Analysing Support in inclusive education systems –a comparison of inclusive school development in Iceland and Canada since the 1980s focusing on policy and in- school support. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 876-890. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1624844>
- León, M. J., & López, M. C. (2017). La formación del líder inclusivo. En J. C. Núñez (Comp.), *Perspectivas psicológica y educativa de las necesidades educativas especiales* (pp. 215-225). SCINFOPER.
- Mara, D., Mara, E. L., Andrei, O., & Danciu, E. L. (2011). The Role of School-Family Partnership in the Implementation of Inclusive Education in Romania. *The New Educational Review*, 26(4), 228-237. https://tner.polsl.pl/dok/volumes/tner_4_2011.pdf#page=228
- Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140403>
- Murillo, F. J., & Hernández-Castilla, R. (2011). Una dirección escolar comprometida con la justicia social. *Observatorio Social de la Educación*, 4, 19-28.
- Navarro-Granados, M. (2017). Hacia un liderazgo educativo para la justicia social en las escuelas. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5(1), 161-173. <http://oaji.net/articles/2020/7304-1588102423.pdf>
- Óskarsdóttir, E., Donnelly, V., Turner-Cmuchal, M., & Florian, L. (2020). Inclusive school leaders: Their role in raising the achievement of all learner. *Journal of Educational Administration*, 58(5), 521-537. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2019-0190>
- Poon-McBrayer, K. F. (2017). School leaders' dilemmas and measures to instigate changes for inclusive education in Hong Kong. *Journal of Educational Change*, 18(3), 295-309. <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9300-5>
- Quiroga, M., & 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>
- Sotomayor, P., Muñoz, J., Martínez, P., & Araya, A. (2020). Liderazgo, cultura y prácticas inclusivas desde la mirada de equipos directivos de establecimientos educativos. *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 11(1), 5-15. <http://doi.org/10.33595/2226-478.11.1.375>
- Stivers, J., Latonya, F., & Straus, M. (2008). Educating families about inclusive education - A month-by-month guide for teachers of inclusive classes. *Intervention in School and Clinic*, 44(1), 10-17. <https://doi.org/10.1177/1053451208318683>
- Szeto, E., & Cheng, A. Y. N. (2018). How do principals practice 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., & Matkin, G. (2020). The evolution of inclusive leadership studies: A literatura review. *Journal of Leadership Education*, 7, 15-31. <https://doi.org/10.12806/V19/I3/R2>
- Valdés, R. (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. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i16.73